

Université de Montréal

**L'évolution de la motivation à apprendre dans le contexte de
la transition au secondaire : trajectoires et déterminants
personnels, scolaires et relationnels**

par Jonathan Smith

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor*
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

septembre 2017

© Jonathan Smith, 2017

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

L'évolution de la motivation à apprendre dans le contexte de la transition au secondaire :
trajectoires et déterminants personnels, scolaires et relationnels

Présentée par :

Jonathan Smith

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen

.....
président-rapporteur

Roch Chouinard

.....
directeur de recherche

Nadia Desbiens

.....
membre du jury

François Larose

.....
examineur externe

Michel Lepage

.....
représentant de la doyenne

Résumé

Plusieurs études ont fait état d'une diminution de la motivation à apprendre suivant la transition au secondaire. La plupart d'entre elles s'appuyaient sur des analyses qui permettaient d'estimer des changements moyens chez leurs participants, mais qui ne se prêtaient pas à l'identification de sous-groupes voyant possiblement leurs dispositions motivationnelles évoluer distinctement. Recourant ainsi à un modèle sociocognitif qui a été adapté et qui permet d'examiner les perceptions que les élèves entretiennent à propos de leurs chances de réussite et la valeur des apprentissages, en prenant en compte leurs intentions en lien avec ces apprentissages, cette thèse vise donc à documenter plus fidèlement ce qu'il advient de la motivation dans ce contexte transitoire. Plus précisément, cette thèse cherche à déterminer si la motivation évolue de manière homogène ou hétérogène. Dans la seconde éventualité, où différentes trajectoires se distinguent, elle tente de les caractériser sur la base de déterminants personnels, scolaires et relationnels.

Des données récoltées dans le cadre d'un projet antérieur font donc l'objet d'une utilisation secondaire. Un nombre total de trois cent vingt-trois élèves, effectuant la transition entre dix-sept écoles primaires et douze écoles secondaires publiques francophones distribuées dans différentes régions du Québec, avaient alors été recrutés. À la fin de leur sixième année au primaire et au début et à la fin de leur première année au secondaire, ceux-ci avaient répondu à un questionnaire qui avait permis de documenter des caractéristiques qui leur sont propres, qui sont liées à leur environnement scolaire et à leurs relations avec leur entourage, mais surtout leurs attentes de succès et la valeur qu'ils accordaient aux apprentissages. Ces données ont été soumises à différentes analyses. D'abord, une analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées a été réalisée sur des dimensions inhérentes aux composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages pour déterminer comment celles-ci évoluent dans le temps, de manière générale et selon le genre des élèves. Puis, des analyses de trajectoires développementales inconditionnelles ont été réalisées afin de déterminer si différentes trajectoires latentes se dissimulaient derrière les changements généraux observés, pour les deux composantes. Après avoir effectivement distingué différentes trajectoires latentes, des tests khi-deux ont été effectués pour vérifier s'il était possible d'associer celles-ci à des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire), reconnues stables dans le temps. Puis, une seconde série d'analyses de trajectoires développementales, intégrant des caractéristiques personnelles et relationnelles (réputées changeantes dans le temps) mesurées à la fin de la sixième année au primaire à titre de covariables, a été réalisée pour vérifier quel était le rôle contributeur de pareils déterminants dans l'assignation à différentes trajectoires latentes d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages. Ultimement, une seconde analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées a été menée pour déterminer s'il était possible de distinguer les élèves assignés aux différentes trajectoires latentes en fonction de mêmes caractéristiques personnelle et relationnelles mesurées au début et à la fin de la première année au secondaire.

Les résultats indiquent que les attentes de succès (sentiment de compétence) et la valeur accordée aux apprentissages (intérêt, utilité, buts de maîtrise) ont connu toutes les deux des diminutions générales. En fait, en ce qui concerne la valeur accordée aux apprentissages, les buts de performance sont demeurés stables et les buts d'évitement du travail ont connu une augmentation, ce qui suggère effectivement que cette composante s'est détériorée. Cela étant dit, les résultats ne révèlent pas des changements distincts selon le genre. Pour chaque composante, trois trajectoires

développementales ont ensuite été mises en évidence, deux d'entre elles étant descendantes et l'autre stable. En effet, chez une majorité d'élèves, les attentes de succès ont connu une diminution et c'est plus spécifiquement chez ceux qui entretenaient les attentes les plus élevées et les plus faibles. Chez un nombre non négligeable, ces mêmes attentes sont demeurées à un niveau moyen tout au long de l'étude. De la même façon, la valeur accordée aux apprentissages a diminué chez la plupart des élèves et plus particulièrement chez ceux y accordant une valeur plus élevée et moyenne. Un petit nombre d'élèves a quant à lui attribué une valeur plus faible et relativement stable aux apprentissages. Ces trajectoires étaient modérément et positivement corrélées. Des caractéristiques personnelles stables ont été associées à certaines de ces trajectoires latentes. En effet, la composition familiale et le pays d'origine des parents entretenaient un rapport avec certaines de celles-ci. Plus précisément, les élèves issus de familles biparentales entretenaient des attentes élevées dans une plus grande proportion que ceux de familles monoparentales. Aussi, les élèves ayant au moins un parent né à l'étranger accordaient, dans une plus grande proportion, une valeur élevée aux apprentissages que ceux dont les deux parents sont nés au pays. Des caractéristiques personnelles et relationnelles, mesurées à la fin de la sixième année au primaire et susceptibles de fluctuer dans le temps, ont aussi été mises en relation avec les trajectoires latentes. Les élèves rapportant des dispositions motivationnelles stables ne s'exprimaient pas plus positivement au regard des caractéristiques considérées. En fait, les résultats indiquent que ce sont les élèves dotés des dispositions les plus favorables qui s'expriment le plus positivement, notamment en ce qui concerne leur sentiment d'acceptation, les attitudes scolaires de leurs amis et le soutien offert par leur enseignant. Ainsi, même si leur motivation déclinait, ils semblaient jouir d'un plus grand soutien de la part de leur entourage. Les élèves qui présentaient des dispositions moins favorables, quant à eux, étaient aussi ceux qui s'exprimaient le plus négativement quant à la qualité de leurs relations. Ces mêmes caractéristiques, mesurées au début et à la fin de la première année au secondaire entretenaient un rapport semblable avec trajectoires latentes estimées.

Il semblerait bien que la motivation à apprendre n'évolue pas de façon homogène pendant cette phase transitoire, mais plutôt de manière hétérogène. Si les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages ont connu une diminution chez la majorité des élèves, comme c'est généralement le cas, il apparaît aussi que ces dispositions se sont préservées chez une proportion somme toute non négligeable. De plus, parmi les différentes catégories de déterminants qui ont été prises en considération, c'est celle relative aux relations qui affichait un lien plus marqué avec les différentes trajectoires estimées. En fait, plus les élèves se sentaient appréciés et liés à des pairs qui valorisent les apprentissages, ainsi que soutenus par leurs enseignants, plus ils étaient susceptibles d'afficher des attentes-valeur favorables, bien que celles-ci pouvaient se détériorer. En somme, en plus de dévoiler l'existence de différentes trajectoires motivationnelles dans le contexte de cette transition, cette étude révèle la présence d'un lien étroit entre ces trajectoires et certains des déterminants relationnels qui ont été considérés. Les relations sociales pourraient donc avoir une fonction protectrice pendant cette phase transitoire.

Mots-clés : motivation, attentes de succès, valeur accordée aux apprentissages, adolescence, transition au secondaire, trajectoires développementales, caractéristiques personnelles, caractéristiques familiales, caractéristiques scolaires, caractéristiques relationnelles

Abstract

Several studies reported a decline in motivation to learn following the transition to secondary school. Most of these studies were based on analyses that could estimate average changes for their sample, but were not suitable for identifying subgroups that might see their motivational dispositions evolve distinctly. Using a sociocognitive model, which has been adapted and allowed to look at pupils' perceptions of their chances of success and the value of learnings, considering their intentions related to the learnings, this thesis therefore pursues the objective to document more accurately what happens to motivation in such a transitional context. More precisely, this thesis seeks to determine whether the motivation evolves in a homogeneous or heterogeneous manner. In the latter case, where different trajectories are distinguished, this thesis tries to characterize them on the basis of personal, school and relational determinants.

Data collected in the context of a previous project are therefore put to a secondary use. A total of three hundred and twenty-three pupils, making the transition between seventeen elementary schools and twelve French public secondary schools distributed in different regions of Quebec, were recruited. At the end of grade six in primary school and the beginning and the end of grade one in secondary school, they responded to a questionnaire that effectively documented some of their personal characteristics, aspects of their school environment and different facets of their relationships, but above all, their expectations of success and the value they perceive in learnings. Their answers were then submitted to various analyses. First, a multivariate analysis of variance (MANOVA) with repeated measures was carried out on dimensions related to expectancies of success and perceived value of learnings to determine how these two components evolve over time, in general and with regards to gender. Then, unconditional group-based trajectory models were used to identify different latent trajectories hidden behind the generally observed changes, for the two components. After effectively estimating different latent trajectories, chi-square tests were conducted to see if it was possible to associate these with personal and school (grade one at secondary level) characteristics recognized as stable over time. Then, a second round of group-based trajectory models were tested to explore the contributing role of personal and relational characteristics (recognized as changing over time) measured at the end of grade six in primary school in the assignment to different latent trajectories of expectations of success and given value to learnings. Ultimately, a second multivariate analysis of variance (MANOVA) with repeated measures was performed to determine whether it was possible to differentiate the pupils assigned to different latent trajectories according to the same personal and relational characteristics measured at the beginning and the end of grade one in secondary school.

The results indicate that expectations of success (sense of competence) and perceived value of learnings (interest, utility, mastery goals) both experienced general decreases. In fact, in regard to the perceived value of learnings, performance goals remained stable while work avoidance goals increased, suggesting that this component has deteriorated. That said, the results do not allow to identify different changes by gender. For each component, three development trajectories were then revealed, two of which were declining and the other was stable. Indeed, for a majority of the pupils, expectations of success have decreased, and it is those with the highest and lowest expectations. For a smaller proportion, these same expectations remained at an average level throughout the study. Similarly, the perceived value of learnings decreased for most pupils, especially for those perceiving a higher and average value. On the other hand, a small number of

pupils attributed a lower and relatively stable value to learnings. These trajectories were moderately and positively correlated. Stable personal characteristics have been associated with some of these latent trajectories. Indeed, the family composition and the country of origin of the parents were associated to some of them. Specifically, pupils from two-parent families had high expectations in a greater proportion than those from single-parent families. Also, pupils with at least one parent born abroad attributed a high value to learnings in a greater proportion than those with both parents born in the country. Then, personal and relational characteristics, measured at the end of the sixth year in primary school and likely to fluctuate through time, were related to these latent trajectories. The pupils reporting rather stable dispositions were not expressing themselves more positively in regards to the previous characteristics. In fact, the results indicate that pupils with the most favourable dispositions expressed themselves most favorably concerning their sense of acceptance, their friends' academic attitudes, and their teachers' support. Thus, even if their motivation declined, they seemed to enjoy greater support from those around them. Students who exhibited less favourable dispositions were also those who expressed themselves the most negatively on the quality of their relationships. These same characteristics, measured at the beginning and the end of the first year in secondary school maintained a similar connection with the estimated latent trajectories.

It seems that the motivation to learn does not evolve in a homogeneous way in this transitional context, but rather in a heterogeneous way. While expectancies of success and perceived value of learnings have declined for a large majority of the pupils, as it is generally the case, it also appears that a significant proportion has succeeded in preserving these dispositions. Also, among the different categories of determinants that were considered, it appears that the relational ones have the closest connection to the different estimated trajectories. In fact, the more pupils felt appreciated and bonded to peers who valued learnings, as well as supported by their teachers, the more likely they were to display favorable expectations-value, although these could be deteriorating. In sum, in addition to unveiling the existence of different motivational trajectories in the context of this transition, this study reveals the presence of a close link between these trajectories and some of the relational determinants that were considered. Social relationships could therefore serve a protective function in this transitional context.

Keywords: motivation, expectations of success, perceived value of learnings, adolescence, transition to secondary school, developmental trajectories, personal characteristics, family characteristics, school characteristics, relational characteristics

Table des matières

Introduction.....	13
1. Problématique.....	15
1.1 Un double défi associé à cette transition.....	16
1.2 Les changements vécus au plan personnel.....	17
1.3 Les changements rencontrés dans l'environnement scolaire.....	20
1.4 Les relations positives ayant potentiellement une fonction protectrice ?.....	22
1.5 L'objectif général.....	25
2. Cadre théorique et empirique.....	27
2.1 L'approche sociocognitive.....	27
2.2 La théorie des attentes et de la valeur.....	28
2.3 Les fluctuations des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages.....	39
2.3.1 Des déterminants personnels.....	42
2.3.2 Des déterminants scolaires.....	54
2.3.3 Des déterminants relationnels.....	57
2.4 La présente étude.....	73
3. Méthodologie.....	75
3.1 La procédure générale.....	75
3.2 Les participants.....	76
3.3 L'instrument de mesure.....	77
3.4 La vérification des mesures.....	81
3.5 Le traitement des données manquantes.....	82
3.6 Le plan d'analyse.....	84
3.7 Les dernières vérifications et manipulations.....	88
3.8 Les considérations éthiques.....	91
4. Résultats.....	92
4.1 L'évolution générale des attentes-valeur et de certains déterminants.....	92
4.2 Les trajectoires latentes d'attentes-valeur.....	98
4.3 Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) et leurs rapports avec ces trajectoires latentes.....	102
4.4 Des caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire) et leur contribution à ces trajectoires latentes.....	105
4.5 Des caractéristiques personnelle et relationnelles (mesurées en première secondaire) et leurs relations avec ces trajectoires latentes.....	109
5. Discussion.....	111
5.1 L'évolution générale de la motivation et de déterminants mis en relation avec celle-ci.....	111
5.2 Les différentes trajectoires motivationnelles.....	120
5.3 L'association de caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables.....	121
5.4 La contribution de caractéristiques personnelles et relationnelles pré-transition.....	125
5.5 Le rôle de caractéristiques personnelle et relationnelles post-transition.....	132
5.6 Les considérations scientifiques et retombées.....	132
Conclusion.....	143

Liste des tableaux

Tableau I	Le plan d'analyse.....	87
Tableau II.	L'évolution générale des attentes-valeur.....	94
Tableau III.	L'évolution générale de caractéristiques personnelle et relationnelles mises en relation avec les attentes-valeur.....	96
Tableau IV.	Les paramètres du modèle de trajectoires développementales des attentes de succès.....	99
Tableau V.	Les paramètres du modèle de trajectoires développementales de la valeur accordée aux apprentissages.....	101
Tableau VI.	Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables associées à différentes trajectoires développementales d'attentes de succès.....	104
Tableau VII.	Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables associées à différentes trajectoires développementales de valeur accordée aux apprentissages.....	105
Tableau VIII.	Le modèle de trajectoires développementales d'attentes de succès en fonction de caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire).....	107
Tableau IX.	Le modèle de trajectoires développementales de la valeur accordée aux apprentissages en fonction de caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire).....	109

Liste des figures

Figure 1. L'interaction Sexe X Temps pour les attitudes scolaires des amis..... 98

Figure 2. L'interaction Sexe X Temps pour les relations avec les enseignants..... 98

Figure 3. Les trajectoires développementales associées aux attentes de succès..... 100

Figure 4. Les trajectoires développementales associées à la valeur accordée aux apprentissages.....101

Liste des sigles et abréviations

AIC	Critère d'information d'Akaike
APA	Association américaine de psychologie
BIC	Critère d'information bayésien
CPÉR	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
DL	Degré de liberté
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
LST	Latent state-trait
MANOVA	Analyse de variance multivariée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RC	Rapport de cote
T1	Temps 1
T2	Temps 2
T3	Temps 3

Je dédie cet ouvrage à mon fils Noam, né pendant mon cheminement doctoral.

Je fais le souhait que, tout comme moi, tu puisses laisser libre cours à ton imagination, que tu nourrisses tes passions, poursuives tes rêves et sautes sans hésitation sur les innombrables et riches opportunités qui s'offriront à toi.

Remerciements

Je tiens d'abord à témoigner ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Roch Chouinard. Tout au long de mon cheminement aux études supérieures, j'ai pu avoir de riches échanges avec lui et tirer profit de ses connaissances et précieux conseils. Son soutien indéfectible m'a aidé à franchir avec succès les différentes étapes de ce long et sinueux parcours. Je me dois d'ailleurs de saluer sa curiosité, sa perspicacité, sa rigueur, sa passion et sa détermination, qui font de lui un chercheur, un pédagogue, un mentor émérite.

Je souhaite également remercier chaleureusement Stéphane Paquin, doctorant en sociologie et spécialiste des analyses longitudinales, plus particulièrement des modèles dits « de mélange ». Ses conseils avisés m'ont aidé à sélectionner les analyses répondant le mieux à mes intentions de recherche et à réaliser convenablement celles-ci.

De même, je tiens à exprimer ma gratitude à mes proches collaboratrices, Julie Bergeron et Aurélie Lecocq. Leurs encouragements et leurs appuis se sont eux avérés aussi réconfortants qu'éclairants.

Je dois évidemment souligner le rôle clé joué par mes évaluateurs, Mmes Nadia Desbiens et Isabelle Archambault et MM. François Larose, François Bowen et Michel Janosz. Leurs bienveillantes et judicieuses rétroactions m'ont donné confiance en ma capacité à mener à bien ce projet ambitieux et m'ont effectivement permis d'atteindre cette cible.

Aussi, je ne peux passer sous silence le soutien financier généreux que m'ont offert les facultés des sciences de l'éducation et des études supérieures, ainsi que le Groupe de recherche sur les environnements scolaires, pendant la durée entière de mes études. Ce soutien m'a permis d'honorer mes différents engagements et de canaliser mon attention et mes énergies dans mes recherches.

Qui plus est, je tiens à exprimer ma gratitude à mes parents, Léa et Jean-Guy, et à mes beaux-parents, Marcel et Doris. Ils ont effectivement mis à ma disposition toute l'aide nécessaire afin que je puisse me réorienter professionnellement et aie ainsi l'occasion d'exprimer mon potentiel créatif et d'étancher ma soif de connaissances.

Enfin, mes remerciements les plus profonds vont à ma compagne et plus grande complice, Claudine. Elle a toujours vu en moi le meilleur et n'a jamais cessé de m'encourager à réaliser mes rêves.

Introduction

Depuis quelques décennies déjà, les transitions scolaires sont un objet de préoccupation en Occident. Celle qui mène les élèves de l'école primaire à l'école secondaire a reçu une attention toute particulière. À juste titre, elle survient au moment même où les élèves entrent dans l'adolescence. Ceux-ci expérimentent alors à différents rythmes des transformations physiologiques et psychologiques et sont également confrontés à des changements organisationnels et sociaux dans leur environnement scolaire (Queen, 2013; Symonds, 2015). Dans la foulée, des diminutions marquées ont été documentées sur le plan de leur motivation à apprendre et plus spécifiquement en ce qui a trait à leurs attentes de succès (Cantin et Boivin, 2004; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Zanobini et Usai, 2002) et à la valeur qu'ils accordent aux apprentissages (Anderman, 1999; Anderman et Anderman, 1999; Chouinard et al., 2012; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Fischer et Theis, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008; Shim, Ryan et Anderson, 2008). Ces bonnes dispositions sont pourtant reconnues favoriser la persévérance à l'école. De manière justifiée, cela a donc soulevé un questionnement sur les bouleversements que rencontrent les élèves pendant cette période et le risque que ceux-ci peuvent représenter pour la bonne « continuité de leur expérience éducative » (MELS, 2012, p. 3).

De fait, les politiciens, ainsi que les chercheurs et intervenants en éducation, en sont venus à se demander ce qu'il advenait alors des ressources dont disposent les élèves pour faire face aux défis de la scolarisation. De même, ils se sont interrogés sur la qualité du soutien qui était alors offert à ceux-ci. En ce qui concerne plus particulièrement les efforts déployés au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour le nommer enfin (MELS, 2012), a préparé et publié un document informatif qui s'adressait entre autres au personnel de nos écoles. Celui-ci les sensibilisait effectivement à l'importance de soutenir les élèves pendant cette phase de leur cheminement. Les chercheurs qui ont collaboré à l'écriture de ce référent identifiaient notamment des facteurs liés à la qualité de cette transition et des paramètres qui devraient être pris en compte dans la planification d'actions de soutien. Cela dit, les pistes formulées s'appuyaient principalement sur les résultats d'études étrangères, en grande majorité étatsuniennes. En effet, il existe très peu de données reflétant le vécu des élèves d'ici pendant cette phase de leur scolarisation. Conscientes de ce fait, des équipes de chercheurs québécoises ont à leur tour voulu documenter comment cette transition est vécue par nos élèves en fonction de caractéristiques qui leur sont

propres et qui sont liées à l'environnement dans lequel ils sont scolarisés. La présente étude s'inscrit dans cette démarche et elle s'appuie sur un plan d'analyse longitudinal rigoureux afin d'identifier différentes trajectoires associées à la motivation dans le contexte québécois de la transition au secondaire et de mettre celles-ci en relation avec différentes caractéristiques personnelles, scolaires et relationnelles.

1. Problématique

La relation entre la persévérance et la motivation scolaires est mise en évidence dans les travaux de différents chercheurs (Murphy et Alexander, 2000; Wigfield et Eccles, 2000). Si les élèves persistent dans leurs apprentissages, ce serait notamment parce qu'ils sont convaincus qu'ils ont la capacité de réussir et que les activités dans lesquelles ils sont appelés à s'investir ont de la valeur. Or, des études montrent que ces dernières croyances et attitudes, qui aident effectivement à déterminer si les élèves sont susceptibles de persévérer dans leurs apprentissages, se détériorent tout au long de la scolarité et de manière particulièrement marquée pendant l'adolescence (Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Fredricks et Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Watt, 2004). De fait, de tels déclin peuvent être observés tandis que les élèves effectuent la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, que ce soit en ce qui concerne leurs croyances en lien avec leurs capacités (Cantin et Boivin, 2004; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Zanobini et Usai, 2002), leur attrait envers les apprentissages et l'importance qu'ils accordent à ceux-ci (Anderman, 1999; Chouinard et al., 2012; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008) ou encore leur désir d'enrichir leurs connaissances et compétences (Anderman et Anderman, 1999; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Fischer et Theis, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008). Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que ces déclin sont attribuables à cette transition en tant que telle. En effet, comme cela vient d'être évoqué, une telle tendance se révèle tout au long de leur parcours. Néanmoins, à la lueur des résultats propres à cette phase transitoire, il a été proposé que les élèves pouvaient avoir la perception que l'école secondaire leur est mal adaptée et qu'elle ne parvient pas à bien satisfaire leurs besoins en évolution. Leur développement, notamment au plan motivationnel (Eccles et Midgley, 1989), pouvait alors en subir les conséquences négatives.

Si l'on garde en tête que la motivation est un précurseur de la persévérance, il serait légitime de penser que les élèves qui voient leur motivation s'altérer pendant cette transition présentent un plus grand risque de décrochage avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Alliance for Excellent Education, 2010). C'est possiblement la crainte de pareilles conséquences qui a incité politiciens, chercheurs et acteurs scolaires au Québec à unir leurs compétences et ressources afin, d'une part, de documenter comment différentes dispositions évoluent chez les élèves dans le contexte de cette transition et d'autre part, de recenser et d'évaluer des pratiques qui sont testées dans le réseau scolaire afin de soutenir le sain développement de ces derniers. Ces efforts concertés

ont notamment mené à la publication, par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012), d'un guide informatif destiné entre autres au personnel dans les écoles et qui visait à instruire ceux-ci sur ce qu'est une transition de qualité et à les aider à analyser, mettre en place ou bonifier leurs pratiques de façon à répondre de manière optimale aux besoins des élèves qu'ils desservent, pendant celle-ci. Dans la foulée, le MELS s'est aussi associé au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et conjointement, ils ont financé des travaux scientifiques (Archambault et al., 2017; Boivin et al., 2020; Chouinard et al., 2014; Corriveau et al., 2019; Falardeau et al., 2018; Larose, Duchesne, Tarabulsy, Cyrenne et Boisclair Châteauevert, 2014; Plante, Dubeau et Guay, 2017) destinés à identifier des pratiques transitoires auxquelles il serait possible d'associer certains bienfaits. Les résultats de ces dernières actions commencent tout juste à être partagés et viennent ainsi alimenter la réflexion à propos des actions à privilégier pour mieux soutenir les élèves pendant cette phase de leur scolarisation. Des conditions optimales devraient notamment s'avérer bénéfiques pour le développement de leurs ressources motivationnelles et par voie de conséquence, leur persévérance scolaire.

1.1 Un double défi associé à cette transition

Avant d'explorer de plausibles hypothèses qui ont été formulées pour expliquer les difficultés qui pourraient être rencontrées dans le contexte de cette transition, notamment sur le plan motivationnel, il paraît convenable de préciser quelques éléments de vocabulaire qui fournissent de précieux indices à ce même titre. À cet effet, comme les expressions « transition » et « passage » sont souvent utilisées de manière interchangeable, l'une et l'autre sont définies. Ainsi, à titre général, Schlossberg et ses collaborateurs (1995) ont décrit les transitions comme des circonstances qui viennent refaçonner les perceptions que les personnes ont d'elles-mêmes et de leur environnement et qui les mènent à réviser leurs attentes ou à modifier leur comportement. Latak (1989) indiquait pour sa part que ces occasions pouvaient favoriser leur croissance psychologique ou, au contraire, poser une menace à leur intégrité. Quant à Rénald Legendre, un chercheur reconnu pour sa contribution à l'établissement, à l'élaboration et à la précision du vocabulaire spécifique au contexte éducatif, il a offert une définition adaptée à ce domaine particulier. Ainsi, selon ce dernier, une transition scolaire correspondrait à une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Legendre, 2005, p. 1404). Cette définition vient compléter celles qu'il avait lui-même

données une décennie plus tôt aux expressions « passage » et « passage d'une classe à une autre ou d'un cycle à un autre » qui précisait qu'après avoir satisfait à certaines exigences, un élève se voit accorder un droit de passage à une classe, un cycle ou un ordre d'enseignement supérieur (Legendre, 1993). Ainsi, prises ensemble, ces pistes suggèrent que le degré d'adéquation entre les caractéristiques changeantes des élèves et de leur environnement scolaire et social pourrait en quelque sorte déterminer comment cette expérience serait vécue.

1.2 Les changements vécus au plan personnel

Comme le laissent présager les indications précédentes, les élèves font l'expérience d'importants changements développementaux tandis qu'ils effectuent la transition vers le secondaire. En fait, ces transformations comptent parmi les plus importantes auxquels ils seront confrontés au cours de leur vie (Wigfield et Tonks, 2002). Cela menait d'ailleurs des chercheurs à décrire l'adolescence comme étant une période particulièrement stressante et désorientante (Blos, 1979; Petersen, Kennedy et Sullivan, 1991). Si une telle interprétation peut sembler exagérée, le fait que des changements biologiques soient vécus à rythme et à intensité variables et que ceux-ci aient des implications sur les modes de pensée et comportements est certainement moins mis en doute (Arnett, 1999).

Ainsi, les élèves acquièrent alors la capacité à raisonner de manière plus abstraite et à formuler des hypothèses multiples sur les conséquences d'une certaine situation (Dumontheil, 2014; Steinberg, 2013). Ils accèdent aussi à la capacité de reporter à plus tard la satisfaction de leurs besoins et à évaluer plus justement leurs facultés, ainsi que les effets de leurs actions. Cela les mènerait à poser des gestes qui répondent mieux aux exigences des situations (Herndon, Bembenuitty et Gregoire Gill, 2015; Lerner, Freund, De Stefanis et Habermas, 2001; Steinberg et al., 2009). D'ailleurs, en ce qui a trait aux situations, les élèves en viennent à mieux évaluer leur complexité et les efforts et stratégies qui sont nécessaires pour triompher de celles-ci (Dumontheil, Hassan, Gilbert et Blakemore, 2010). Par ailleurs, ils deviennent plus introspectifs et gagnent l'habileté à se projeter dans l'avenir (Steinberg et al., 2009) ce qui les mène à réfléchir aux possibilités qui s'offrent à eux (Harter, 2006; Steinberg et al., 2009) et les aide à se fixer des cibles personnelles. Ces nouvelles capacités peuvent donc avoir des implications importantes sur le plan motivationnel.

Aspects non moins significatifs, les élèves en viennent alors aussi à construire leur identité (Crocetti, Klimstra, Keijsers, Hale III et Meeus, 2009; Kerpelman et White, 2006; Steinberg, 2013), à revendiquer davantage d'autonomie (Daddis, 2011; Smetana, 2002; Steinberg, 2013), à vouloir établir des liens unificateurs avec des personnes dans leur entourage (Burnett Heyes et al., 2015; Osterman, 2000; Steinberg, 2013). C'est ainsi qu'ils vont chercher à endosser des rôles nouveaux assortis de pouvoirs et de responsabilités, à former des réseaux relationnels indépendants de leur famille et à prendre, souvent pour la toute première fois, des engagements envers ceux-ci (Burnett Heyes et al., 2015; Steinberg, 2013). Si ces nouvelles opportunités peuvent leur permettre de gagner de nouveaux appuis favorables à leur motivation et à leur persévérance, il est tout aussi possible que, tandis qu'ils explorent celles-ci, qu'ils fassent de mauvais choix qui, au contraire, pourront avoir un effet négatif sur ces mêmes composantes. Le cas échéant, cela pourra dû notamment au fait qu'ils auront été trompés par des bénéfiques naïvement associés à l'adoption de comportements ou à l'investissement dans des situations risquées, mais mésestimées (Matsueda, Kreager et Huizinga, 2006).

Il convient de préciser qu'en réaction à de tels changements développementaux, les élèves peuvent devenir fébriles et éprouver des émotions négatives (Benoit, Lacourse et Claes, 2013; Larson et Lampman-Petratis, 1989; Larson, Moneta, Richards et Wilson, 2002). Mais heureusement, tous ne font pas l'expérience de tels états et émotions. Rappelons que les élèves acquièrent de nouvelles potentialités qui peuvent aussi leur faire vivre des satisfactions. Cela étant dit, si leur réaction est la première qui vient d'être évoquée, ils pourront alors intérioriser leurs malaises (présenter des troubles de l'humeur, symptômes anxieux ou dépressifs, etc.) ou exprimer plus ouvertement leurs inconforts, sous forme de comportements hostiles, voire agressifs (Cavanagh, 2004; Ellonen, Kääriäinen et Autio, 2008; Hankin et al., 1998; Van Oort, Greaves-Lord, Verhulst, Ormel et Huizink, 2009). En fait, la cooccurrence et la covariance de plusieurs symptômes peuvent être observées (Grant et al., 2003; Hammen et Compas, 1994; Hinden, Compas, Howell et Achenbach, 1997).

Par ailleurs, il paraît important de souligner que ces changements ne sont pas vécus nécessairement au même rythme chez les garçons et les filles. De manière générale, ils s'enclenchent plus précocement chez ces dernières. De fait, ils peuvent débuter chez elles dès l'âge de sept ans, bien que certaines n'y seront soumises qu'à l'âge de treize ans. Les garçons, quant à eux, vivent rarement ceux-ci avant l'âge de neuf ans et demi et ils peuvent même devoir attendre

jusqu'à l'âge de treize ans et demi avant que ceux-ci se manifestent (Steinberg, 2008). Aussi, le cycle complet peut durer de un an et demi à six ans chez les filles alors que les garçons mettent normalement entre deux et cinq ans pour compléter celui-ci (Tanner, 1973, cité dans Steinberg, 2008). À cet effet, certains pourront avoir du mal à accepter les transformations qui se manifestent plus tôt chez eux (Ge et al., 2003; Ge, Conger et Elder, 2001; Sarigiani et Petersen, 2000) ou en réaction à celles-ci ils pourront souhaiter acquérir plus rapidement une maturité aux conséquences idéalisées (Dubas, Graber et Petersen, 1991). Il faut préciser que les transformations tardives pourront tout autant occasionner des difficultés.

Toujours en ce qui concerne la façon dont ces changements sont vécus selon le genre, il a en outre été proposé que les garçons comme les filles pouvaient devenir plus sensibles aux stéréotypes liés au genre. En pareilles circonstances, ils peuvent se montrer moins flexibles lorsque vient le temps de sélectionner des activités (DeLoache, Simcock et Macari, 2007; Johnson, Alexander, Spencer, Leibham et Neitzel, 2004; Perry et Pauletti, 2011). En fait, il semble que dès un très jeune âge les garçons soient plus réceptifs à ces clichés et peuvent ainsi être plus enclins à s'engager dans des activités typées masculines (DeLoache, Simcock et Macari, 2007; Johnson, Alexander, Spencer, Leibham et Neitzel, 2004; Oyserman, Johnson et James, 2011). Il y a donc lieu de croire que leur réceptivité accrue aux stéréotypes, à l'orée de l'adolescence, ne les incite guère à vouloir s'investir dans des situations qui, traditionnellement, sont jugées mieux adaptées aux filles.

D'autres caractéristiques, qui relèvent du milieu dans lequel les élèves grandissent, peuvent aussi être mises en relation avec la façon dont ils apprivoisent les transformations de l'adolescence. Par exemple, le fait qu'ils soient issus d'une famille plus ou moins favorisée au plan culturel et économique, que la structure de la famille soit intacte ou éclatée, sont autant de caractéristiques qui pourront déterminer la qualité du soutien sur lequel ils pourront alors compter. À cet effet, la preuve a été faite que le soutien des proches parents est indispensable pendant cette période (Cole et Kerns, 2001; Garnefski et Diekstra, 1996; Kim, McHale, Crouter et Osgood, 2007; Levitt, Guacci-Franco et Levitt, 1993; Yeh et Lempers, 2004). En plus de contribuer au bien-être des élèves (Derkman, Engels, Kuntsche, van der Vorst et Scholte, 2011; Kim, McHale, Crouter et Osgood, 2007), il aurait des retombées positives sur leur motivation (Bronstein et al., 1996; Cantin et Boivin, 2004; Den Hartog, Derix, Van Bommel, Kremer et Jolles, 2003; Gniewosz, Eccles et Noack, 2011; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm,

Marbell et Cardemil, 2015; Lord, Eccles et McCarthy, 1994; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008) tout comme leur persévérance (Roeser et Eccles, 2000).

Bref, ces éléments de connaissance montrent bien que les seuls changements qui opèrent au début de l'adolescence peuvent poser des défis importants aux élèves et cela a d'ailleurs mené des chercheurs (Petersen et Ebata, 1986; Wigfield, Eccles et Pintrich, 1996) à croire qu'il vaudrait peut-être de reporter la transition au secondaire, afin d'éviter que les changements qui accompagnent celle-ci soient vécus de manière simultanée. Ils adhéraient effectivement à l'hypothèse selon laquelle cette transition aurait alors des chances d'être vécue plus harmonieusement.

1.3 Les changements rencontrés dans l'environnement scolaire

Tandis que les élèves tentent de composer avec des transformations qui s'opèrent en eux, ils font aussi face à un environnement scolaire qui change non seulement au plan organisationnel, mais aussi au plan social (Chedzoy et Burden, 2005; Graham et Hill, 2003; Queen, 2013; Rice, 1997; Symonds, 2015; Zeedyk et al., 2003). Ces changements peuvent être perçus comme des discontinuités (Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Galton et al., 2003). Notamment, les élèves doivent s'adapter à une école de taille plus imposante et qui accueille une clientèle issue de différentes écoles primaires, ce qui fait en sorte qu'ils se retrouvent souvent au sein d'un bassin plus hétérogène (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012). En effet, pour la première fois, ils peuvent côtoyer des pairs issus de différents milieux socioéconomiques et origines (Hamm, 2000), qui sont susceptibles d'avoir un vécu qui diffère du leur (Eccles et al., 1993b; Lee et Smith, 2001; Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Du même coup, les occasions de profiter de la compagnie de leurs amis de la petite école peuvent se faire plus rares, ce qui peut contribuer à les désorienter (Duchesne, Ratelle et Roy, 2012).

De même, les élèves ont à s'adapter au fait que les enseignements sont départementalisés (Aikins, Bierman et Parker, 2005; Chedzoy et Burden, 2005; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012). Ils doivent non plus se soumettre aux exigences d'un seul enseignant généraliste, mais bien à celles de plusieurs enseignants spécialistes (Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012). À cet effet, ceux-ci peuvent avoir des conceptions et attentes différentes et cela peut poser un défi aux élèves qui doivent acquérir des méthodes de travail, des attitudes, des comportements qui leur permettront de s'attirer des

jugements favorables chez chacun de ceux-ci (Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012). En lien avec ce dernier point, il importe aussi de souligner que les enseignants au secondaire ont plusieurs groupes à leur charge ce qui peut constituer un obstacle à l'établissement de relations personnalisées (Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Eccles et Roeser, 2009; Jindal-Snape et Foggie, 2008). Il est pourtant reconnu qu'à cette étape de leur développement, les élèves éprouvent un grand besoin d'être conseillés et soutenus non seulement par leurs parents, mais aussi par d'autres adultes (Eccles et Roeser, 2009). Ces opportunités pouvant se faire de plus en plus rares, non seulement ces derniers peuvent éprouver de la solitude, mais ils peuvent aussi avoir le sentiment qu'ils sont privés du type d'interactions qui pourrait soutenir leurs apprentissages et leur motivation (Eccles et al., 1993b; Wentzel, 2002).

Aussi, il faut se rappeler que les classes au secondaire accueillent davantage d'élèves (Davis, 2006; Eccles et al., 1993b; Maples, 2009) et que leur composition est aussi moins stable (Eccles et al., 1993b; Eccles et Roeser, 2009). Afin d'établir et de préserver des conditions propices aux apprentissages, les enseignants pourront être tentés de se doter de règles strictes (Chedzoy et Burden, 2005; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Eccles et al., 1993b; Eccles et Midgley, 1989; Gutman et Midgley, 2000; Urda, Midgley et Wood, 1995). Ils pourront aussi limiter les occasions où les élèves peuvent réguler leur conduite et gérer certains aspects de leurs apprentissages (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000; Caprara et al., 2008; Hines III, 2007; Zimmerman et Kitsantas, 1999). Ce nouveau contexte peut ainsi donner l'impression aux élèves qu'ils ont moins de contrôle sur ce qui leur arrive, alors qu'ils éprouvent un besoin accru d'autonomie (Eccles et Roeser, 2009; Ratelle et Duchesne, 2014; Steinberg, 2013). Des chercheurs (Eccles et al., 1993b; Eccles et Midgley, 1989; Midgley et Feldlaufer, 1987; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1988; Ratelle et Duchesne, 2014) font effectivement mention qu'à l'arrivée au secondaire, les élèves peuvent avoir moins souvent l'occasion de faire des choix et de participer à la prise de décisions. En fait, en plus de pouvoir voir leur liberté d'action être considérablement réduite, ceux-ci peuvent avoir à composer avec des enseignants qui se montrent moins amicaux et attentionnés, qui lésinent sur le soutien accordé, ou pire, qui privilégient des méthodes coercitives (Barber et Olsen, 2004; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Eccles et al., 1993b; Lynch et Cicchetti, 1997;

Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1988, 1989a, 1989b; Rappa, 2011; Ratelle et Duchesne, 2014; Scott, Rock, Pollack et Ingels, 1995; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994).

Par ailleurs, il peut arriver que les élèves soient à nouveau exposés à des contenus qui ont été abordés au primaire, mais que des termes différents et des méthodes distinctes soient employés pour introduire ceux-ci, ce qui peut les laisser perplexes (Galton, Gray et Ruddock, 1999). Mais surtout, ils découvrent de nouvelles approches pédagogiques (notamment en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages qui tend à reposer sur des critères de plus en plus normatifs), un programme plus riche, de nouvelles attentes et des exigences plus complexes qui peuvent les mener à vivre des difficultés (Caprara et al., 2008; Duchesne, Ratelle et Roy, 2009; Reis, Trockel et Mulhall, 2007; Tonkin et Watt, 2003; Zimmerman et Kitsantas, 1999) et miner leurs croyances à propos de leurs capacités, car au même moment, ils deviennent aussi de plus en plus conscients de leurs niveaux de compétence et de ceux de leurs pairs auxquels ils ont d'ailleurs tendance à se comparer davantage (Anderman et Midgley, 1997). Bref, de nombreux changements attendent alors les élèves et il est possible que ceux-ci aient alors l'impression qu'ils n'ont que très peu de contrôle sur ce qui leur arrive.

1.4 Les relations positives ayant potentiellement une fonction protectrice ?

Alors qu'ils tentent d'appivoiser leurs transformations développementales et les changements qui se produisent dans leur environnement scolaire, les élèves peuvent, comme cela a été brièvement évoqué, trouver sécurité et réconfort dans les relations qu'ils cultivent avec leur entourage. En fait, le soutien offert par l'environnement social est un élément qui a reçu une attention privilégiée dans le cadre d'études s'intéressant justement à différents changements vécus en cours de vie, parce que celui-ci serait susceptible d'amortir le stress qui est alors ressenti (DuBois, Felner, Meares et Krier, 1994; Glazier, Elgar, Goel et Holzapfel, 2009; Ozbay, Fitterling, Charney et Soutwick, 2008 ; Schroevers, Helgeson, Sanderman et Ranchor, 2009). Les données disponibles suggèrent que c'est aussi le cas dans le contexte de cette transition (Duchesne, Ratelle et Roy, 2012; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Fenzel, 2000; Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Molloy, Gest et Rulison, 2011).

De fait, si les élèves ont le souci de préserver des interactions de qualité (Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Wenz-Gross, Siperstein, Untch et Widaman, 1997), il semble que celles-ci se métamorphosent (Akos et Galassi, 2004; Rudolph, Lambert, Clark et Kurlakowsky, 2001).

Ainsi, alors que les habiletés sociales des élèves se raffinent et qu'ils en viennent à mieux saisir certaines normes (Shanahan, Waite et Boyd II, 2012), ils constateront effectivement que le transfert vers une nouvelle école n'est pas sans effet sur les relations qu'ils ont établies au fil de leur scolarité primaire (Certo, Cauley et Chafin, 2003; Newman Kingery, Erdley et Marshall, 2011; Osterman, 2000). Berndt (1989) avançait qu'environ la moitié des amitiés identifiées par les élèves avant cette transition pouvaient être dissoutes suite à celle-ci. Toujours selon cet auteur, si le nombre d'amitiés tend à diminuer, celles qui survivent à cette expérience seraient néanmoins caractérisées par un plus haut degré d'intimité et des contacts plus fréquents. Cela étant dit, malgré ces dernières indications, l'école secondaire s'est fait reprocher de ne pas soutenir adéquatement les élèves dans le maintien et le développement de liens satisfaisants, qui contribuent pourtant à leur développement identitaire, ainsi qu'à leur épanouissement personnel (Eccles et Roeser, 2009). Si elle a effectivement ce tort, cela a de quoi préoccuper sachant qu'à cet âge, les élèves éprouvent un besoin accru d'affiliation sociale (Hamm et Faircloth, 2005b; Ratelle et Duchesne, 2014). Ainsi, les écoles qui aident leurs élèves à cultiver des liens satisfaisants avec leur entourage pourraient favoriser leur bien-être psychologique et leur sain développement (Véronneau, Koestner et Abela, 2005). D'ailleurs, selon certains auteurs (Aikins, Bierman et Parker, 2005; Berndt, Hawkins et Jiao, 1999; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Duchesne, Ratelle et Roy, 2012), de telles relations constitueraient un levier de premier ordre pour aider les élèves à vivre harmonieusement cette phase transitoire. Voici des indications qui permettent de mieux apprécier la relation entre la qualité de telles relations et façon dont cette transition est vécue.

En ce qui concerne les relations avec les pairs, McDougall et Hymel (1998) et Wentzel, Barry et Caldwell (2004) et Aikins, Bierman et Parker (2005) ont observé que lorsque les élèves se sentaient moins bien intégrés parmi leurs pairs, ils étaient plus à risque d'éprouver des difficultés et de vivre de la détresse à leur arrivée au secondaire. Cantin et Boivin (2004) envisageaient des difficultés semblables et mettaient d'ailleurs en évidence que les amis pouvaient constituer une source précieuse de soutien qui peut aider à satisfaire à de nouvelles demandes scolaires et sociales. Akos et Galassi (Akos, 2006; Akos et Galassi, 2004), pour leur part, ont suggéré que les élèves éprouvant un fort sentiment d'appartenance étaient susceptibles de vivre plus harmonieusement cette transition et qu'en fait, ce sentiment pouvait constituer un indicateur d'une transition réussie. En lien avec cette piste, de manière plus spécifique, des chercheurs (Barber, Stone et Eccles, 2010; Eccles et Templeton, 2002) ont évoqué que la participation aux activités parascolaires (qui se veut

un indicateur d'un engagement émotionnel et qui peut être mis en relation avec le sentiment qui vient d'être décrit) pourrait permettre aux élèves de combler leurs besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale et du même coup, leur faire vivre des satisfactions au sein de leur nouvelle école qui pourraient en quelque sorte contrebalancer les difficultés qu'ils éprouvent en lien avec d'autres aspects associés à cette phase de la scolarisation.

En ce qui a trait aux relations avec les enseignants, de la même façon, les élèves peuvent souffrir du fait de ne pas pouvoir profiter d'interactions aussi personnalisées avec ces acteurs lorsqu'ils arrivent au secondaire (Eccles et Roeser, 2009; Jindal-Snape et Foggie, 2008). En fait, plusieurs élèves trouvent conseils et réconfort auprès de leurs enseignants (Eccles et Roeser, 2009) plutôt qu'auprès de leurs parents et la perte de cette aide précieuse peut évidemment nuire à leur adaptation aux défis qui accompagnent cette transition. À cet effet, Osterman (2000) s'est prononcé sur les bénéfices associés au fait que les élèves se sentent bien intégrés au sein d'une communauté d'entraide et de soutien et selon lui, cela pouvait mener ceux-ci à afficher un bien-être psychologique supérieur à préserver des croyances et attitudes scolaires qui sont favorables à leur engagement et à leur persévérance dans les apprentissages. En lien avec ceci, mais sous l'angle opposé, Pietarinen, Soini et Pyhältö (2010) ont soulevé que les élèves qui ne se sentent pas adéquatement soutenus par ces acteurs étaient plus à risque d'adopter des comportements passifs ayant un effet modérateur sur leurs accomplissements.

Si, typiquement, au début de l'adolescence et au moment où ils vivent la transition au secondaire, les élèves cherchent à élargir leurs réseaux sociaux et donc à se lier à des personnes autres que leurs parents, ils ne deviennent pas pour autant insouciants de la qualité des interactions qu'ils cultivent avec ces derniers. En fait, il est vrai que ces relations peuvent devenir plus conflictuelles (Furman et Buhrmester, 1992; Smetana, 1989), notamment dans les circonstances où les élèves revendiquent une plus grande autonomie et contestent l'autorité de leurs parents et qu'en réaction ceux-ci tendent à accroître leur contrôle pour réaffirmer celle-ci (De Goede, Branje et Meeus, 2009; Larson et Richards, 1991; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991; Steinberg, 2008). Évidemment, ces relations ne se détériorent pas toujours de la sorte (De Goede, Branje et Meeus, 2009). Mais, lorsque c'est le cas, les élèves peuvent chercher à tenir leurs distances par rapport à leurs parents et solliciter plutôt du réconfort et du soutien auprès de leurs amis et même de leurs enseignants. Cela dit, il est possible, dans le contexte de cette transition, que les réseaux sociaux de certains élèves soient perturbés et qu'en réaction, ceux-ci s'en remettent temporairement au

soutien que peuvent leur procurer leurs parents pour apprivoiser non seulement aux changements qui accompagnent cette transition, mais aussi ceux vécus au plan personnel. À cet effet, les élèves qui entretiennent des liens de qualité avec leurs parents seraient apparemment moins en proie à des émotions négatives (Buist, DeKovic, Meeus et van Aken, 2004) et à des symptômes anxieux et dépressifs (DeLay, Hafen, Cunha, Weber et Laursen, 2013; Nada Raja, McGee et Stanton, 1992; Papini et Roggman, 1992; Rueger et Malecki, 2011). De plus, en ce qui concerne l'encadrement que procure les parents, qui se traduit notamment par la formulation d'attentes, de règles claires et cohérentes, il pourrait constituer un important facteur de protection pour la motivation et notamment les perceptions en lien avec les capacités (Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015), pendant cette phase de la scolarisation.

Ainsi, à la lueur de ces indications et comme le reconnaissent récemment Juvonen et Knifsend (2016), il y a lieu de croire que des relations chaleureuses, soutenantes et sécurisantes avec les personnes dans l'entourage puissent aider les élèves à composer avec les changements qui accompagnent cette phase transitoire et si c'est bel et bien le cas, cela signifie, comme cela a été observé dans d'autres contextes, qu'elles contribuent effectivement à leur adaptation.

1.5 L'objectif général

En somme, plusieurs recherches étrangères, la plupart étatsuniennes, se sont intéressées aux fluctuations de la motivation, pendant cette phase où des changements personnels et scolaires sont éprouvés de manière concomitante. À cet effet, la majorité ont abouti au constat selon lequel cette disposition tend alors à se détériorer. Les causes de cette dégradation ne sont cependant pas claires puisqu'il faut se rappeler qu'elle s'amorce typiquement avant cette transition et se poursuit pendant et après celle-ci. Considérant par ailleurs le lien manifeste entre la motivation et la persévérance, cela laisse à penser que cette seconde caractéristique pourrait aussi être mise en péril (Anderman, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000).

Or, comme il le sera exposé au prochain chapitre, la motivation ne connaît pas toujours une telle diminution. Des résultats contradictoires suggèrent effectivement que pendant qu'une majorité d'élèves voit ses croyances et attitudes s'altérer, un certain nombre d'entre eux parviendrait peut-être à préserver celles-ci. En fait, il ne s'agit là que d'une inférence inspirée de différents changements qui, en moyenne, ont été observés sur différents échantillons. Les études en question ne vérifiaient pas si les réactions pouvaient se révéler différentes chez leurs participants.

Par ailleurs, bien que des caractéristiques personnelles, scolaires et relationnelles semblent aider à interpréter comment cette transition est vécue par les élèves, peu de travaux ont toutefois examiné concurremment les liens entre de telles caractéristiques et la ou les orientation(s) que prend(nent) la motivation. Pourtant, si on se réfère aux propos de Simmons et Blyth (1987) et Lord, Eccles et McCarthy (1994), un tel travail d'analyse permettrait de générer des données qui pourraient être utilisées à des fins de profilage. Effectivement, en parvenant à mieux apprécier les « attributs et ressources » dont disposent les élèves, dans le contexte de cette transition, peut-être qu'il deviendrait possible d'anticiper les changements qui sont susceptibles de se produire. Ainsi, en plus de permettre d'identifier un certain nombre de caractéristiques propres aux élèves qui vivent plutôt harmonieusement ou plutôt difficilement cette expérience, ces connaissances soutiendraient la réflexion à propos des pratiques qui pourraient possiblement avoir une fonction soutenante, du moins sur le plan motivationnel.

Bref, l'objectif général de la présente étude consiste donc à combler cette lacune dans les connaissances en documentant plus à fond l'évolution de la motivation à apprendre dans le contexte de la transition au secondaire et en identifiant d'éventuels facteurs de risque et de protection pouvant influencer cette évolution. Par le fait même, cette étude générera ainsi des données qui permettront d'interpréter comment cette expérience est vécue par nos élèves au Québec.

2. Cadre théorique et empirique

La motivation est un ingrédient essentiel à toute entreprise scolaire. Elle fournit effectivement l'énergie nécessaire à l'exercice de choix et à l'adoption de comportements permettant de satisfaire aux exigences des situations (Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Le vocable motivation est d'ailleurs dérivé du terme latin *movere*, qui signifie « mettre en mouvement, pousser, déterminer » (Gaffiot, 1934, p. 997). Cette définition rappelle que celle-ci peut dynamiser les individus et les inciter à faire usage des ressources à leur disposition afin de réaliser une fin personnelle ou afin de répondre à des attentes et normes extérieures. Ceci étant dit, le caractère confus et estimatif de la motivation a été souligné par Pintrich (2003), qui est reconnu pour son importante contribution aux connaissances qui la concernent. À juste titre, elle doit être inférée à partir de comportements qu'elle est postulée déclencher. De plus, la complexité du processus à son origine a été mise en évidence dans les nombreux ouvrages. À la fois cognitif, conscient et affectif, il est contrôlé en partie par les individus, mais influencé par certaines caractéristiques contextuelles (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006).

Le présent chapitre est consacré à la présentation de l'approche théorique et des concepts qui constituent le cadre de référence de cette étude, de même qu'au partage de résultats révélant les transformations qui se produisent sur les variables issues desdits concepts, en rapport à différentes catégories de déterminants. D'abord, l'approche sociale cognitive est présentée, car la plupart des théories actuelles de la motivation s'en inspirent. Puis, la théorie et les différents concepts, sur lesquels s'appuient les variables qui ont fait l'objet de prises de mesure, sont explicités. Par ailleurs, parce que cette recherche documente les changements qui s'opèrent au plan motivationnel et met ceux-ci en relation avec des caractéristiques propres aux élèves, à leur environnement scolaire et aux relations qu'ils cultivent, des résultats apparentés sont partagés. Ceux-ci devraient faciliter l'interprétation des fluctuations qui s'observent dans le présent contexte.

2.1. L'approche sociocognitive

Depuis plus de cent ans, la motivation fait l'objet d'études scientifiques. Les tenants (Carver et Scheier, 1982; Freud, 1915; Hull, 1943; Maslow, 1943; Miller, Galanter et Pribram, 1969; Perls, 1973; Rogers, 1967; Skinner, 1953) de divers courants en psychologie se sont intéressés à des aspects distincts de ce construit complexe. Leurs travaux ont contribué à notre compréhension actuelle des conditions qui incitent les individus à s'engager dans certaines situations. À cet effet,

au cours des trois dernières décennies, la perspective sociale cognitive, issue du courant béhavioral (Godefroid, 2011), a effectivement rallié de plus en plus d'experts, qui ont jeté les bases (et alimenté) des théories, modèles et concepts privilégiés pour étudier le fonctionnement de la motivation et ses fluctuations. Cette perspective ne cantonne pas les individus dans un rôle d'observateur, tandis que des mécanismes se déclenchent en eux. Elle reconnaît qu'ils sont des agents actifs qui maîtrisent leurs pensées, sentiments, actions et réactions et qui, en ce sens, peuvent influencer le cours des évènements (Bandura, 1997). Ou, en d'autres mots, ils sont non seulement des produits, mais aussi des acteurs du contexte dans lequel ils évoluent et ils peuvent donc s'engager dans leur développement. Bandura (1997) évoquait d'ailleurs qu'il est possible pour les individus de s'allier à des personnes dans leur entourage, tandis qu'ils cherchent à définir leurs capacités et à déterminer des cibles qui leur permettront de faire évoluer non seulement leur bien-être individuel, mais aussi celui du groupe auquel ils appartiennent.

En conformité avec ces principes, selon Bandura (1997) toujours, l'étude de phénomènes humains complexes, tels que la motivation à apprendre, aurait avantage à prendre en considération l'interaction dynamique entre les patrons comportementaux des élèves, leurs caractéristiques personnelles (leur vécu affectif, cognitif et physique et perceptions et cognitions associées) et les possibilités et contraintes imposées par leur environnement scolaire. Les relations entre ces trois constituants sont fondées sur le principe de déterminisme réciproque, c'est-à-dire que chacun exerce une influence relative sur les autres, selon les circonstances. Il est aussi reconnu que ceux-ci peuvent agir de manière décalée. Mais, il importe surtout de retenir que les perceptions que les élèves entretiennent à propos d'eux-mêmes, des tâches scolaires et de leur environnement d'apprentissage agissent en tant que médiateurs de leurs comportements.

2.2 La théorie des attentes et de la valeur

Plusieurs théories s'inscrivent au sein de la tradition sociocognitive et peuvent être utilisées pour étudier la motivation à apprendre. Le choix de l'une ou de plusieurs de celles-ci n'est évidemment pas indépendant des intentions de recherche. Par exemple, si l'un des objectifs consiste à déterminer si les personnes sont bel et bien motivées et le cas échéant, si elles le sont intrinsèquement ou, dans une plus ou moins grande mesure, par des facteurs externes, le recours à la théorie de l'autodétermination, pour vérifier ce qu'il en est, peut être justifié (Ryan et Deci, 2000). Si un intérêt est consacré aux inférences utilisées par les élèves pour expliquer des

événements qui les concernent, un indicateur des attentes de succès, il peut s'avérer utile de recourir à la théorie des attributions causales (Weiner, 1986). Si en plus de vouloir investiguer les attentes de succès des élèves, le désir de documenter la valeur que les élèves reconnaissent aux apprentissages se fait sentir – des composantes qui présument influencent directement le choix de certaines activités, la persévérance et la performance (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006) – il peut être judicieux d'exploiter une version contemporaine du modèle attente-valeur (*expectancy-value*) qui a originellement été proposé par Atkinson (1957).

Comme d'autres de leurs collègues (Eccles-Parsons et al., 1983; Pekrun, 1993; Rheinberg, Vollmeyer et Rollett, 2000), Pintrich et Schrauben (1992) se sont appuyés sur une telle modélisation, mais ils ont révisé celle-ci afin qu'elle leur permette en complément d'explorer les intentions des élèves en lien avec les apprentissages, une sous-composante rattachée à la composante de la valeur. En effet, le modèle intégrateur qu'ils ont proposé permettait aussi de poser le regard sur des buts qui sont pris en compte dans des modélisations plus élaborées (Corker et Donnellan, 2012; Elliot et McGregor, 2001; Elliot, Murayama et Pekrun, 2011), qui ont effectivement été développées pour examiner les diverses raisons pour lesquelles les élèves s'engagent et persévèrent dans les apprentissages, s'ils choisissent effectivement de le faire. De fait, ce modèle nous évitait de devoir recourir à deux modèles pour étudier conjointement les attentes de succès des élèves et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages. Plus manifestement, il permet de poser le regard sur trois types de croyances et attitudes qui seraient à l'origine du désir de s'engager, d'une part, (a) la perception d'avoir les capacités nécessaires pour réussir dans les matières/tâches (l'évaluation de sa compétence et du contrôle exercé sur sa performance) et d'autre part, (b) que lesdites matières/tâches sont valables (le jugement posé quant à l'intérêt de celles-ci, leur importance et leur valeur) et (c) en lien avec les buts poursuivis (l'intention de maîtriser celles-ci et d'effectuer des apprentissages qui leur sont inhérents ou de faire la démonstration de ses habiletés et que celles-ci soient socialement reconnues). Cette étude s'inspire de cette dernière conceptualisation qui semble se prêter à une étude plus intégrale des croyances et attitudes qui sont à l'origine d'un investissement (idéalement) profond et durable, dans les apprentissages.

Ainsi, comme cela a été précisé, la composante « valeur » associée à cette adaptation s'intéressait à deux types de buts qui sont privilégiés par les élèves : ceux qui consistent à vouloir enrichir ses connaissances et maîtriser les tâches et à vouloir faire la démonstration de ses compétences. Cela étant dit, les élèves peuvent également être tentés de faire usage de buts à

valence négative. En fait, plusieurs résultats de recherches menées auprès d'adolescents indiquent que ceux-ci peuvent en venir à dévaloriser l'investissement dans les activités scolaires et ceux-ci pourraient alors chercher à éviter de s'y engager (Anderman et Anderman, 1999; Anderman et Midgley, 1997; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; King et McInerney, 2014; Steinmayr, Bipp et Spinath, 2011). Plus manifestement, les élèves qui poursuivent des buts d'évitement du travail peuvent manifester très peu d'intérêt pour les apprentissages. Ils peuvent aussi mettre en doute leurs capacités et craindre de faire l'expérience d'échecs (et de subir les conséquences indésirables qui pourraient y être associées). Ceux-ci accorderaient donc possiblement une valeur moindre aux apprentissages que ceux qui ont le souci de maximiser leurs apprentissages, de cumuler les réussites et de faire la preuve de leurs capacités. Parce que la présente étude est justement réalisée auprès de jeunes qui entrent dans l'adolescence et qui sont susceptibles de faire l'expérience de doutes semblables, il paraît pertinent de prendre en compte cette dernière orientation. Ainsi, cette étude enrichit le modèle proposé par Pintrich et Schrauben (1992) en y indexant ce désir d'éviter les apprentissages qui est exploré dans les travaux de Anderman et Maehr (1994), de Bouffard et de ses collègues (1998), de Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia et Tauer (2008), de Kumar et Jagacinski (2011) et de King et McInerney (2014), pour ne nommer que ceux-ci. Il y a lieu de croire que ce modèle intégrateur permettra de documenter plus fidèlement les attentes de succès et valeurs des élèves dans le contexte du passage au secondaire. Ainsi, dans les pages qui suivent, le modèle préconisé et les dimensions qui y sont inhérentes sont explicités.

Le concept inhérent à la composante « attentes de succès »

Tel qu'évoqué, les croyances que les élèves entretiennent à propos de leurs capacités influencent de manière déterminante les comportements qu'ils choisissent d'adopter face aux apprentissages. Effectivement, lorsqu'ils s'estiment en mesure de réussir, ils peuvent être plus enclins à s'y engager activement. Cette étude s'intéresse au sentiment de compétence et des indications théoriques sont offertes en ce qui le concerne. Ce concept permettrait de traduire les attentes de succès des élèves. En fait, il serait si proche du concept d'attentes de succès d'un point de vue théorique, que les élèves âgés de 6 à 18 ans évalueraient l'un comme l'autre en s'appuyant sur des mêmes références (Eccles et Wigfield, 1995; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993). Ce sentiment, à lui seul, refléterait donc de manière assez juste les attentes en question.

Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence peut ainsi être défini comme une appréciation que font les élèves de leurs capacités dans différents domaines d'activités (Law, Elliot et Murayama, 2012; Pinxten, Marsh, De Fraine, Van Den Noortgate et Van Damme, 2014). Celui-ci se construit de manière progressive, au fil des expériences d'apprentissage (Bouffard et Vezeau, 2015; Galand et Vanlede, 2004; Guay, Marsh et Boivin, 2003) et il peut en venir à influencer de manière déterminante le niveau d'engagement, qu'il soit comportemental, affectif ou cognitif (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Law, Elliot et Murayama, 2012; Yeung et al., 2010). En fait, les élèves dotés d'une grande assurance en leurs capacités ont tendance à témoigner davantage d'intérêt aux apprentissages, à se fixer des buts plus ambitieux, à sélectionner des tâches plus complexes, à fournir plus d'efforts et à persévérer (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Larose, Ratelle, Guay, Sénécal et Harvey, 2006; Usher et Pajares, 2008), ce qui les aide inévitablement à vivre des réussites. Il semblerait d'ailleurs que le sentiment de compétence des élèves puisse être un prédicteur plus fiable de leur rendement que leurs aptitudes (Montague et Applegate, 2001; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles et Wellborn, 1998; Usher et Pajares, 2008). Mais, à l'opposé, les élèves qui mettent en doute leurs capacités, même s'ils ont les habiletés requises, ne sont guère tentés de s'engager et sont ainsi à haut risque d'abandonner et d'échouer (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny et Quiamzade, 2007; Montague et Applegate, 2001; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles et Wellborn, 1998; Usher et Pajares, 2008). En effet, en ces circonstances indésirables, les ressources des élèves peuvent être mobilisées par l'appréhension de l'échec plutôt que la préparation à l'action. Cela peut les mener à faire l'expérience d'un état de tension interférant avec le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et leur capacité à mobiliser les ressources à leur disposition, pour ce faire (Law, Elliot et Murayama, 2012). Il semblerait, par ailleurs, que les succès et insuccès obtenus contribuent à entretenir et à renforcer la perception initiale de compétence ce qui peut agir sur la propension à s'engager et à persévérer (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003; Law, Elliot et Murayama, 2012). De plus, un sentiment positif en lien avec la compétence mènerait les élèves à s'engager en se focalisant sur les possibilités positives plutôt que négatives (Elliot et Church, 1997; Law, Elliot et Murayama, 2012), à faire le nécessaire pour surmonter les obstacles et à endosser les rétroactions négatives avec plus de facilité (Chemers, Hu et Garcia, 2001; Law, Elliot et Murayama, 2012). En ce sens, ce sentiment

influencerait de manière déterminante le rendement (Montague et Applegate, 2001; Pekrun et Stephens, 2010).

Lorsque la compétence est perçue très positivement, les chances de réussite sont accrues, mais l'inverse est aussi vrai. Lorsque celle-ci est sérieusement mise en doute, la possibilité de vivre des échecs augmente (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny et Quiamzade, 2007; Elliot et Church, 1997; Law, Elliot et Murayama, 2012).

Il importe enfin de rappeler que le niveau de compétence perçu est très subjectif et ainsi, il ne reflète pas nécessairement les dispositions réelles. Par exemple, malgré leur potentiel élevé, certains élèves peuvent sous-évaluer leurs capacités (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Montague et Applegate, 2001; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles et Wellborn, 1998; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Cela serait alors attribuable à des processus intellectuels qui s'avèrent inadaptés ou qui sont générés par des interprétations erronées (Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2002; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Il a aussi été proposé que cette dépréciation pouvait résulter du fait que les critères utilisés pour évaluer la compétence sont trop sévères (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Certains élèves peuvent aussi se montrer très critiques quant à leurs capacités, avoir tendance à discréditer leurs accomplissements ou expliquer ceux-ci à l'aide de facteurs qui échappent à leur contrôle (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Vaillancourt et Bouffard, 2009). Ils peuvent aussi être soumis à des émotions négatives associées à un état anxieux ou dépressif (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Kolligian, 1990) qui pourraient expliquer cette tendance à se dévaloriser. Sans grande surprise, des niveaux d'anxiété supérieurs ont été relevés (spécialement lorsqu'ils sont soumis à une évaluation) chez les élèves dotés d'une telle illusion d'incompétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). De même, il semblerait que ceux-ci éprouvent peu d'attrait pour les apprentissages et peu de satisfaction (et fierté) en lien avec leurs accomplissements et qu'ils ressentent souvent très peu de contrôle sur ce qui leur arrive (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Un tel vécu n'incite évidemment pas les élèves à s'engager et à persévérer ce qui entraîne forcément une diminution du rendement qui, elle, peut venir miner leur sentiment de compétence (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006).

Les concepts inhérents à la composante « valeur »

Même si les élèves sont persuadés qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir dans les entreprises scolaires, il est possible qu'ils n'aient pas envie de s'y investir. Plus particulièrement, le sens et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages, et notamment leurs intentions en lien avec ceux-ci, peuvent effectivement venir dynamiser ou modérer leurs efforts. La présente étude prend en considération de telles sous-composantes reliées à la valeur accordée aux apprentissages et des précisions théoriques sont donc fournies à propos de concepts qui les traduisent.

L'intérêt

Bien qu'il corresponde assez bien à la notion de motivation intrinsèque (Hidi et Renninger, 2006; Krapp, 2005; Ryan et Deci, 2009), le concept d'intérêt se distingue par son caractère plus spécifique (Krapp, 2005; Silvia, 2006). Il n'identifie pas la nature même de la motivation, mais fait plutôt référence à un état psychologique, éphémère ou durable, qui peut être éprouvé au contact de certaines caractéristiques de l'environnement d'apprentissage, par exemple un domaine général ou des situations particulières qui attisent la curiosité (Hidi, 2001; Hidi et Harackiewicz, 2000; Krapp, 1999, 2005; Renninger et Hidi, 2011). Il comporte des dimensions affective et cognitive (Hidi, 2006; Hidi et Renninger, 2006; Krapp, 1999, 2005; Renninger et Hidi, 2011) puisqu'il peut mener à éprouver du plaisir (Krapp, 1999, 2005; Renninger et Hidi, 2011; Turner et Silvia, 2006) et exercer un effet de levier sur l'attention (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Krapp, 1999, 2005; McDaniel, Waddill, Finstad et Bourg, 2000; Renninger et Hidi, 2011), les buts poursuivis (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000; Krapp, 1999, 2005; Renninger et Hidi, 2011; Senko et Harackiewicz, 2002), l'adoption de comportements favorisant les apprentissages (Harackiewicz, Barron, Tauer et Elliot, 2002; Hunter et Csikszentmihalyi, 2003; Jirout et Klahr, 2012; Krapp, 1999, 2005; Renninger, Ewen et Lasher, 2002; Renninger et Hidi, 2011; Sadoski, 2001) et une meilleure compréhension de ceux-ci (Krapp, 1999; Jirout et Klahr, 2012; Renninger et Hidi, 2011; Schiefele, 1996; Schiefele et Krapp, 1996).

Deux types d'intérêt sont d'ailleurs distingués, l'intérêt situationnel qui est décrit comme un état temporaire éveillé par les caractéristiques particulières d'une activité ou d'une tâche (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011) et l'intérêt individuel qui fait référence à des dispositions qui se développent graduellement et qui demeurent plutôt stables, que ce soit la recherche de stimulations, le désir de se mettre dans des situations

particulières et d'être en contact avec des objets précis (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011). La nouveauté et la variabilité des situations, de même que les surprises qu'elles peuvent provoquer, peuvent inciter les élèves à s'investir dans celles-ci (Hidi, 2001; Hidi et Harackiewicz, 2000; Hidi et Renninger, 2006) et le cas échéant, ceux-ci sont susceptibles de développer des intérêts plus profonds et personnels (Renninger et Hidi, 2011). En ce sens, ces deux types d'intérêt s'acquièrent successivement, en quatre phases (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011). Difficiles à reconnaître, ces phases distinctes se succèdent et sont éprouvées de manière cumulative et progressive, grâce au soutien de l'entourage et aux opportunités et défis qui sont perçus lors d'une tâche (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011). En l'absence d'un support adéquat, toutefois, ce processus peut devenir stérile et même faire en sorte que ces phases soient éprouvées dans le sens inverse de manière à faire disparaître toute affinité (Renninger, Sansone et Smith, 2004). En lien avec ce qui a été dit préalablement, chacune de ces phases est caractérisée par des niveaux variables d'émotions, de connaissances et de valeur et la durée et les expériences associées à une certaine phase sont susceptibles d'être influencées par le vécu individuel, le tempérament et certaines prédispositions génétiques (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011). Ainsi, une situation attire d'abord l'attention de l'élève (phase 1) et elle peut alors engendrer un intérêt situationnel plus affirmé (phase 2) qui lui, mène à l'émergence de l'intérêt individuel (phase 3) qui peut se consolider afin d'enranger des préférences personnelles à l'égard de domaines, activités et/ou objets (phase 4) qui demeureront plutôt stables (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011). À ce dernier stade, des sentiments, à l'égard d'un domaine ou des activités qui s'y rattachent, peuvent être éprouvés. De plus, l'individu peut attribuer une valeur personnelle à ce domaine et aux activités qui y sont liées, en fonction de leur niveau de contribution à son développement et à son épanouissement (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2011).

Il est reconnu qu'avec l'âge et sous l'exposition à des tâches de plus en plus complexes sollicitant des efforts plus considérables, les élèves peuvent éprouver de moins en moins d'attrait pour certains objets ou situations et chercher à éviter ceux-ci (Zimmerman et Kitsantas, 1999). À l'adolescence plus particulièrement, il semblerait que l'intérêt pour les relations sociales puisse les mener à éprouver moins de plaisir à l'égard de certaines activités, ce qui les incite à les laisser tomber au profit de situations sociales (Hidi, 2000; Jung, McCormick et Gross, 2012). Il semblerait aussi que les contraintes imposées par un environnement d'apprentissage trop restrictif puissent

mener les élèves à se désintéresser de certaines activités (Eccles et al., 1991, 1993a). Depuis peu, les chercheurs différencient l'intérêt que les élèves vouent à certaines disciplines et aux activités qui y sont associées et l'attrait qui est exercé par les conséquences de s'engager dans celles-ci. En ce sens, des indications sont fournies en ce qui a trait à l'utilité perçue des apprentissages, un autre important déterminant motivationnel.

L'utilité perçue

L'utilité perçue renvoie à l'importance et à la signification personnelle qui sont accordées aux apprentissages et à l'adoption de certains comportements qui permettront de réaliser ceux-ci (Eccles, 2005; Schunk et Usher, 2012; Wigfield, Tonks et Klauda, 2016). À cet effet, quatre composantes sont considérées comme étant sous-jacentes à cette évaluation : 1) l'importance que revêt la performance lors d'une activité, aux yeux de l'individu (Eccles-Parsons et al., 1983); 2) le plaisir éprouvé pendant l'activité en question (une composante qui est aussi abordée avec le concept d'intérêt et qui rappelle la motivation intrinsèque) (Ryan et Deci, 2000); 3) le degré de correspondance entre l'activité et les aspirations individuelles (Wigfield et Eccles, 1992); et 4) le coût ou le cumul des aspects négatifs liés au fait de s'engager dans celle-ci (ex. : l'anticipation d'états émotionnels tels l'anxiété de performance, le temps et les efforts à consentir, les opportunités manquées, peuvent être des facteurs qui vont faire balancer ce dernier jugement) (Eccles, 1987). Relativement à la troisième composante, il est important de préciser que l'utilité qui est reconnue à une tâche peut être en lien avec des buts poursuivis à court ou à plus long terme (Wigfield, Tonks et Klauda, 2016). Par exemple, les élèves peuvent accepter de s'investir dans des situations d'apprentissage qu'ils n'apprécient guère, simplement parce que celles-ci leur donneront accès à de nouvelles opportunités qui, elles, sont en phase avec leurs intérêts et leurs buts. En outre, des recherches récentes indiquent que la valeur accordée à la tâche constitue un prédicteur fiable de l'effort et de la persévérance (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007; Cox et Whaley, 2004) et de la qualité des accomplissements (Greene, DeBacker, Ravindran et Krows, 1999; Muller, 1997).

Les buts poursuivis

Les buts font référence aux raisons fondamentales pour lesquelles les élèves s'engagent et persèverent dans les apprentissages (Senko, 2016). Accompagnés de différentes émotions et cognitions, ils constituent d'importantes sources d'énergie qui peuvent inciter ou dissuader ceux-

ci à se mettre en action, à viser un certain état ou des accomplissements particuliers (Boekaerts, 2003; Putwain, Larkin et Sander, 2013; Senko, 2016). Les recherches ont montré que les élèves endossent différents buts en fonction de leurs besoins, de leurs niveaux de compétence et des exigences des situations (Hulleman, Schrager, Bodman et Harackiewicz, 2010; Putwain, Larkin et Sander, 2013; Senko, 2016; Senko et Hulleman, 2013).

Originellement, Dweck (1992) et Nicholls (1984) ont identifié deux orientations qui apparaissent dans le modèle de Pintrich et Schrauben (1992) : celle qui, d'une part, consiste à vouloir acquérir de nouvelles connaissances et développer des compétences, maîtriser certaines tâches et résoudre des problèmes (buts de maîtrise ou d'apprentissage qui seront éventuellement nommés buts de maîtrise-approche) et celle qui consiste, d'autre part, à vouloir faire valoir ses capacités et compétences et que celles-ci soient reconnues, à souhaiter faire mieux que les pairs engagés dans les mêmes situations (buts de performance ou d'implication de l'ego qui seront éventuellement désignés comme des buts de performance-approche).

La première orientation mène effectivement les élèves à développer des attitudes plus positives envers l'école et le processus d'apprentissage (Daniels et al., 2009; Gorges, Kandler et Bohner, 2012; Pekrun, Elliot et Maier, 2009; Senko et Harackiewicz, 2005) à être intrinsèquement motivés (Church, Elliot et Gable, 2001; Elliot, Murayama et Pekrun, 2011; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia et Tauer, 2008; Senko et Harackiewicz, 2005), à éprouver des émotions positives (notamment de l'espoir et de la fierté) (Pekrun, Elliot et Maier, 2006, 2009; Putwain, Larkin et Sander, 2013; Senko et Harackiewicz, 2005), à être cognitivement engagés et à utiliser des stratégies d'apprentissage plus diversifiées et adaptées aux situations (Elliot, McGregor et Gable, 1999; Ranelluci et al., 2013; Riveiro, Cabanach et Arias, 2001; Senko et Harackiewicz, 2005; Smith, Duda, Allen et Hall, 2002), à se montrer plus créatifs (Hill, Tan et Kikuchi, 2008) et à avoir une meilleure maîtrise des contenus abordés (Belenky et Nokes-Malach, 2012; Elliot et McGregor, 1999; Grant et Dweck, 2003; Pugh et Bergin, 2006). De plus, lorsque nécessaire, les élèves qui adoptent de tels buts hésitent moins à demander de l'aide, considérant que celle-ci peut les aider à s'améliorer (Kaplan, Lichtinger et Gorodetsky, 2009; Roussel, Elliot et Feltman, 2011; Ryan, Gheen et Midgley, 1998; Shim, Kiefer et Wang, 2013) et à éprouver un sentiment de compétence conforme à une référence qui leur est personnelle (Elliot et Church, 1997; Elliot, Murayama et Pekrun, 2011; Greene et Miller, 1996). Il a aussi été observé que les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise en viennent à sélectionner des tâches plus complexes ou présentant

un défi (Elliott et Dweck, 1988; McGregor et Elliot, 2002; Senko, Hulleman et Harackiewicz, 2011) et cela au risque de laisser paraître certaines faiblesses. En fait, il semble que de manière générale, ils performant mieux dans ces tâches que dans celles qui sont plus simples (Jagacinski, Madden et Reider, 2001). En outre, les élèves qui poursuivent de tels buts se montreraient plus sereins en situation d'évaluation (Luo, Paris, Hogan et Luo, 2011; McGregor et Elliot, 2002) et pourraient aussi réagir mieux à l'échec (Daniels et al., 2008; Elliott et Dweck, 1988). Ils pourraient d'ailleurs établir un lien entre cette dernière issue et les efforts investis et cela est vrai aussi lorsqu'ils vivent des succès (Ames et Archer, 1988). Une telle attribution les inciterait donc à se réengager et à investir le niveau d'effort nécessaire pour réussir ou faire même faire mieux, s'ils étaient déjà en situation de réussite (Dweck et Leggett, 1988).

La deuxième orientation, soit celle de la performance, peut dans une certaine mesure mener les élèves à faire preuve d'enthousiasme et à éprouver des émotions positives, tels l'espoir et la fierté, à acquérir une certaine confiance en leurs capacités, à être plus intéressés, à travailler plus fort pour faire mieux et à obtenir de meilleurs résultats (Corker et Donnellan, 2012; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash, 2002; Linnenbrink-Garcia, Tyson et Patall, 2008; McGregor et Elliot, 2002; Pekrun, Elliot et Maier, 2009; Pekrun et Maier, 2006; Senko et Harackiewicz, 2002, 2005; Wolters, Yu et Pintrich, 1996), s'ils sont en mesure de bien faire (Grant et Dweck, 2003). Mais généralement, elle ne s'accompagne pas de croyances positives liées aux capacités et d'un engagement cognitif soutenu (Albaili, 1998; Elliot, McGregor et Gable, 1999; Greene et Miller, 1996; Nolen, 1988). D'ailleurs les élèves qui adoptent de tels buts ont souvent recours à des stratégies d'apprentissage moins sophistiquées que ceux qui poursuivent des buts de maîtrise (Elliot, McGregor et Gable, 1999; Elliot et Thrash, 2001; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nicholls, 1996; Ranelluci et al., 2013; Senko et Harackiewicz, 2005). En fait, ils chercheraient surtout à se démarquer en faisant la démonstration de leurs compétences pour que celles-ci soient socialement validées (Dweck et Leggett, 1988; Grant et Dweck, 2003; Rawsthorne et Elliot, 1999; Skaalvik, 1997). Ces élèves sont si préoccupés par leurs performances qu'ils associent rapidement des erreurs et difficultés à un manque de compétence (Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004; Elliott et Dweck, 1988) et doutent ainsi facilement de leurs capacités (Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004; Midgley, Arunkumar et Urdan, 1996; Pajares, Britner et Valiante, 2000; Skaalvik, 1997). Ils sont donc moins tentés d'aborder des tâches qui posent un défi, quoique cela peut leur arriver s'ils ont en effet confiance en leurs habiletés (Elliott et Dweck, 1988; McGregor

et Elliot, 2002; Senko, Durik, Patel, Lovejoy et Valentiner, 2013; Senko, Hulleman et Harackiewicz, 2011). De plus, les élèves ainsi orientés peuvent être réticents à demander de l'aide (Kaplan, Lichtinger et Gorodetsky, 2009; Roussel, Elliot et Feltman, 2011; Ryan, Gheen et Midgley, 1998; Shim, Kiefer et Wang, 2013), alors que celle-ci leur serait bénéfique. Ils pourront aussi être tentés d'abandonner s'ils sont confrontés à des obstacles (Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988; Nolen, 1988). Ils vont également associer leurs succès et échecs à leurs habiletés plutôt qu'au travail ou à l'effort (Ames, 1992). Si le fait qu'ils lient leurs réussites à une expertise perçue n'est pas mal en soi, le fait de lier leurs insuccès à cette même disposition interne, stable, mais quelque peu contrôlable, peut contribuer à l'émergence chez l'individu d'un sentiment d'impuissance qui pourra le mener à se désengager des apprentissages (Dweck et Leggett, 1988).

Il faut préciser que ces deux types de buts ne sont pas mutuellement exclusifs. Des auteurs (Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau et Bordeleau, 1998; Dweck et Leggett, 1988; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink et Tauer, 2008; Pintrich, 2000) soutiennent d'ailleurs que la meilleure orientation ne serait pas celle où les élèves ne souhaiteraient qu'acquérir des connaissances et accroître leurs compétences, mais celle qui en plus, les mènerait à vouloir faire la preuve de leurs habiletés.

Des chercheurs (Anderman et Maehr, 1994; Bouffard et al., 1998; Dowson et McInerney, 2001; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia et Tauer, 2008; Kaplan et Flum, 2010; King et McInerney, 2014; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Steinmayr, Bipp et Spinath, 2011) se sont aussi intéressés à une orientation qui consiste à vouloir éviter de s'engager dans le travail scolaire. Ces buts traduisent un faible intérêt pour les apprentissages qui se manifeste concrètement par une insouciance quant à la qualité du travail rendu et un désintérêt envers les activités scolaires (Bouffard et al., 1998; Dowson et McInerney, 2001; Kaplan et Flum, 2010). Les élèves ainsi orientés peuvent donc faire le minimum nécessaire pour réussir (Anderman et Maehr, 1994; King et McInerney, 2014), une stratégie défensive survenant probablement en réponse à un jugement négatif posé sur leurs compétences (Anderman et Maehr, 1994; Dowson et McInerney, 2001). Il leur est alors possible d'attribuer leurs piètres performances à un effort limité. Il arriverait aussi que les élèves qui se sentent dépassés par une situation poursuivent de tels buts (Bouffard et al., 1998) et il n'est d'ailleurs pas rare de relever chez eux des émotions négatives (Dowson et McInerney, 2001; King et McInerney, 2014). Peu importe l'incitatif, ces buts s'accompagnent généralement d'un faible niveau d'engagement et les chances de réussite s'en trouvent diminuées

(Bouffard et al., 1998; Dowson et McInerney, 2001; Kaplan et Flum, 2010; King et McInerney, 2014). Il faut rappeler que cette orientation devient plus attrayante auprès des élèves au début de l'adolescence. Comme cette étude suit des élèves qui entrent dans cette phase de leur développement, elle y prête attention. Rappelons aussi que celle-ci n'était pas prise en considération dans le modèle proposé par Pintrich et Schrauben (1992).

2.3 Les fluctuations des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages

Voici des résultats de recherches qui indiquent comment les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages fluctuent dans le contexte de la transition entre l'école primaire et l'école intermédiaire ou secondaire, laquelle est vécue au moment même où des transformations de l'adolescence se manifestent. Il importe de préciser que la plupart de ces données sont tirées d'études qui ont été menées aux États-Unis et de quelques-unes réalisées en Europe. Comme cette transition n'est pas vécue exactement au même moment dans les différents pays situés dans ces régions, seuls les changements qui surviennent entre la cinquième ou sixième année à l'école primaire et la sixième ou septième année à l'école intermédiaire ou secondaire, sont décrits ici. Ces données peuvent aider à interpréter ce qu'il advient des ressources motivationnelles des élèves québécois pendant une transition équivalente, entre la sixième année à l'école primaire et la première année à l'école secondaire, même si ces systèmes présentent des disparités.

D'abord, en ce qui concerne les attentes de succès, les résultats de plusieurs recherches indiquent que celles-ci peuvent se détériorer dans le contexte de cette transition. Quelques-uns, toutefois, suggèrent aussi que ces croyances pourraient se préserver, voire s'apprécier. Plus précisément, si, dernièrement, Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2015) ont constaté que la compétence perçue pouvait demeurer intacte, avant eux, Cantin et Boivin (2004), ont relevé une diminution sur cette même dimension. Ce duo avait aussi relevé un déclin associé à l'estime personnelle, une dimension apparentée au concept de soi global, qui, lui, nous renseigne sur l'appréciation que font les individus de caractéristiques qui leur sont propres (Vallerand, 2006). L'estime personnelle comporte donc en quelque sorte une interface avec le sentiment de compétence. Par opposition, Nottelmann (1987) avait relevé des changements positifs reliés à l'estime personnelle, mais ceux-ci n'étaient pas statistiquement significatifs. De la même façon, Fenzel et Blyth (1986) et Hirsch et Rapkin (1987) ont remarqué que l'estime personnelle pouvait demeurer plutôt stable. Quelques années plus tard, Proctor et Choi (1994) avaient été témoins de

fluctuations à la hausse et celles-ci atteignaient cette fois le seuil de signification. De manière similaire, Fenzel (2000) a rapporté que l'estime personnelle et la compétence perçue chez les élèves pouvaient demeurer stables et même montrer des signes d'une amélioration. Cela étant dit, plusieurs équipes de chercheurs (Eccles et al., 1989; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991) ont aussi été observateurs d'un déclin assez net relatif à la première de ces deux dimensions. Mais, semble-t-il, un redressement pouvait survenir dans les mois suivant la transition (Eccles et al., 1989; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991).

Comparant l'évolution de l'estime personnelle chez des élèves qui vivaient cette transition à différents moments dans leur cheminement, Blyth, Simmons et Carlton-Ford (1983) ont plus exactement constaté que les élèves, qui demeuraient au primaire jusqu'à la huitième année, entretenaient des perceptions plus positives d'eux-mêmes en septième année. Chez les élèves effectuant un passage vers une école intermédiaire après la sixième année, ils ont observé que cette même appréciation demeurait stable ou qu'elle s'altérait. Ces résultats confus coïncident ainsi en quelque sorte avec ceux rapportés par Fenzel et Blyth (1986) et Hirsch et Rapkin (1987).

Mesurant les changements associés au concept de soi scolaire (un concept proche du sentiment de compétence), entre le primaire et l'école intermédiaire, Zanobini et Usai (2002) ont à leur tour obtenu des résultats en baisse. Des résultats différents ont été rapportés par Chung, Elias et Schneider (1998) et Tonkin et Watt (2003), lesquels indiquaient que le concept de soi demeurait plutôt stable lors du passage à l'école intermédiaire.

En ce qui concerne l'efficacité perçue, un jugement plus spécifique que celui porté sur la compétence et qui concerne la capacité à poser, dans une certaine séquence, des actions pour résoudre un problème ou accomplir une tâche (Bandura, 1997), Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman (1994) et Midgley, Anderman et Hicks (1995) se sont rendus compte qu'elle pouvait être plus grande à l'école intermédiaire qu'à l'école primaire. Ce constat coïncide avec celui de Kakavoulis (1998) selon lequel les élèves pourraient en quelque sorte avoir plus confiance en leurs habiletés à leur arrivée au secondaire.

L'analyse de ces mêmes perceptions en lien avec les apprentissages dans différentes disciplines a mené à des constats similaires (Anderman, Maehr et Midgley, 1999; Anderman et Midgley, 1997; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Eccles et al., 1989; Fredricks et Eccles, 2002;

Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Lofgran, Smith et Whiting, 2015; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989a; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991; Zanobini et Usai, 2002). Le degré de confiance que les élèves avaient en leurs capacités dans ces domaines pouvait effectivement demeurer intact ou se détériorer. Cela étant dit, comme cette étude s'intéresse uniquement aux fluctuations de la motivation générale pendant cette phase transitoire, nous nous en tiendrons à ces indications sommaires.

Les recherches examinant les changements relatifs à différentes dimensions de la valeur accordée aux apprentissages sont plus actuelles et à l'exception de résultats partagés par Kakavoulis (1998), révélant en quelque sorte des croyances et intentions de plus en plus ambitieuses, la plupart indiquent que les élèves en viennent alors à percevoir de moins en moins de bénéfices liés à l'investissement dans les activités scolaires. Plus spécifiquement, Anderman (1999) avait observé que les élèves rapportaient des émotions moins positives en lien avec la scolarité, suite à cette transition. Un constat semblable a été effectué par Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008). Les élèves qu'ils avaient suivis affirmaient apprécier de moins en moins les apprentissages et avouaient se désinvestir de ceux-ci. De même, Chouinard et ses collègues (2012) avaient relevé un déclin lié à l'intérêt général envers l'école. Dotterer, McHale et Crouter (2009) s'étaient aussi intéressées à l'évolution de l'intérêt envers les apprentissages entre les âges de 7 à 18 ans et elles avaient perçu un déclin particulièrement prononcé entre 10 et 11 ans et 11 ans et 12 ans, moment qui correspond à la transition qui nous intéresse. Se demandant ce qu'il advenait des buts d'apprentissage, Fischer et Theis (2014) ont observé que ceux-ci adoptaient aussi une trajectoire à la baisse. Un résultat semblable avait émergé des travaux menés par Anderman et ses collaborateurs (Anderman et Anderman, 1999; Midgley, Anderman et Hicks, 1995), ainsi que de ceux de Shim, Ryan et Anderson (2008), Paulick, Watermann et Nückles (2013) et Duchesne, Ratelle et Feng (2014), ces trois dernières équipes ayant d'ailleurs identifié différentes trajectoires descendantes. Dans l'étude de Duchesne, Ratelle et Feng (2014), la somme des diminutions menait au constat que tous les élèves sondés voyaient leurs buts de maîtrise décliner et que la quasi-totalité (88 %) d'entre eux voyait aussi son orientation vers la performance se détériorer.

Il a cependant été observé que les élèves pouvaient davantage faire usage de buts de performance une fois au secondaire (Anderman et Anderman, 1999; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Midgley, Anderman et Hicks, 1995), mais l'inverse a aussi été constaté (Duchesne, Ratelle

et Feng, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008). Pour sa part, Liu (2003) avait comparé les buts adoptés par des élèves chinois de cinquième année au primaire et de sixième année à l'école intermédiaire et elle a constaté que ces derniers cherchaient davantage à faire la démonstration de leurs habiletés, mais qu'ils ne se distinguaient toutefois pas en ce qui concerne le désir de maîtriser les tâches et d'effectuer des apprentissages.

Ces résultats suggèrent ainsi que de nombreux élèves tendent à dévaloriser les apprentissages pendant cette phase transitoire. Mais, en guise de consolation, si elle en est une, ils indiquent que de manière générale, les élèves privilégient une orientation d'apprentissage plutôt qu'une orientation de performance (Anderman et Anderman, 1999; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010; Midgley, Anderman et Hicks, 1995; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008).

Comme pour les attentes de succès disciplinaires, la valeur accordée plus particulièrement aux disciplines a aussi retenu l'attention de plusieurs chercheurs (Anderman, Maehr et Midgley, 1999; Anderman et Midgley, 1997; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Chouinard et al., 2012; Eccles et al., 1989; Fredricks et Eccles, 2002; Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989b; Selkirk, Bouchey et Eccles, 2011; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991). Des constats parfois similaires sont ressortis, mais ceux-ci ne sont pas partagés, car cette étude se focalise plutôt sur le sens et la valeur qui sont accordés de manière générale aux apprentissages, ainsi que sur les intentions en lien avec ceux-ci.

2.3.1 Des déterminants personnels

Tel qu'évoqué au chapitre 1, il existe peut-être un rapport entre certaines caractéristiques personnelles aux élèves et l'orientation que prend leur motivation pendant cette phase transitoire. Plus exactement, cette étude s'intéresse aux liens entre l'âge, le genre, le rendement, l'anxiété de performance, des caractéristiques qui sont propres aux élèves, ainsi qu'avec le statut socioéconomique de la famille, le pays de naissance des parents, la composition familiale et la taille de la fratrie, des caractéristiques liées à leur environnement familial, et l'évolution des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages. Des résultats de recherches, qui ont elles aussi tenté de pareils rapprochements, sont présentés.

L'âge

D'abord, de nombreuses recherches se sont intéressées à l'évolution de leur motivation à apprendre à mesure qu'ils prennent de la maturité. Comme cela a déjà été évoqué, il a été observé qu'avec l'âge, les élèves en viennent à avoir des attentes de succès plus modestes et qu'ils en viennent aussi à dévaloriser les apprentissages (Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Epstein et McPartland, 1976; Fredricks et Eccles, 2002; Haladyna et Thomas, 1979; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Marsh, 1989; Watt, 2004). D'ailleurs, le déclin observé semble plus prononcé à l'adolescence, période pendant laquelle les élèves doivent composer avec deux nombreux changements, qui se manifestent sur le plan personnel et dans leur environnement.

Cela étant dit, une seule étude, se penchant sur le rapport entre l'âge relatif des élèves par rapport à la cohorte à laquelle ils appartiennent et leurs plus ou moins bonnes dispositions motivationnelles, a été recensée. L'étude en question avait notamment documenté la motivation, l'engagement et la tendance à persévérer chez des élèves de différents niveaux au secondaire. Ses résultats indiquaient que les plus jeunes élèves de l'échantillon étaient plus heureux à l'école, accordaient davantage d'importance aux apprentissages, affichaient des aspirations plus positives et présentaient des comportements suggérant un meilleur engagement, alors que leurs camarades plus âgés semblaient avoir de moins bonnes attitudes et être plus désengagés. Quoique non linéaires, ces relations suggéraient ainsi que les élèves plus âgés pouvaient présenter des dispositions moins favorables (Martin, 2009).

Le genre

Davantage d'études ont documenté les croyances et attitudes des garçons et les filles tandis qu'ils étaient confrontés simultanément aux changements personnels et contextuels qui ont été décrits. Il a notamment été observé que le concept de soi global (ou l'estime personnelle) des filles pouvait alors être davantage ébranlé, un résultat qui suggère qu'elles sont plus portées à remettre en question leurs habiletés (Blyth, Simmons et Carlton-Ford, 1983; Lord, Eccles et McCarthy, 1994; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991). De même, il a été relevé que les filles doutaient davantage de leurs capacités à satisfaire aux demandes scolaires (Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009). Or, toutes les études ne parviennent pas à de tels résultats. Il a été relevé que l'estime personnelle des garçons et des filles, ou leur concept de soi global, pouvait ne pas changer significativement dans le contexte de cette transition (Chung,

Elias et Schneider, 1998; Eccles et al., 1989) et même demeurer plus stable chez ces dernières alors qu'elle tendait à s'améliorer chez leurs camarades de sexe masculin (Eccles et al., 1989). Nottelmann (1987) avait fait un constat semblable alors qu'elle mesurait la perception de compétence cognitive et l'estime personnelle. Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey (2000) et Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2014), pour leur part, n'ont respectivement pas relevé de différence significative entre l'estime et la compétence perçue des garçons et des filles. Cela étant dit, Cantin et Boivin (2004) ont quant à eux observé que les garçons comme les filles pouvaient éprouver de plus en plus de doutes quant à leurs capacités.

S'intéressant à l'appréciation des apprentissages et à l'investissement dans ceux-ci, Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008) ont observé que les filles appréciaient davantage ceux-ci et qu'elles étaient moins désinvesties. Ce résultat coïncide avec celui partagé par Hirsch et Rapkin (1987) qui indiquait que, pendant cette période, les filles pouvaient être plus satisfaites à l'école que ne le sont les garçons. De même, tandis qu'elles suivaient des garçons et des filles du début du primaire jusqu'à mi-chemin au secondaire, Dotterer, McHale et Crouter (2009) ont observé que l'intérêt pour les apprentissages se détériorait tant chez les garçons que les filles, mais que ce déclin était plus rapide chez les garçons faisant en sorte qu'à l'âge de 13 ans, ils éprouvaient significativement moins de plaisir à acquérir de nouvelles connaissances que leurs camarades de sexe féminin.

Anderman et Anderman (1999), Shim, Ryan et Anderson (2008), Friedel, Cortina, Turner et Midgley (2010) et Dushesne, Ratelle et Feng (2014) ont aussi posé leur regard sur les buts qui sont endossés par les filles et les garçons. Ils ont constaté que les filles pouvaient avoir moins recours à des buts de performance. La dernière équipe avait d'ailleurs estimé différentes trajectoires développementales et avait constaté que les filles avaient moins de chance de privilégier de tels buts. En ce qui concerne la poursuite de buts de maîtrise, un résultat à l'avantage des filles avait été rapporté par cette même dernière équipe. Les filles étaient plus susceptibles de se centrer sur les apprentissages. Mais, il a aussi été relevé qu'elles pouvaient ne pas rapporter un score statistiquement différent de celui de leurs compères de sexe masculin (Anderman et Anderman, 1999). Enfin, pour revenir aux résultats qui ont été partagés par Kakavoulis (1998) et Liu (2003), ils indiquaient que les filles et les garçons ne se distinguaient pas sur le plan de leurs intentions en lien avec les apprentissages, dans le contexte de cette transition. Plus spécifiquement, ils feraient un même usage de buts de maîtrise et de performance.

Ainsi, si tous les résultats ne convergent pas, ils permettent néanmoins d’entrevoir que les filles en viennent alors davantage à réviser à la baisse leurs attentes de réussite tandis que les garçons ont plutôt tendance à en venir à exprimer des doutes quant à la valeur des apprentissages.

Le rendement

À l’instar du lien entre le genre et la motivation, le rapport qu’entretient le rendement avec cette même composante a lui aussi reçu une attention considérable. En fait, cette caractéristique compte certainement au nombre de celles qui ont été le plus mises en relation avec la motivation dans le contexte de la transition primaire-secondaire.

Avant de se pencher sur les résultats d’études menées dans ce contexte, il faut préciser que les élèves se sentent typiquement plus compétents et intéressés et sont plus prompts à reconnaître la valeur des apprentissages dans les domaines où ils réussissent à bien faire (Denissen, Zarrett et Eccles, 2007; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Trautwein et al., 2012). Cela étant dit, il semblerait que les attentes de succès puissent être davantage corrélées avec le rendement que ne le sont les dimensions liées à la valeur (Denissen, Zarrett et Eccles, 2007; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller et Baumer, 2005; Trautwein et al., 2012). Effectivement, les dimensions relatives à la valeur permettent davantage de prédire les choix des élèves et les efforts qu’ils sont prêts à déployer dans un certain domaine (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller et Baumer, 2005; Nagengast et al., 2011; Trautwein et Lüdtke, 2007; Trautwein, Lüdtke, Kastens et Köller, 2006). Cela pourrait être dû au fait que l’importance relative d’un domaine et des activités qui y sont liées puisse être déterminée par les normes et valeurs qui sont véhiculées dans l’entourage d’un individu (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002). Mais, comme Faircloth et Hamm (2005) l’ont noté chez des élèves du secondaire, le rendement peut parfois être autant lié positivement aux perceptions en lien avec les capacités que celles relatives à la valeur des apprentissages.

Pour revenir sur les résultats de recherches menées dans le contexte spécifique de la transition primaire-secondaire, il a été observé que le rendement et les croyances d’efficacité pouvaient être corrélés positivement (Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994). Chung, Elias et Schneider (1998) ont toutefois partagé des données contredisant ce résultat. Celles-ci indiquaient que les élèves qui voient leur rendement diminuer peuvent préserver leur confiance en leurs habiletés scolaires. Ce résultat est cependant marginal. En effet, Zanobini et Usai (2002) ont à l’opposé relevé une corrélation positive entre le concept de soi et les résultats scolaires. Cette

dernière équipe avait même perçu que de piètres performances pouvaient coïncider avec une absence de motivation (Zanobini et Usai, 2002). En ce qui concerne la relation entre le rendement et la valeur accordée aux apprentissages, Hirsch et Rapkin (1987) ont remarqué que les élèves les plus doués étaient non seulement plus satisfaits à l'école, mais qu'ils affichaient aussi une meilleure estime ce qui suggérait qu'ils pouvaient aussi avoir une perception plus favorable de leurs capacités. Dans le même sens, Kakavoulis (1998) a constaté que les croyances et aspirations des élèves pouvaient être corrélées positivement avec leurs accomplissements. Anderman (1999), pour sa part, a décelé qu'un rendement élevé était corrélé négativement avec des émotions négatives à l'école, avant et après cette transition. Avec un collègue (Anderman et Anderman, 1999), elle a aussi observé que le rendement avant cette transition permettait de prédire la poursuite de buts de maîtrise et de performance après celle-ci. Shim, Ryan et Anderson (2008), pour leur part, s'étaient aperçus que les accomplissements avant cette transition ne permettaient pas de prédire différentes trajectoires de buts de maîtrise, mais qu'ils permettaient de prédire les niveaux (mais pas les changements) associés aux buts de performance-approche et aux buts d'évitement. Effectivement, les élèves qui performaient bien étaient moins susceptibles de faire usage de ces deux types de buts. Newman Kingery, Erdley et Marshall (2011), pour leur part, ont observé que le rendement moyen des élèves était corrélé positivement avec leur estime personnelle, une composante en quelque sorte révélatrice de la perception qu'ils ont de leurs capacités, ainsi qu'avec leur engagement scolaire.

Dotterer, McHale et Crouter (2009) ont relevé une diminution de l'intérêt envers les apprentissages, et celle-ci s'accompagnait d'une baisse du rendement. Dans le même sens, Goldstein, Boxer et Rudolph (2015) ont relevé une corrélation positive entre le fait d'accorder de l'importance aux apprentissages et le fait de parvenir à des accomplissements plus reluisants. Pour leur part, Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2015) avaient observé que les résultats avant cette transition permettaient de prédire la compétence perçue suite à celle-ci, ainsi que l'engagement.

En contrepois à ces résultats toutefois, Anderman et Midgley (1997) avaient relevé un faible lien entre les résultats que rapportaient les élèves dans des matières de base (en anglais et en mathématiques) et leurs intentions en lien avec ces apprentissages spécifiques. De même, Bouffard, Boileau et Vezeau (2001) avaient noté que les buts de maîtrise pouvaient être reliés négativement aux accomplissements. Quant à Paulick, Watermann et Nückles (2013), ils n'ont pas vraiment décelé de lien entre l'adoption de buts de maîtrise et le rendement à l'école primaire. Ils ont

néanmoins observé que l'adoption de buts de performance pouvait être corrélée négativement avec cette dernière composante.

Malgré quelques données contradictoires, ces résultats indiquent ainsi que dans le contexte de cette transition, le rendement des élèves et leurs perceptions en lien avec leurs capacités et la valeur des apprentissages sont intimement liés.

L'anxiété de performance

Il est proposé qu'à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, ils sont de moins en moins dominés par des émotions positives et sont de plus en plus susceptibles de faire l'expérience d'émotions négatives, telles de l'impuissance, de la frustration, des déceptions (Frenzel, Goetz, Pekrun et Watt, 2010; Frenzel et Stephens, 2013). Chez les élèves éprouvant de l'anxiété de performance, de telles émotions pourront émerger lorsqu'ils ont la perception de n'avoir que très peu de prise sur les situations (Frenzel et Stephens, 2013). En fait, ceux-ci pourront réagir négativement aux situations d'évaluation ou aux circonstances où un jugement semble être porté sur l'issue de leurs actions. Ils pourront effectivement avoir peur d'échouer, parce qu'ils auront déjà fait l'expérience de difficultés dans des situations semblables ou parce qu'ils ne se sentent pas prêts à aborder celles-ci. Il peut donc y avoir une origine tout à fait rationnelle à de pareilles angoisses. Mais, que ce soit le cas ou non, elles peuvent entraîner des malaises physiologiques (tics, maux de tête et nausée, maux de ventre, tensions musculaires, tremblements, transpiration excessive, souffle court, palpitations cardiaques, etc.) et psychologiques (difficulté à demeurer attentif et à se concentrer, à mémoriser et à résoudre des problèmes, hypersensibilité, perceptions de soi négatives) (Anxiety and Depression Association of America, 2016; Huberty, 2009).

Tel qu'évoqué, les réactions anxieuses des élèves peuvent devenir de plus en plus vives à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité et atteindre leur plus haut degré de sévérité pendant le secondaire (Frenzel et Stephens, 2013). Cela pourrait être lié, comme cela est évoqué dans la littérature propre à la transition primaire-secondaire, à des caractéristiques liées à l'environnement scolaire. Il importe de rappeler, par exemple, que les élèves font face à des demandes de plus en plus complexes et variées, ils sont de plus en plus souvent évalués et comparés, ils doivent faire preuve d'une plus grande autonomie. Les difficultés associées à un tel type d'anxiété pourront interférer avec la mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation d'une tâche. En pareilles

circonstances, elles pourront d'ailleurs mener les élèves à douter d'autant plus de leurs capacités à satisfaire aux exigences des situations. Cela étant dit, comme cela est le cas pour d'autres anxiétés, l'anxiété de performance peut avoir une fonction adaptative et inciter les élèves à mieux se préparer au regard de certaines situations. En ce cas, elle peut éventuellement engendrer des retombées positives (Huberty, 2009).

À cet effet, dans le contexte de cette étape transitoire, Lord, Eccles et McCarthy (1994) ont observé que les craintes d'avoir du mal à satisfaire à certaines exigences pouvaient s'accompagner de modestes attentes de succès. Une même relation a été mise en évidence par Pekrun et ses coauteurs (2004), dans une étude menée dans un contexte autre que celui de cette transition. Cependant, Pekrun (2016) a aussi évoqué que cette anxiété pouvait aussi favoriser l'engagement. Craignant de ne pas être en mesure de produire les résultats attendus, certains élèves pourront, dans un mode défensif, accroître leurs efforts.

Pour revenir aux résultats de recherches menées dans le contexte de la transition primaire-secondaire, il a aussi été observé que les élèves qui valorisent le plus les apprentissages pouvaient être plus préoccupés par leurs performances, cela parce qu'ils craignent de ne pas être en mesure de faire ce qui est attendu d'eux (Selkirk, Bouchey et Eccles, 2011). Duchesne, Ratelle et Feng (2014) avaient observé un phénomène semblable et de manière plus spécifique, ils avaient relevé que cette forme anxieuse permettait de prédire des buts de performance et de maîtrise plus élevés. En comparaison, dans des contextes autres que celui de cette transition, il a été observé que les élèves qui étaient angoissés lorsqu'ils percevaient que leurs habiletés faisaient l'objet d'une évaluation pouvaient être moins tentés d'acquérir de nouvelles connaissances et faire le minimum nécessaire pour réussir, parce qu'ils mettent en doute leurs capacités (Pekrun, Elliot et Maier (2006). Néanmoins, ceux-ci pouvaient se fixer des cibles de performance (Linnenbrink, 2005). Cela étant dit, il a aussi été observé que de tels buts pouvaient ne pas être liés à une telle forme d'anxiété (Wolters, Yu et Pintrich, 1996). De même, il semblerait que les buts de maîtrise puissent n'entretenir aucune relation avec cette dimension (Linnenbrink, 2005) ou encore celle-ci serait très modeste (Wolters, Yu et Pintrich, 1996). Bref, ces résultats suggèrent que l'anxiété de performance peut mener les élèves à réviser à la baisse leurs attentes, mais qu'elle peut aussi avoir une fonction d'ajustement et mener les élèves à accroître leurs efforts pour atteindre certains niveaux de performance.

Le statut socioéconomique de la famille

Les données disponibles suggèrent que certaines caractéristiques relatives à l'environnement familial des élèves puissent être liées à l'orientation que prend la motivation dans le contexte de cette transition. Par exemple, il y a lieu de penser que les élèves issus de milieux social et économique plus et moins favorisés vivent différemment cette transition, sur le plan motivationnel, mais l'influence de cette dimension a été peu étudiée. D'ailleurs, il ne semble pas y avoir consensus quant aux dimensions qui traduisent une telle caractéristique. Une définition proposée par Adler et ses collègues (1994) incitait à prendre en considération la situation financière des parents, mesurée par l'entremise de leur revenu disponible, leur statut social, mesuré par le biais de leur niveau d'éducation et leur statut professionnel, mesuré via leur occupation. Plus récemment, l'Association américaine de psychologie (APA, 2016) proposait aussi de prendre en compte l'ascendance nationale des parents, la composition de la famille, sa taille et les relations qui y règnent, le degré de satisfaction de certains besoins, des composantes qui peuvent aider à mieux cerner les conditions sociales et économiques dans lesquelles les élèves se développent. Cette association reconnaissait aussi que des caractéristiques propres au milieu environnant et de scolarisation pouvaient aussi fournir des indications précieuses à ce titre.

Cette dimension a évidemment été peu étudiée dans le contexte de la transition primaire-secondaire. En fait, Dotterer, McHale et Crouter (2009) se sont intéressées à l'effet de l'éducation du père sur l'attrait de son enfant envers les apprentissages et elles se sont aperçues que lorsque ce niveau d'éducation était élevé, leur enfant y perdait moins intérêt. Fischer et Theis (2014), pour leur part, ont inféré le statut socioéconomique de la famille dont étaient issus les élèves, à partir de l'occupation de leur père et de leur mère, et elles n'ont pas trouvé de rapport entre cette mesure et le développement de buts de maîtrise. Un constat semblable a été effectué par Kakavoulis (1998), alors qu'en quelque sorte, les croyances qu'ont les élèves en leurs capacités et leurs intentions d'apprendre et de performer n'étaient pas influencées par l'occupation et du niveau d'éducation paternel, pendant cette phase transitoire.

Pour ce qui est des résultats d'études menées dans d'autres contextes, mentionnons celui de Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla (2004), qui n'a pas permis d'établir un lien entre le statut socioéconomique et les attentes en lien avec la scolarisation et l'importance accordée à celle-ci chez des élèves du secondaire. Ce statut avait été estimé à partir de la donnée selon laquelle les élèves recevaient une aide financière couvrant en partie ou en totalité leurs frais de repas ou ne se

qualifiaient pas, car le revenu de leurs parents était trop élevé. À l’opposé, Hill et ses collègues (2004) ont décelé un lien direct entre le statut socioéconomique de la famille et le niveau d’investissement des parents dans les entreprises scolaires de leur enfant. Les parents les plus instruits (cette mesure a été préférée à celle du prestige occupationnel ou du revenu qui semblaient subir davantage l’effet de l’appartenance ethnique) collaboraient alors davantage avec le milieu scolaire et répondaient mieux aux besoins éducatifs de leurs enfants ce qui avait une incidence positive sur les comportements adoptés de ces derniers et leurs aspirations à moyen terme (Hill et al., 2004). En harmonie avec ce résultat, il a été soulevé que les élèves issus de milieux socioéconomiques moins favorisés pouvaient percevoir moins bien les bénéfices associés à la scolarisation (Meece, 2002) et être moins engagés (Yazzie-Mintz, 2007) ce qui laisse à penser qu’ils pourraient être moins motivés. Mais, alors qu’elles s’intéressaient à la relation entre l’éducation parentale et la motivation, Alfaro et Umaña-Taylor (2010) n’ont pas relevé de liens statistiquement significatifs.

Pour leur part, Simpkins, Ripke, Huston et Eccles (2005) ont mentionné que lorsque les ressources financières ou matérielles se trouvent à être limitées, à l’école comme à la maison, les élèves peuvent être privés de stimulations et même d’un encadrement qui s’avèrent pourtant essentiels pour les aider à développer leurs habiletés dans différents domaines d’activités. Selon elles, toujours, les élèves peuvent alors être aux prises avec des difficultés scolaires et même en venir à adopter des comportements indésirables. Évidemment, comme l’avait déjà observé Murdock (1999), le cumul de tels facteurs de risque peut mener les élèves à se désengager.

Une étude menée plus récemment par Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010), comparant la motivation d’élèves du secondaire scolarisés dans des milieux plus et moins nantis, a révélé que dans les milieux plus favorisés les élèves reconnaissaient davantage l’utilité des apprentissages et endossaient plus des buts de performance. En comparaison, dans les milieux moins favorisés, les élèves étaient plus intéressés par les apprentissages et privilégiaient davantage des buts de maîtrise. Cela étant dit, Hornstra, van der Veen, Peetsma et Volman (2015) se sont aussi intéressées aux intentions d’élèves du primaire en lien avec les apprentissages, en fonction du niveau de favorisation de la famille et elles ont constaté que lorsque la classe comptait davantage d’élèves issus de familles défavorisées, un gain pouvait être relevé avant la fin de cette phase de la scolarisation en ce qui concerne l’adoption de buts de maîtrise. Ces résultats ne permettent pas vraiment d’interpréter le sens que prend la relation entre le statut socioéconomique et la motivation

et cela peut être attribuable au fait que différentes dimensions sont utilisées pour estimer ce statut. D'autres éléments tels la nationalité des parents, la composition familiale, la taille de la fratrie, peuvent fournir d'autres indications précieuses sur les conditions de vie et en y prêtant attention, on améliore nos chances de parvenir à expliquer les changements qui se produisent au plan motivationnel. Cette étude examine la relation entre de pareilles dimensions et la motivation, non pas par le biais de la dimension du milieu socioéconomique, mais bien de chacune d'entre elles prise indépendamment.

Le pays de naissance des parents

D'abord, en ce qui concerne la nationalité, selon Murdock (2009), il y aurait des raisons de croire que les enfants issus de l'immigration puissent développer des attentes-valeurs moins favorables que leurs homologues nés au pays, car ils sont plus susceptibles de faire l'objet de stéréotypes ou de discriminations ou de subir des traitements encore plus préjudiciables. Or, les recherches sur le sujet ont montré que les élèves d'origines étrangères n'en viennent pas nécessairement à présenter des croyances et attitudes plus négatives (ce qui suggère qu'il peut aussi leur arriver d'expérimenter de saines interactions).

Un regard jeté sur un résultat issu d'une étude menée dans le cadre spécifique de la transition au secondaire permet de noter que les élèves de racines étrangères peuvent avoir moins confiance en leurs capacités que leurs homologues nés dans le pays où se déroule l'étude (Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015). Toutefois, alors qu'elles vérifiaient l'effet de ce facteur sur la poursuite de buts de maîtrise, Fischer et Theis (2014) n'en ont trouvé aucun. Quelques années plus tôt, Shim, Ryan et Anderson (2008) avaient pour leur part constaté que les élèves afroaméricains pouvaient davantage préserver des buts de maîtrise que leurs compères euroaméricains. Dans une certaine mesure, les premiers pouvaient aussi demeurer centrés sur la performance. Friedel, Cortina, Turner et Midgley (2010), pour leur part, se sont aperçus qu'avant de vivre cette transition, les élèves blancs, pouvaient rapporter un score inférieur lié aux buts de maîtrise, que leurs camarades afro et hispanoaméricains. Mais, les perceptions du premier groupe demeuraient stables alors qu'elles déclinaient chez le deuxième et troisième groupe. Quant à Hirsch et Rapkin (1987), ils ont noté que les jeunes noirs pouvaient être plus satisfaits et plus engagés à l'école que ne le sont les jeunes blancs.

En ce qui concerne les résultats d'études menées dans d'autres contextes, Goodenow et Grady (1993) n'ont pas relevé de différences significatives entre les attentes et valeurs des élèves blancs comparativement à celles de leurs pairs hispaniques et afroaméricains. Aussi, Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman (1994) n'ont pas pu constater que le fait d'appartenir à une minorité ethnique permettait de prédire les croyances d'efficacité différentes. De même, alors qu'ils comparaient la motivation d'élèves du secondaire d'origine euroaméricaine avec celle d'homologues d'ascendances mexicaine et chinoise, Fuligni, Witkow et Garcia (2005) n'ont pas relevé chez ces deux derniers groupes des perceptions plus défavorables en ce qui concerne l'attrait et l'importance accordée aux apprentissages, même que ces derniers s'exprimaient plus positivement au regard de ce second aspect. Cela étant dit, ceux-ci avaient toutefois moins confiance en leurs capacités que leurs compères d'origine européenne. Un résultat compatible est ressorti d'une étude récente menée aux Pays-Bas, auprès d'élèves du secondaire. Il a alors été observé que les élèves issus de minorités ethniques avaient tendance à avoir plus à cœur leur développement et à prendre la responsabilité de celui-ci que leurs camarades d'origine néerlandaise (Andriessen, Phalet et Lens, 2006). Cette donnée laissait donc à penser que les élèves d'ascendances étrangères pouvaient préserver dans le temps des dispositions motivationnelles plus favorables. Un même constat a été effectué par Alfaro et Umaña-Taylor (2010). Le fait d'être né aux États-Unis (plutôt que dans un autre pays) permettait de prédire une perception négative de la valeur des apprentissages. Quant à Hornstra, van der Veen, Peetsma et Volman (2015), elles ont observé, dans une étude qu'elles ont menée auprès d'élèves du primaire, que ceux qui étaient issus de l'immigration pouvaient avoir davantage confiance en leurs capacités à l'école.

Bref, ces résultats montrent que les élèves issus de l'immigration ne se retrouvent pas nécessairement en position défavorable lorsqu'ils sont comparés à leurs pairs de souche, sur le plan de leur motivation à apprendre. En certaines circonstances, ils peuvent même afficher des dispositions plus favorables. Cependant, les différences entre natifs et immigrants ne peuvent être dissociées du contexte dans lequel elles se sont forgées. C'est pourquoi il convient de faire preuve de prudence lorsqu'on considère des résultats obtenus à l'étranger pour interpréter les perceptions d'élèves dont les parents sont nés au pays et à l'extérieur.

La composition familiale

Pour ce qui est de la composition familiale, il se trouve que cette caractéristique a reçu peu d'attention ce qui fait qu'il est difficile de cerner sa relation avec la motivation. Il y a plus de trente ans, Blake (1981) avait observé que les enfants de familles biparentales pouvaient afficher un rendement supérieur ce qui laissait à penser que ceux-ci pouvaient aussi afficher des dispositions motivationnelles plus favorables. Dans le même sens, Keith et Finlay (1988) ont constaté que les élèves qui vivaient avec leurs deux parents avaient plus de facilité à s'adapter à leur école et parvenaient à de plus brillants accomplissements. Encore une fois, cela suggérait que ceux-ci pouvaient être plus motivés. Dans le même sens, plus récemment, Saint-Jacques, Poulin, Robitaille et Poulin (2004) et Chiu et Xihua (2008) ont respectivement proposé que les enfants qui grandissent au sein de familles biparentales peuvent connaître un développement plus harmonieux et avoir accès à davantage de ressources et opportunités d'apprentissage. Ces propos rejoignent celui de Seaman et Sweeting (2004). Selon ce dernier duo, dans l'éventualité où un parent n'habiterait plus à la maison, l'attention et le soutien offert aux enfants pourraient être de qualité moindre, si le parent en place ne cherche pas à compenser cette absence. Quant à Phillips et Asbury (1993), ils ont évoqué qu'à moyen terme, la séparation parentale pourrait n'avoir aucun effet sur la motivation que les élèves témoignent envers les apprentissages. Ainsi, si les données relatives à l'effet de ce facteur sur la motivation sont limitées, elles suggèrent que les élèves qui grandissent dans une famille intacte sont plus susceptibles de disposer de ressources qui soutiendront leur engagement dans les apprentissages et cela ne vaut pas seulement dans le contexte de cette transition.

La taille de la fratrie

Comme pour la composition familiale, la relation entre la taille de la fratrie et la motivation a été peu étudiée. Au moment de la transition primaire-secondaire, Dotterer, McHale et Crouter (2009) se sont intéressées à des facteurs pouvant expliquer un attrait plus ou moins marqué pour les apprentissages et elles ont relevé que le premier enfant d'une famille qui en compte deux pouvait rapporter un plus grand intérêt que le second. Il y a lieu de croire qu'il en est de même pour les enfants uniques. Toutefois, des bénéfices ont aussi été associés au fait d'appartenir à une fratrie plus nombreuse, dans le cadre d'études menées dans des contextes autres que celui de la transition sur laquelle se penche cette étude. Les élèves pourraient alors profiter de l'expérience de leurs aînés qui sont plus familiers avec le système scolaire, ainsi que de leur soutien (Jenkins Tucker, Barber

et Eccles, 1997; Seaman et Sweeting, 2004), ce qui les aiderait à bien faire et à gagner progressivement confiance en leurs capacités. Un tel soutien offert par la fratrie pourrait entretenir un lien positif et direct avec les perceptions en lien avec les capacités (Milevsky et Levitt, 2005) et la valeur attribuée aux apprentissages (Alfaro et Umaña-Taylor, 2010; Milevsky et Levitt, 2005).

Si on remonte dans le temps, Winterbottom (1958) avait évoqué que les élèves issus de petites familles pouvaient bénéficier de l'attention plus soutenue de leurs parents et qu'ils étaient susceptibles de faire l'objet d'attentes supérieures ce qui pouvait leur donner d'autant plus envie de réussir. Ces derniers pouvaient aussi afficher un meilleur rendement scolaire (Blake, 1981) ce qui pouvait évidemment avoir des retombées positives sur les perceptions qu'ils ont de leurs habiletés. Ce dernier constat pouvait d'autant plus ressortir lorsque la cellule familiale était intacte (Blake, 1981). Ces résultats mitigés laissent donc croire que les élèves peuvent bénéficier tout autant du fait de grandir dans une petite famille que dans une famille plus nombreuse.

2.3.2 Des déterminants scolaires

Bien qu'il soit admis que des caractéristiques propres à l'école secondaire puissent être liées aux difficultés qui sont alors éprouvées par des élèves (Chedzoy et Burden, 2005; Graham et Hill, 2003; Queen, 2013; Rice, 1997; Symonds, 2015; Zeedyk et al., 2003), il existe toutefois très peu de données qui rendent compte du rapport entre de tels déterminants et l'orientation que prend la motivation. La présente étude s'intéresse non pas à des aspects liés au fonctionnement des classes et des écoles, mais plutôt à un attribut géographique et à un attribut physique propres aux écoles secondaires fréquentées par les élèves, c'est-à-dire leur localisation et leur taille. Ces caractéristiques sont encore une fois mises en relation avec les changements qui se produisent sur le plan de la motivation.

En ce qui concerne la localisation géographique, d'abord, comme l'ont évoqué Hardré et Sullivan (2008), ce n'est pas nécessairement le fait d'être scolarisé dans un milieu plus ou moins urbanisé, comme le fait que la population puisse y présenter des caractéristiques spécifiques et que l'école puisse y disposer de ressources abondantes ou limitées qui peuvent être mises en relation avec des dispositions motivationnelles plus ou moins favorables. Par exemple, en milieux peu urbanisés, les valeurs des communautés peuvent vraisemblablement entrer en conflit avec la culture scolaire. Cela peut se traduire plus concrètement par le fait que les attentes et attitudes des familles en lien avec la scolarisation soient grandement décalées de celles des acteurs scolaires.

Apparemment, ce phénomène serait moins observé dans les zones urbanisées (Colangelo, Assouline et New, 1999; MacTavish et Salamon, 2003). De même, il est évoqué que dans les zones moins urbanisées, les familles peuvent souvent être davantage sous pression financière (Khattri, Riley et Kane, 1997). Cela pourrait être dû notamment à leur faible niveau d'éducation qui leur permet uniquement d'accéder à des emplois instables et peu rémunérateurs, ou encore au fait que suite à une séparation, un parent compte sur son seul revenu pour répondre à ses besoins et à ceux de son ou de ses enfants (Hardré et Reeve, 2003; Hardré et Sullivan, 2008). Évidemment, les familles vivant en milieu urbain peuvent aussi faire l'expérience de telles difficultés et, en ce sens, le message à retenir est que lorsque les ressources financières et matérielles se trouvent à être limitées à la maison, les enfants deviennent d'autant plus dépendants des ressources disponibles à l'école. À ce dernier titre, justement il est évoqué qu'en milieu moins urbanisé, les écoles offrent des opportunités d'apprentissage moins riches et que les élèves bénéficient de programmes et de ressources pédagogiques moins diversifiés (Hardré, Crowson, Debacker et White, 2007; Khattri, Riley et Kane, 1997). Cela étant dit, en ces milieux, les écoles secondaires peuvent être de taille plus petite, les enseignants peuvent y être davantage satisfaits parce qu'il leur est par exemple moins difficile de faire régler la discipline dans leurs classes (Monk, 2007). Cela ne veut toutefois pas dire que la gestion de la classe ne leur pose aucun défi. D'ailleurs, même en ces milieux les classes comptent leur lot d'élèves à besoins particuliers (Monk, 2007). Aussi, en ces milieux, comme l'affirment (Theobald et Nachtigal, 1995), les écoles peuvent entretenir une relation plus proche avec les familles qu'elles desservent. Les écoles situées en zones moins urbanisées présentent donc tout de même des atouts qui peuvent compenser pour les ressources limitées qu'elles offrent.

À cet effet, les connaissances sont limitées en ce qui concerne l'évolution de la motivation chez les élèves scolarisés dans des milieux plus et moins urbanisés. En fait, la plupart des études qui se sont intéressées au rôle de cette caractéristique se déroulaient dans un milieu ou dans un autre. Néanmoins, il a été évoqué que les élèves en milieux non urbanisés étaient plus à risque d'être peu motivés par les apprentissages, mais cette affirmation ne s'appuyait pas sur des données empiriques (Lichter, Roscigno et Condrón, 2003). À l'opposé, d'ailleurs, dans le cadre d'une étude où ils comparaient des élèves de milieux non urbanisés et urbanisés à différents égards, Gándara, Gutiérrez et O'Hara (2001) ont observé que les premiers consacraient plus de temps à la réalisation de leurs devoirs. Une telle manifestation d'engagement dans les apprentissages peut laisser penser

que ce groupe peut, par moments, valoriser autant sinon plus les entreprises scolaires. Mais, de manière moins surprenante, les seconds projetaient de poursuivre plus longtemps leurs études après le secondaire, un résultat qui suggère de meilleures intentions en lien avec les apprentissages chez ceux-ci, à long terme. Cela dit, il ne faut pas croire pour autant que les élèves issus des milieux non urbanisés sont condamnés à se désengager des apprentissages. Comme l'ont observé Hardré, Sullivan et Crowson (2009) ceux-ci peuvent également afficher un désir d'enrichir leurs connaissances et de maîtriser les compétences.

Pour ce qui est de leur taille, à présent, Barker et Gump (1964) ont évoqué que les élèves scolarisés dans de petites écoles secondaires avaient l'opportunité d'établir des relations plus personnalisées avec leurs enseignants et qu'ils pouvaient ainsi se sentir mieux soutenus. Cela pouvait d'ailleurs les mener à s'engager plus activement dans leur milieu, notamment dans les activités extracurriculaires. Deux décennies plus tard, alors qu'il s'intéressait à la participation aux activités en prenant en compte la taille de l'école secondaire, Lindsay (1984) n'a pas détecté un lien direct statistiquement significatif. Peu de temps après, Schoggen et Schoggen (1988) ont toutefois distingué une corrélation négative entre la taille de l'école secondaire et le taux de participation aux activités parascolaires, ce qui suggérait qu'une telle caractéristique contextuelle pouvait peut-être être liée négativement à la motivation. Eccles, Lord et Midgley (1991), quant à elles, ont avancé que le fait de fréquenter une école de petite taille pouvait, dans une certaine mesure, agir positivement sur les croyances qu'ont les élèves en leurs capacités. Cotterell (1992) a observé pour sa part que les élèves qui provenaient d'une petite école primaire et qui se retrouvaient au sein d'une école secondaire de taille plus imposante étaient plus épanouis avant cette transition, mais qu'ils devenaient anxieux et désorientés dans les semaines suivant celle-ci. Cela dit, après quelques mois passés dans la nouvelle école, ces difficultés s'atténuaient et la qualité de leur ajustement était de plus en plus déterminée par des caractéristiques qui leur sont personnelles. Rapportant elles aussi des résultats témoignant en faveur d'écoles de petite taille, Lee et Smith (1995) ont constaté que les élèves y entretenaient des attitudes plus positives à l'égard des apprentissages et déployaient davantage d'efforts. Elles ont d'ailleurs soutenu que les écoles secondaires accueillant de 600 à 900 élèves avaient une incidence plus positive sur les accomplissements de leurs élèves et il est légitime de penser que les croyances et attitudes qui sont garantes de l'engagement en subissaient aussi les effets positifs (Lee et Smith, 1997). Plus récemment, McNeely, Nonnemaker et Blum (2002) ont à leur tour documenté un plus fort

sentiment d'appartenance scolaire (un indicateur d'un engagement affectif) chez les élèves fréquentant des écoles secondaires de petite taille. De même, Loima et Vibulphol (2016) ont relevé chez des élèves du secondaire, fréquentant de petites écoles, un profil motivationnel plus positif que celui observé chez ceux fréquentant des moyennes et grandes écoles. Mais, ils ont aussi observé que les élèves fréquentant de plus grandes écoles pouvaient présenter des dispositions plus favorables que ceux qui vont dans des écoles de taille moyenne. Réfléchissant à l'avantage associé aux plus petits établissements, ils ont estimé que celui-ci pourrait se volatiliser dans le cas où l'école accueille plus de 500 élèves. Le cas échéant, il vaudrait alors de considérer d'autres critères pour déterminer si l'établissement est favorable ou défavorable à la motivation, par exemple, s'il parvient à satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux éprouvés par leurs élèves et leur permet aussi de vivre un sentiment d'appartenance. Cela étant dit, cette donnée suggère quand même qu'une petite école pourrait être plus favorable au développement de ressources motivationnelles.

2.3.3 Des déterminants relationnels

Les relations sociales sont reconnues constituer une source précieuse de soutien en période de changements. Cette étude s'intéresse à différentes facettes des relations que les élèves cultivent avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents, qui peuvent possiblement jouer un rôle semblable dans le contexte de la transition primaire-secondaire.

Les relations avec les pairs

D'abord, il est reconnu que de saines interactions avec les pairs peuvent mener les élèves à éprouver des sentiments réconfortants, par exemple celui d'appartenir à une communauté d'entraide et de soutien. Un tel sentiment peut s'avérer favorable à leur engagement dans les apprentissages (Nelson et DeBacker, 2008). Au contraire, des relations tendues peuvent induire chez eux un mal-être psychologique qui, à son tour, peut modérer leurs attentes et intentions en lien avec les apprentissages (Juvonen et Knifsend, 2016). Il faut préciser que les relations « de qualité » présentent ces particularités : elles sont une source de camaraderie et de soutien, misent sur l'engagement des personnes qui y prennent part et sont peu conflictuelles (Berndt, 2002). À cet effet, comme cela a été mentionné, au début de l'adolescence, les relations avec les pairs gagnent de l'importance aux yeux des élèves (La Greca et Harrison, 2005). Cela s'observe concrètement,

par la taille des réseaux sociaux qui s'accroît et les relations qui tendent à devenir plus intimes (La Greca et Prinstein, 1999). D'ailleurs, les proches amis se substituent aux parents et deviennent une source fondamentale d'influence et de soutien, voire d'épanouissement, qui peut contribuer à leur bien-être et à leur développement personnel, scolaire et social (Ladd, 2006; Ladd et Troop-Gordon, 2003; Updegraff, McHale, Whiteman, Thayer et Delgado, 2005). Les pairs peuvent influencer les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes et déterminer de manière décisive le type de comportements auxquels ils ont le plus souvent recours (Ladd, 2006; Ladd et Troop-Gordon, 2003; Simons-Morton et Chen, 2009). Leurs caractéristiques respectives peuvent effectivement devenir de plus en plus similaires (Kindermann, 2007; Juvonen et Knifsend, 2016; Ladd, Herald-Brown et Kochel, 2009; Molloy, Gest et Rulison, 2011). D'ailleurs, lorsque les élèves s'associent à des pairs très motivés et qui brillent par leurs accomplissements, ils ont tendance à se fixer des cibles plus ambitieuses (Berndt et Keefe, 1995; Kindermann, 2007; Shin et Ryan, 2014). Certes, il y a lieu de penser que ceux-ci cherchent naturellement la compagnie de pairs qui leur ressemblent (Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion et Tremblay, 2010; Witkow, 2009; Witkow et Fuligni, 2010) et cela pourrait aussi expliquer pourquoi ils présentent des attitudes scolaires plus positives (Hamm et Faircloth, 2005a; Witkow, 2009; Witkow et Fuligni, 2010) et ont des performances plus reluisantes (Ryan, 2001; Witkow et Fuligni, 2010). Ce même phénomène pourrait aussi justifier des dispositions motivationnelles moins favorables et un plus faible rendement (Witkow et Fuligni, 2010). Les élèves pourraient partager des croyances similaires qui influenceraient de manière importante les comportements qu'ils choisissent d'adopter en situation d'apprentissage.

Les résultats d'une étude menée par Chung, Elias et Schneider (1998), dans le contexte de la transition primaire-secondaire, ont indiqué que des relations chaleureuses et supportantes avec les pairs pouvaient être corrélées positivement avec une perception positive en lien avec les capacités. Ceux-ci allaient donc dans le même sens que ceux partagés par Fenzel (2000) qui ont observé que l'estime personnelle des élèves pouvait être renforcée par le soutien offert par les pairs. Un constat similaire a été effectué par Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman (1994), alors que des relations conflictuelles pouvaient être corrélées négativement avec l'estime personnelle et les croyances d'efficacité. Ceux-ci n'avaient toutefois pas pu lier le sentiment d'efficacité aux valeurs des pairs et à la perception du soutien offert par ces derniers. Pour leur part, Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008) ont observé que le soutien offert par les pairs ne permettait pas de prédire l'appréciation des apprentissages. Quant à Newman Kingery, Erdley et

Marshall (2011), elles ont décelé un lien positif entre la qualité générale des relations avec les pairs et l'estime personnelle et l'engagement scolaire.

Pour ce qui est de Goldstein, Boxer et Rudolph (2015), ils ont observé que lorsque les élèves bénéficient de relations stables, ils sont moins susceptibles d'en venir à remettre en question l'importance des apprentissages. Pour leur part, Molloy, Gest et Rulison (2011) ont constaté qu'après la transition, le sentiment de compétence et le degré d'engagement des élèves devenaient de plus en plus similaires à ceux observés chez leurs amis.

Dans un contexte autre que celui de cette transition, Goodenow et Grady (1993) ont observé, chez des élèves du secondaire, que leurs attentes de succès et la valeur qu'ils accordaient aux apprentissages étaient corrélées avec leur perception de l'importance que leurs amis accordaient aux apprentissages scolaires. Dans le même sens, Murdock, Anderman et Hodge (2000) ont noté que les aspirations scolaires des pairs au début du secondaire permettaient de prédire les perceptions ultérieures des élèves en lien avec leurs capacités. Ces aspirations étaient aussi liées positivement à l'importance de bien faire à l'école. Avec une autre collègue, Miller, Murdock (2003) avait aussi observé que lorsque les pairs adoptent une attitude favorable par rapport aux apprentissages, ils peuvent contribuer à l'émergence de perceptions favorables en lien avec les capacités, l'attrait des apprentissages et leur valeur. Quant à Nelson et DeBacker (2008), ils ont observé eux aussi à l'adolescence que l'importance que le meilleur ami attribuait à la scolarisation permettait de prédire la poursuite de buts d'apprentissage. Toujours pendant cette période de vie, Cox, Duncheon et McDavid (2009) ont constaté que des interactions positives avec les pairs pouvaient, de manière indirecte, favoriser le plaisir en lien avec les apprentissages. En fait, cette relation était médiatisée par la perception du degré d'affiliation. Une autre étude, plus récente celle-ci, menée auprès d'élèves du secondaire en difficulté, a quant à elle révélé des corrélations positives entre les relations de qualité que les élèves entretiennent avec leurs pairs et leurs perceptions en lien avec leur compétence scolaire générale, leur intérêt pour les études et l'utilité de celles-ci, ainsi que l'adoption de buts de performance et de maîtrise (Smith, 2012). Ces bonnes relations étaient aussi liées négativement à l'adoption de buts d'évitement du travail (Smith, 2012). De même, les bonnes attitudes scolaires des pairs, elles étaient aussi corrélées positivement à l'intérêt pour les études, l'utilité perçue des études, les buts de maîtrise et de performance (Smith, 2012). Ces résultats coïncident avec celui de Wang et Eccles (2012) qui ont relevé, pendant le secondaire, que lorsque les élèves bénéficiaient de relations proches et soutenantes avec leurs pairs, ils en venaient

moins à dévaloriser les apprentissages. Bref, les pairs peuvent constituer une source précieuse de soutien face aux défis de la scolarisation, ce qui inclut évidemment la transition à l'étude. À cet effet, des sentiments et un état, qui peuvent justement aider à mieux apprécier l'essence des liens que les élèves entretiennent avec leur entourage, reçoivent aussi une attention toute particulière et des indications, quant à leur rapport à la motivation, sont encore une fois fournies.

Le sentiment d'appartenance

S'il est reconnu que l'affiliation à des personnes significatives répond à un besoin fondamental chez l'être humain (McMahon, Wernsman et Rose, 2009; Osterman, 2000), celui-ci se manifeste de manière d'autant plus vive au début de l'adolescence (Hamm et Faircloth, 2005b; Oberle, Schonert-Reichl et Thomson, 2010). À cette étape de leur développement, les élèves sont fortement préoccupés par la qualité des liens qu'ils tissent. Ils cherchent non seulement à être appréciés et intégrés parmi leurs pairs et à être soutenus par ceux-ci, ils souhaitent aussi développer des relations étroites avec leurs enseignants (Roeser, Midgley et Urda, 1996). L'influence exercée par les premiers gagne progressivement en importance et devient prépondérante. Selon Osterman (2000), de saines interactions avec les pairs et un engagement actif dans la vie scolaire et les activités qui y ont cours peuvent faire naître chez les élèves le sentiment d'appartenir à leur milieu scolaire et d'être intimement liés à ses membres. Un tel sentiment d'appartenance aurait un effet bénéfique sur le fonctionnement psychologique (Isakson et Jarvis, 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 2003), ce qui inclut la motivation à apprendre (Faircloth et Hamm, 2005; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla, 2004; Nelson et DeBacker, 2008). Cela étant dit, l'école secondaire s'est fait reprocher de ne pas aider suffisamment les élèves à vivre le type de relations contribuant à satisfaire ce besoin d'appartenance (Certo, Cauley et Chafin, 2003; Eccles et Midgley, 1989; Newman Kingery, Erdley et Marshall, 2011; Osterman, 2000). Pourtant, celui-ci a été identifié comme étant un facteur favorisant une transition harmonieuse et un indicateur de la qualité de celle-ci (Akos, 2006; Akos et Galassi, 2004).

Pendant la période à l'étude, un tel sentiment a été lié à des émotions et désirs positifs (Anderman, 1999), à une meilleure orientation sur la tâche et à un recours moins systématique à des buts de performance (Anderman et Anderman, 1999). Ce constat rejoint en quelque sorte celui d'une étude plus récente qui s'intéressait à la relation entre un tel engagement affectif envers le milieu scolaire et la poursuite de buts d'apprentissage. Il est alors apparu que la participation à des

activités extracurriculaires présentant un défi était, dans une certaine mesure, corrélée avec une évolution ascendante du désir de parfaire ses connaissances et compétences (Fischer et Theis, 2014). De manière similaire, Goldstein, Boxer et Rudolph (2015) ont rapporté une corrélation positive entre l'appartenance et l'attachement que les élèves éprouvent envers leur école et l'importance qu'ils accordent aux apprentissages.

Plusieurs recherches menées hors du contexte de cette transition ont aussi montré que le degré d'appartenance des adolescents est lié positivement à leurs croyances à propos de leurs capacités (Faircloth et Hamm, 2005; Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla, 2004; Nelson et DeBacker, 2008; Roeser, Midgley et Urda, 1996; Sánchez, Colón et Esparza, 2005; Smerdon, 2002) et de la valeur du travail scolaire (Faircloth et Hamm, 2005; Gillen-O'Neel et Fuligni, 2013; Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla, 2004; Nelson et DeBacker, 2008; Roeser, Midgley et Urda, 1996; Sánchez, Colón et Esparza, 2005). Enfin, mentionnons à nouveau que Osterman (2000) a évoqué que les élèves dotés d'un sentiment d'appartenance pouvaient présenter des croyances et attitudes scolaires plus positives qui sont susceptibles de les aider à s'engager, à persévérer et même à performer.

Plus récemment, le sentiment d'appartenance a été relié positivement au sentiment de compétence scolaire général, à l'intérêt pour les études, à l'utilité perçue de celles-ci et à l'adoption de buts de maîtrise (Smith, 2012). Une relation négative a aussi été relevée entre ce sentiment et la poursuite de buts d'évitement du travail (Smith, 2012). Il subsiste donc peu de doutes quant au lien positif entre un tel sentiment et la motivation.

Le sentiment d'acceptation

Comme son nom l'indique, le sentiment d'acceptation est défini par le niveau auquel un individu se sent apprécié (ou mésestimé) et accepté par les membres du groupe auquel il appartient (Asher, Parker et Walker, 1996). Le statut dont jouit cet individu et la qualité de son entente avec ses représentants en constituent aussi des indices probants (Ommundsen, Roberts, Lemyre et Miller, 2005). Il importe d'ailleurs de souligner que ce sentiment représente un préalable essentiel à l'expérience d'un lien d'appartenance (Osterman, 2000). En effet, seuls les élèves qui se sentent acceptés et aimés par leurs pairs seront susceptibles d'acquérir un sentiment d'appartenance (Osterman, 2000). Si les élèves cherchent à former des amitiés, rappelons-le, c'est entre autres

parce qu'elles constituent une précieuse source de soutien, qui peut leur être particulièrement profitable pendant cette phase où les changements pubertaires et ceux liés à la transition se chevauchent. Il faut ajouter que les amitiés sont une source de validation personnelle et qu'elles contribuent au développement identitaire (Newman et Newman, 2001). Cela étant dit, parce que certains de leurs attributs personnels ou de leurs comportements (Buhs, Ladd et Herald, 2006) font l'objet d'une évaluation négative, certains élèves n'arrivent pas à se faire une place au sein du groupe de pairs et il y a lieu de penser que cela peut exercer une influence négative sur leur motivation à apprendre.

En fait, un nombre limité d'études ont examiné le rapport entre cette dimension relationnelle et la motivation. Dans le contexte de la transition en question, Fenzel et Blyth (1986) s'étaient intéressés à la relation entre le nombre d'amitiés et le degré de proximité de celles-ci et l'estime personnelle et ils n'ont pas détecté un lien significatif. Plus récemment, Newman Kingery, Erdley et Marshall (2011) ont observé que le sentiment d'acceptation et le nombre d'amitiés étaient corrélés positivement à l'estime personnelle, ainsi qu'à la qualité de l'engagement scolaire. Or, quelques années plus tôt, des résultats ayant de quoi laisser perplexe avaient été partagés. Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008) n'avaient pas trouvé de relations prédictives significatives entre le fait d'entretenir de bonnes relations avec les pairs et le fait d'apprécier les apprentissages. Explorant les changements en lien avec des perceptions de soi et certaines facettes des relations avec les pairs, Cantin et Boivin (2004), ont pour leur part relevé que tandis que le sentiment de compétence déclinait chez les élèves qu'ils avaient sondés, ceux-ci se sentaient néanmoins de plus en plus soutenus par leurs pairs. En réaction à ce résultat curieux, ils ont formulé l'hypothèse selon laquelle l'engagement auprès des pairs aurait pu porter préjudice à l'engagement scolaire. Un an plus tôt, Tonkin et Watt (2003) avaient quant à eux pris note que le concept de soi scolaire pouvait demeurer stable, tandis que les élèves se sentaient de mieux en mieux acceptés par leurs pairs.

Dans des contextes autres que celui de cette transition, des chercheurs ont plutôt constaté que le fait de se sentir accepté par les pairs pouvait agir positivement sur la motivation. Chez des élèves du primaire, après avoir identifié des sous-groupes ayant une perception pessimiste, réaliste et optimiste de leur compétence, Larouche, Galand et Bouffard (2008) ont examiné si le sentiment d'acceptation différait selon la compétence perçue. Ils ont noté que les élèves qui avaient une perception pessimiste de leur compétence se sentaient moins bien acceptés que ceux qui

entretenaient une perception réaliste de leur compétence et à leur tour, ceux-ci avaient une perception moins favorable que ceux qui jugeaient celle-ci avec davantage d'optimisme.

Filippatou et Kaldi (2010), pour leur part, ont réalisé des entrevues avec des élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage et expérimentant une pédagogie par projet. Ils se sont aperçus que l'approche en question leur avait permis de se sentir mieux acceptés par les membres de leur groupe, de gagner confiance en leurs capacités et de mieux percevoir la valeur des apprentissages.

Étudiant la relation entre la satisfaction au regard des relations avec les pairs et la valeur consacrée à certaines tâches, pendant le secondaire, Townsend et Hicks (1997) avaient pour leur part observé que le fait de se sentir accepté et apprécié par les pairs était corrélé positivement avec la perception de l'utilité des activités. Alors qu'elles s'intéressaient à différentes sources de la motivation en éducation physique au secondaire, Cox, Duncheon et McDavid (2009) ont observé que le sentiment d'acceptation était lié positivement, mais indirectement, avec le plaisir en lien avec des activités propres à cette discipline particulière. De même, chez des élèves du secondaire en difficulté, une relation positive a été décelée entre leur sentiment d'acceptation et leur sentiment de compétence scolaire, leur intérêt pour les études, la valeur qu'ils accordent à celles-ci et la poursuite de buts de maîtrise (Smith, 2012). Ce même sentiment d'acceptation a été lié négativement l'adoption de buts d'évitement du travail (Smith, 2012).

Ainsi, sans surprise, comme c'est le cas pour le sentiment d'appartenance, le sentiment d'être apprécié et accepté peut entretenir un rapport positif avec les perceptions relatives aux capacités et à la valeur des apprentissages.

L'isolement social

Contrairement au fait de se sentir lié aux membres d'un groupe et soutenu par ceux-ci, l'isolement social se caractérise par un manque de contacts ou d'interactions soutenues avec les personnes dans l'entourage. Des difficultés comportementales, des habiletés sociales déficitaires, des traits de personnalité ou encore l'expérience de situations adverses peuvent en être à l'origine (Cacioppo et Hawkey, 2009; Laursen, Bukowski, Aunola et Nurmi, 2007). À titre d'exemples plus concrets, il a été observé que les élèves inhibés ou qui montrent des signes flagrants d'insécurité étaient plus susceptibles de vivre de l'isolement (Laursen, Bukowski, Aunola et Nurmi, 2007). De même, les élèves hostiles peuvent aussi en venir à subir l'exclusion par leurs pairs ce qui les

contraint par la suite à l'isolement (Laursen, Bukowski, Aunola et Nurmi, 2007). Évidemment, l'isolement peut amplifier leurs difficultés; il peut accroître leur vulnérabilité affective (ils seront en proie à des émotions négatives telles de la colère, de la honte, de la culpabilité) (Furrer et Skinner, 2003; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Eggum, Kochel et McConnell, 2011; Wentzel, Barry et Caldwell, 2004) et favoriser un repli sur soi (Laursen, Bukowski, Aunola et Nurmi, 2007). Alors qu'ils sont seuls et en retrait, ils pourront se livrer à des réflexions douloureuses sur leur condition, notamment celles selon lesquelles leur entourage leur voudrait du mal (Laursen, Bukowski, Aunola et Nurmi, 2007) ou qu'ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour cultiver des liens satisfaisants (Qualter et Munn, 2002). De telles ruminations seront favorables à l'émergence de troubles du comportement intériorisés (ex : symptômes anxieux et dépressifs) (Gazelle et Ladd, 2003; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Eggum, Kochel et McConnell, 2011; Weinberg, 2001) ou extériorisés (Bowker, Markovic, Cogswell et Raja, 2012; Gazelle et Ladd, 2003; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Eggum, Kochel et McConnell, 2011). Les élèves isolés sont donc privés du type d'interactions qui, en plus de leur permettre de satisfaire leur besoin fondamental d'affiliation, leur assurerait un soutien bénéfique pour leurs apprentissages et leur développement. À cet effet, il semblerait que les traits de personnalité qui peuvent être à l'origine de l'isolement aient tendance à demeurer relativement stables pendant la scolarité. C'est effectivement ce qu'ont noté Caspi et ses collègues (2003) en comparant certains traits mesurés à différents âges. Cela étant dit, le rapport entre l'isolement social et la motivation a été peu étudié et les résultats disponibles sont surtout issus d'analyses corrélationnelles.

Dans le cadre de cette transition, Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008) ont constaté que le nombre d'amitiés ne permettait pas de prédire l'appréciation des apprentissages. Pour leur part, Newman Kingery, Erdley et Marshall (2011) ont observé que l'isolement social était corrélé négativement avec l'estime personnelle et l'engagement scolaire.

Dans un contexte autre que celui de cette transition, plus spécifiquement chez des élèves du préscolaire, Buhs et Ladd (2001) ont relevé une corrélation positive entre la solitude éprouvée par ceux-ci et leur tendance à éviter de participer aux activités. Au préscolaire toujours, alors qu'ils comparaient le degré moyen de solitude d'élèves ayant une perception normale de leur compétence cognitive avec celui d'élèves affichant des perceptions plus défavorables, Coplan, Findlay et Nelson (2004) se sont rendus compte que les élèves du second groupe étaient davantage en proie à la solitude. Chez des élèves du primaire, Hymel, Bowker et Woody (1993) ont pour leur part

distingué différents profils d'élèves impopulaires. Ceux-ci pouvaient être agressifs, retirés ou agressifs et retirés. Ils ont été à même de constater que comparativement à la moyenne, ces sous-groupes d'élèves étaient perçus par leurs pairs comme étant moins compétents à l'école. Alors qu'ils cherchaient à expliquer la perception de compétence d'élèves du primaire à l'aide de mesures relationnelles, Guay, Boivin et Hodges (1999) ont pour leur part observé que les élèves souffrant de solitude pouvaient afficher des doutes quant à leur compétence scolaire. Ce lien était direct. Toujours chez des élèves du primaire, Gest, Welsh et Domitrovich (2005) ont trouvé une corrélation négative entre le degré de solitude éprouvée et l'appréciation de l'école. Wentzel et Asher (1995) ont pour leur part comparé la motivation d'élèves du secondaire plus et moins bien intégrés socialement et ils ont remarqué que les élèves dans la seconde situation pouvaient être moins intéressés par les apprentissages. Quant à Grøholt, Ekeberg et Wichstrøm (2005), ils ont observé, chez des élèves d'âge secondaire, qu'une bonne estime personnelle pouvait être corrélée négativement avec le fait d'éprouver de la solitude. Une étude plus récente a mis en évidence que la perception d'être isolé socialement était corrélée négativement avec le sentiment de compétence scolaire général, l'intérêt pour les études et l'utilité perçue de celles-ci et l'adoption de buts de maîtrise (Smith, 2012). Ce sentiment était aussi corrélé positivement avec l'adoption de buts d'évitement du travail (Smith, 2012). Contrairement aux deux dimensions précédentes, le fait de se sentir isolé pourrait donc s'accompagner de perceptions en lien avec les capacités et la valeur des apprentissages qui sont moins favorables. Mais, un tel lien négatif ne ressort pas nécessairement.

L'anxiété sociale

De toutes les formes anxieuses, celle éprouvée en contexte social est la plus communément observée dans la population générale et, par le fait même, au sein de la population scolaire (Barlow, 2002). Comme l'anxiété de performance, lorsqu'elle prend une proportion raisonnable, elle peut avoir une fonction adaptative et rendre les élèves sensibles aux opinions et évaluations dont ils font l'objet ce qui les aide à sélectionner des comportements appropriés aux situations (Hoffman et Barlow, 2004). Mais, lorsqu'elle devient démesurée, elle peut les mener à vouloir éviter de côtoyer d'autres personnes et interférer avec leur engagement dans les situations (Hoffman et Barlow, 2004; Stein et Stein, 2008). L'adoption d'une telle stratégie défensive peut évidemment freiner leur développement (Ballenger et al., 1998).

Ainsi, lorsque démesurée, l'anxiété sociale prend la forme d'un mode pensée à propos des relations qui peut être biaisé par l'attribution d'intentions hostiles aux autres personnes dans l'entourage (Culotta et Goldstein, 2008) et qui peut mener à l'évitement des situations où il y a contact avec celles-ci. En fait, certains individus éprouveront une telle anxiété après avoir vécu des expériences sociales négatives (Boivin, Hymel et Bukowski, 1995). Les symptômes qui lui sont associés peuvent de manifester en réponse à des circonstances présentes ou en lien avec un évènement à venir dont le déroulement est anticipé (Zeidner et Matthews, 2005). De manière plus concrète, le fait d'être exposé à des personnes non familières (Stein et Stein, 2008) ou pire, de se savoir observé ou évalué par celles-ci (ou des personnes connues), peut mener les individus qui souffrent de ce trouble à se sentir menacés et à ressentir un grand inconfort, car ils doutent de leur capacité de créer une impression favorable (Leary, 2001). En conséquence, par exemple, ils ne se presseront pas à prendre la parole devant un groupe et ils hésiteront à partager leurs opinions. Les personnes dans l'entourage pourront se méprendre sur les raisons qui font en sorte que ces individus évitent de participer aux échanges. Ils pourront par exemple penser que ceux-ci adoptent une attitude présomptueuse ou hautaine, alors qu'en fait, pour les personnes anxieuses socialement, le simple fait d'interagir avec les autres peut s'avérer intimidant et lorsqu'elles y sont contraintes, elles pourront par exemple avoir du mal à établir un contact visuel (Bruch, 2001) et éprouver un lot de symptômes désagréables semblables à ceux qui sont associés à l'anxiété de performance (Hastings, Zahn-Waxler et Usher, 2007; Schmitz, Krämer, Tuschen-Caffier, Heinrichs et Blechert, 2011; Stein et Stein, 2008). Elles pourront évidemment se méprendre dans l'interprétation de la force de leurs symptômes ou encore, à propos de leurs limitations. À ce dernier titre, à tort ou à raison, certains élèves aux prises avec de telles difficultés peuvent en venir à croire que leurs compétences communicationnelles sont déficitaires (Strahan, 2003). Mais, il se peut que ce soit effectivement le cas et qu'ils aient par exemple du mal à décoder les indices non verbaux qui sont utilisés par leurs interlocuteurs et leur discours oral pourra manquer de fluidité (Strahan, 2003).

Bien qu'il puisse leur arriver d'éprouver le besoin de se retrouver entourés d'autres personnes, ils auront généralement tendance à chercher à éviter ces situations, possiblement parce qu'ils doutent de leur capacité à susciter une impression favorable chez les autres (Hoffman et Barlow, 2004; Stein et Stein, 2008). De même, ils seront souvent dotés d'une faible estime personnelle et pourront avoir tendance à s'autocritiquer (Cox, Fleet et Stein, 2004). Ces difficultés peuvent être précurseurs de troubles psychologiques plus sévères, par exemple des symptômes

dépressifs (Stein et Stein, 2008). Bref, face à l'ampleur des difficultés que vivent ces élèves, il n'est pas surprenant qu'ils puissent être incompris et aussi moins appréciés par leurs pairs (Strauss, Frame et Forehand, 1987).

Il existe très peu de données en ce qui a trait au rapport qu'entretient l'anxiété sociale avec la motivation, mais celles-ci suggèrent l'existence d'un lien négatif. Encore une fois, alors qu'ils comparaient des élèves du préscolaire présentant des perceptions de leurs compétences cognitives normales pour leur âge ou plutôt négatives, au regard de différents aspects relationnels, Coplan, Findlay et Nelson (2004) ont perçu que les élèves du second groupe étaient plus anxieux dans leurs interactions avec leurs pairs.

Grills-Taquechel, Norton et Ollendick (2010), pour leur part, ont relevé, suite à cette transition, une diminution de l'anxiété sociale et cette amélioration était due entre autres à leur niveau de base d'estime personnelle. Ces deux dimensions étant liées négativement, elles suggéraient aussi que les élèves qui se sentent très anxieux sont susceptibles d'avoir une moins bonne opinion d'eux-mêmes. Ce résultat coïncide avec celui d'une étude récente qui a permis de détecter une relation négative entre cette forme d'anxiété et le sentiment de compétence général (Smith, 2012).

Les relations avec les enseignants et les parents

Tout comme les relations avec les pairs, les relations avec les enseignants et les parents, lorsqu'elles sont chaleureuses, soutenantes et empreintes de confiance, elles viennent satisfaire chez les élèves leur besoin d'affiliation sociale et elles contribuent aussi à leur bien-être affectif et à leur sain développement (Wentzel, 2016). Plus particulièrement, de telles interactions se veulent rassurantes (Birch et Ladd, 1997) et peuvent faire naître chez eux des sentiments positifs (Danielsen, Breivik et Wold, 2011; Wang et Eccles, 2012), qui leur permettront d'aborder les apprentissages en toute sérénité et d'afficher un plus haut niveau d'engagement (Birch et Ladd, 1997; Furrer et Skinner, 2003).

En ce qui concerne d'abord les relations avec les enseignants, Pianta et Steinberg (1992), ont identifié trois aspects clés qui contribuent à un meilleur ajustement scolaire, soit la proximité, la bonne entente et le soutien à l'autonomie. La proximité fait référence au fait d'entretenir un contact chaleureux et une communication ouverte. Comme son nom l'indique, la bonne entente renvoie au fait de ne pas éprouver de frictions ou vivre des conflits dans la relation avec

l'enseignant, ce qui permet d'éviter de vivre des sentiments négatifs (en lien avec ces relations), qui peuvent mener à éprouver de l'isolement et même développer des attitudes scolaires négatives. Les élèves qui entretiennent des relations exemptes de conflits seront plus satisfaits à l'école, ils se sentiront mieux soutenus et cela les aidera à relever les défis que pose la scolarité. Le soutien à l'autonomie permet quant à lui, d'explorer l'environnement scolaire et d'établir des relations avec d'autres acteurs ce qui évite d'entretenir chez les élèves un rapport de dépendance et réduit les risques qu'ils se sentent isolés socialement et qu'ils développent des attitudes négatives à l'égard de la scolarisation.

Il semble cependant que la valeur que les élèves accordent à leurs relations avec les enseignants diminue à mesure qu'ils avancent en âge. Lynch et Cicchetti (1997) ont relevé que les élèves du primaire y accordent plus d'importance que ceux du secondaire. Cela étant dit, si à mesure qu'ils vieillissent les adolescents se sentent de moins en moins liés à leurs enseignants, il semble que la relation entre leur sentiment d'affiliation à ces derniers et leur engagement se renforce avec le temps (Furrer et Skinner, 2003). Cela peut sans doute expliquer pourquoi les élèves qui se sentent adéquatement soutenus, d'un point de vue affectif, sont plus susceptibles de développer des dispositions motivationnelles favorables.

À cet effet, Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989b) se sont intéressées spécifiquement aux changements relatifs aux attitudes scolaires envers les mathématiques dans le cadre de la transition primaire-secondaire, en fonction des relations maître-élèves, et elles ont pris note que l'intérêt envers cette discipline pouvait fluctuer à la hausse chez les élèves qui voyaient le soutien affectif offert par leurs enseignants s'accroître. Les élèves qui, au contraire, percevaient qu'un tel soutien diminuait voyaient leur attrait diminuer et en venaient aussi à mettre en doute la valeur de ces apprentissages.

Dans le même sens, chez des élèves du primaire, Gest, Welsh et Domitrovich (2005) ont décelé que le plaisir associé aux activités scolaires était directement lié au soutien perçu chez les enseignants. De la même façon, Goodenow (1993a) avait détecté, chez des élèves du secondaire, un lien positif entre la qualité du soutien perçu par ceux-ci et leurs attentes de succès et la valeur qu'ils accordaient aux apprentissages. Toujours à cet ordre d'enseignement, Roeser, Midgley et Urda (1996) ont observé que des relations de qualité permettaient de prédire des émotions saines en lien avec la scolarisation. Ce lien était toutefois indirect, étant médiatisé par le sentiment d'appartenance scolaire. Chez des élèves du secondaire, Wentzel (1997) avait quant à elle noté que

le fait de percevoir les enseignants comme étant attentionnés était corrélé positivement avec le respect des consignes données par les enseignants et avec le niveau d'efforts ce qui suggère que cette dimension était reliée positivement à la valeur que les élèves accordaient aux apprentissages. Encore au secondaire, cette même auteure avait aussi observé que la perception de ce soutien permettait de prédire l'intérêt que portaient les élèves aux apprentissages (Wentzel, 1998). Ce soutien était aussi corrélé positivement avec des buts de maîtrise. Toujours à cet ordre d'enseignement, Murdock, Anderman et Hodge (2000) avaient constaté que le contact des enseignants et leur soutien pouvaient être liés positivement aux attentes de succès des élèves et à la valeur qu'ils accordent aux apprentissages. De plus, Murdock et Miller (2003) se sont aussi intéressées à l'attention soignée que perçoivent les élèves chez leurs enseignants et ils ont constaté que celle-ci constituait un prédicteur fiable du sentiment d'efficacité et de l'intérêt pour les apprentissages et de la valeur accordée à ceux-ci.

Toujours chez des adolescents, Sánchez, Colón et Esparza (2005), ont quant à elles remarqué que l'expérience d'un soutien affectif contribuait à prédire les attentes de succès des élèves et la valeur qu'ils accordaient à certains apprentissages spécifiques. Cela dit, ce soutien était mesuré à l'aide d'un construit qui faisait aussi référence à l'appartenance éprouvée envers l'école. Cox, Duncheon et McDavid (2009) ont observé que le soutien offert par les enseignants pouvait être favorable au développement d'une appréciation des apprentissages, mais cette relation était indirecte. De manière semblable, Danielsen, Breivik et Wold (2011) ont décelé un lien direct entre le soutien dispensé par les enseignants et la satisfaction scolaire des élèves du secondaire, ainsi que leur perception de compétence. Wang et Eccles (2012) avaient pour leur part observé que le soutien des enseignants contribuait à réduire le déclin qui survient normalement sur la valeur accordée aux apprentissages pendant le secondaire. Quant aux résultats partagés par Smith (2012), ils indiquaient que la qualité des relations avec les enseignants et du soutien offert par ceux-ci était corrélée positivement avec le sentiment de compétence scolaire général, l'intérêt pour les études et l'utilité perçue de celles-ci et la poursuite de buts de maîtrise. Cette composante était aussi corrélée négativement avec l'adoption de buts d'évitement du travail. Les résultats qui ont été partagés montrent donc assez clairement que la qualité des interactions avec les enseignants peut être liée à l'orientation que prend la motivation dans le contexte de cette transition.

Cela étant dit, de toutes les personnes avec lesquelles les élèves interagissent, ce sont incontestablement les parents pourraient être en mesure d'offrir un soutien ininterrompu pendant

cette phase de la scolarisation. Perkins et Gelfer (1995) ont relevé que lorsque ceux-ci participent à des actions scolaires visant à faciliter cette transition, ils deviennent des modèles pour leurs enfants qui affichent alors des perceptions et des attitudes plus positives. Cependant, il semblerait que le soutien offert par les parents diminue souvent pendant le primaire à un point tel qu'il peut être quasi inexistant au moment où les élèves font leur entrée au secondaire (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995).

Justement, en ce qui concerne les résultats d'études menées dans ce contexte, citons celui de Lord, Eccles et McCarthy (1994) qui indique que lorsque les enfants sont appelés à participer à la prise de décision à la maison, ils peuvent préserver une meilleure estime personnelle et aimer davantage l'école (que ceux qui sentent que leurs libertés sont restreintes par leurs parents). Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey (2000), pour leur part, ont relevé que le sentiment de compétence se détériorait moins chez les élèves qui percevaient un engagement cognitif et personnel chez leur mère comparativement à ceux dont les mères étaient moins investies. Un résultat non contradictoire a été partagé par Cantin et Boivin (2004) et celui-ci indiquait que tandis que la perception de compétence se détériorait, les élèves se disaient aussi moins satisfaits de leurs relations avec leurs parents.

Pour leur part, Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini (2008) ont constaté que des interactions de qualité avec les mères et empreintes de soutien avant cette transition permettaient de prédire chez les enfants une meilleure appréciation des apprentissages après celle-ci. Ce résultat coïncide avec celui partagé par Dotterer, McHale et Crouter (2009), selon lequel des attentes maternelles positives en lien avec la scolarisation pouvaient soutenir un plus grand intérêt envers les apprentissages. Quant à Gniewosz, Eccles et Noack (2011), ils ont observé que les parents constituaient une source d'information stable et sécurisante dans le cadre de cette transition, qui peut être bénéfique pour les croyances que leurs enfants entretiennent en lien avec leurs capacités et aussi pour le développement identitaire de ces derniers. En effet, l'évaluation que les mères faisaient des compétences de leurs enfants permettait de prédire le degré de confiance que ceux-ci affichaient en leurs capacités (Gniewosz, Eccles et Noack, 2011). Très récemment, Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2015) ont constaté que les règles et attentes communiquées par les parents à la fin du primaire permettaient de prédire chez les enfants, l'année suivante, leur degré de confiance en leurs capacités. De même, cette même équipe a

constaté que le soutien à l'autonomie à la fin du primaire entretenait un lien direct avec la perception des compétences à l'arrivée au secondaire.

Les résultats d'études menées dans des contextes autres que celui de cette transition correspondent à ceux qui viennent d'être présentés. Pendant le secondaire, Wentzel (1998) a constaté que des relations supportantes permettait de prédire l'intérêt scolaire et la poursuite de buts de maîtrise. Elles faisaient aussi en sorte que les élèves étaient moins susceptibles de poursuivre des buts de performance-approche.

Dans la même optique, Murdock et Miller (2003) avaient examiné la contribution du soutien parental aux croyances d'efficacité et à la valeur accordée aux apprentissages chez des élèves d'âge secondaire et elles ont relevé que ce soutien constituait un prédicteur fiable de la première de ces deux composantes. Un an plus tard, Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla (2004) ont quant à eux observé que la participation des parents constituait un prédicteur fiable des attentes en lien avec la scolarisation et de l'importance de celle-ci. S'intéressant à la valeur attribuée aux apprentissages, Hill et ses collègues (2004) ont observé un lien direct et positif entre le niveau d'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et les aspirations scolaires de ces derniers.

Chez des élèves d'âge secondaire, Cheung et Pomerantz (2011), ont constaté que la participation parentale à la scolarisation permettait, dans une certaine mesure, de prédire une perception de compétence positive et de bonnes attitudes scolaires. Par ailleurs, Wang et Eccles (2012) ont observé que le soutien des parents pouvait contribuer à limiter le déclin qui survient normalement sur la valeur accordée aux apprentissages pendant le secondaire. Enfin, ce soutien, lorsque perçu favorablement, est corrélé positivement avec les perceptions relatives au sentiment de compétence scolaire général, à l'intérêt et à l'utilité des études, l'adoption de buts de performance et de maîtrise (Smith, 2012). Il est aussi corrélé négativement avec l'adoption de buts d'évitement du travail (Smith, 2012).

Une perspective théorique pour expliquer une éventuelle diminution de la motivation dans le contexte de cette transition

En somme, comme en témoignent les résultats qui ont été partagés dans ce chapitre, la motivation tend à diminuer dans le contexte de la transition primaire-secondaire, mais ce n'est évidemment pas toujours le cas. À cet effet, les changements qui se produisent sur différentes dimensions qui y sont associées ont été mis en relation avec diverses caractéristiques qui sont associées aux élèves et à l'environnement (physique et social) dans lequel ils se développent,

suivant une perspective qui a été partagée par Eccles et Midgley (1989). En fait, tout comme l'auteur de la présente étude, ces deux chercheuses s'intéressaient à la motivation à apprendre et elles ont d'ailleurs proposé une version contemporaine du modèle attente-valeur qui a pris une place dominante dans la recherche. Elles étaient préoccupées par le fait que les croyances et attitudes reflétant ces attentes et valeurs s'altéraient tout au long de la scolarité et de manière particulièrement marquée suite au passage au secondaire (Eccles-Parsons, Midgley et Adler, 1984). Elles en sont ainsi venues à questionner le degré de cohérence entre les caractéristiques de l'environnement scolaire et celles des élèves, par le biais d'une perspective développementale qu'elles ont proposée. En fait, elles se sont inspirées de la thèse de la *congruence personne-environnement* qui a été formulée par Hunt (1975) et qui s'intéressait au degré de compatibilité entre les caractéristiques et demandes de l'environnement social et les besoins psychologiques éprouvés par les individus, mais elles ont introduit dans leur perspective une dimension développementale en considérant que ces dimensions changeaient, dans le premier cas selon le niveau et dans le second selon l'âge, et que leurs interactions s'en trouvaient influencées. Elles ont attribué à la perspective en question le nom de théorie de la *concordance stade de développement-environnement*. Tel qu'évoqué, celle-ci s'intéresse à la concordance entre le stade de développement des individus et les caractéristiques particulières de leur environnement social. Elle reconnaît que les besoins développementaux des élèves évoluent au fil de leur cheminement. Ceux-ci peuvent d'ailleurs avoir la perception que leur environnement (scolaire) évolue en harmonie et qu'il parvient donc, de manière ininterrompue, à bien satisfaire ces besoins. Ils auront alors l'impression que leur environnement leur demeure adapté et ils pourront, par exemple, développer et consolider leurs ressources personnelles, notamment celles au plan motivationnel. Mais, à l'opposé, ils peuvent également avoir la perception que leur environnement se transforme de manière régressive et qu'il devient donc de moins en moins apte à satisfaire leurs besoins développementaux. Le cas échéant, ils seront plus à risque d'expérimenter des difficultés qui, pour reprendre le même exemple, pourront se refléter par une diminution de leur motivation. Quoi qu'il en soit, plusieurs des études citées dans cette thèse s'appuyaient sur cette piste pour interpréter les diminutions qui se produisaient sur le plan des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages. Il paraît effectivement sensé de vouloir assimiler les changements qui se produisent au plan motivationnel à d'autres changements qui se produisent typiquement pendant cette phase

du développement et aussi aux transformations qui se produisent dans l'environnement physique et social.

2.4 La présente étude

Ainsi, à en croire les résultats d'études qui ont surtout été menées à l'extérieur du Québec, la motivation générale à apprendre est susceptible de s'altérer dans le contexte de la transition primaire-secondaire. Cela pourrait être attribuable au fait que les élèves expérimentent alors simultanément des transformations développementales et des changements dans leur environnement scolaire. Cela dit, comme l'ont soulevé Ratelle, Guay, Larose et Senécal (2004), souvent les études réalisées ne documentaient que les changements qui survenaient, en moyenne, chez l'ensemble de leurs participants. Ainsi, elles laissaient peut-être erronément à penser que la quasi-totalité des élèves vivait aussi difficilement cette phase transitoire¹, alors qu'en vérité, des sous-groupes pouvaient peut-être voir leur motivation prendre des orientations distinctes. Il importe d'ailleurs de rappeler que des résultats divergents ont été dévoilés et ceux-ci suggèrent effectivement que des élèves pourraient préserver des croyances et attitudes qui peuvent être favorables à leur persévérance dans les apprentissages. Bref, il est possible que différentes trajectoires se dissimulent derrière les résultats génériques qui ont été partagés. Cependant, les résultats des analyses qui ont été réalisées à ce jour ne permettent pas de confirmer que c'est bel et bien ce qu'il advient alors de la motivation. De telles connaissances permettraient pourtant d'identifier, dans ce contexte précis, différentes trajectoires et de caractériser celles-ci. Ou, en d'autres mots, et s'il y a lieu, celles-ci permettraient d'identifier un certain nombre de caractéristiques observables chez les élèves qui vivent plus et moins favorablement cette expérience sur le plan motivationnel. Par le fait même, celles-ci soutiendraient la réflexion à propos des pratiques à privilégier afin d'aider ce dernier groupe d'élèves à préserver ses ressources motivationnelles et ainsi favoriser leur persévérance scolaire. Évidemment, ces connaissances permettraient aussi de mieux soutenir le premier groupe doté de dispositions plus favorables. La présente étude souhaite donc générer des données (québécoises) pouvant avoir un tel apport aux connaissances. Elle procède ainsi à un examen de la motivation générale à apprendre dans ce contexte transitoire de façon non seulement à documenter comment elle évolue en moyenne chez

¹ Des études récentes menées par Shim, Ryan et Anderson (2008), Paulick, Watermann et Nückles (2013), Duchesne, Ratelle et Feng (2014), ainsi que Fischer et Theis (2014) se sont efforcées de distinguer différentes trajectoires, mais elles ne se sont intéressées chacune qu'à quelques dimensions associées à la valeur accordée aux apprentissages.

un ensemble d'élèves, mais aussi chez des sous-groupes qui existent naturellement au sein de celui-ci. Aussi, dans la seconde éventualité, elle met en rapport les différentes trajectoires identifiées avec des caractéristiques qui sont propres aux élèves, qui sont liées à leur environnement scolaire et à la qualité des relations qu'ils cultivent avec leur entourage.

Cette étude se focalise donc sur la motivation à apprendre en général. En fait, comme on le sait, les élèves ne côtoient pas le même nombre d'enseignants durant leur scolarité primaire et secondaire. Pendant leurs premières années de scolarisation, ils s'habituent à répondre aux demandes et attentes d'un seul enseignant titulaire. Or, à leur arrivée au secondaire, ils doivent apprivoiser les exigences variables de plusieurs enseignants spécialistes et ils peuvent d'ailleurs développer des relations qualitativement différentes avec chacun de ceux-ci. Leur motivation est d'ailleurs susceptible de varier selon les disciplines, en fonction d'interactions perçues plus ou moins positivement avec les personnes qui enseignent celles-ci. Par conséquent, les dispositions motivationnelles générales des élèves sont examinées, car elles conservent peut-être moins de traces d'interactions qui pourraient se limiter à des contextes précis. À la lueur des indications qui viennent d'être fournies, la présente thèse poursuit donc les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Documenter, entre la fin de la sixième année au primaire et la fin de la première année au secondaire, chez les élèves des deux sexes, l'évolution générale de leurs attentes de succès et de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages, ainsi que de certains déterminants personnels et relationnels;
- 2- Distinguer, dans le contexte de cette transition entre les écoles primaire et secondaire, différentes trajectoires en lien avec l'évolution des attentes de succès des élèves et de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages;
- 3- Caractériser les trajectoires développementales identifiées sur la base de déterminants personnels, scolaires et relationnels.

3. Méthodologie

L'approche théorique et les différents concepts qui constituent le cadre de référence de cette étude ont été explicités. De plus, une synthèse des connaissances, relatives aux fluctuations que subissent des variables issues des concepts mis à contribution, en rapport avec différentes caractéristiques, a été partagée. Ce chapitre offre à présent des justifications quant à la méthode empruntée pour répondre aux objectifs spécifiques qui ont été énoncés à la fin du précédent chapitre.

Cependant, avant de présenter la procédure générale, les participants, l'instrument de mesure et l'approche analytique, il convient de préciser que cette étude s'appuie sur un ensemble de données qui a été constitué dans le cadre d'une action de recherche subventionnée par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (Chouinard et al., 2014). Celle-ci visait non seulement à documenter l'incidence générale de la transition au secondaire sur la motivation, mais aussi sur l'adaptation psychosociale et les acquisitions en lecture, en écriture et en mathématiques. Pour ce faire, un questionnaire d'enquête et des épreuves avaient été administrés. Cela étant dit, comme la présente étude s'intéresse au rapport entre les fluctuations des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages et les déterminants personnels, scolaires et relationnels qui ont été exposés, plusieurs des mesures qui ont originalement été récoltées ne sont pas réutilisées.

3.1 La procédure générale

Tel que mentionné, un questionnaire d'enquête, comportant des sous-échelles à items auto-rapportés, a été administré une première fois au printemps 2012 (temps 1 = T1). Les élèves qui y ont répondu en étaient alors à la fin de leur sixième année à l'école primaire. À l'automne 2012 et au printemps 2013, tandis que les élèves entamaient (T2) et terminaient (T3) leur première année au secondaire, deux autres collectes ont eu lieu. À chaque fois, les cueillettes se sont déroulées en classe ou dans un local réservé à cette fin et en présence du titulaire (au primaire) ou d'un spécialiste (au secondaire) qui prenait soin d'instaurer et de maintenir des conditions propices à la passation. Des auxiliaires de recherche, représentant les auteurs de l'étude originale, étaient aussi présents et ceux-ci s'assuraient de donner aux élèves des consignes précises favorisant leur bonne compréhension de la marche à suivre pour répondre adéquatement au questionnaire. Dans le cas où ces derniers avaient des interrogations, ils pouvaient en faire part à cette personne, qui s'efforçait alors de répondre à celles-ci. Ce mode de fonctionnement a permis de récupérer un nombre

maximal de questionnaires, complétés dans les quarante-cinq minutes allouées. Suite à chacune des visites dans les écoles, les réponses des élèves ont été numérisées et ainsi, dès la fin de l'été 2013, la constitution de la base de données était terminée et les vérifications préliminaires aux analyses ont alors pu être effectuées. À titre indicatif, la version « Grad Pack 21.0 Premium » du logiciel SPSS a servi à effectuer l'ensemble de ces opérations antérieures et elle a été utilisée conjointement avec l'application « Stata 14 », et plus précisément l'extension PROC TRAJ développée par Jones, Nagin et Roeder (2001), pour répondre aux nouveaux objectifs abordés dans la présente recherche.

3.2 Les participants

Lors de l'étude originale, le recrutement des participants s'était échelonné sur plusieurs mois. En effet, entre la fin de l'année scolaire 2010-2011 et le début de l'année 2011-2012, les équipes de direction de cinq commissions scolaires distribuées dans différentes régions du Québec (l'île de Montréal, les Laurentides, la Montérégie, le Centre-du-Québec et la Capitale-Nationale) avaient été sollicitées et avaient accepté d'engager le personnel et les élèves de certaines de leurs écoles dans cette action de recherche. Par la suite, au sein des écoles désignées, des personnes s'étaient vues confier la responsabilité d'assister le groupe de recherche dans la composition de l'échantillon, dans la récupération des consentements parentaux et dans la planification des collectes. L'échantillon n'a donc pas été composé aléatoirement et dans un souci de représentativité, mais plutôt avec l'aide de partenaires qui ont facilité le recrutement de participants, ce qui fait en sorte que celui-ci est de convenance.

Ainsi, un nombre total de 323 élèves effectuant la transition entre 17 écoles primaires et 12 écoles secondaires publiques francophones ont été recrutés et sondés. Les deux genres étaient représentés de manière presque équivalente, 170 filles (52,6 %) et 153 garçons (47,4 %) y prenant effectivement part. De plus, l'âge des participants à l'entrée au secondaire variait quelque peu même si la plupart avaient l'âge normal, c'est-à-dire douze ans ($\bar{X} = 12,18$ ans, $\sigma = ,68$). Des caractéristiques additionnelles méritent d'être énoncées, puisque leur rapport à la motivation est examiné. 74,3 % des élèves avaient deux parents nés au Canada et 25,7 % avaient au moins un parent né à l'étranger. Également, 60,7 % étaient issus de familles biparentales et 39,3 %, de familles monoparentales. De plus, 54,7 % des élèves étaient enfants uniques ou n'avaient qu'un(e) seul(e) frère/sœur, tandis que 45,3 % comptaient deux frères/sœurs ou plus. Aussi, 37,5 % des

élèves ont fréquenté des écoles secondaires situées en milieu semi-urbain et 62,5 %, des écoles situées en milieu urbain. Enfin, 52,6 % des élèves fréquentaient une école secondaire accueillant moins de 1000 élèves, alors que 47,4 % fréquentaient un établissement accueillant plus de 1000 élèves.

3.3 L'instrument de mesure

Tel que mentionné, des caractéristiques personnelles, liées à l'environnement scolaire et aux relations avec l'entourage, mais surtout différentes dimensions inhérentes aux attentes de succès des élèves et à la valeur qu'ils accordent aux apprentissages, ont été documentées à l'aide d'un questionnaire à items auto-révélés rédigés et validés en français. Les données récoltées de cette façon sont réputées refléter assez fidèlement les perceptions des élèves (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006). Une échelle de type Likert à six entrées, graduée de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord), accompagnait les énoncés et les élèves devaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord en encerclant la réponse correspondant le mieux à leur opinion. Cette méthode de collecte a permis de cumuler rapidement, en quantité raisonnable et dans un format numérique standardisé, des données qui, une fois traitées, pouvaient permettre de faire des inférences au sujet desdites perceptions (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006). Des précisions additionnelles sont d'ailleurs fournies en ce qui concerne les mesures qui ont pu être recueillies à l'aide de cet instrument.

Les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages.

D'abord, des données ont été récoltées en ce qui concerne les attentes de succès des élèves. L'échelle du sentiment de compétence (quatre items; ex. : *Je suis aussi bon que les autres à l'école*) conçue et validée par Harter (1982) et traduite par Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel (1988) a permis de mesurer l'appréciation font les élèves de leurs capacités et de leurs chances de réussite. Rappelons que les travaux de Eccles, Wigfield et de leurs collègues (Eccles et Wigfield, 1995; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993) ont révélé que ces croyances étaient inspirées de mêmes référents.

Aussi, des données ont été récoltées en ce qui concerne la valeur que les élèves accordent aux apprentissages. Deux échelles, qui ont été proposées par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000), ont été utilisées pour mesurer l'intérêt que vouaient les élèves aux apprentissages et aussi

l'importance et la valeur qu'ils accordaient à ceux-ci : les sous-échelles intérêt envers les études (quatre items; ex. : *Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse*) et utilité des études (quatre items; ex. : *Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie*). Une traduction effectuée dans le cadre de l'étude originale de Chouinard et al. (2014), d'échelles développées et validées par Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia et Tauer (2008), a aussi permis de mesurer trois buts que peuvent poursuivre les élèves en situation d'apprentissage, c'est-à-dire s'ils souhaitent acquérir de nouvelles connaissances et améliorer leurs compétences, faire la démonstration de leurs compétences et se démarquer ou plutôt, minimiser leurs efforts. Les échelles buts de maîtrise (trois items; ex. : *Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible*), buts de performance (quatre items; ex. : *C'est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves*) et buts d'évitement du travail (trois items; ex. : *J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école*) ont respectivement permis de documenter ces intentions.

Des caractéristiques personnelles.

En ce qui concerne les caractéristiques propres aux élèves, il leur a été demandé de nous indiquer leur date de naissance (*Ta date de naissance : jour / mois / année*) et cette information a pu être utilisée pour créer une variable distinguant les élèves ayant un âge normal ou supérieur à la normale au moment où ils faisaient leur entrée au secondaire. Un premier groupe réunissait effectivement les élèves qui étaient âgés entre 11 ans et 11 mois et 12 ans et 11 mois à leur entrée au secondaire et qui avaient ainsi l'âge normal. Un second groupe regroupait les élèves d'âge supérieur à 12 ans et 11 mois et qui étaient donc plus âgés que la normale. Pour certains d'entre eux, le début de la scolarité primaire a pu être reporté, car ils n'avaient pas l'âge requis au 30 septembre. D'autres peuvent aussi simplement avoir repris une année, pendant leur scolarité primaire. Aussi, les élèves nous ont indiqué leur genre, en encerclant la réponse appropriée (*Garçon 1, Fille 2*), et il a donc été possible de les distinguer selon cette caractéristique. De même, ceux-ci ont été priés d'inscrire, sous forme de pourcentage et dans un espace prévu à cette fin, leurs résultats en français et en mathématiques au dernier bulletin (*Quel résultat as-tu obtenu à ton dernier bulletin ?*). La moyenne de ces deux résultats a été calculée afin de générer un score (lui aussi sur 100) reflétant leur rendement scolaire général. Enfin, une sous-échelle d'anxiété de performance, tirée des travaux de Fennema et Sherman (1976) et adaptée et traduite par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998), a aussi permis de mesurer cette forme anxieuse qui se manifeste face

à un travail difficile ou en situation d'évaluation (trois items; ex. : *Je me sens mal à l'aise et nerveux(se) quand j'ai un travail difficile à faire à l'école*).

Quatre caractéristiques relatives à l'environnement familial des élèves ont aussi été documentées. Il a effectivement été demandé à ces derniers d'indiquer le pays de naissance de leurs deux parents (*Dans quel pays tes parents sont-ils nés ?*), de préciser avec lequel ou lesquels de leurs parents ils vivaient la majorité du temps (*Avec lesquels de tes parents vis-tu la majorité du temps ?*) et de spécifier le nombre de frères et de sœurs vivant avec eux à la maison (*Combien de frères et de sœurs vivent avec toi la semaine ?*). Ces informations ont été utilisées pour créer des variables dichotomiques. La première a permis de distinguer les élèves dont les deux parents étaient nés au Canada de ceux dont au moins un des deux parents était né à l'étranger, alors que la deuxième a servi à identifier les élèves issus de familles biparentales et monoparentales et la troisième a été utilisée pour reconnaître les élèves qui n'ont qu'un seul frère ou une seule sœur ou qui sont enfant unique et ceux qui appartiennent à des fratries nombreuses. Aussi, il a été demandé aux élèves d'indiquer l'occupation professionnelle de leurs deux parents. Un index proposé par Blishen, Carroll et Moore (1981) a ensuite été utilisé en référence pour inférer leur statut professionnel et, à titre plus général, le niveau socioéconomique de la famille. Bien que celui-ci ait été développé il y a plus de trente ans, il a fait la preuve de sa valeur heuristique. En fait, il a le mérite de s'appuyer sur plusieurs critères : il considère non seulement l'emploi occupé, mais il estime en plus, à valeur égale, le niveau d'éducation et le revenu associés (Blishen, Carroll et Moore, 1981). Ainsi, pour revenir à l'approche privilégiée, après avoir coté les emplois des deux parents, la somme de ces deux scores a été calculée et une nouvelle variable dichotomique a été créée pour distinguer les familles obtenant un score inférieur à la médiane (considérées comme étant moins nanties) de celles qui obtiennent un score égal ou supérieur à la médiane (mieux nanties).

Des caractéristiques scolaires.

Deux caractéristiques relatives aux écoles secondaires dans lesquelles les élèves se sont retrouvés ont été prises en considération et il s'agit de leur localisation et de leur taille. D'abord, en ce qui concerne leur localisation, elle était connue dès la planification des collectes et a permis de créer deux catégories. Les écoles situées sur l'île de Montréal et en Montérégie, ainsi que celles sur le territoire de la Capitale-Nationale ont été considérées comme étant situées en milieu urbain.

Quant aux écoles situées dans les régions des Laurentides et du Centre-du-Québec, elles ont été assignées à une seconde catégorie, celles des écoles en milieu semi-urbain. En ce qui concerne l'information relative à la taille des écoles, elle a été consignée au deuxième temps de mesure, moment où les élèves faisaient leur entrée au secondaire. Les directions des écoles accueillant ceux-ci nous ont indiqué combien d'élèves au total fréquentaient leur établissement et cette donnée a été utilisée pour créer deux catégories, une première regroupant les plus petites écoles qui accueillait moins de mille élèves et une seconde qui rassemblait les plus grandes écoles qui accueillait mille élèves ou plus. En fait, ce point de césure était près de la médiane de répartition des élèves.

Des caractéristiques relationnelles.

Différentes facettes des relations avec l'entourage ont aussi été documentées. En fait, deux échelles issues des travaux de Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens et Bouthillier (2004) ont été utilisées pour mesurer la qualité des relations avec les pairs (sept items; ex. *Je suis traité avec autant de respect que les autres élèves*) et la perception des attitudes scolaires de ces derniers (trois items; ex. *Mes amis aiment aller à l'école*). À ces mesures, s'en sont ajoutées deux autres qui, elles, permettaient de vérifier comment les élèves se sentaient intégrés parmi leurs pairs : le sentiment d'appartenance (cinq items; ex. : *J'ai l'impression de faire partie d'une grande famille dans cette école*) et le sentiment d'acceptation (trois items; ex. : *C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici* – item inversé). Ces mesures étaient elles aussi tirées des travaux de Janosz et de ses collègues (2004). L'isolement (quatre items; ex. : *Je suis rarement choisi par les autres pour les travaux d'équipe*) et l'anxiété (quatre items; ex. : *Je suis nerveux quand quelqu'un me regarde faire quelque chose en classe*) éprouvées toujours en contexte social ont aussi fait l'objet de prises de mesures et celles-ci avaient la même origine (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens et Bouthillier, 2004). Par ailleurs, une échelle proposée par Pianta et Steinberg (1992) a aussi permis de mesurer si les élèves entretenaient des relations chaleureuses avec leurs enseignants (trois items; ex. *Je me sens respecté(e) par mes profs*) alors que des échelles développées par l'équipe de Janosz (2004), ont été utilisées pour examiner si les élèves se sentaient adéquatement soutenus par ces mêmes acteurs (trois items; ex. *Habituellement, mes professeurs s'intéressent à mes progrès*), ainsi que par leurs parents (quatre items; ex. *Mes parents m'encouragent à aller à l'école*).

3.4 La vérification des mesures

Bien que les échelles aient été validées par leurs différents auteurs, un contrôle de la fiabilité des mesures a été effectué. Les données de la première cueillette ont été utilisées lors de cette vérification de routine et un indicateur nommé Alpha de Cronbach (α) a servi de référent pour quantifier le degré de consistance interne entre les items d'une échelle qui comptaient au nombre de trois à sept. Cet indicateur est considéré par plusieurs chercheurs comme étant adéquat pour poser un tel jugement (Clark et Watson, 1995; Hinton, McMurray et Brownlow, 2014; Murphy et Davidshofer, 2004; Nunnally et Bernstein, 1994; Peterson, 1994). À cet effet, Hinton, McMurray et Brownlow (2014), proposaient que de manière générale, un résultat inférieur à ,50 indiquait une faible consistance interne (un manque de corrélation entre les items d'une échelle qui ne légitime pas leur regroupement au sein d'une variable composite), qu'un résultat égal ou supérieur à ,50 et inférieur à ,70 indiquait une consistance modérée, qu'un résultat égal ou supérieur à ,70 et inférieur à ,90 indiquait une bonne consistance et enfin qu'un résultat égal ou supérieur à ,90 indiquait une excellente consistance. À noter, ce résultat est influencé par le nombre d'items qui compose une échelle.

Ainsi, comme l'illustre le dictionnaire des variables introduit en annexe, les valeurs associées à la quasi-totalité d'entre elles avoisinent ou se situent à l'intérieur de l'intervalle qui révèle une bonne consistance ($\alpha \geq ,70$ et $< ,90$). En fait, il n'y a que la variable représentant les buts d'évitement du travail qui a dû faire l'objet d'un remodelage. Elle présentait à l'origine un Alpha de ,63 et il a donc été décidé de délaisser un item (*En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire*). Suite à l'exclusion de celui-ci, cette variable était composée de trois items et affichait une valeur satisfaisante de ,70.

Pour la plupart, les variables indépendantes respectaient elles aussi les seuils énoncés et leur fiabilité a encore une fois pu être assumée. Cela étant dit, avant d'être remaniée, la variable reflétant le soutien des parents affichait un Alpha de ,53. La suppression d'un item (*Mes parents ne m'encouragent pas à poursuivre mes études longtemps*) a fait en sorte que celle-ci était désormais composée de trois items et qu'elle présentait un Alpha bonifié de ,65. Quant à la variable de l'anxiété sociale, elle affichait un Alpha de ,59. Il a été assumé qu'elle présentait une consistance suffisamment satisfaisante pour la préserver intégralement. En fait, le retrait de l'un ou l'autre des items, n'améliorait pas l'Alpha.

3.5 Le traitement des données manquantes

Une difficulté inhérente à un tel devis longitudinal est liée à la rétention des participants et à la collection, auprès de ceux-ci, de données aussi complètes que possible. Il relève effectivement du défi de retenir ceux-ci du début à la fin d'une telle étude, et spécialement alors qu'ils changent d'école. Aussi, il peut être ardu de leur faire remplir l'instrument à répétition et dans son intégralité. Il faut savoir que les données partielles peuvent avoir des conséquences importantes sur les analyses, puisqu'elles peuvent biaiser les estimations (Graham, 2012). Néanmoins, il est possible de choisir un traitement pour en limiter les effets. Pour ce faire, il est préalablement nécessaire d'identifier des circonstances qui peuvent expliquer la perte d'informations chez des élèves qui ont été retenus, dans le cas présent, pour deux mesures au moins. Il convient, par exemple, de déterminer le degré de vigilance et de constance dont ils ont fait preuve à chaque fois qu'ils remplissaient le questionnaire.

Ainsi, les données incomplètes peuvent obéir à différents schémas. Elles peuvent notamment faire défaut de manière *aléatoire* et en de telles circonstances, le hasard peut être partiel (*missing at random*) ou complet (*missing completely at random*) (Graham, 2012). Le premier de ces deux patrons peut être en cause lorsque des facteurs tels le degré de vigilance des répondants, leur maîtrise de la langue dans laquelle est rédigée l'instrument de mesure, leurs habiletés en lecture, leur compréhension des concepts, pour ne nommer que ceux-ci, font en sorte qu'ils sont plus ou moins disposés à fournir des réponses complètes. Le second patron peut être observé lorsqu'un événement, qui n'est pas lié à la variable dépendante qui est mesurée, interfère avec les collectes de données. Par exemple, un changement d'école ou un déménagement pourrait avoir causé une perte importante d'informations, spécialement si de tels événements se sont produits tôt dans l'étude. Il est aussi probable que des données manquent de manière *non aléatoire* (*not missing at random*) et ce patron sera habituellement distingué lorsque les élèves ont des raisons personnelles de ne pas vouloir fournir certaines informations, par exemple, parce qu'ils ressentent un inconfort en lien avec un ou plusieurs énoncé(s) ou craignent qu'en partageant leurs perceptions, ils puissent s'exposer à des représailles, même s'il leur a été expliqué que leur anonymat allait être préservé (Graham, 2012). De même, pour des raisons semblables, il a été évoqué que des items liés entre eux pouvaient expliquer un patron de non-réponses (Graham, 2012).

Cela étant dit, un regard sur les statistiques issues de l'analyse des données manquantes a révélé qu'aux premier et deuxième temps de mesure, la proportion de valeurs manquantes était

négligeable et elle jouait respectivement entre 1,2 et 4,0 % et 5,3 et 7,7 %, selon les items. Au troisième et dernier temps de mesure, toutefois, celle-ci était beaucoup plus importante et oscillait autour de 18,9 à 21,4 %. Ces statistiques révèlent ainsi une légère perte d'informations aux temps 1 et 2 (et entre ces deux prises de mesure) et il y a donc lieu de penser qu'un hasard partiel (*missing at random*) et différents facteurs connus (*not missing at random*) en étaient responsables. Il est d'ailleurs possible d'écarter le scénario selon lequel une proportion importante des participants a abouti dans des écoles secondaires autres que celles qui avaient été identifiées par les représentants des commissions scolaires. Ces statistiques révèlent par ailleurs une plus forte proportion de données manquantes au temps 3 et donc une attrition considérable entre les deuxième et troisième mesures. Cette perte de données est surtout attribuable à des circonstances totalement aléatoires (*completely at random*). Au moins un événement indépendant connu a fait en sorte qu'il a été impossible de sonder plusieurs élèves au dernier temps de mesure. Effectivement, au sein de deux écoles associées à une même commission scolaire, les élèves n'ont tout simplement pu être rencontrés, car les directions ont décidé de se retirer de l'étude. Rappelons que l'échantillon totalise 323 individus et, à lui seul, cet événement imprévisible a fait en sorte qu'il a été impossible d'obtenir les réponses de 40 élèves (représentant 12,4 % de l'échantillon). Cette perte de données aurait pu être problématique dans la mesure où ces élèves auraient affiché, aux temps 1 et 2, un profil motivationnel distinct de celui des élèves qui ont pris part aux trois collectes comme cela était prévu. Or, comme le révèlent les résultats d'analyses de variance multivariées à mesures répétées, ces deux groupes ne se distinguent pas à ces deux temps de mesure en ce qui concerne leurs attentes de succès et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages ($F_{(6,280)} = ,33, p = ,92$). Ainsi, bien qu'il aurait été préférable de pouvoir retenir ces élèves jusqu'à la toute fin de l'étude, il est rassurant de savoir qu'ils ne présentaient pas des caractéristiques distinctes. Quant au reste des données manquantes, toujours au temps 3, elles sont attribuables à d'autres circonstances extérieures et imprévisibles et aussi aux deux autres patrons qui ont été observés aux temps 1 et 2 (*missing at random* et *not missing at random*). Ainsi, cet examen des données manquantes n'a pas révélé de problème majeur, susceptible de venir biaiser les estimations.

Cela étant dit, pour être en mesure d'effectuer des analyses de variance (qui permettent de répondre au premier objectif et de traiter en partie le troisième objectif) sur des données complètes, une méthode d'imputation multiple (Graham, 2012) a été appliquée. Celle-ci a notamment pour avantage d'assurer une certaine convergence, même lorsque le modèle comporte de nombreuses

variables (Garson, 2015), ce qui est effectivement le cas. Il faut toutefois savoir que les valeurs estimées à l'aide de cette méthode « ne reflètent pas ce que les sujets auraient répondu si les données avaient été collectées » (Graham, 2012, p. 104). En fait, elles permettent plutôt de préserver les « caractéristiques particulières de la base de données ». Elles peuvent donc permettre d'effectuer des estimations exemptes de biais pour chaque paramètre considéré et d'évaluer la variabilité relative à ces mesures (Graham, 2012, p. 104). À cet effet, tous les items continus relatifs aux mesures de la motivation et de l'adaptation sociale effectuée aux T1, T2 et T3 ont été introduits dans le modèle et les directives de Graham (2012) ont été suivies à la lettre. Suivant un long processus de balayage et d'estimation, un nouveau fichier au sein duquel, les champs vides ont été remplacés par des valeurs imputées, a été obtenu et celui-ci a ensuite pu être utilisé pour effectuer l'analyse de variance. Les analyses subséquentes ne nécessitaient pas un tel traitement des données puisqu'elles fournissaient des estimations pour tous les participants. En effet, elles s'appuyaient sur une approximation statistique (l'indice de vraisemblance maximale) qui pardonne la perte d'informations de manière aléatoire (Truxillo, 2005). En fait, à partir des seules informations récoltées, il est possible d'estimer de manière appropriée des paramètres et de faire des inférences acceptables (Truxillo, 2005). Elles peuvent donc permettre de déterminer la « probabilité d'observer ce qui a effectivement pu être observé » (Allison, 2001, p. 13; Collins, Schafer et Kam, 2001) et en ce sens, le fichier de données original (non imputé) a été utilisé pour ces analyses qui sont au cœur de notre démarche.

3.6 Le plan d'analyse

Comme le laissent paraître les indications méthodologiques qui ont déjà été fournies, la présente étude préconise une approche analytique quantitative. À cet effet, afin de répondre au premier objectif, qui consiste à documenter les fluctuations générales associées aux composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages, en prenant en considération le genre des élèves, une analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées a d'abord été réalisée sur les six dimensions inhérentes aux composantes précitées, c'est-à-dire le sentiment de compétence (révélateur des attentes de succès), l'intérêt envers les études, l'utilité des études et les buts de maîtrise, de performance et d'évitement du travail (révélateurs de la valeur accordée aux apprentissages). Ces dimensions ont donc fait l'objet d'analyses de variance de type 2 (genre) X 3 (temps de mesure). Ce premier objectif explore aussi les fluctuations générales associées à des

déterminants personnel (seule l'anxiété de performance, car les données manquantes sont trop nombreuses en ce qui concerne le rendement rapporté) et relationnels (les sentiments d'appartenance et d'acceptation, l'isolement social, l'anxiété sociale, les relations avec les pairs, les attitudes scolaires des amis, les relations avec les enseignants et le soutien offert par ceux-ci et le soutien offert par les parents). En ce sens, une analyse du même type a été réalisée sur ces dimensions.

Le second objectif, qui vise à distinguer différentes trajectoires, qui se dissimulent derrière les orientations générales identifiées, a été traité en effectuant deux analyses de trajectoires inconditionnelles (sans covariables) sur des scores agrégés reflétant les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages à la fin de la sixième année primaire (T1) et au début (T2) et à la fin (T3) de la première année secondaire. Comme le suggèrent les indications qui ont été fournies en ce qui concerne l'analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées, pour la première composante, il a suffi de sélectionner la variable du sentiment de compétence mesurée à chacun de ces temps, car à elle seule elle reflétait les attentes de succès. En ce qui concerne la seconde, pour chaque temps de mesure encore une fois, un score a dû être fabriqué en calculant la moyenne de deux scores représentatifs de la valeur accordée aux apprentissages. Le premier score reflétait le jugement posé sur l'intérêt et l'importance et la valeur des apprentissages (moyenne de l'intérêt et de l'utilité perçue) tandis que le second score reflétait les buts poursuivis (moyenne des buts de maîtrise, de performance et d'évitement (items inversés dans ce troisième cas). Ainsi, les analyses sur ces scores composés permettront de déterminer si les deux composantes précitées évoluent de manière homogène ou hétérogène. Il convient de fournir une précision en lien avec le choix de cette méthode, semi-paramétrique, qui permet d'estimer des trajectoires latentes à partir d'un patron de changement général. Celle-ci a prouvé sa valeur dans les circonstances où un processus de croissance commun n'est pas naturellement en oeuvre et où il est probable, pour ne pas dire assuré, que des sous-groupes réagissant de manière plus ou moins différente, pourront être identifiés (Raudenbush, 2001). Cette méthode est fondée sur le principe que des sous-populations (présentant des caractéristiques communes) existent dans un groupe d'individus et en ce sens, elle se prête mieux aux intentions de la présente recherche qu'une méthode alternative, elle paramétrique, qui permet de modéliser des courbes de croissance dans les situations où il est attendu d'une population qu'elle expérimente de manière commune et sans équivoque certains changements ou transformations, mais à rythme variable (Raudenbush, 2001).

Le troisième objectif, qui cherche à caractériser ces trajectoires latentes a été abordé au moyen de trois analyses distinctes. D'abord, les liens entre des caractéristiques personnelles (l'âge, le genre, le statut socioéconomique de la famille, le pays de naissance des parents, la composition familiale et la taille de la fratrie) et scolaires (la localisation et la taille de l'école secondaire) qui sont réputées stables dans le temps et les trajectoires révélées par les analyses de trajectoires inconditionnelles ont été examinés en effectuant deux tests du khi-deux. Ce test permet effectivement de tester simultanément la relation entre plusieurs variables indépendantes catégorielles et une variable dépendante qui est elle aussi catégorielle, en retenant tous les sujets au sein de chacune des catégories. Alors qu'ils poursuivaient un objectif semblable, Nagin et ses collaborateurs (2003) avaient aussi privilégié cette méthode. Puis, la contribution de caractéristiques personnelles (le rendement rapporté et l'anxiété de performance) et relationnelles (les sentiments d'appartenance et d'acceptation, l'isolement social, l'anxiété sociale, les relations avec les pairs, les attitudes scolaires des amis, les relations avec les enseignants et le soutien offert par ceux-ci et le soutien offert par les parents) mesurées à la fin de la sixième année primaire (et qui sont susceptibles de changer dans le temps) aux trajectoires identifiées a été examinée à l'aide d'analyses de trajectoires plus raffinées permettant effectivement d'inclure des covariables. Encore une fois, cette procédure a été proposée par Nagin et ses collaborateurs (2001), car elle permet d'estimer la probabilité que les individus soient assignés à différentes trajectoires latentes en prenant en considération la contribution de différentes caractéristiques documentées lors d'une première prise de mesure. Dans le cas présent, les caractéristiques étaient susceptibles de fluctuer et c'est pourquoi une autre analyse a été effectuée, pour examiner comment leur état au début et à la fin de la première année secondaire pouvait être associé aux trajectoires identifiées. Ainsi, une seconde série d'analyses de variance multivariées (MANOVA) à mesures répétées de types 3 (trajectoires) X 2 (temps de mesure) a été effectuée de façon à déterminer s'il était possible de différencier les élèves assignés à différentes trajectoires en fonction de ces mêmes caractéristiques qui leur sont propres (à l'exception du rendement rapporté au regard duquel les données manquantes étaient trop nombreuses) et qui sont liées à leurs relations et qui ont été mesurées au début et à la fin de la première année au secondaire. Bref, comme le montre ces indications, pour traiter les objectifs visés, il a été nécessaire de recourir à différentes analyses qui se voulaient complémentaires (voir Tableau I).

Tableau I. Le plan d'analyse

Objectif	Analyse(s) privilégiée(s)
1. Documenter, entre la fin de la sixième année au primaire et la fin de la première année au secondaire, chez les élèves des deux sexes, l'évolution générale de leurs attentes de succès et de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages, ainsi que de certains déterminants personnels et relationnels;	<p>1.1 Analyses de variance multivariées (MANOVA) à mesures répétées de type 2 (genre) X 3 (temps de mesure)</p> <p><i>variables indépendantes : genre et temps de mesure (variables catégorielles)</i></p> <p><i>variables dépendantes : dimensions inhérentes aux attentes de succès et à la valeur accordée aux apprentissages et caractéristiques personnelle et relationnelles mesurées à la fin de la sixième année au primaire et au début et à la fin de la première année au secondaire (variables continues)</i></p>
2. Distinguer, dans le contexte de cette transition entre les écoles primaire et secondaire, différentes trajectoires en lien avec l'évolution des attentes de succès des élèves et de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages.	<p>2.1 Analyses de trajectoires développementales inconditionnelles</p> <p><i>variables dépendantes : dimension inhérente aux attentes de succès et score composite reflétant la valeur accordée aux apprentissages</i></p>
3. Caractériser les trajectoires développementales identifiées sur la base de déterminants personnels, scolaires et relationnels.	<p>3.1 Tests du khi-deux</p> <p><i>variables indépendantes : caractéristiques personnelles et scolaires et qui sont stables dans le temps (variables catégorielles)</i></p> <p><i>variables dépendantes : trajectoires latentes d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages (variables catégorielles)</i></p> <p>3.2 Analyses des trajectoires développementales avec covariables</p> <p><i>variables indépendantes : caractéristiques personnelles et relationnelles qui ont été mesurées à la fin de la sixième année au primaire et qui sont susceptibles de fluctuer dans le temps (variables continues)</i></p> <p><i>variables dépendantes : trajectoires latentes d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages (variables catégorielles)</i></p> <p>3.3 Analyses de variance multivariées (MANOVA) à mesures répétées de type 3 (trajectoires) X 2 (temps de mesure)</p> <p><i>variables indépendantes : trajectoires latentes d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages (variables catégorielles)</i></p> <p><i>variables dépendantes : caractéristiques personnelles et relationnelles qui ont été mesurées au début et à la fin de la première année au secondaire et qui sont susceptibles de fluctuer dans le temps (variables continues)</i></p>

3.7 Les dernières vérifications et manipulations

La vérification des postulats propres aux différentes analyses

Les différentes analyses qui sont utilisées pour répondre aux objectifs de recherche requièrent la validation de différents postulats. En ce sens, avant d'entreprendre cette procédure, un soin a été consacré à l'identification et à la vérification de conditions qui doivent préalablement être respectées.

Les postulats propres aux analyses de variance

Appartenant à la famille des modèles linéaires généraux, l'analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées commande préalablement un examen des distributions afin d'établir si celles-ci sont similaires à celle de la loi normale (Field, 2013). Pour ce faire, un regard a été posé sur les paramètres de forme, que sont l'asymétrie (skewness) et l'aplatissement (kurtosis), et qui sont associés aux différentes variables qui allaient être incluses dans cette analyse. Comme son nom le suggère, le coefficient d'asymétrie permet de déterminer si les observations sont distribuées équitablement autour de la moyenne (Field, 2013). Le coefficient d'aplatissement, pour sa part, permet de déterminer si les observations sont plus ou moins concentrées autour de cette même mesure de tendance centrale (Field, 2013). Dans les deux cas, il est souhaitable que les valeurs se rapprochent le plus possible de 0,00 (Field, 2013) ou qu'elles se situent à l'intérieur des limites acceptables de -3,00 et 3,00 (Kline, 2016). Pour l'ensemble des sous-échelles, les observations étaient réparties équitablement autour de la moyenne ce qui permet d'affirmer que ce paramètre est conforme. En ce qui concerne l'aplatissement toutefois, quelques échelles présentaient des distributions dérogeant de celle de la loi normale, c'est-à-dire l'utilité générale aux temps 1 (4,28) et 3 (3,09), les buts de maîtrise au temps 1 (3,34) l'isolement social aux temps 2 (4,44) et 3 (3,75) et le soutien des parents aux temps 1 (3,05), 2 (5,21) et 3 (5,31). Cela étant dit, comme les statistiques associées aux paramètres de forme sont conformes pour une majorité de mesures, il n'y a pas lieu de craindre pour la valeur des estimations effectuées. D'ailleurs, les chercheurs s'entendent généralement pour dire que les analyses de variance sont robustes et que les résultats sont peu ou pas affectés par la violation du postulat de normalité (Field, 2013).

Cette même analyse (la MANOVA) nécessite aussi un examen de l'homogénéité de la variance, afin de déterminer si les participants proviennent d'une même population au regard des variables dépendantes (les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages dans un

premier temps et les déterminants personnels et relationnels dans un second temps). Dans les deux cas, comme le rapport de différence entre le plus grand groupe (les filles; $n = 170$) et le plus petit groupe (les garçons; $n = 153$) est inférieur à 4:1 (il est de 1,11:1), les ratios de la plus grande variance sur la plus petite variance ont pu être examinés, pour chaque dimension intégrée dans le test. En ce qui concerne les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages, la plus grande variance est de 1,66 (relevée chez les garçons en ce qui concerne leurs buts de performance au premier temps) et la plus petite variance est de ,40 (notée en ce qui concerne les buts de maîtrise des filles au temps 1) et cela donne un rapport de variance convenable puisqu'il est inférieur à 10:1 (il est de 4,15:1, car $1,66 / ,40 = 4,15$). De même, en ce qui concerne les déterminants personnel et relationnels, la plus grande variance est de 1,90 (relevée sur le sentiment d'acceptation au temps 1 des filles et des garçons) et la plus petite variance est de ,36 (observée en ce qui concerne le soutien des parents rapporté par les filles au temps 1) et cela donne un rapport de variance qui est lui aussi inférieur à 10:1 (il est de 5,28:1). À la lueur de cet examen, il peut donc être assumé que la condition d'homogénéité de la variance est respectée, et cela, tant pour la motivation que les déterminants mis en relation avec celle-ci.

Parce que les analyses envisagées comportent trois temps de mesure, il convient également de vérifier si la condition de sphéricité est respectée pour chacune des variables dépendantes à introduire. Pour ce faire, le résultat du test de Mauchly, qui est réputé très conservateur, a été examiné. Celui-ci indiquait que ce postulat était violé pour cinq des six variables motivationnelles et huit des dix déterminants personnel et relationnels. En effet, à l'exception de la dimension motivationnelle de l'intérêt envers les études, du déterminant personnel de l'anxiété de performance et du déterminant relationnel des relations avec les enseignants, toutes présentaient une valeur inférieure au seuil critique de ,05 et en conséquence, l'hypothèse de variance égale des différences entre niveaux a été rejetée (Field, 2013). D'ailleurs, dans les circonstances, il a été décidé d'examiner et d'interpréter les résultats du test multivarié du Lambda de Wilks, car ceux-ci ne sont pas influencés par la satisfaction ou la violation de cette condition (Hinton, McMurray et Brownlow, 2014). Après cela, les effets univariés ont été explorés.

Normalement, ces analyses commanderaient la vérification du postulat d'indépendance d'observations de façon à déterminer si les données amassées sont indépendantes, c'est-à-dire qu'elles n'obéissent pas à une structure hiérarchique et qu'elles ne sont pas liées entre elles. Des analyses multiniveaux peuvent normalement être réalisées afin de vérifier si cette condition est bel

et bien respectée. Or, comme les analyses en question ne sont utilisées qu'en soutien à la méthode plus sophistiquée des analyses de trajectoires développementales, ce postulat a sciemment été ignoré. En fait, au regard de cette dernière méthode, il n'est pas considéré problématique que les données rapportées par les participants obéissent à une certaine structure (et qu'elles soient liées entre elles) (Boyle et Willms, 2001). Elle exploite au contraire cette information pour proposer un modèle représentant différents changements qui se produisent sur certaines de ces données.

Les postulats propres aux analyses de trajectoires développementales

Contrairement aux modèles linéaires généraux, la famille des modèles de mélange semi-paramétriques (à laquelle les analyses de trajectoires appartiennent) permet d'ignorer la condition de normalité des distributions, car elle présume que les paramètres individuels sont répartis normalement autour de paramètres moyens. En des termes plus clairs, les analyses en question considèrent que les droites estimées représentent des tendances générales communes, même si l'ampleur de certaines dispositions peut varier entre les individus. De même, comme cela a été indiqué, ces analyses ne commandent pas le respect du postulat de l'indépendance des observations puisqu'elles produisent des estimations qui prennent en considération la structure des données (et les relations entre celles-ci). Ainsi, les conditions qui s'appliquent à un lot d'analyses conventionnelles ne s'appliquent pas aux analyses de trajectoires. Cela ne veut toutefois pas dire qu'aucune ne doit être respectée. En fait, pour mener de telles analyses, il importe de s'assurer que la validité de la mesure est invariable dans le temps (Singer et Willett, 2003). À cet effet, il ne peut être assumé que cette condition est respectée, simplement parce que les mêmes mesures ont été effectuées à chaque collecte. Les manifestations d'un certain phénomène peuvent évoluer dans le temps ce qui peut rendre inconsistante la validité d'un instrument. Cela étant dit, comme les coefficients Alpha de Cronbach associés aux sous-échelles qui ont été mobilisées à titre de variables dépendantes étaient plutôt stables d'une mesure à l'autre et il n'y avait pas de raison de craindre que les trajectoires calculées soient biaisées.

Les postulats propres au test du khi-deux

Le test non paramétrique du khi-deux est effectué sur des variables catégorielles qui peuvent être distribuées anormalement. Mais, il ne nécessite pas moins la vérification de postulats. En fait, deux conditions méritent une attention particulière, soit celles de l'indépendance des observations

et des effectifs théoriques attendus. Des indications ayant été fournies en ce qui concerne la première condition, il ne reste plus qu'à en faire autant pour la seconde. De manière plus concrète, il fallait s'assurer que la plupart des effectifs théoriques attendus (nombre d'individus par catégorie croisée) étaient égaux ou supérieurs à 5 et qu'ils n'étaient en aucun cas inférieurs à 1. Cet examen a été effectué et a mené au constat selon lequel les effectifs propres à chaque catégorie étaient supérieurs à 5. Il n'y avait donc pas de raison de douter de la valeur des estimations.

3.8 Les considérations éthiques

Avant d'examiner les résultats des analyses, il convient de préciser que l'auteur de la présente étude a respecté les principes et règles éthiques énoncés dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal (2014). De plus, celui-ci s'est soumis aux directives énoncées par le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)* de cette même institution, lors de l'étude originale du projet et de l'émission du certificat CPER-12-007-P. À cet effet, comme cela a déjà été évoqué, pour tous les participants, un consentement libre et éclairé à prendre part à cette recherche a été obtenu. En fait, parce que ceux-ci étaient d'âge mineur, l'autorisation en question a été recueillie auprès d'un parent ou d'un tuteur légal. Cela étant dit, ils se sont tout de même vus expliquer la nature de la recherche et ils ont donc pu donner leur accord libre et éclairé avant de s'y engager. Ils ont aussi été informés qu'à tout moment, avec un simple avis écrit ou verbal, ils pouvaient s'en soustraire, sans devoir justifier leur décision et sans subir de préjudice. De plus, il importe de souligner qu'en aucun temps, leurs noms, de même que ceux des écoles qu'ils fréquentaient, n'ont été et ne seront révélés publiquement. Par ailleurs, la confidentialité de leurs réponses a été et sera assurée en conservant dans un local de recherche verrouillé les questionnaires comportant celles-ci. De même, les fichiers comportant ces mêmes données sous format numérique ont été chiffrés. Enfin, sept ans après la soutenance de ce projet, les questionnaires seront déchiquetés.

4. Résultats

Ce chapitre présente les résultats des différentes analyses statistiques qui ont été réalisées afin d'atteindre les objectifs identifiés. Les résultats qui reflètent l'évolution de la motivation générale et de déterminants personnel et relationnels, pour l'ensemble des élèves et selon leur genre, sont d'abord partagés. Ceux-ci sont suivis de résultats qui dévoilent une hétérogénéité de trajectoires développementales associées à la motivation générale et qui permettent de caractériser celles-ci.

4.1 L'évolution générale des attentes-valeur et de certains déterminants

L'évolution générale des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages

Une approche analytique conventionnelle a été préconisée afin de traiter le premier objectif qui consiste à déterminer comment les composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages ont fluctué lors du passage primaire-secondaire, chez l'ensemble des participants et selon leur genre. Pour ce faire, une analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées a été réalisée sur les dimensions qui sont inhérentes à ces composantes, c'est-à-dire le sentiment de compétence, lié aux attentes de succès, et l'intérêt envers les études, l'utilité des études et les buts de maîtrise, de performance et d'évitement du travail, liés à la valeur accordée aux apprentissages. Les effets simples du genre et du temps, ainsi que leur interaction, ont joué le rôle de variables indépendantes dans cette analyse. À cet effet, les résultats du test multivarié (Lambda de Wilks), indiquent des effets du genre ($F_{(6,316)} = 4,32, p < ,001$) et du temps ($F_{(12,310)} = 6,41, p < ,001$) significatifs. L'effet produit par l'interaction de ces deux mêmes facteurs n'atteint toutefois pas le seuil de signification ($F_{(12,310)} = 1,46, p = ,14$).

Les résultats univariés (voir tableau II) viennent évidemment préciser les deux effets significatifs. D'abord, en ce qui concerne le genre, des différences sont relevées sur trois dimensions associées à la valeur accordée aux apprentissages. De manière plus spécifique, les garçons avouent être moins intéressés par les apprentissages, mais endosser davantage des buts de performance et d'évitement du travail, que les filles.

Puis, des effets du temps sont relevés, autant sur la dimension inhérente à la composante des attentes de succès que quatre des cinq qui sont associées à la composante de la valeur accordée aux apprentissages. Il apparaît effectivement que le sentiment de compétence s'est détérioré entre

la fin de la sixième année primaire et la fin de la première année secondaire. Un coup d'œil sur les transformations qui se sont produites entre le début et la fin de la première année secondaire permet d'ailleurs de constater que c'est pendant cet intervalle de temps que ce sentiment s'est le plus détérioré. En ce qui concerne les dimensions inhérentes à la composante de la valeur des apprentissages, l'intérêt envers les études et les buts de maîtrise ont diminué entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire et entre le début et la fin de la première année secondaire. Par conséquent, des déclinés importants sont aussi notés entre les première et troisième mesures. Aussi, en ce qui concerne l'utilité perçue des études, une diminution est relevée entre la fin de la sixième année primaire et la fin de la première année secondaire et c'est encore une fois pendant la première année au sein de ce nouvel ordre d'enseignement qu'une diminution marquée est survenue. Enfin, une augmentation liée aux buts d'évitement du travail ressort entre la fin de la sixième année primaire et la fin de la première année secondaire. Encore une fois, un gain considérable est décelé au cours de la première année au secondaire.

Les coefficients éta carré partiel (η_p^2) permettent d'estimer la taille des effets qui viennent d'être décrits. Selon Cohen (1988), un résultat inférieur à ,01 correspondrait à un effet de taille négligeable, un résultat égal ou supérieur à ,01 et inférieur à ,06, correspondrait à un effet de petite taille, un résultat égal ou supérieur à ,06 et inférieur à ,14 correspondrait à un effet de moyenne taille et un résultat supérieur à ,14 correspondrait à un effet de grande taille (Cohen, 1988). À la lueur de ces indications, les effets constatés sont de tailles petite et moyenne puisqu'ils oscillent effectivement entre ,02 et ,10.

Tableau II. L'évolution générale des attentes-valeur : moyennes (\bar{X}) et écarts-types (σ) et Valeurs de F , degrés de signification et tailles d'effets (η_p^2)

Variable	Moyenne et écart-type									Valeur de F , degré de signification et taille d'effet				
	T1			T2			T3			Genre	Temps	Temps X Genre		
	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total					
Sentiment de compétence	\bar{X}	4,64	4,73	4,68	4,75	4,76	4,76	4,50	4,38	4,44	1-2	,00 (,00)	2,27 (,01)	,51 (,00)
	σ	1,09	1,07	1,08	1,02	1,01	1,01	1,07	1,16	1,12	1-3		18,01*** (,05)	3,40 (,01)
											2-3		32,05*** (,09)	1,52 (,01)
Intérêt envers les études	\bar{X}	4,17	4,51	4,35	4,13	4,30	4,22	3,99	4,10	4,05	1-2	4,94* (,02)	4,64* (,01)	2,37 (,01)
	σ	1,09	,98	1,05	1,18	,95	1,07	1,07	,88	,98	1-3		24,57*** (,07)	3,83 (,01)
											2-3		10,26** (,03)	,31 (,00)
Utilité des études	\bar{X}	5,25	5,49	5,38	5,33	5,37	5,35	5,13	5,17	5,15	1-2	2,13 (,01)	,27 (,00)	6,02* (,02)
	σ	,93	,74	,84	,79	,73	,76	,91	,74	,82	1-3		17,76*** (,05)	3,96* (,01)
											2-3		18,56*** (,06)	,00 (,00)
Buts de maîtrise	\bar{X}	5,34	5,51	5,43	5,27	5,34	5,30	5,13	5,08	5,11	1-2	,83 (,00)	8,46** (,03)	1,59 (,01)
	σ	,83	,63	,74	,90	,77	,83	,78	,81	,79	1-3		35,43*** (,10)	4,38* (,01)
											2-3		16,31*** (,05)	1,47 (,01)
Buts de performance	\bar{X}	3,63	3,16	3,38	3,50	3,18	3,33	3,50	3,15	3,32	1-2	12,67*** (,04)	,90 (,00)	1,42 (,00)
	σ	1,29	1,14	1,23	1,27	1,09	1,19	1,18	1,07	1,14	1-3		,98 (,00)	,82 (,00)
											2-3		,03 (,00)	,02 (,00)
Buts d'évitement du travail	\bar{X}	1,87	1,57	1,71	1,83	1,72	1,78	2,10	1,95	2,03	1-2	6,54* (,02)	1,77 (,01)	4,64* (,01)
	σ	1,01	,79	,91	,87	,79	,83	,86	,78	,82	1-3		29,63*** (,08)	1,84 (,01)
											2-3		23,18*** (,07)	,16 (,00)

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

L'évolution générale de caractéristiques personnelle et relationnelles mises en relation avec ces attentes-valeur

Le premier objectif visait également à documenter l'évolution d'une caractéristique personnelle (l'anxiété de performance) et de plusieurs caractéristiques relationnelles (le sentiment d'appartenance, le sentiment d'acceptation, l'isolement social, l'anxiété sociale, les relations avec les pairs, les attitudes scolaires des amis, les relations avec les enseignants, le soutien des enseignants et le soutien des parents) qui sont mises en relation avec la motivation. Pour ce faire, une seconde analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées a été réalisée. Les effets simples du genre et du temps, de même que leur interaction, ont encore une fois joué le rôle

de variables indépendantes. À cet effet, les résultats du test multivarié (Lambda de Wilks) indiquent des effets genre ($F_{(10,312)} = 7,14, p < ,001$) et temps ($F_{(20,302)} = 9,99, p < ,001$) significatifs. C'est également le cas pour l'effet produit par l'interaction de ces deux facteurs ($F_{(20,302)} = 1,61, p < ,05$).

Les résultats univariés (voir tableau III) viennent encore une fois préciser ces effets significatifs. D'abord, en ce qui concerne le genre, des différences sont relevées sur trois dimensions, c'est-à-dire l'anxiété de performance, l'anxiété sociale et les attitudes scolaires des amis. Les filles rapportent effectivement des niveaux d'anxiété de performance et sociale supérieurs à ceux des garçons. Cependant, elles décrivent plus positivement les attitudes scolaires de leurs amis.

Le temps, quant à lui, fait effet sur six dimensions. D'abord, il apparaît que les sentiments d'appartenance et d'acceptation ont augmenté entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, mais qu'ils ont ensuite diminué entre ce même deuxième temps de mesure et la fin de la première secondaire. De plus, une diminution significative de l'isolement social est observée entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire et entre la fin de la sixième année primaire et la fin de la première année secondaire. Sur une note moins positive, les attitudes scolaires des amis sont perçues moins positivement à la dernière mesure qu'à la première et il apparaît que cette opinion s'est particulièrement détériorée pendant la première année au secondaire. Les perceptions liées à la qualité des relations avec les enseignants et du soutien offert par ces derniers se sont détériorées elles aussi, non seulement entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, mais aussi entre ce deuxième temps de mesure et la fin de la première année secondaire. Cela fait d'ailleurs en sorte qu'une diminution significative ressort entre le premier et le troisième et dernier temps de mesure.

Deux effets sont produits par l'interaction du temps et du genre et ils touchent les attitudes scolaires des amis et les relations avec les enseignants. D'abord en ce qui concerne la perception des attitudes scolaires des amis, elle s'est détériorée significativement chez les filles entre le début et la fin de la première année au secondaire. Chez les garçons, une diminution semblable est observée, mais elle n'atteint pas le seuil de signification statistique. Il importe de préciser que les filles rapportent des perceptions plus favorables que les garçons à leur arrivée en première secondaire, mais qu'elles ne se distinguent plus à la fin de cette même année scolaire, justement à cause de cette diminution significative (voir Figure 1). Pour ce qui est de la qualité des relations avec les enseignants, les filles rapportent un résultat à la baisse, entre la fin de la sixième année

primaire et le début et la fin de la première année secondaire. Les garçons rapportent eux aussi une diminution entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, mais celui-ci est non statistiquement significatif. Il le devient toutefois lorsqu'on compare les premier et troisième temps de mesure. Il est intéressant de préciser que les filles s'exprimaient plus positivement que leurs camarades de sexe masculin au premier temps de mesure, mais que ce n'est pas le cas aux deux temps suivants, justement parce qu'après ce déclin, elles s'expriment de manière semblable aux garçons (voir Figure 2).

Encore une fois, la majorité des effets identifiés sont de petite et moyenne tailles, si l'on se réfère toujours aux indications fournies par Cohen (1988). La plupart des coefficients η_p^2 oscillent entre ,01 et ,08. En fait, il n'y en a que deux qui outrepassent ce seuil et il s'agit à d'effets du temps (entre les première et troisième mesures) sur les relations avec les enseignants (,22) et le soutien des enseignants (,15). Ces résultats ne sont pas à négliger, car ils indiquent que les deux effets en question sont de grande taille.

Tableau III. L'évolution générale de caractéristiques personnelle et relationnelles mises en relation avec les attentes-valeur : moyennes (\bar{X}) et écarts-types (σ) et Valeurs de F , degrés de signification et tailles d'effets (η_p^2)

Variable	Moyenne et écart-type									Valeur de F , degré de signification et taille d'effet				
		T1			T2			T3			Genre	Temps	Temps X Genre	
		Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total				
Anxiété de performance	\bar{X}	2,63	2,94	2,79	2,58	3,13	2,87	2,63	3,19	2,93	1-2 1-3 2-3	20,24*** (,06)	1,10 3,04 ,63 (,00)	3,02 3,15 ,02 (,00)
	σ	1,25	1,27	1,27	1,08	1,20	1,18	1,08	1,26	1,21				
Sentiment d'appartenance	\bar{X}	4,15	4,37	4,27	4,52	4,55	4,54	4,21	4,27	4,24	1-2 1-3 2-3	1,32 (,00)	15,10*** (,05) ,08 (,00)	1,91 (,01) 1,11 (,00)
	σ	1,21	1,20	1,21	,90	1,09	1,00	1,04	1,07	1,06				
Sentiment d'acceptation	\bar{X}	4,46	4,69	4,58	4,82	4,89	4,85	4,62	4,78	4,70	1-2 1-3 2-3	2,06 (,01)	12,57*** (,04) 1,87 (,01)	1,09 (,00) ,18 (,00)
	σ	1,38	1,38	1,38	1,15	1,25	1,21	1,31	1,17	1,24				

Variable	Moyenne et écart-type									Valeur de <i>F</i> , degré de signification et taille d'effet				
	T1			T2			T3			Genre	Temps	Temps X Genre		
	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total	Gars	Filles	Total					
Isolement social	\bar{X}	1,91	1,79	1,85	1,78	1,63	1,70	1,68	1,61	1,64	1-2	1,85	5,78*	,09
	σ	1,03	1,12	1,08	,97	,92	,95	,78	,83	,80	1-3	(,01)	10,93**	(,00)
											2-3		(,03)	,17
													1,07	(,00)
													(,00)	,66
													(,00)	(,00)
Anxiété sociale	\bar{X}	2,61	2,98	2,81	2,58	3,13	2,87	2,61	2,99	2,81	1-2	18,15***	,87	2,09
	σ	1,10	1,15	1,14	1,08	1,28	1,22	,98	1,19	1,11	1-3	(,05)	(,00)	(,01)
											2-3		,00	,00
													(,00)	(,00)
													,62	1,64
													(,00)	(,01)
Relations avec les pairs	\bar{X}	4,64	4,78	4,71	4,67	4,75	4,71	4,65	4,62	4,63	1-2	,58	,00	,43
	σ	,99	1,02	1,01	,91	,93	,92	,83	,86	,84	1-3	(,00)	(,00)	(,00)
											2-3		1,86	2,50
													(,01)	(,01)
													2,34	1,21
													(,01)	(,00)
Attitudes scolaires des amis	\bar{X}	3,97	4,36	4,17	3,96	4,42	4,20	3,93	4,11	4,03	1-2	12,28**	,24	,32
	σ	1,20	1,02	1,12	1,24	,98	1,13	1,14	1,09	1,12	1-3	(,04)	(,00)	(,00)
											2-3		4,20*	2,49
													(,01)	(,01)
													6,06*	4,22*
													(,02)	(,01)
Relations avec les enseignants	\bar{X}	4,33	4,75	4,55	4,15	4,23	4,19	3,97	3,86	3,91	1-2	1,65	27,39***	6,21*
	σ	1,14	1,01	1,09	1,14	1,08	1,11	1,14	1,18	1,16	1-3	(,01)	(,08)	(,02)
											2-3		90,61***	16,40***
													(,22)	(,05)
													17,60***	2,28
													(,05)	(,01)
Soutien des enseignants	\bar{X}	4,92	5,07	5,00	4,76	4,80	4,78	4,48	4,50	4,49	1-2	,59	14,34***	,97
	σ	1,03	,89	,96	1,15	1,04	1,09	1,20	1,09	1,14	1-3	(,00)	(,04)	(,00)
											2-3		56,45***	1,01
													(,15)	(,00)
													18,80***	,02
													(,06)	(,00)
Soutien des parents	\bar{X}	5,47	5,63	5,55	5,52	5,60	5,56	5,52	5,56	5,54	1-2	3,01	,06	1,11
	σ	,75	,60	,68	,70	,67	,68	,68	,67	,67	1-3	(,01)	(,00)	(,00)
											2-3		,04	1,35
													(,00)	(,00)
													,20	,16
													(,00)	(,00)

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

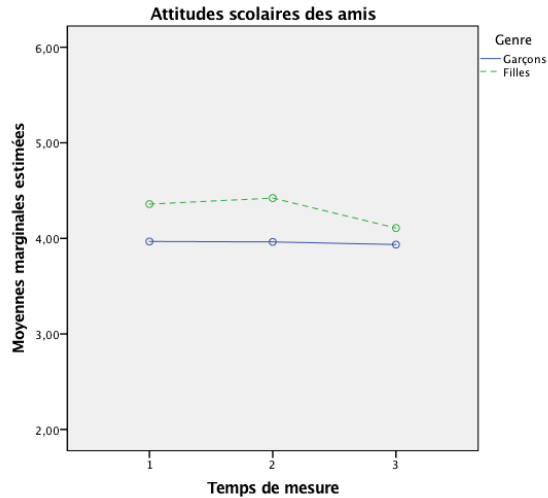


Figure 1. L'interaction Sexe X Temps pour les attitudes scolaires des amis

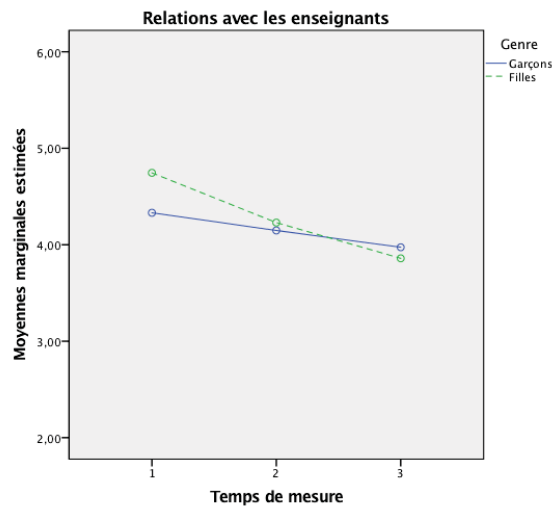


Figure 2. L'interaction Sexe X Temps pour les relations avec les enseignants

4.2 Les trajectoires latentes d'attentes-valeur

Un second objectif de cette étude consiste à déterminer si des sous-groupes d'élèves ont vu leurs ressources motivationnelles se transformer de manière distincte dans le contexte de cette transition. Pour vérifier ce qu'il en est, il a fallu recourir à des analyses plus sophistiquées. Plus précisément, des analyses de trajectoires développementales (inconditionnelles) ont été réalisées. Celles-ci ont été effectuées sur une distribution normale censurée et elles ont permis de distinguer le nombre optimal de trajectoires développementales et leur forme distincte, cela évidemment, pour les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages.

Des modèles à deux, trois et quatre groupes ont été examinés. Un critère statistique qui porte le nom de critère d'information bayésien (BIC) a servi de référent pour identifier les modèles les plus vraisemblables en fonction de la donnée elle-même incluse dans celui-ci, de la taille de l'échantillon et du nombre de paramètres. Ce critère est préféré à celui d'Akaike (AIC), car il est moins sensible à la taille de l'échantillon (Vrieze, 2012). À noter, aucun intervalle n'a été proposé pour interpréter le résultat obtenu au regard de ce critère. En fait, il est recommandé de retenir le modèle doté du BIC le plus élevé, c'est-à-dire dont le résultat s'approche le plus de 0 (étant donné qu'une valeur négative apparaît toujours au regard de ce critère) (Vrieze, 2012). Habituellement, un modèle est jugé différent, et possiblement meilleur, lorsque l'ajout d'un groupe engendre une augmentation de 3,00 points ou plus au regard du critère en question (Nagin, 1999, 2005). Cependant, il importe de se demander si la complexification du modèle est compensée par l'accession à un degré de précision plus raffiné (Boyle et Willms, 2001). Par ailleurs, une estimation et un test de signification aident respectivement à déterminer, pour chacune des trajectoires identifiées, si un changement se produit et si celui-ci est significatif. Cela étant dit, il n'y a pas que ces indicateurs statistiques qui ont inspiré le choix d'une solution. Effectivement, un examen visuel des distributions et des considérations théoriques ont été pris en compte.

Ainsi, en ce qui concerne la composante des attentes de succès, après avoir testé des modèles à deux (BIC = -1252,37), trois (BIC = -1230,81) et quatre (BIC = -1234,92) groupes, une solution à trois groupes a été retenue (voir Tableau IV et Figure 3), car elle était dotée d'un critère statistique indiquant un meilleur ajustement aux données collectées. En fait, de manière plus spécifique, le modèle à quatre groupes redistribuait en deux groupes similaires les élèves présentant les attentes de succès les plus positives. Cette solution n'allait pas permettre de faire de meilleures inférences et surtout, elle était assortie d'un BIC inférieur.

Tableau IV. Les paramètres du modèle de trajectoires développementales des attentes de succès (erreurs standards entre parenthèses)

Attentes de succès	(1) Plus faibles et en diminution	(2) Moyennes et stables	(3) Plus élevées, mais en diminution
Intercept	3,57*** (,22)	4,14*** (,15)	5,63*** (,10)
Pente linéaire	-,39*** (,11)	-,04 (,07)	-,11* (,04)

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

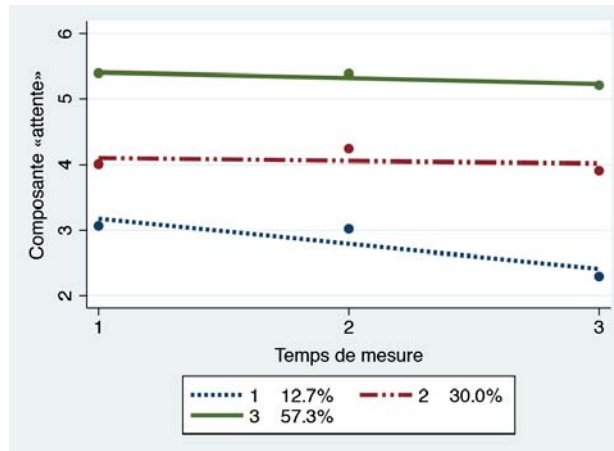


Figure 3. Les trajectoires développementales associées aux attentes de succès

Après avoir sélectionné la solution la plus parcimonieuse, il convenait d'attribuer à chacune des trajectoires estimées un nom reflétant à la fois son niveau de base et ses fluctuations. Ainsi, un premier groupe a été nommé « attentes plus faibles et en diminution ». Celui-ci intégrait des élèves (12,7 % de l'échantillon; $n = 41$; 23 filles et 18 garçons) qui, dès la première prise de mesures, présentaient des attentes de succès moins élevées que les élèves assignés aux deux autres groupes. D'ailleurs, cet écart s'est visiblement accentué pendant la transition. La pente représentant les attentes de ce groupe a suivi une trajectoire linéaire négative et cette diminution était statistiquement significative ($p < ,001$). Les attentes de succès d'un second groupe, représentant 30,0 % de l'échantillon ($n = 97$; 48 filles et 49 garçons), ont été qualifiées de « moyennes et stables ». Ceux-ci ont effectivement préservé des attentes assez favorables sur les trois temps de mesure ($p = ,54$). Enfin, les attentes de succès d'un troisième groupe d'élèves (57,3 % de l'échantillon; $n = 185$; 99 filles et 86 garçons) étaient « plus élevées, mais en diminution ». Leurs attentes sont demeurées plus élevées que celles des élèves des deux groupes et cela, même si elles ont diminué ($p < ,05$). Bref, ces analyses indiquent que les attentes de succès ont connu une diminution chez 70,0 % des élèves.

Des modèles normaux censurés à deux (BIC = -769,00), trois (BIC = -735,98) et quatre (BIC = -731,94) groupes ont aussi été testés de façon à trouver une solution représentant le mieux les données recueillies en ce qui concerne la composante de la valeur accordée aux apprentissages. Bien que la solution à quatre groupes était dotée d'un BIC légèrement supérieur, un modèle à trois groupes a encore été retenu. En fait, le premier de ces deux scénarios redistribuait en deux groupes de très petite taille les élèves s'exprimant le moins favorablement. De plus, lors de la simulation à trois groupes, lorsqu'une contrainte de stabilité était précisée pour les élèves entretenant des

attentes plus pessimistes, un BIC de -733,60 était relevé ce qui faisait en sorte que l'écart d'ajustement entre cette solution et celle à quatre groupes devenait inférieur à 3,00. Il était donc justifié de retenir la solution à trois groupes (voir Tableau V et Figure 4) qui avait le mérite d'être plus parcimonieuse.

Tableau V. Les paramètres du modèle de trajectoires développementales de la valeur accordée aux apprentissages (erreurs standards entre parenthèses)

Valeur accordée aux apprentissages	(1) Plus faible et stable	(2) Moyenne et en diminution	(3) Plus élevée, mais en diminution
Intercept	3,74*** (,21)	4,82*** (,08)	5,29*** (,07)
Pente linéaire	-,09 (,11)	-,16** (,04)	-,07* (,03)

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

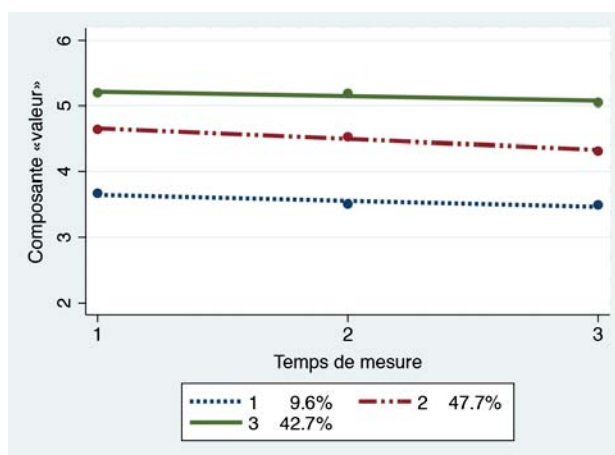


Figure 4. Les trajectoires développementales associées à la valeur accordée aux apprentissages

En ce qui concerne les différents profils identifiés, un premier groupe nommé « valeur plus faible et stable » rassemblait des élèves (9,6 % de l'échantillon; $n = 31$; 11 filles et 20 garçons) qui, dès la fin du primaire, mettaient en doute la valeur des apprentissages. Effectivement, ceux-ci s'exprimaient plus négativement que leurs homologues assignés aux deux autres trajectoires. Cela dit, ils ont rapporté un résultat relativement stable dans le temps ($p = ,38$). Bien qu'ils accordaient aux apprentissages une valeur un peu plus élevée que les élèves de ce premier groupe, les élèves d'un deuxième groupe (47,7 % de l'échantillon; $n = 154$; 83 filles et 71 garçons), nommé « valeur moyenne et en diminution » et d'un troisième groupe d'élèves (42,7 % de l'échantillon; $n = 138$; 76 filles et 62 garçons), nommé « valeur plus élevée, mais en diminution », ont quant à eux vu leurs perceptions se détériorer. Des trajectoires linéaires négatives sont effectivement identifiées pour

ces deux derniers groupes (valeur moyenne et en diminution = $p < ,001$; valeur plus élevée, mais en diminution = $p < ,05$). Il importe de souligner que les perceptions de chacun de ces groupes ont conservé leur avantage relatif tout au long de l'étude. À la lueur de ces résultats, il apparaît aussi que la valeur accordée aux apprentissages a connu une diminution chez 90,4 % des élèves.

Les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages sont réputées corrélées et en ce sens, une analyse de corrélation a été réalisée afin de vérifier si les trajectoires latentes identifiées étaient liées de manière statistiquement significative. Une relation positive a ainsi pu être identifiée ($r = ,32, p < ,001$) et celle-ci est modérée. En effet, selon les bornes statistiques suggérées par Muijs (2011), un coefficient oscillant entre $\pm,3$ et ± 5 révélerait une relation de cette ampleur.

4.3 Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) et leurs rapports avec ces trajectoires latentes

Afin de répondre au troisième objectif, qui vise à caractériser les trajectoires qui ont été distinguées, des tests khi-deux ont notamment été effectués. Ces tests visaient effectivement à associer simultanément différentes caractéristiques propres aux élèves et liées à leur environnement scolaire de première secondaire, qui sont réputées demeurer stables dans le temps, avec les différentes trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages qui ont été distinguées.

Comme l'indiquent les statistiques présentées dans les tableaux VI et VII, il n'est pas possible d'associer les deux caractéristiques individuelles que sont l'âge relatif et le genre des participants aux trajectoires estimées. Toutefois, il est possible de lier ces mêmes trajectoires à des caractéristiques liées à l'environnement familial des élèves. Ainsi, les résultats indiquent qu'il est possible d'associer des trajectoires d'attentes de succès au fait de vivre avec un seul parent ou les deux ($\chi^2(2) = 7,59, p < ,05$). Parmi les élèves qui vivent avec leurs deux parents (ils représentent 60,7 % de l'échantillon total), près des deux tiers ($38,4 / 60,7 = 63,3$ %) entretiennent des attentes plus élevées, mais en diminution. Une proportion beaucoup moins importante ($16,1 / 60,7 = 26,5$ %) entretient des attentes moyennes et stables et celle-ci est presque deux fois plus élevée que la proportion ($6,2 / 60,7 = 10,2$ %) qui entretient des attentes plus faibles et en diminution. Pour ce qui est des élèves qui vivent avec un seul parent (ils représentent 39,3 % de l'échantillon total), un peu moins de la moitié de ceux-ci entretiennent des attentes plus élevées ($18,9 / 39,3 = 48,1$ %), alors qu'un peu plus de la moitié entretiennent des attentes moyennes ou plus faibles ($13,9 + 6,5 = 20,4; 20,4 / 39,3 = 51,9$ %). Encore une fois, le nombre d'élèves entretenant des attentes moyennes

(13,9 / 39,3 = 35,4 %) est presque deux fois supérieur au nombre d'élèves qui entretiennent des attentes plus faibles (6,5 / 39,3 = 16,5 %). Ainsi, si les élèves issus de familles monoparentales et biparentales se distinguent quant à leur niveau d'attentes, dans les deux cas, une majorité en rapporte des plus élevées plutôt que des moyennes ou plus faibles.

Les résultats ne permettent pas d'établir une relation entre cette même caractéristique propre à l'environnement familial et les différentes trajectoires de valeur accordée aux apprentissages. Il est toutefois possible d'établir un lien entre ces dernières trajectoires et le pays de naissance des parents ($\chi^2(2) = 16,38, p < ,001$). En fait, un peu plus de la moitié des élèves dont les deux parents sont nés au Canada (74,3 % de l'échantillon total) accordent une valeur moyenne et en diminution aux apprentissages (39,0 / 74,3 = 52,5 %). Une proportion inférieure, mais considérable (26,9 / 74,3 = 36,2 %), y attribue une valeur plus élevée, mais en diminution alors qu'un peu moins du tiers de ce dernier groupe (8,4 / 74,3 = 11,3 %) tend plutôt à y accorder une valeur plus faible et stable. Chez les élèves dont au moins un des deux parents est né à l'étranger (ils représentent 25,7 % de l'échantillon), une majorité (15,8 / 25,7 = 61,5 %) attribue une valeur plus élevée aux apprentissages, une proportion tout de même considérable (8,7 / 25,7 = 33,9 %) y accorde une valeur moyenne et une proportion infime (1,2 / 25,7 = 4,0 %) y associe une valeur plus faible. Par ailleurs, les résultats ne révèlent pas un lien significatif entre le fait d'être issu d'une famille plus ou moins favorisée ou encore d'être enfant unique et d'avoir un(e) frère ou un(e) sœur ou d'être issu d'une fratrie plus nombreuse et le fait d'entretenir des attentes-valeur plus ou moins favorables dans le contexte de cette transition. Ils ne permettent pas non plus d'établir de rapport entre ces mêmes attentes-valeur et deux caractéristiques propres à l'école secondaire dans laquelle les élèves se sont retrouvés. En effet, il n'était pas possible d'associer une ou des trajectoires au fait de fréquenter une école secondaire située en milieu urbain ou semi-urbain ou considérée de petite ou de grande taille.

Tableau VI. Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables associées à différentes trajectoires développementales d'attentes de succès

Variable	% d'élèves assignés aux différentes trajectoires			χ^2 (dl=2)	P
	Attentes plus faibles et en diminution	Attentes moyennes et stables	Attentes plus élevées, mais en diminution		
Âge					
Supérieur à l'âge normal (12 ans et 11 mois)	4,6	10,5	18,6	,37	,83
Égal ou inférieur à l'âge normal	8,0	19,5	38,7		
Genre					
Filles	7,1	14,9	30,7	,64	,73
Garçons	5,6	15,2	26,6		
SSE de la famille					
Inférieur au score médian (56,81)	4,8	13,6	31,1	1,15	,56
Égal ou supérieur au score médian	7,0	12,8	30,8		
Pays de naissance des parents					
Un parent né à l'étranger	4,0	6,5	15,2	1,67	,43
Deux parents nés au Canada	8,7	23,5	42,1		
Composition familiale					
Famille monoparentale	6,5	13,9	18,9	7,59	,02*
Famille biparentale	6,2	16,1	38,4		
Fratrie					
Seul ou un(e) frère/sœur	6,2	15,0	33,6	2,07	,36
Plusieurs frères/sœurs	6,5	14,7	24,1		
Localisation de l'école secondaire				4,98	,08
Milieu semi-urbain	2,8	11,5	23,2		
Milieu urbain	9,9	18,6	34,1		
Taille de l'école secondaire					
Petites écoles (- de 1000 élèves)	5,0	15,8	31,9	3,73	,16
Grandes écoles (1000 élèves ou +)	7,7	14,2	25,4		

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

Tableau VII. Des caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables associées à différentes trajectoires développementales de valeur accordée aux apprentissages

Variable	% d'élèves assignés aux différentes trajectoires			χ^2 (df=2)	P
	Valeur plus faible et stable	Valeur moyenne et en diminution	Valeur plus élevée, mais en diminution		
Âge					
Supérieur à l'âge normal (12 ans et 11 mois)	3,4	15,8	14,6	,08	,96
Égal ou inférieur à l'âge normal	6,2	31,9	28,2		
Genre					
Filles	3,4	25,7	23,5	4,09	,13
Garçons	6,2	22,0	19,2		
SSE de la famille					
Inférieur au score médian (56,81)	3,7	23,4	22,3	1,00	,61
Égal ou supérieur au score médian	5,5	23,4	21,6		
Pays de naissance des parents					
Un parent né à l'étranger	1,2	8,7	15,8	16,38	,00***
Deux parents nés au Canada	8,4	39,0	26,9		
Composition familiale					
Famille monoparentale	4,3	17,6	17,3	,88	,64
Famille biparentale	5,3	30,0	25,4		
Fratric					
Seul ou un(e) frère/sœur	6,2	26,1	22,5	1,02	,60
Plusieurs frères/soeurs	3,6	22,8	18,9		
Localisation de l'école secondaire					
Milieu semi-urbain	3,1	19,2	15,2	1,10	,58
Milieu urbain	6,5	28,5	27,6		
Taille de l'école secondaire					
Petites écoles (- de 1000 élèves)	5,6	22,6	19,2	1,75	,42
Grandes écoles (1000 élèves ou +)	4,0	25,1	23,5		

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

4.4 Des caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire) et leur contribution à ces trajectoires latentes

Toujours en lien avec le troisième objectif, de nouvelles analyses de trajectoires développementales incluant des covariables ont été réalisées afin de vérifier quelle est la contribution de caractéristiques personnelles et relationnelles mesurées au temps 1, qui sont sujettes à fluctuer dans le temps, aux trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages. À cet effet, afin de compenser pour la complexification des modèles, seules des covariables assurant leur meilleur ajustement aux données recueillies ont été introduites (Boyle et Willms, 2001).

Les deux caractéristiques individuelles (le rendement général rapporté et l'anxiété de performance) et les neuf caractéristiques relationnelles (les sentiments d'appartenance et d'acceptation, l'isolement social, l'anxiété sociale, la qualité des relations avec les pairs, les attitudes scolaires des amis, la qualité des relations avec l'enseignant et le soutien offert par celui-ci, le soutien des parents) ont donc été testées, individuellement et conjointement. La combinaison

de covariables générant les modèles les mieux adaptés, était recherchée. Pour ce qui est des attentes de succès, l'inclusion des covariables suivantes a amélioré considérablement le critère (d'ajustement) de référence (le BIC est passé de -1230,81 à -962,01) : le rendement général rapporté, l'anxiété de performance, le sentiment d'acceptation, les attitudes scolaires des amis, la qualité des relations avec l'enseignant et du soutien offert par celui-ci et le soutien offert par les parents (voir Tableau VIII).

Comme dans le cas d'une analyse de régression, l'analyse de trajectoires avec facteurs explicatifs permet d'obtenir, pour chaque dimension introduite, un coefficient de régression (β) qui aide à déterminer s'il existe une relation entre un facteur considéré et une trajectoire et le cas échéant, quel est le sens de celle-ci. À partir de ce coefficient, il est facile de déterminer le rapport de cote (RC), qui, lui, précise les chances qu'un élève soit affecté à l'une ou l'autre des trajectoires identifiées. Une valeur supérieure à 1,00, au regard de cet indicateur, permet d'affirmer qu'un prédicteur augmente les chances qu'un élève soit affecté à l'une ou l'autre des trajectoires identifiées. Comme son nom l'indique, l'indication relative à la « signification » permet d'établir si une relation est significative. À ce dernier titre, à cette étape, les résultats tendanciels ($p < ,1$) ont été pris en compte, car ils pouvaient aider à interpréter pourquoi les composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages prenaient différentes orientations.

Il en ressort ainsi que les élèves qui rapportaient un rendement supérieur avaient 1,3 fois plus de chances de se retrouver dans le groupe affichant des attentes plus élevées (mais en diminution) que dans les groupes présentant des attentes moyennes (et stables) ($b = ,26$, $RC = 1,30$, $p < ,001$) et plus faibles (et en diminution) ($b = ,26$, $RC = 1,30$, $p < ,001$). De même, les élèves éprouvant des niveaux élevés d'anxiété de performance présentaient 2,9 fois plus de chances de se retrouver dans le groupe affichant des attentes plus faibles ($b = 1,05$, $RC = 2,86$, $p < ,05$) que dans le groupe présentant des attentes plus élevées. En ce qui concerne le sentiment d'acceptation, les élèves qui en avaient une perception favorable étaient 1,8 fois plus susceptibles d'afficher des attentes plus élevées ($b = ,58$, $RC = 1,78$, $p < ,05$) que des attentes plus faibles. Ils avaient aussi 1,5 fois plus tendance à présenter des attentes plus élevées ($b = ,38$, $RC = 1,46$, $p = ,08$) que des attentes moyennes. Au regard des attitudes scolaires des amis, les élèves qui s'exprimaient très positivement par rapport à celles-ci avaient 1,8 fois plus tendance à se retrouver dans le groupe présentant des attentes plus élevées ($b = ,61$, $RC = 1,84$, $p = ,08$) que dans le groupe ayant de plus faibles attentes. Cela dit, les élèves décrivant plus positivement leurs relations avec leur enseignant

avaient respectivement 2,7 et 2,4 fois plus de chances de se retrouver dans les groupes rapportant des attentes plus faibles ($b = 1,01$, $RC = 2,75$, $p < ,05$) et moyennes ($b = ,89$, $RC = 2,44$, $p < ,05$) que dans le groupe ayant des attentes plus élevées. En revanche toutefois, les élèves qui se sentaient grandement soutenus par leur enseignant étaient 2,7 fois plus susceptibles de se retrouver dans le groupe présentant des attentes plus élevées ($b = ,98$, $RC = 2,66$, $p < ,05$) que dans le groupe présentant de plus faibles attentes. La perception de ce soutien avait aussi tendance à être 2,1 fois plus positive dans ce premier groupe ($b = ,74$, $RC = 2,10$, $p = ,08$) que dans celui affichant des attentes moyennes. Quant à la perception du soutien apporté par les parents, si elle améliorait le modèle, elle ne permettait pas de prédire l'appartenance à un ou des sous-groupes en particulier.

Tableau VIII. Le modèle de trajectoires développementales d'attentes de succès en fonction de caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire) : estimations, erreurs standards, tests et significations

Groupe	Paramètre	Estimation	Erreur standard	Test	Signification
Attentes moyennes et stables	Constante	-2,20	2,17	-1,01	,31
	Rendement général rapporté	,00	,01	,02	,99
	Anxiété de performance	-,31	,20	-1,60	,11
	Sentiment d'acceptation	,19	,15	1,31	,19
	Attitudes scolaires des amis	,08	,21	,41	,68
	Relations avec l'enseignant	-,12	,29	-,41	,68
	Soutien de l'enseignant	,24	,30	,80	,43
Attentes plus élevées, mais en diminution	Soutien des parents	,40	,35	1,17	,24
	Constante	-26,67	7,29	-3,66	,00***
	Rendement général rapporté	,26	,08	3,38	,00***
	Anxiété de performance	-1,05	,41	-2,55	,01*
	Sentiment d'acceptation	,58	,22	2,58	,01*
	Attitudes scolaires des amis	,61	,35	1,73	,08
	Relations avec l'enseignant	-1,01	,42	-2,38	,02*
Soutien de l'enseignant	,98	,44	2,22	,03*	
	Soutien des parents	,81	,53	1,52	,13

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

Catégorie de référence : attentes plus faibles et en diminution

Groupe	Paramètre	Estimation	Erreur standard	Test	Signification
Attentes moyennes et stables	Constante	24,48	7,05	3,47	,00***
	Rendement général rapporté	-,26	,08	-3,42	,00***
	Anxiété de performance	,74	,45	1,64	,10
	Sentiment d'acceptation	-,38	,22	-1,75	,08
	Attitudes scolaires des amis	-,53	,34	-1,55	,12
	Relations avec l'enseignant	,89	,41	2,19	,03*
	Soutien de l'enseignant	-,74	,43	-1,74	,08
	Soutien des parents	-,40	,53	-,76	,45

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

Catégorie de référence : attentes plus élevées, mais en diminution

Pour ce qui est des trajectoires relatives à la valeur accordée aux apprentissages, la prise en compte du rendement général rapporté, de l'anxiété de performance, du sentiment d'acceptation, des attitudes scolaires des amis, du soutien offert par l'enseignant, toujours à titre de covariables,

engendrait un modèle mieux ajusté aux données. Un gain de -735,98 à -575,69 était relevé au regard du BIC (voir Tableau IX).

Il apparaît ainsi que les élèves qui se sentaient les mieux acceptés étaient 1,4 fois plus susceptibles d'accorder une valeur moyenne (et en diminution) que plus faible (et stable) ($b = ,34$, $RC = 1,40$, $p = ,09$) aux apprentissages. Ce résultat était toutefois tendanciel. De même, le fait de s'exprimer favorablement quant aux attitudes scolaires des amis multipliait, respectivement, par 2,8 et 6,9 les chances de se retrouver dans un groupe accordant une valeur moyenne ($b = 1,04$, $RC = 2,83$, $p < ,001$) ou plus élevée (mais en diminution) ($b = 1,93$, $RC = 6,89$, $p < ,001$) aux apprentissages plutôt que dans le groupe qui y accorde une valeur plus faible. Toujours en ce qui concerne ces attitudes, lorsqu'elles étaient décrites positivement par les élèves, ceux-ci avaient 2,4 fois plus de chances d'accorder aux apprentissages une valeur plus élevée ($b = ,89$, $RC = 2,44$, $p < ,001$) plutôt que moyenne. En ce qui concerne la perception du soutien offert par l'enseignant, les élèves qui s'exprimaient très favorablement au regard de cette dimension avaient respectivement presque 4 fois et 2,9 fois plus de chances de se retrouver dans le groupe consacrant une valeur plus élevée aux apprentissages que dans le groupe y accordant une valeur plus faible ($b = 1,38$, $RC = 3,97$, $p < ,001$) ou moyenne ($b = 1,06$, $RC = 2,89$, $p < ,001$). Par ailleurs, les deux dimensions suivantes amélioraient l'indice d'ajustement, mais ne contribuaient pas à expliquer différentes trajectoires : le rendement général rapporté et l'anxiété de performance.

Tableau IX. Le modèle de trajectoires développementales de la valeur accordée aux apprentissages en fonction de caractéristiques personnelles et relationnelles (mesurées à la fin du primaire) : estimations, erreurs standards, tests et significations

Groupe	Paramètre	Estimation	Erreur standard	Test	Signification
Valeur moyenne et en diminution	Constante	-2,80	2,03	-1,38	,17
	Rendement général rapporté	-,02	,02	-1,41	,16
	Anxiété de performance	-,06	,22	-,28	,78
	Sentiment d'acceptation	,34	,20	1,72	,09
	Attitudes scolaires des amis	1,04	,28	3,73	,00***
	Soutien de l'enseignant	,32	,24	1,37	,17
Valeur plus élevée, mais en diminution	Constante	-11,81	2,88	-4,10	,00***
	Rendement général rapporté	-,02	,02	-,96	,34
	Anxiété de performance	-,22	,25	-,89	,37
	Sentiment d'acceptation	,30	,22	1,37	,17
	Attitudes scolaires des amis	1,93	,34	5,59	,00***
	Soutien de l'enseignant	1,38	,34	4,04	,00***

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

Catégorie de référence : valeur plus faible et stable

Groupe	Paramètre	Estimation	Erreur standard	Test	Signification
Valeur moyenne et en diminution	Constante	9,01	2,21	4,08	,00***
	Rendement général rapporté	-,01	,01	-,47	,64
	Anxiété de performance	,16	,17	,95	,34
	Sentiment d'acceptation	,04	,14	,25	,80
	Attitudes scolaires des amis	-,89	,23	-3,87	,00***
	Soutien de l'enseignant	-1,06	,28	-3,80	,00***

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

Catégorie de référence : valeur plus élevée, mais en diminution

4.5 Des caractéristiques personnelle et relationnelles (mesurées en première secondaire) et leurs relations avec ces trajectoires latentes

Les analyses précédentes ont donc permis de mettre en relation des caractéristiques personnelles et relationnelles qui ont été mesurées alors que les élèves terminaient leur sixième année au primaire avec les différentes trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages. Il faut préciser que ces caractéristiques étaient sujettes à varier dans le temps. À cet effet, il aurait été incohérent, pour ne pas dire mathématiquement absurde, d'estimer les pentes associées à ces deux composantes mesurées à compter du temps 1, en prenant en considération l'apport de pareils déterminants documentés au temps 2 et 3. Cela étant dit, après avoir calculé les trajectoires inconditionnelles, il peut se justifier de vouloir examiner si les mesures récoltées lors de ces deux derniers temps, au regard de mêmes déterminants, permettent de distinguer les élèves assignés aux différentes trajectoires. C'est afin de satisfaire à ce dernier objectif que de nouvelles analyses de variance multivariées (MANOVA) à mesures répétées ont été réalisées. Tel que suggéré, ces analyses introduisaient donc la totalité de ces caractéristiques personnelle (le rendement rapporté est exclu, car les données manquantes sont trop nombreuses) et relationnelles

en variables dépendantes et les trajectoires latentes d'attentes-valeur jouaient le rôle de variables indépendantes. Cette analyse a donc permis d'examiner les effets simples produits par les trajectoires estimées et le temps, ainsi que leur interaction.

Ainsi, en ce qui concerne les attentes de succès, les résultats du test multivarié (Lambda de Wilks) indiquent que les effets de trajectoires ($F_{(20,624)} = 5,09, p < ,001$) et du temps ($F_{(10,311)} = 3,96, p < ,001$) sont significatifs. L'effet produit par l'interaction de ces facteurs ($F_{(20,624)} = 1,11, p = ,34$) n'atteint toutefois pas le seuil de signification. De manière plus précise, les résultats de cette analyse indiquent que plus les attentes de succès sont élevées, moins les niveaux d'anxiété de performance et sociale et d'isolement social, sont importants. Des attentes plus élevées s'accompagnent aussi de plus forts sentiments d'appartenance et d'acceptation, ainsi que de perceptions plus positives des relations avec les pairs et les enseignants, des attitudes scolaires des amis et du soutien offert par les enseignants et les parents. Par ailleurs, ces résultats indiquent que le sentiment d'appartenance, les perceptions des relations avec les enseignants et du soutien offert par ceux-ci ont connu des diminutions entre le début et la fin de la première année au secondaire chez les élèves assignés aux trois trajectoires d'attentes de succès.

Les résultats en ce qui concerne la valeur accordée aux apprentissages sont similaires. En effet, les résultats du test multivarié (Lambda de Wilks) indiquent que les effets de trajectoires ($F_{(20,624)} = 8,73, p < ,001$) et du temps ($F_{(10,311)} = 2,68, p < ,01$) sont significatifs. Aussi, l'effet produit par l'interaction de ces deux facteurs est à nouveau non significatif ($F_{(20,624)} = 1,37, p = ,13$). Plus spécifiquement, l'attribution d'une valeur élevée aux apprentissages coïncide aussi avec des niveaux inférieurs d'anxiété de performance, d'anxiété sociale et d'isolement social. Elle s'accompagne également de sentiments d'appartenance et d'acceptation plus grands, de perceptions plus positives des relations avec les pairs (et de leurs attitudes scolaires), des relations avec les enseignants et du soutien offert par ceux-ci, ainsi que du soutien offert par les parents. Par ailleurs, comme c'est le cas pour les trajectoires d'attentes de succès, les élèves qui s'inscrivent au sein de ces trois trajectoires ont vu leur sentiment d'appartenance, ainsi que leurs perceptions de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants et du soutien offert par ceux-ci se détériorer pendant leur première année au secondaire.

5. Discussion

Rappelons que cette étude avait pour objectif de documenter l'évolution générale des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages dans le contexte de la transition entre les écoles primaire et secondaire, de déterminer si différentes trajectoires latentes se dissimulaient derrière ces changements communs et le cas échéant, de mettre celles-ci en relation avec des caractéristiques personnelles, scolaires et relationnelles. Pour ce faire, différentes analyses ont été réalisées et les résultats qu'elles ont produits ont été partagés au chapitre précédent. La présente section est consacrée à leur interprétation.

5.1 L'évolution générale de la motivation et de déterminants mis en relation avec celle-ci

Tel que mentionné, un premier objectif consistait à documenter comment les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages ont évolué dans le contexte de la transition primaire-secondaire, en examinant les changements se produisant sur des dimensions qui en sont inhérentes. Les changements survenant en moyenne chez l'ensemble des élèves et selon leur genre ont été examinés. Du même coup, un regard a été posé sur les changements survenant sur des déterminants personnel et relationnels, parce qu'un intérêt est consacré à leur rapport avec les changements qui se produisent au plan motivationnel.

L'évolution de la motivation

Ainsi, les changements relatifs aux attentes de succès ont été inférés à partir des résultats propres à la dimension du sentiment de compétence. En moyenne, pour l'ensemble des élèves, une diminution est relevée. Ce résultat coïncide ainsi avec les résultats de plusieurs études (Cantin et Boivin, 2004; Eccles et al., 1989; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991; Zanobini et Usai, 2002). Différentes dimensions assimilables aux attentes de succès tendent effectivement à se détériorer dans ce contexte transitoire. Cela dit, en s'attardant aux transformations entre chaque prise de mesures, un constat semblable à ceux effectués par Fenzel et Blyth (1986), Hirsch et Rapkin (1987), Nottelmann (1987), Chung, Elias et Schneider (1998), Tonkin et Watt (2003), Cantin et Boivin, 2004 et Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2015) peut être fait. En fait, autant dans ces dernières études que dans la nôtre, il apparaît que les croyances associées à cette composante demeurent relativement stables

entre la fin du primaire et l'entrée au secondaire. Cela laisse d'ailleurs à penser que les élèves qui ont pris part à nos recherches ne sont pas aussi ébranlés que ne l'étaient des élèves ayant pris part à d'autres études (Cantin et Boivin, 2004; Eccles et al., 1989; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991; Zanolini et Usai, 2002). Cela étant dit, un regard sur les changements qui se produisent spécifiquement pendant la première année au secondaire mène à constater que les attentes de succès ne se sont pas accrues, comme cela a pu être observé sur différentes dimensions théoriquement proches (Eccles et al., 1989; Hirsch et Rapkin, 1987; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Wigfield et Eccles, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver Reuman et Midgley, 1991), mais qu'elles ont diminué. Ainsi, si un tel déclin ne s'observe pas immédiatement à l'arrivée au secondaire, mais un peu plus tard pendant cette même année scolaire, il vient néanmoins corroborer l'observation selon laquelle différentes dimensions assimilables aux attentes de succès fluctuent à la baisse suite au passage au secondaire. Cela est peut-être attribuable au fait que les élèves tentent de s'adapter à une nouvelle école qui se distingue par son fonctionnement et ses exigences (Queen, 2013; Symonds, 2015), ou encore au fait qu'ils expérimentent des changements associés à l'adolescence, qui les mènent entre autres à être plus introspectifs et à poser un regard plus critique sur eux-mêmes (Harter, 2006). Des déclinis apparaissent d'ailleurs non uniquement pendant cette transition, mais aussi avant et après celle-ci (Fredricks et Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Marsh, 1989; Watt, 2004). Il se peut aussi que cela soit attribuable à un peu de ces deux causes, ceux-ci percevant que leur nouvel environnement est mal adapté aux besoins développementaux qu'ils expriment alors (Eccles et al., 1993a; Eccles et Midgley, 1989). Rappelons que cette dernière perspective développementale porte le nom de théorie de la *concordance stade de développement-environnement*. Elle a répétitivement été invoquée pour expliquer des résultats semblables.

Les transformations qui accompagnent l'adolescence, ou encore les changements qui sont rencontrés dans l'environnement scolaire, ou encore l'inadéquation perçue par les élèves entre leurs besoins développementaux et certaines caractéristiques de leur environnement, pourraient peut-être être liés également aux changements qui se produisent sur des dimensions inhérentes à la valeur attribuée aux apprentissages. Rappelons que cette dernière composante est mesurée par le biais de l'intérêt envers les études, l'utilité perçue des études, de même que les buts de maîtrise, de performance et d'évitement du travail. Nos résultats révèlent que l'intérêt pour les études et les

buts de maîtrise se sont détériorés entre chacune des prises de mesures. De même, si l'utilité perçue des études est demeurée relativement stable entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, entre cette dernière mesure et la fin de la même première année au secondaire, celle-ci diminuait. De manière compatible, l'usage de buts d'évitement du travail demeurait stable entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, mais augmentait entre ce deuxième temps et la fin de cette même première année au secondaire. Dans les deux cas, cela produisait des différences significatives entre la première et la troisième mesure. Ces données coïncident donc elles aussi avec des résultats partagés récemment selon lesquels les perceptions relatives à l'attrait et à l'importance des apprentissages (Anderman, 1999; Chouinard et al., 2012; Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008), comme celles faisant référence à leur adéquation avec les buts poursuivis (Fischer et Theis, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008), se dégradent pendant cette phase du cheminement. Elles connaissent d'ailleurs une diminution tout au long de la scolarité (Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Epstein et McPartland, 1976; Fredricks et Eccles, 2002; Haladyna et Thomas, 1979; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Watt, 2004). Cela dit, ces chercheurs avaient relevé des diminutions nettes entre la fin du primaire et le début du secondaire, tandis que, comme cela a été mis en relief, nos résultats indiquent un certain degré de stabilité pendant ce même intervalle de temps. Encore une fois, les élèves en sont surtout venus à mettre en doute la valeur des apprentissages pendant leur première année au secondaire. Mentionnons en outre que l'usage de buts de performance est demeuré stable. Cela est cohérent avec le fait que des gains (Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Midgley, Anderman et Hicks, 1995) et des diminutions (Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008) ont été relevés sur cette dernière dimension, dans ce contexte transitoire. Cela laisse à penser que les élèves ne seraient pas tentés de privilégier ou de délaisser une telle orientation. Par opposition, les buts maîtrise (Anderman et Anderman, 1999; Fischer et Theis, 2014; Midgley, Anderman et Hicks, 1995; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Shim, Ryan et Anderson, 2008) semblent prendre une orientation plus claire et elle est descendante.

Le premier objectif cherchait aussi à établir si les dimensions motivationnelles mesurées évoluaient distinctement chez les garçons et les filles. Tel qu'indiqué préalablement, à défaut de révéler des orientations différentes, dans le temps selon le genre, nos résultats permettent toutefois d'associer des différences au seul effet du genre. D'abord, en ce qui concerne les attentes de succès,

mesurées par le biais du sentiment de compétence, les filles et les garçons s'expriment de manière similaire. Ce résultat contredit ainsi les résultats d'études antérieures menées dans le cadre de cette transition. Il a effectivement été documenté que les filles pouvaient entretenir des perceptions plus négatives à propos d'elles-mêmes et de leurs capacités (Blyth, Simmons et Carlton-Ford, 1983; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Lord, Eccles et McCarthy, 1994; Wigfield et Eccles, 1994), et cela, indépendamment du moment où celles-ci étaient mesurées. Mais, il coïncide surtout avec les résultats de plusieurs équipes de chercheurs qui ont noté que les filles et les garçons pouvaient alors ne pas se différencier considérablement au regard de différentes dimensions inhérentes à cette composante (Chung, Elias et Schneider, 1998; Eccles et al., 1989; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2014; Nottelmann, 1987; Proctor et Choi, 1994).

En ce qui concerne la valeur des apprentissages maintenant, les filles et les garçons affichent des perceptions distinctes. Tel qu'évoqué, les différences qui se révèlent ne sont pas liées directement à cette transition. Plusieurs chercheurs ont aussi noté des différences indépendamment du temps (Anderman et Anderman, 1999; Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010; Hirsch et Rapkin, 1987; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008; Shim, Ryan et Anderson, 2008). Ainsi, nos résultats indiquent que les filles éprouvent un intérêt supérieur envers les études et qu'elles ont moins recours à des buts de performance et d'évitement du travail. Quant à leurs réponses en ce qui concerne l'utilité des études et l'usage de buts de maîtrise, elles ne sont pas si différentes de celles de leurs camarades de sexe masculin, d'un point de vue statistique. Si nos résultats ne peuvent être assimilés à cette transition, ils coïncident cependant avec des observations générales, effectuées elles aussi dans ce contexte, selon lesquelles les filles tendent alors à être plus intéressées par les apprentissages (Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008) et à éprouver une plus grande satisfaction en lien avec la scolarisation (Hirsch et Rapkin, 1987). Ils sont aussi cohérents avec les observations de Anderman et Anderman (1999), Duchesne, Ratelle et Feng (2014), Shim, Ryan et Anderson (2008), Friedel, Cortina, Turner et Midgley (2010) selon lesquelles les filles endosseraient moins des buts de performance. De même, en ce qui concerne les résultats liés à l'utilité perçue des études et à l'usage de buts de maîtrise, ils rappellent ceux partagés par Kakavoulis (1998) et Liu (2003) et qui ne révélaient pas de différence

entre les garçons et les filles en ce qui concerne la façon dont ils abordent les apprentissages et y voient une opportunité d'enrichir leurs connaissances et compétences.

L'évolution des déterminants relationnels

À présent, un regard est posé sur les changements associés à des déterminants relationnels. Ces résultats peuvent effectivement aider à interpréter l'orientation que prennent les dimensions inhérentes aux attentes de succès et à la valeur accordée aux apprentissages.

Sans surprise, les sentiments d'appartenance et d'acceptation, décrits comme étant intimement liés (Osterman, 2000), évoluent de manière quasi identique dans le contexte de cette transition. Entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, tous deux se sont temporairement accrus. Puis, ils ont diminué pour recouvrer un niveau presque égal à celui qui était documenté initialement et qui se voulait plutôt favorable. Ce résultat coïncide avec celui de Akos et Galassi (2004). Dans le contexte de la transition entre les écoles intermédiaire et secondaire, ceux-ci avaient constaté que le sentiment d'appartenance pouvait demeurer relativement stable et positif. Les résultats d'études menées dans le contexte de la transition qui nous intéresse, indiquaient au contraire que l'attachement scolaire pouvait alors diminuer (Fischer et Theis, 2014; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008). Certes, ces résultats proviennent d'études menées dans des contextes transitoires distincts, mais le fait qu'ils ne convergent pas laisse à penser que le sentiment d'appartenance pourrait ne pas évoluer dans un sens ou dans un autre pendant cette phase transitoire. D'ailleurs, en appui à cette réflexion, il a été observé que le sentiment d'acceptation, très proche du sentiment d'appartenance, pouvait lui aussi demeurer stable (Newman Kingery et Erdley, 2007).

Faut-il le rappeler, le sentiment d'appartenance (et incidemment, sa dimension cousine du sentiment d'acceptation) est reconnu comme étant un déterminant d'une transition harmonieuse (Osterman, 2000). Il est donc de bon augure que celui-ci demeure à un niveau assez favorable, malgré les fluctuations qui ont été décrites. Ce sentiment plutôt favorable a d'ailleurs été lié à des émotions et désirs positifs (Anderman, 1999), à l'attribution d'une importance accrue aux apprentissages (Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015). Considérant que malgré leurs fluctuations, l'intérêt envers les études et les buts d'évitement du travail sont demeurés à un niveau plutôt favorable et que l'utilité perçue des études et les buts de maîtrise se sont maintenus à un niveau favorable, il y a lieu de se demander si le sentiment d'appartenance et son corrélat, le sentiment

d'acceptation ont joué un rôle similaire dans le contexte présent. Cela étant dit, comme l'usage avoué de buts de maîtrise et de performance était considérablement différent à la première mesure et l'est demeuré, il serait hasardeux de penser que ces sentiments se sont accompagnés davantage d'un désir d'apprendre que de performer, comme l'ont observé Anderman et Anderman (1999). De même, comme aucune des variables motivationnelles n'affiche une augmentation, il n'est pas possible d'inférer l'existence d'un lien entre l'expérience d'un tel sentiment d'appartenance et des intentions de plus en plus favorables en lien avec les apprentissages, au fil de cette transition, comme l'ont observé récemment Fischer et Theis (2014). Dans des contextes autres que celui de la transition qui nous intéresse, un lien a aussi été observé entre un sentiment d'appartenance et des croyances positives en lien avec les capacités (Faircloth et Hamm 2005; Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla, 2004; Nelson et DeBacker, 2008; Roeser, Midgley et Urda, 1996; Sánchez, Colón et Esparza, 2005; Smerdon, 2002) et nos résultats permettent quant à eux de constater que, malgré ses fluctuations, le sentiment de compétence est demeuré à un niveau plutôt favorable. Ainsi, ces sentiments semblent avoir joué un rôle semblable dans le cas présent.

Nos résultats font voir aussi que l'isolement social a diminué entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, ainsi qu'entre cette même première mesure et la fin de la première année secondaire. En plus de diminuer, ce sentiment est toujours demeuré plutôt faible. Pour le rappeler, cette dimension a été peu étudiée dans le contexte de cette transition. Blyth, Simmons et Carlton-Ford (1983) s'étaient intéressés au sentiment d'anonymat (lié à l'isolement) éprouvé par des élèves quittant leur école primaire pour intégrer une école secondaire et au contraire, ils avaient noté une augmentation. À l'opposé, alors qu'ils examinaient l'expérience de solitude pendant cette transition, une autre dimension liée à l'isolement, Barber et Olsen (2004) et Newman Kingery, Erdley et Marshall (2011) ont relevé un résultat à la baisse, tout comme nous. La deuxième équipe a même noté une corrélation négative entre un tel sentiment et l'estime personnelle et l'engagement dans le contexte de cette transition. Nos résultats concordent avec ce résultat puisqu'un sentiment d'isolement plutôt faible s'observe chez les participants alors qu'ils ont une opinion plutôt positive de leurs capacités et de la valeur des apprentissages.

De même, nos résultats montrent que la perception des attitudes scolaires des amis se détériore pendant la première année au secondaire. À la fin de la première année secondaire, elle est d'ailleurs significativement inférieure à celle mesurée à la fin de la sixième année primaire. Ce

résultat concorde avec celui partagé par Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis (2011) qui s'étaient aussi intéressés aux fluctuations de ces attitudes dans le cadre de la transition primaire-secondaire. En effet, cette équipe avait noté une diminution semblable sur un score qui reflétait entre autres les attitudes scolaires des élèves qu'ils avaient sondés. Mais, à l'opposé, alors qu'ils s'intéressaient à la perception du soutien informationnel et pédagogique prodigué par les pairs, qui se veut un indicateur de la valeur que ceux-ci accordent aux apprentissages, Cantin et Boivin (2004) avaient pour leur part relevé des gains, entre la fin de la sixième année primaire le début de la première année secondaire et un résultat stable entre cette dernière mesure et la fin de cette même année scolaire est relevé. Pour en revenir à nos résultats, sachant que les attitudes scolaires se détériorent, en moyenne chez l'ensemble des élèves, il est tout à fait cohérent de noter un tel déclin associé à cette perception de ces mêmes attitudes chez les pairs. À cet effet, dans un contexte autre que celui de cette transition, Goodenow et Grady (1993) avaient, de la même façon, observé que les attentes de succès des élèves qu'ils suivaient, de même que la valeur qu'ils accordaient aux apprentissages, correspondaient à la perception de la valeur accordée aux apprentissages par leurs amis. Les élèves peuvent s'influencer mutuellement, à un point tel d'ailleurs qu'ils peuvent en venir à adopter des mêmes comportements face à une certaine situation (Ladd, 2006; Ladd et Troop-Gordon, 2003; Simons-Morton et Chen, 2009). Faut-il le rappeler, ce résultat coïncide d'ailleurs avec les changements généraux qui ont été documentés dans le contexte de cette transition. Les élèves en viennent parfois à éprouver moins d'attrait pour les apprentissages, à mettre en doute leur utilité et réévaluer leurs intentions. Néanmoins, un constat positif émerge et c'est celui selon lequel cette perception des attitudes des amis est demeurée plutôt favorable et encore une fois, un parallèle peut être fait avec le patron de réponse plutôt positif en ce qui a trait aux attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages.

Enfin, tant la qualité des relations avec les enseignants que le soutien offert par ces mêmes acteurs se sont détériorés entre chaque prise de mesure. Ce résultat coïncide encore une fois avec une observation récente effectuée par Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis (2011) selon laquelle le soutien offert par ces acteurs diminuait pendant cette transition. À cet effet, en ce qui concerne la première dimension, en moyenne, elle était initialement plutôt favorable et elle s'est détériorée au point de tendre à devenir plutôt défavorable. Quant à la seconde, elle était favorable en moyenne et elle est devenue plutôt favorable. Ces résultats vont dans le sens contraire à ceux dévoilés par Barber et Olsen (2004). Ceux-ci n'avaient pas pris note de changements relatifs

à la qualité des relations. De même, le soutien offert augmentait alors. Cela étant dit, comme l'ont observé Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989b), il est possible de faire un parallèle entre nos patrons de changements liés aux relations avec ces acteurs et l'orientation que prend la motivation. En fait, cette dernière équipe avait constaté que lorsque les élèves se sentaient de moins en moins bien soutenus, ils pouvaient en venir aussi à mettre en doute la valeur de certains apprentissages. Un lien semblable est ressorti d'études menées dans des contextes autres, et par uniquement en ce qui concerne la valeur accordée aux apprentissages, mais aussi les attentes de succès (Danielsen, Breivik et Wold, 2011; Goodenow, 1993a; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003; Sánchez, Colón et Esparza, 2005). Ainsi, sachant que la qualité générale des relations avec les enseignants s'est détériorée et que les élèves en sont venus à avoir une moins bonne opinion de leur compétence scolaire générale et de la valeur des apprentissages, il est légitime d'affirmer que nos résultats concordent avec ceux qui ont été recensés. Dans les deux cas, d'ailleurs, des perceptions plutôt favorables ressortent.

Encore une fois, un intérêt était accordé à l'évolution de ces déterminants en prenant en compte le genre et des effets d'interaction sont relevés en ce qui concerne les attitudes scolaires des amis et les relations avec les enseignants. En ce qui concerne la première de ces deux dimensions, les attitudes scolaires des amis, un déclin est relevé pendant la première année au secondaire tant chez les garçons que chez les filles, mais il n'est significatif que chez ces dernières. À cet effet, au début de cette année scolaire, les filles se distinguaient avantagement des garçons, mais ce n'est plus le cas en fin d'année. Un parallèle peut être fait entre ce résultat et celui rapporté par une équipe de chercheurs (Dotterer, McHale et Crouter, 2009) qui s'est intéressée aux fluctuations de l'attrait pour les apprentissages selon le genre. Ceux-ci avaient documenté des déclins tant chez les garçons que chez les filles. Notre résultat est semblable à la différence qu'il n'est significatif que pour les filles. Par ailleurs, notre résultat rappelle les changements selon le genre en ce qui concerne l'intérêt envers les études, bien que dans ce cas, un effet d'interaction ne ressort pas. Or, comme cela a préalablement été évoqué, les propres attitudes des filles et des garçons et celles qu'ils interprètent chez leurs pairs du même genre sont très similaires ce qui suggère encore une fois qu'ils adoptent des mêmes comportements. Ce résultat correspond encore une fois avec celui qui avait été partagé par Goodenow et Grady (1993). Au regard de la seconde dimension, les relations avec les enseignants, un résultat semblable ressort. Les filles rapportent encore une fois une diminution, cette fois entre les première et deuxième et entre les première et

troisième mesures. Les garçons affichent eux aussi un déclin entre les première et deuxième mesures, mais celui-ci est non significatif. Entre la première et la troisième mesure, un déclin significatif est toutefois relevé. Cela indique ainsi que le patron de changement est négatif pour les filles et les garçons et qu'à la fin de la première année secondaire, ils ont tous les deux une perception plutôt défavorable de ces relations. Si, pour les filles, un déclin significatif est identifié entre la fin de la sixième année primaire et le début de la première année secondaire, c'est simplement parce qu'elles s'exprimaient plus favorablement à cette première mesure, mais ce n'est plus le cas aux deuxième et troisième temps de mesures. Un parallèle peut être fait entre ce résultat et celui partagé par Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis (2011) qui indiquait que les filles pouvaient se sentir de moins en moins soutenues par leur environnement social et cela incluait les enseignants. Mais, ce résultat ne prenait pas en considération la qualité générale de leurs relations avec ces acteurs. Cela étant dit, notre résultat va à l'encontre de celui qui a été partagé par Barber et Olsen (2004). Ceux-ci avaient observé que la perception de la qualité des relations pouvait demeurer plutôt stable dans le cadre de cette transition. Nos résultats indiquent au contraire un déclin statistiquement significatif entre la fin de la sixième année primaire et la fin de la première année secondaire, ces perceptions passant d'un niveau plutôt favorable à plutôt défavorable (quoique près de demeurer plutôt favorable). Encore une fois, comme cela a déjà été évoqué, des relations ont déjà été établies entre l'état de ces relations et l'état de la motivation (Danielsen, Breivik et Wold, 2011; Goodenow, 1993a; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989b; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003; Sánchez, Colón et Esparza, 2005) et il y a lieu de croire en l'existence d'un même rapport, dans le cas ici présent. Rappelons que des diminutions sont relevées sur la quasi-totalité des dimensions de la motivation, mais de manière globale, il apparaît que la motivation est demeurée à un niveau plutôt favorable.

Enfin, pour ce qui est des différences selon le genre, sans surprise, les filles rapportent des niveaux d'anxiété supérieurs tant dans les situations de performance que sociales. Ces résultats coïncident avec des données récentes indiquant que la première (Chung, Elias et Schneider, 1998; Duchesne, Ratelle, Poitras et Drouin, 2009; Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015; Grills-Taquechel, Norton et Ollendick, 2010) et la seconde (Chung, Elias et Schneider, 1998; Grills-Taquechel, Norton et Ollendick, 2010; Shell, Gazelle et Faldowski, 2014) forme anxieuse se manifestent de manière plus vive chez elles et cela ne vaut pas que dans le contexte de la transition primaire-secondaire. Enfin, la différence entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la perception des

attitudes scolaires des amis concorde avec les observations selon lesquelles les filles peuvent apprécier davantage les apprentissages (Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008), éviter de chercher des embrouilles, car elles valorisent justement les activités scolaires (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis, 2011) et peuvent être plus satisfaites à l'école (Hirsch et Rapkin, 1987). D'ailleurs, de tels résultats ressortent aussi dans des contextes autres que celui de cette transition.

5.2 Les différentes trajectoires motivationnelles

À la lueur des résultats précédents, faisant référence aux changements généraux qui se produisent sur différentes dimensions associées aux composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages, il est légitime d'induire que les deux composantes subissent des dommages dans ce contexte transitoire. Un second objectif consistait à vérifier si différentes orientations se dissimulaient effectivement derrière ces diminutions générales. C'est notamment à ce titre que cette étude contribue de manière novatrice aux connaissances. Les analyses de trajectoires qui sont employées permettent de générer des données plus fines que celles qui sont produites à l'aide d'analyses conventionnelles comme celles qui ont été réalisées pour répondre au premier objectif. Pour justifier leur recours à cette même méthode, dans le contexte d'une autre transition (celle entre le secondaire et le cégep), Ratelle, Guay, Larose et Senécal (2004) invoquaient que tous les élèves ne réagissent pas nécessairement de la même façon à un pareil événement. C'était justement afin de documenter ces différentes réactions qu'il leur semblait avisé de tirer profit de l'utilisation d'une telle approche. À cet effet, les résultats de nos analyses indiquent effectivement que ne sont pas tous les élèves qui ont vu leurs ressources motivationnelles se détériorer, même si cela a été le cas pour une grande majorité d'entre eux. Encore une fois, cela pourrait être associé aux changements qui sont alors vécus au plan développemental, dans l'environnement scolaire ou au fait que les élèves perçoivent que leur nouvelle école leur est moins bien adaptée. Plus spécifiquement, plus des deux tiers des élèves ont rapporté une diminution liée à leurs attentes de succès et il s'agit, surtout, des élèves qui s'exprimaient le plus favorablement au regard de cette composante, et aussi, dans une moindre mesure, de ceux qui s'exprimaient le moins favorablement. De même, les neuf dixièmes en sont venus à mettre en doute la valeur des apprentissages et, encore une fois, les trois hypothèses précédentes peuvent être mises en relation avec ce résultat. En fait, ce sont presque autant ceux qui se montraient plus enthousiastes que ceux

qui étaient modérément enthousiastes. Ces résultats, issus d'analyses plus sophistiquées, vont dans le même sens que ceux qui émergent de la première analyse. De plus, celui plus spécifiquement lié à la composante valeur, rappelle des données récentes de Duchesne, Ratelle et Feng (2014) qui indiquaient que les intentions en lien avec les apprentissages se détérioraient chez 80 à 100 % des élèves. Mais, pour revenir à nos résultats, ils indiquent aussi qu'une proportion considérable d'élèves est parvenue à préserver à un niveau intact ses attentes de succès (presque le tiers). De même, une proportion notable (un dixième des élèves) s'est exprimée de manière relativement stable dans le temps quant à la valeur des apprentissages. Il n'est pas si surprenant de constater que des élèves n'en viennent pas à mettre en doute leurs chances de réussite, car plusieurs chercheurs ont observé que ces croyances pouvaient demeurer stables (Blyth, Simmons et Carlton-Ford, 1983; Chung, Elias et Schneider, 1998; Fenzel, 2000; Fenzel et Blyth, 1986; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015; Hirsch et Rapkin, 1987; Nottelmann, 1987; Tonkin et Watt, 2003). En ce qui a trait à la valeur accordée aux apprentissages, des diminutions ont surtout été partagées, mais des données contradictoires ont aussi été dévoilées et cela peut expliquer les orientations identifiées. Plus spécifiquement, à part quelques résultats indiquant une augmentation de l'usage de buts de performance (Anderman et Anderman, 1999; Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Kakavoulis, 1998; Midgley, Anderman et Hicks, 1995) et un résultat suggérant un gain associé aux buts de maîtrise (Kakavoulis, 1998), le patron de changement est généralement négatif (Anderman, 1999; Chouinard et al., 2012; Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Fischer et Theis, 2014; Paulick, Watermann et Nückles, 2013; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008; Shim, Ryan et Anderson, 2008). Ces résultats opposés peuvent donc expliquer pourquoi ces deux composantes peuvent demeurer stables ou prendre une orientation descendante.

À noter, les orientations spécifiques qui ont été distinguées sont corrélées positivement et ce résultat soutient ainsi la proposition selon laquelle les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages auraient tendance à évoluer de manière similaire (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et Eccles, 2000).

5.3 L'association de caractéristiques personnelles et scolaires (de première secondaire) stables

Un troisième objectif visait à caractériser ces différentes trajectoires, notamment au moyen de six caractéristiques personnelles (l'âge relatif, le genre, le statut socioéconomique de la famille,

le pays de naissance des parents, la composition familiale et la fratrie) et de deux caractéristiques scolaires (la localisation et la taille de l'école secondaire) réputées stables dans le temps.

D'abord, en ce qui concerne l'âge relatif, il n'est associé d'aucune façon aux différentes trajectoires d'attentes-valeur qui ont été distinguées. D'ailleurs, très peu de données sont disponibles et permettent d'éclairer le rapport entre cette caractéristique et la motivation. En fait, il a été observé que les élèves moins âgés au sein d'un échantillon pouvaient valoriser davantage les apprentissages (Martin, 2009), mais nos résultats ne permettent pas de faire une telle association. Nos résultats ne permettent pas non plus de mettre en parallèle cette caractéristique avec des attentes de succès plus ou moins favorables. D'ailleurs, nous ne sommes pas parvenus à mettre la main sur des résultats qui attestent de l'existence d'un tel rapport.

En ce qui concerne le rapport entre le genre et les différentes trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages, pour sa part, il coïncide quelque peu avec les résultats de l'analyse de variance multivariée (MANOVA) à mesures répétées qui a permis d'examiner les différences selon le genre, non pas chez des sous-groupes d'élèves, mais chez l'ensemble de ceux-ci. Plus spécifiquement, lors de cette première analyse, le sentiment de compétence était l'unique dimension représentative des attentes de succès et elle l'est d'ailleurs demeurée lors des analyses de trajectoires. L'analyse de variance en question n'avait donc pas révélé de différence significative en ce qui concerne le sentiment de compétence de l'ensemble des garçons et des filles. Dans le même sens, le test de khi-deux, qui met en relation les différentes trajectoires identifiées et le genre, il révèle qu'il n'est pas possible de faire une association entre le fait d'être un garçon ou une fille et le fait d'afficher un certain patron de changement propre à cette dimension, ou devrions-nous dire à cette composante. Le résultat en ce qui concerne la valeur accordée aux apprentissages peut lui aussi être mis en relation avec celui de l'analyse de variance. En fait, lors de la première analyse, des différences de genre avaient été relevées sur seulement trois des cinq dimensions inhérentes à cette composante (l'intérêt envers les études, les buts de performance et les buts d'évitement du travail). Or, toutes ces dimensions ont été agrégées en un score composite. Puis, différentes trajectoires latentes ont été estimées et il a été tenté d'associer celles-ci avec le genre. Considérant les opérations effectuées et le fait que les résultats de sous-groupes sont mis en relation avec cette caractéristique personnelle, il peut s'expliquer qu'un résultat non significatif ressorte alors.

En ce qui concerne la composition familiale, une autre caractéristique qui se rapporte aux élèves, nos résultats révèlent qu'il est possible de la lier à différentes trajectoires d'attentes de

succès. En fait, la majorité des élèves qui vivent avec leurs deux parents affichent des attentes de succès plus élevées (mais en diminution), bien qu'en pareilles circonstances, plusieurs élèves peuvent tout de même entretenir des attentes moyennes (et stables) ou plus faibles (et en diminution). En comparaison, parmi les élèves qui vivent avec un seul parent, le patron d'attentes plus élevées est aussi le plus récurrent, mais ceux-ci semblent aussi plus susceptibles d'afficher des attentes moyennes ou plus faibles. En d'autres mots, sans surinterpréter cette relation, les élèves qui vivent avec un seul parent pourraient être moins enthousiastes quant à leurs chances de succès. Ces résultats offrent un certain appui aux propositions de Keith et Finlay (1988) et Saint-Jacques, Poulin, Robitaille et Poulin (2004) et Chiu et Xihua (2008). Ceux-ci suggéraient qu'une cellule familiale intacte pouvait favoriser une meilleure adaptation aux demandes scolaires et aussi un développement plus harmonieux. En effet, les élèves qui vivent avec leurs deux parents semblent plus susceptibles de garder confiance en leurs capacités. Dans une certaine mesure, ces résultats offrent aussi un contrepois à l'hypothèse de Phillips et Asbury (1993) selon laquelle, à moyen terme, la séparation parentale pourrait n'avoir aucun effet sur la motivation à apprendre. Cela dit, le test du rapport entre cette même dimension personnelle et les différentes trajectoires de valeur accordée aux apprentissages produit un résultat non significatif et cela explique peut-être pourquoi cette relation a fait l'objet d'interprétations concurrentes.

Nos résultats indiquent l'existence d'un rapport entre une autre caractéristique personnelle, le pays de naissance des parents des élèves, et la valeur que ceux-ci accordent aux apprentissages. Les élèves dont les deux parents sont nés au Canada accordent surtout une valeur moyenne (et en diminution) aux apprentissages. En effet, plus de la moitié affichent une telle attitude, alors qu'un peu plus du tiers accordent une valeur plus élevée (mais en diminution) et un peu plus du dixième tend à attribuer une valeur plus faible (et stable) aux apprentissages. Les élèves dont au moins un des deux parents est né à l'étranger ont quant à eux tendance à attribuer surtout une valeur plus élevée aux apprentissages. Un peu moins des deux tiers d'entre eux s'inscrivent au sein d'une telle orientation, alors que l'autre tiers y associent une valeur moyenne et un nombre négligeable y attribue une valeur plus faible. Ces résultats suggèrent ainsi que les élèves issus de l'immigration pourraient valoriser davantage les apprentissages et concordent en quelque sorte avec les observations effectuées dans le contexte de cette transition, selon lesquelles ces jeunes seraient alors plus satisfaits à l'école (Hirsch et Rapkin, 1987) et tenteraient davantage d'enrichir leurs connaissances et compétences (Shim, Ryan et Anderson, 2008). Des résultats semblables sont

ressortis d'études menées dans des contextes autres que celui de cette transition, indiquant que les élèves d'ascendance étrangère pouvaient être plus intéressés par les apprentissages et leur attribuer une plus grande valeur (Andriessen, Phalet et Lens, 2006; Fuligni, Witkow et Garcia, 2005). Autant dans le cadre de ces travaux que dans le cas de la présente étude, il y a peu de chance que les résultats soient attribuables à un effet latent du milieu social ou économique (Fuligni, 1997; Graham et Hudley, 2005) puisqu'ils sont à l'avantage d'élèves qui intègrent le pays et qui sont plus susceptibles de faire face à des conditions adverses. En fait, comme l'indiquait Fuligni (1997), ceux-ci peuvent être imputés au fait que les parents nés à l'étranger puissent accorder une grande importance à la scolarisation et attendre de leurs enfants qu'ils travaillent fort et qu'ils obtiennent du succès. Cela étant dit, il semble qu'il ne soit pas possible de lier cette caractéristique aux différentes trajectoires d'attentes de succès qui ont été distinguées. Ainsi, si les familles immigrantes communiquent effectivement à leur enfant que les apprentissages scolaires ont de la valeur, il semble que ces messages positifs n'entretiennent pas un lien positif avec les attentes de succès, alors qu'il est reconnu que les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages sont grandement liées, d'un point de vue empirique (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et Eccles, 2000) et sont ainsi sujettes à évoluer de manière similaire. Nos résultats n'offrent donc pas un appui à la proposition faite par Witherspoon, Speight et Thomas (1997) et les observations de Fuligni, Witkow et Garcia (2005) et de Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil (2015) selon lesquelles les élèves issus de l'immigration pourraient entretenir des perceptions moins favorables en lien avec leurs capacités.

Par ailleurs, nos résultats ne permettent pas d'associer les différentes trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages au fait d'appartenir à une fratrie plus ou moins nombreuse, une autre caractéristique qui se rapporte aux élèves. Tel qu'évoqué, un tel rapport a reçu peu d'attention et les résultats qui ont émergé suggèrent que les élèves peuvent tirer autant d'avantages du fait d'appartenir à une famille plutôt petite ou plutôt grande. C'est peut-être pour cette raison qu'aucune association n'est mise en évidence.

Nos résultats ne nous permettent pas non plus de conclure en l'existence d'une association entre le statut socioéconomique des familles dont sont issus les élèves (une autre caractéristique qui leur est propre) et les trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages estimées. Nos données coïncident ainsi avec celles partagées par Kakavoulis (1998) et Fischer et Theis (2014). Dans le cadre de cette même transition, ces chercheurs avaient observé, en quelque

sorte, que les attentes des élèves et leurs intentions en lien avec les apprentissages étaient indépendantes du statut socioéconomique, mesuré par l'entremise de l'occupation et du niveau d'éducation paternel. Ainsi, les effets identifiés par Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010) et Hornstra, van der Veen, Peetsma et Volman (2015), dans des contextes autres que celui de cette transition, ne sont pas corroborés par nos analyses. Ces deux groupes avaient effectivement constaté que les élèves de milieux moins nantis pouvaient valoriser davantage les apprentissages scolaires.

En outre, nos résultats ne permettent pas de faire des associations entre les deux caractéristiques liées à l'environnement scolaire, la localisation géographique et la taille de l'école secondaire, et les différentes trajectoires d'attentes-valeur. En ce qui concerne la localisation géographique, des arguments (Colangelo, Assouline et New, 1999; Lichter, Roscigno et Condron, 2003; MacTavish et Salamon, 2003) et des résultats d'études antérieures (Gándara, Gutiérrez et O'Hara, 2001; Hardré, Sullivan et Crowson, 2009) suggèrent qu'elle entretient un rapport confus avec la motivation. Si les élèves issus de milieux plus et moins urbanisés reçoivent des messages distincts de leur environnement social (Colangelo, Assouline et New, 1999; MacTavish et Salamon, 2003) quant à l'importance des entreprises scolaires et qu'ils accèdent à des opportunités et subissent des contraintes différentes (Hardré, Crowson, Debacker et White, 2007; Khattri, Riley et Kane, 1997), en fin de compte, ceux-ci seraient peut-être en mesure de développer des dispositions motivationnelles équivalentes.

Quant à la taille de l'école secondaire, bien qu'il ait été proposé que les élèves scolarisés au sein de petites écoles pouvaient avoir une perception plus favorable de leurs capacités (Eccles, Lord et Midgley, 1991), être plus épanouis (Cotterell, 1992) et exhiber des attitudes scolaires plus positives (Lee et Smith, 1995) et présenter un profil motivationnel plus reluisant (Loima et Vibulphol, 2016), nos résultats ne permettent pas pour leur part d'inférer l'existence d'une telle relation.

5.4 La contribution de caractéristiques personnelles et relationnelles pré-transition

Toujours en lien avec le troisième objectif, qui visait à caractériser les différentes trajectoires, de nouveaux modèles (de trajectoires) ont été testés. Cette fois, ceux-ci prenaient en compte la contribution de déterminants personnels et relationnels mesurés à la fin du primaire, mais qui sont susceptibles de fluctuer dans le temps. À cet effet, en ce qui concerne les attentes de succès,

le rendement général rapporté et l'anxiété de performance, des déterminants personnels, ainsi que le sentiment d'acceptation, les attitudes scolaires des amis, la qualité des relations avec l'enseignant et le soutien offert par celui-ci et le soutien offert par les parents, des déterminants relationnels, ont eu un apport significatif aux trajectoires estimées.

Les élèves qui rapportaient un rendement supérieur à la fin du primaire avaient effectivement plus de chances de présenter des attentes de succès plus élevées (mais en diminution) que moyennes (et stables) ou plus faibles (et en diminution). Plusieurs observations semblables ont été effectuées dans le contexte de cette transition (Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015; Hirsch et Rapkin, 1987; Newman Kingery, Erdley et Marshall, 2011; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Zanobini et Usai, 2002). Conjointement, elles offrent ainsi un appui à l'hypothèse de Bandura (1997) selon laquelle les élèves s'inspireraient de leurs performances pour déterminer leur niveau de capacité dans les situations (Bandura, 1997). En fait, cet auteur soutenait que cette dimension était la principale source des croyances qu'ont les élèves à propos de leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour réussir, ce qu'il désignait comme une efficacité perçue. Cela étant dit, toujours dans le contexte de cette transition, il a été observé que le jugement que les élèves posaient sur leurs capacités pouvait ne pas changer, et cela, même s'ils enregistraient de moins bonnes performances (Chung, Elias et Schneider, 1998). Cela était peut-être alors attribuable au fait que les élèves entretenaient des perceptions favorables à un tel point qu'elles pouvaient difficilement être ébranlées. Il est possible aussi que ces croyances se soient détériorées ultérieurement, mais que les deux seules prises de mesure qui avaient été effectuées par l'équipe en question n'avaient pas permis de prendre connaissance d'une telle fluctuation à la baisse.

Nos résultats montrent aussi que les élèves qui éprouvaient un niveau élevé d'anxiété de performance étaient plus susceptibles de présenter des attentes plus faibles que des attentes plus élevées ce qui corrobore une observation effectuée par Lord, Eccles et McCarthy (1994), dans le cadre d'une même transition. Le trio en question avait trouvé une relation négative entre un tel état de tension et l'évaluation que faisaient les élèves de leurs capacités. Dans le même sens, dans un contexte autre, Pekrun et ses collègues (2004) avaient noté que ces appréhensions pouvaient être corrélées négativement avec des dimensions indiquant des attentes de succès positives. Ce résultat concorde donc parfaitement avec les résultats liés à l'effet des performances antérieures considérant que de tels doutes émergent souvent chez des élèves qui éprouvent des difficultés

(Goetz, Preckel, Zeidner et Schleyer, 2008). Les données précédentes suggéraient que lorsque les élèves rapportaient un rendement inférieur ils étaient moins susceptibles d'afficher une grande confiance en leurs habiletés.

Il apparaît aussi que les élèves qui se sentaient les mieux acceptés socialement à la fin du primaire présentaient davantage des attentes plus élevées que plus faibles. Ceux-ci tendaient aussi à afficher des attentes plus élevées plutôt que moyennes. Ce résultat rappelle celui qui a été dévoilé récemment par Newman Kingery, Erdley et Marshall (2011) et qui indique que les élèves qui se sentent bien acceptés par leurs pairs et qui bénéficient de plusieurs amitiés proches alors qu'ils vivent cette transition peuvent avoir une plus grande confiance en leur valeur personnelle. À l'opposé, Tonkin et Watt (2003) et Cantin et Boivin (2004) avaient respectivement observé que pendant que les croyances en lien avec les capacités demeuraient stables ou s'altéraient, le sentiment d'être accepté pouvait grandir ce qui suggérait que les élèves ayant pris part à ces études avaient pu faire le choix de s'engager auprès de leurs pairs au détriment de leur investissement dans les activités scolaires. Nos résultats indiquent toutefois que les élèves qui entretiennent des attentes de succès plus élevées font non seulement mieux sur le plan académique, mais semblent en plus s'être mieux intégrés à leur environnement social. Dans des contextes autres que celui de cette transition, les recherches ont surtout révélé un lien positif entre le sentiment d'acceptation et les attentes de succès (Filippatou et Kaldi, 2010; Larouche, Galand et Bouffard, 2008; Smith, 2012) et ainsi, avec nos résultats, elles remettent donc en question la valeur de l'hypothèse du « dilemme du choix forcé », selon laquelle les élèves feraient l'expérience d'un conflit intérieur qui les mènerait à choisir d'investir leurs énergies dans les apprentissages ou bien dans le maintien de relations satisfaisantes avec les pairs (Jung, McCormick et Gross, 2012). Nos résultats montrent que les élèves n'ont pas fait un tel choix et qu'au contraire ils ont semblé trouver un soutien à leur motivation auprès de leurs pairs, ce qui, en plus, jette un doute sur la proposition effectuée par Cantin et Boivin (2004), dans le contexte de cette transition, selon laquelle l'engagement auprès des pairs pourrait faire échec à l'engagement dans les apprentissages.

Qui plus est, il semble que les élèves qui s'exprimaient très positivement quant aux attitudes scolaires de leurs amis étaient plus susceptibles de présenter des attentes plus élevées que plus faibles. Ce constat coïncide avec les données partagées par Molloy, Gest et Rulison (2011) qui suggéraient que le sentiment de compétence des élèves et leur investissement dans les apprentissages coïncidaient avec ceux de leurs amis. Dans des contextes autres, Goodenow et

Grady (1993), Murdock et ses collaborateurs (Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003) et Smith (2012) avaient observé un lien semblable, mais le mécanisme par lequel les élèves en venaient à développer des croyances similaires demeurait néanmoins confus. Comme le soulignaient Ladd, Herald-Brown et Kochel (2009), cela n'est pas nécessairement attribuable au fait que ces derniers cherchaient à s'imiter. En fait, différentes circonstances feraient en sorte que les élèves en viennent à côtoyer des pairs qui leur ressemblent (Juvonen et Knifsend, 2016) (ils y sont contraints ou encouragés par le personnel scolaire ou se sentent naturellement attirés par des personnes qui présentent des attributs ou qui témoignent d'aspirations similaires). À force de passer du temps ensemble, ils peuvent acquérir des croyances et attitudes similaires (Juvonen et Knifsend, 2016). À tout le moins, nos résultats indiquent des élèves qui valorisaient tout autant les activités scolaires en sont venus à s'exprimer semblablement quant à leurs chances de succès. Cela révèle ainsi que les pairs n'ont pas joué un rôle distractif minant leurs perceptions personnelles (Koekoek et Knoppers, 2015), du moins celles en ce qui a trait à leurs capacités.

Les relations avec l'enseignant à la fin du primaire semblent entretenir un lien plus nébuleux avec les attentes de succès. En fait, nos résultats révèlent que les élèves qui rapportaient des relations plus harmonieuses avec leur enseignant étaient plus susceptibles de rapporter des attentes de succès plus faibles ou moyennes plutôt que plus élevées, un résultat qui va dans le sens opposé de ceux qu'ont obtenu plusieurs chercheurs qui ont mené des expérimentations dans d'autres contextes que celui de cette transition (Danielsen, Breivik et Wold, 2011; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003; Sánchez, Colón et Esparza, 2005; Smith, 2012). Bien que contraire à ce qui suggère l'intuition, ce résultat pourrait soulever un doute quant à l'ascendant positif que peuvent avoir des relations harmonieuses avec ces acteurs sur la motivation (Davis, 2001). Mais, en fait, celui-ci indique peut-être que les élèves qui ont été habitués à des relations très chaleureuses éprouvaient davantage d'angoisses relatives à cette transition, car ils craignaient de perdre un soutien qui leur est précieux. Si tel est le cas, cela aurait peut-être eu des répercussions négatives sur leurs croyances relatives à leurs chances de réussite.

Bien que les élèves ayant des attentes plus élevées ne rapportaient pas les relations les plus chaleureuses qui soient avec leurs enseignants, ils se sentaient toutefois grandement supportés par ceux-ci dans leurs apprentissages. En comparaison, les élèves qui se sentaient moins bien soutenus étaient plus susceptibles de présenter des attentes plus faibles ou moyennes. La seconde relation était tendancielle. Ce résultat coïncide ainsi avec l'observation de plusieurs chercheurs (Danielsen,

Breivik et Wold, 2011; Goodenow, 1993a; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003; Sánchez, Colón et Esparza, 2005; Smith, 2012) selon laquelle les élèves qui rapportent un soutien adéquat peuvent effectivement afficher une plus grande confiance en leurs habiletés scolaires ce qui montre que les enseignants peuvent avoir une influence déterminante sur le développement de perceptions qui sont évidemment favorables à l'engagement dans les apprentissages. Bandura (1997) faisait d'ailleurs valoir que les perceptions et comportements de ces acteurs pouvaient façonner et renforcer ou ébranler voire consumer, de telles croyances en lien avec les capacités.

Mentionnons enfin que si le soutien offert par les parents améliorerait significativement le modèle de trajectoires d'attentes de succès, il ne permettrait pas de prédire des trajectoires associées à cette dernière composante. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de lien entre ces deux éléments, mais simplement que la dimension en question ne permet pas de prédire l'assignation aux trajectoires issues de la solution qui a été retenue. D'ailleurs, plusieurs équipes de chercheurs ont relevé que le soutien offert par les parents pouvait avoir des retombées positives sur des dimensions fournissant des indices quant aux attentes de réussite de leur enfant et cela était vrai dans le contexte de cette transition (Gniewosz, Eccles et Noack, 2011; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015; Lord, Eccles et McCarthy, 1994) comme à l'extérieur de celui-ci (Cheung et Pomerantz, 2011; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic et Perilla, 2004; Murdock et Miller, 2003; Smith, 2012).

En somme, les élèves rapportant, à la fin du primaire, un rendement général élevé et affichant de faibles niveaux d'anxiété de performance, un fort sentiment d'acceptation, des perceptions favorables relatives aux attitudes scolaires de leurs amis et au soutien offert par l'enseignant étaient donc susceptibles de présenter des attentes de succès plus élevées pendant cette phase transitoire, plutôt que plus faibles, ces deux orientations étant en baisse. De manière quelque peu surprenante, ce deuxième groupe, présentant des attentes plus faibles, affichait cependant des relations plus harmonieuses que les élèves qui ont entretenu des attentes plus élevées. Quant aux élèves préservant dans le temps des attentes de succès moyennes, ils ne se distinguaient pas des élèves qui rapportaient des attentes plus faibles. Comparativement à ceux qui rapportaient des attentes plus élevées, ils s'exprimaient moins favorablement en ce qui concerne leur rendement, leur sentiment d'acceptation et le soutien qu'ils percevaient chez leurs enseignants, ces deux derniers résultats étant toutefois tendancieux. Cela dit, comme les élèves présentant de plus faibles

attentes, ils s'exprimaient plus positivement quant à leurs relations avec leurs enseignants, que les élèves affichant des attentes plus élevées. Ces résultats indiquent donc que les élèves enregistrant des performances satisfaisantes et qui étaient par le fait même moins susceptibles de douter de leurs capacités et qui se sentaient intégrés, sainement influencés et soutenus par leur entourage étaient plus susceptibles d'afficher un certain niveau de confiance en leurs capacités.

La plupart des déterminants qui contribuaient aux différentes trajectoires d'attentes de succès semblaient aussi expliquer différentes trajectoires relatives à la valeur accordée aux apprentissages. Cela étant dit, les perceptions relatives à la qualité des relations avec l'enseignant et au soutien offert par les parents n'amélioraient pas significativement ce second modèle et elles n'ont donc pas été incluses. Quant au rendement rapporté et à l'anxiété de performance, bien qu'ils ne permettaient pas de prédire un ou plusieurs patrons spécifique(s), ils ont néanmoins été retenus, car ils engendraient un meilleur ajustement. Il est étonnant que le rendement rapporté ne soit pas un prédicteur fiable d'un ou plusieurs patrons, car plusieurs recherches menées dans le cadre de cette transition ont lié ce déterminant au sens et à la valeur qui sont accordés aux apprentissages (Anderman, 1999; Anderman et Anderman, 1999; Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015; Hirsch et Rapkin, 1987; Kakavoulis, 1998; Shim, Ryan et Anderson, 2008). En fait, quelques résultats contradictoires ont aussi été rapportés (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Paulick, Watermann et Nückles, 2013) et ceux-ci expliquent peut-être ce résultat inattendu. De la même façon, la relation entre l'anxiété de performance et la valeur accordée aux apprentissages est ambiguë, comme en témoignent des résultats qui suggèrent un lien négatif (Lord, Eccles et McCarthy, 1994; Pekrun, Elliot et Maier, 2006; Pekrun et al., 2004) et positif (Duchesne, Ratelle et Feng, 2014; Linnenbrink, 2005; Pekrun, 2006; Selkirk, Bouchey et Eccles, 2011).

Mais pour revenir sur les résultats plus éloquentes, les élèves qui se sentaient mieux acceptés avaient davantage tendance à accorder une valeur moyenne (et en diminution) aux apprentissages que plus faible (et stable). Comme l'ont observé plusieurs chercheurs (Cox, Duncheon et McDavid, 2009; Filippatou et Kaldi, 2010; Smith, 2012; Townsend et Hicks, 1997), lorsque les élèves se sentent admis et appréciés par leurs pairs, ils sont susceptibles d'être plus réceptifs aux possibilités que leur offre leur milieu scolaire et de mieux percevoir le sens et la valeur des apprentissages (Cox, Duncheon et McDavid, 2009; Filippatou et Kaldi, 2010; Smith, 2012; Townsend et Hicks, 1997). Ce résultat offre lui aussi un contrepoids aux propos de Hidi (2000), Cantin et Boivin (2004) et Jung, McCormick et Gross (2012), pour ne nommer qu'eux, voulant que les élèves fassent

l'expérience d'un « dilemme du choix forcé » qui les mènent à chercher à combler soit leur besoin d'affiliation sociale, soit leur besoin d'apprentissage, mais que ces deux désirs ne peuvent coexister.

La relation entre la perception des attitudes scolaires des amis et les trajectoires liées à valeur accordée aux apprentissages va dans le même sens que le résultat tendanciel qui vient d'être interprété. Effectivement, les élèves qui s'exprimaient très favorablement quant aux attitudes scolaires de leurs amis étaient plus susceptibles d'accorder une valeur plus élevée (mais en diminution) ou moyenne aux apprentissages qu'une valeur plus faible, ainsi qu'une valeur plus élevée plutôt que moyenne. La valeur accordée aux apprentissages serait donc proportionnellement liée à la perception des attitudes scolaires des amis et une fois de plus cela offrirait donc un appui à l'hypothèse selon laquelle l'attitude que les élèves adoptent vis-à-vis les apprentissages serait à l'image de celles qu'ils infèrent ou observent concrètement chez leurs amis (Murdock et Miller, 2003; Nelson et DeBacker, 2008; Smith, 2012). Il est d'ailleurs connu que les élèves tendent à fréquenter des pairs qui leur ressemblent (Kindermann, 2007; Ladd, Herald-Brown et Kochel, 2009) et qu'ils peuvent constituer, les uns pour les autres, une source précieuse de soutien (Kindermann, 2007) ce qui peut expliquer pourquoi leurs dispositions motivationnelles ont tendance à évoluer de manière semblable.

Enfin, la qualité du soutien offert par l'enseignant à la fin du primaire aurait elle aussi un rôle contributoire à ces trajectoires associées à la valeur. L'apport de cette dimension est très positif. Sans surprise, les élèves qui rapportaient un soutien élevé étaient beaucoup plus susceptibles d'accorder une valeur plus élevée aux apprentissages plutôt que moyenne ou plus faible. Ce résultat coïncide avec celui partagé il y a plus de vingt ans par Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989b). Cette équipe avait observé, dans le cadre de cette même transition, que le soutien offert par les enseignants pouvait être favorable à un attrait élevé envers les apprentissages dans des disciplines spécifiques. Dans des contextes autres que celui de cette transition, un même effet a été observé (Cox, Duncheon et McDavid, 2009; Danielsen, Breivik et Wold, 2011; Gest, Welsh et Domitrovich, 2005; Goodenow, 1993a; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Murdock et Miller, 2003; Sánchez, Colón et Esparza, 2005; Smith, 2012; Wang et Eccles, 2012; Wentzel, 1998). Pris ensemble, ces résultats offrent donc un appui au propos de Eccles et Roeser (2009) selon lequel les élèves gagnent à être conseillés et soutenus par des adultes autres que leurs parents. Du moins, les liens positifs avec le sens et la valeur attribués aux apprentissages le suggèrent fortement.

Pour récapituler, les élèves qui, à la fin du primaire, s'exprimaient positivement quant aux attitudes scolaires de leurs amis et au soutien qui leur était offert par leur enseignant étaient susceptibles d'accorder une valeur plus élevée aux apprentissages plutôt que plus faible. Au regard de la première composante, un patron de réponses positif était aussi plus fréquent chez les élèves qui accordaient une valeur plus élevée que chez ceux qui y consacraient une valeur moyenne, ainsi que chez les élèves qui accordaient une valeur moyenne comparativement à ceux qui y reconnaissaient une valeur plus faible. La comparaison de ces deux derniers groupes permet aussi de constater que les premiers ont tendance à se sentir mieux acceptés que les seconds. Ces résultats indiquent ainsi que plus les élèves se sentaient influencés positivement par leurs pairs et intégrés parmi ceux-ci et plus ils se sentaient soutenus par leur enseignant à ce moment, plus ils étaient susceptibles d'attribuer une valeur élevée aux apprentissages.

5.5 Le rôle de caractéristiques personnelle et relationnelles post-transition

Ces caractéristiques personnelles et relationnelles sont susceptibles de fluctuer dans le temps et en ce sens, elles peuvent être plus ou moins favorables à l'arrivée au secondaire. Le cas échéant, elles peuvent offrir une certaine explication aux changements qui se produisent sur le plan de la motivation, pendant cette phase transitoire. Sans se livrer à une surinterprétation des relations entre ces caractéristiques, mesurées au début et à la fin de la première année secondaire, et les trajectoires estimées, il paraît toutefois intéressant de mettre en relief que des attentes-valeur plus favorables pendant cette transition coïncide avec des caractéristiques post-transition elles aussi plus favorables. Ces résultats coïncident ainsi avec ceux partagés au point précédent. Ainsi, les élèves qui entretiennent des attentes-valeur plus élevées s'exprimeraient plus favorablement quant à leur sentiment d'acceptation, les attitudes scolaires de leurs amis et le soutien qui leur est offert par leurs enseignants, non seulement avant mais aussi après cette transition.

5.6 Les considérations scientifiques et retombées

Comme en font foi les résultats qui viennent d'être partagés et discutés, cette étude est venue raffiner les connaissances relatives aux changements qui se produisent au plan motivationnel, dans le contexte de cette transition. Elle a effectivement dévoilé des trajectoires distinctes et elle a lié celles-ci à diverses catégories de déterminants. Il paraît à présent important de discuter de leurs implications, non seulement pour le milieu scientifique, mais aussi pour celui de la pratique en

éducation. De même, afin de bien saisir la portée de nos résultats, un soin est consacré à la reconnaissance de possibilités, qui, consciemment ou involontairement, n'ont pas été saisies et qui mériteraient d'être explorées dans de nouvelles études.

Les contributions de cette étude à l'avancement des connaissances

Tel qu'évoqué en introduction, jusqu'à très récemment, les études qui se sont intéressées aux changements qui se produisent sur le plan de la motivation dans le contexte de la transition primaire-secondaire étaient en majorité étrangères et elles s'intéressaient surtout aux changements qui surviennent en moyenne, chez leurs participants, au regard de quelques dimensions qui y sont associées. Dans une certaine mesure, elles pouvaient aussi mettre en relation les changements observés avec des déterminants personnels ou contextuels, apparemment sélectionnés en fonction d'intérêts et préoccupations variables. Quant à la présente étude, elle a généré des données qui rendent compte des fluctuations générales associées à plusieurs dimensions inhérentes aux composantes des attentes de succès et de la valeur accordée aux apprentissages, chez les élèves québécois pendant cette phase de leur cheminement. De plus, elle a examiné plus attentivement les différentes trajectoires que peuvent adopter ces composantes et elle les a mises en relation avec différentes catégories de caractéristiques. C'est d'ailleurs à ce titre qu'elle se démarque de l'étude menée originalement par le directeur de recherche en produisant, à l'aide d'analyses sophistiquées, des données très fines. Sa principale contribution est donc d'avoir permis de lever le voile non seulement sur des changements généraux, mais aussi sur des changements spécifiques qui se produisent sur la motivation des élèves québécois dans ce contexte particulier. De plus, elle a mis en relation ces derniers changements avec une multitude de déterminants personnels, scolaires et relationnels.

Pour être en mesure d'avoir une telle contribution aux connaissances, cette recherche s'est appuyée sur une approche analytique novatrice qui a trouvé écho dans très peu d'études en éducation. En fait, entre 2000 et 2010, l'utilisation des analyses de trajectoires développementales est devenue de plus en plus courante dans des disciplines telles la psychologie ou la criminologie, pour ne nommer que celles-ci. Elles étaient par exemple mises à contribution pour documenter différents patrons développementaux et des réponses distinctes à des traitements (Nagin et Odgers, 2010). Or, jusqu'à présent, ces méthodes ont compté peu d'utilisateurs dans notre domaine, alors que celles-ci permettent effectivement de faire des observations plus fines. Ainsi, si cette étude a

eu un second apport digne de mention, c'est très certainement de s'être dotée d'un plan d'analyse rigoureux, longitudinal, pour révéler différentes trajectoires qui se dissimulent derrière des transformations générales, dans ce cas-ci, en ce qui concerne la motivation à apprendre.

Il convient aussi de mettre en relief que notre étude a fait de nombreux parallèles entre les résultats qu'elle a générés et des observations effectuées antérieurement et ensemble, ces données, aident à mieux apprécier le rapport entre la motivation et différentes caractéristiques personnelles et contextuelles. Soulignons d'ailleurs que certaines caractéristiques relationnelles ont rarement été mises en relation avec la motivation et qu'en ce sens, cette étude a généré des données précieuses qui pourront servir à d'autres chercheurs qui sont intéressés par les liens qui unissent de tels déterminants et la motivation, même si leurs travaux s'ancrent dans un contexte autre que celui de cette transition.

Par ailleurs, pour ce qui est des retombées pour la pratique, nos résultats peuvent pister le personnel scolaire dans l'identification des élèves qui présentent des caractéristiques qui sont susceptibles de les mener à vivre une baisse de motivation et/ou d'autres difficultés dans le contexte de cette transition. Évidemment, nos résultats peuvent aussi leur inspirer des pratiques/adaptations qui pourraient non seulement profiter à ceux-ci uniquement, mais à l'ensemble des élèves, car faut-il le rappeler, tous sont mis au défi par la coïncidence de plusieurs changements, à cette étape de leur cheminement. À cet effet, si les enseignants n'ont aucune prise sur des déterminants tels la composition familiale et le pays de naissance des parents, qui semblent entretenir un rapport avec les attentes/valeur des élèves pendant cette transition, ils peuvent toutefois se montrer sensibles à la qualité des relations que les élèves cultivent et développent, qui sont aussi liés à ces composantes. En effet, les élèves qui jouissent alors de relations chaleureuses et soutenantes semblent préserver des dispositions motivationnelles plus favorables, ce qui ferait de celles-ci un important facteur de protection.

Ses limites

Parce que la crédibilité des résultats est tributaire de la qualité des actions qui ont été posées tout au long de l'étude, une réflexion s'impose quant aux choix qui ont été faits et à leur incidence sur les résultats. Toutefois, avant de laisser planer un doute quant au caractère rigoureux du travail qui a été réalisé, il paraît important de préciser que celui-ci s'est efforcé de respecter les critères de qualité d'une recherche scientifique.

Ainsi, à titre de première limite, il faut reconnaître que cette étude a misé sur la participation d'élèves qui étaient scolarisés dans un seul réseau, le réseau public. En effet, elle n'a pas suivi des élèves qui fréquentaient des écoles privées, au primaire et au secondaire. Pourtant, dans ce dernier réseau, il aurait peut-être été possible d'y constater un plus grand soutien aidant les élèves à préserver leurs ressources motivationnelles pendant cette phase transitoire. Comme cela a été évoqué, le soutien que l'entourage parvient à offrir peut effectivement constituer un important facteur de protection pour les élèves, tandis qu'ils font l'expérience des changements qu'entraîne cette transition. Ainsi donc, si des données avaient été récoltées également dans ce dernier réseau, peut-être qu'il aurait été possible de faire ressortir davantage le rôle protecteur que peuvent jouer différentes dimensions relationnelles dans un pareil contexte.

En seconde limite, en ce qui concerne justement le climat relationnel, cette étude aurait eu avantage à prendre en compte des dimensions qui ont déjà été étudiées dans le cadre de cette transition et qui semblent laisser des traces sur la motivation que manifestent les élèves envers les apprentissages. En effet, comme il est véhiculé que les interactions avec des personnes significatives aident à relever les défis qui sont associés à cette étape du cheminement et que cette étude reconnaît avoir une visée intégratrice, il aurait convenu de tenir compte d'un maximum de facettes qui ont déjà reçu de l'attention dans ce contexte précis. Ainsi, en ce qui concerne les interactions avec les enseignants, en plus de mesurer le caractère chaleureux et soutenant de celles-ci, il aurait été pertinent et profitable de questionner les élèves à propos du climat de classe instauré par ceux-ci, qui valorise les apprentissages ou la performance (Anderman et Anderman, 1999; Anderman et Midgley, 1997; Chung, Elias et Schneider, 1998; Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010; Midgley, Anderman et Hicks, 1995), car il a été démontré que cette dimension pouvait avoir un ascendant sur les comportements que les élèves choisissent d'adopter vis-à-vis les apprentissages (Kaplan et Patrick, 2016). Au même titre, les parents sont réputés exercer une influence déterminante sur les buts que leurs enfants poursuivent en lien avec les apprentissages (Rowe, Ramani et Pomerantz, 2016) et en ce sens, en plus d'examiner le soutien qui est offert par ces acteurs, cette étude aurait eu avantage à documenter les orientations d'accomplissement qui sont valorisées par ceux-ci (Friedel, Cortina, Turner et Midgley, 2010), de s'intéresser à leurs comportements qui limitent ou favorisent l'expression de l'autonomie chez leurs enfants (Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015; Ratelle, Guay, Larose et Sénécal, 2004), à leur style d'autorité (Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm,

Marbell et Cardemil, 2015; Lord, Eccles et McCarthy, 1994) et à leur degré de participation à la scolarisation (Cantin et Boivin, 2004; Dotterer, McHale et Crouter, 2009; Grolnick, Kurowski, Dunlap et Hevey, 2000; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell et Cardemil, 2015; Ratelle, Guay, Larose et Senécal, 2004). Les données récoltées en ce qui concerne les relations avec les pairs étaient pour leur part plus complètes puisqu'elles documentaient à la fois le caractère qualitatif et supportant qui leur était associé, en plus de s'intéresser à certaines de leurs conséquences au plan psychologique.

Une troisième limite tient au fait que des élèves se sont désengagés en cours d'études, tandis que d'autres ont fourni des données incomplètes. Fort heureusement, dans le premier cas, comme l'ont montré les résultats d'un examen préliminaire, les élèves qui se sont désistés ne présentaient pas des dispositions motivationnelles différentes de celles de leurs compères qui ont pu être sondés comme prévu. Dans le second cas, comme cela a aussi été expliqué, les opérations qui ont été effectuées permettaient d'éviter que la perte d'informations vienne biaiser les estimations (Truxillo, 2005).

Une quatrième limite, elle aussi liée aux données qui ont été amassées, concerne le fait qu'elles proviennent d'une seule source, les perceptions rapportées par les élèves. Il était donc impossible de valider si elles traduisaient bel et bien la réalité (Fortin, 2010). Notamment, le fait que certains s'efforcent de projeter une image positive ou encore modifient leurs réponses afin qu'elles soient cohérentes n'a pu être contrôlé. Il est pourtant recommandé de faire usage de différents modes de collectes, car cela aide à établir la crédibilité des observations. Par exemple, en ce qui a trait aux mesures des relations avec l'entourage, il aurait été bénéfique de ne pas recueillir la seule perspective des élèves, mais aussi celle des parties concernées qui peuvent faire une lecture différente des interactions, et cela aurait peut-être permis d'accéder à des informations plus représentatives.

Une cinquième limite doit être admise et celle-ci concerne cette fois le mode de traitement des données qui a été privilégié. Plus spécifiquement, en ce qui concerne les analyses de trajectoires développementales, il faut préciser que seule une modélisation linéaire a pu être testée puisque des données ont uniquement été récoltées à trois points différents dans le temps. Si des collectes additionnelles avaient été effectuées, des modèles plus complexes, dotés d'une meilleure puissance, précision et validité, auraient pu être testés (Raudenbush et Xiao-Feng, 2001). Or, les résultats des

analyses qui ont été retenues offrent un premier aperçu de différents changements qui se produisent dans le cadre de la transition entre les écoles primaire et secondaire.

Une sixième limite, toujours reliée à ces analyses de trajectoires, concerne le fait qu'elles s'appuient sur une logique probabiliste qui, a posteriori, permet de distinguer des individus présentant différents patrons de changements dans le temps. Cela étant dit, comme le soutient Nagin (2005), il faut éviter de tomber dans le piège qui consiste à considérer comme étant systématiquement différents les individus qui sont affectés à différentes trajectoires. La solution n'est qu'approximative et alors que certains individus semblent clairement appartenir à une trajectoire précise, d'autres pourront être plus difficiles à assigner et d'ailleurs, le choix du nombre de trajectoires latentes pourra influencer leur classement. Néanmoins, une telle approche évite au chercheur de devoir chercher et choisir un point de césure (tout de même inspiré de repères statistiques) pour pouvoir distinguer des élèves qui lui semblent évoluer de manière différente alors que ce n'est pas nécessairement le cas. Cette qualité offre donc un contrepoids à la limite qui vient d'être soulevée et constitue même la principale force de cette étude qui visait justement à discerner, à l'aide de critères statistiques, différentes trajectoires motivationnelles qui se dissimulent sous une tendance générale qui a non seulement été mise en évidence dans cette étude, mais aussi dans plusieurs travaux antérieurs.

Une septième limite est liée à celle qui vient d'être reconnue et tient au fait que les trajectoires développementales liées à la valeur accordée aux apprentissages ont été estimées à l'aide d'un score qui a été agrégé (à partir de différentes dimensions qui en sont inhérentes). Il aurait évidemment été possible d'explorer les différentes trajectoires latentes qui sont propres à chacune de ces dimensions, mais cela aurait fait en sorte qu'il aurait été plus difficile de tirer des conclusions générales. En plus, chacune de ces dimensions aurait pu fluctuer de manière singulière en fonction des différents déterminants considérés. Bref, vu l'état actuel des connaissances, il a été décidé de recourir à des scores composites pour faciliter le travail d'interprétation. Néanmoins, ces mesures sont respectueuses du modèle théorique de référence et elles ont aussi fait la preuve de leur fiabilité. En fait, différentes combinaisons ont été tentées et celle qui respectait nos intentions et était dotée d'un meilleur indice d'ajustement a été retenue.

Une huitième limite réside dans le fait que seules les trajectoires liées à la motivation générale ont été estimées et que ces résultats ne peuvent être utilisés pour formuler des hypothèses sur ce qu'il advient des attentes de succès relatives à des domaines d'apprentissage particuliers,

ainsi que de la valeur qui est attribuée à ceux-ci. Toutefois, comme cela a déjà été expliqué, cette recherche a généré de précieuses connaissances en dévoilant différentes trajectoires motivationnelles qui se dissimulent sous des tendances à la baisse qui ont été mises en évidence par de nombreux travaux.

Enfin, à titre de neuvième limite et en lien avec les modèles de trajectoires incluant des covariables, il paraît important de préciser que la seule contribution (dans l'estimation des trajectoires d'attentes de succès et de valeur accordée aux apprentissages) de déterminants en place à la fin de la sixième année a pu être prise en compte. Tel qu'expliqué, il aurait été mathématiquement illogique de calculer des trajectoires en tenant compte de déterminants qui se révèlent au moment même où les composantes étudiées subissent des transformations. Certes, par un moyen détourné, nous avons examiné dans quelle mesure les mêmes déterminants présents à l'arrivée et à la fin de la première année au secondaire peuvent agir sur les trajectoires latentes estimées, mais nous nous sommes gardés de surinterpréter ces effets. En fait, la bonne pratique aurait commandé d'effectuer au moins trois collectes suite au passage au secondaire afin de pouvoir examiner les déterminants alors à l'œuvre qui contribuent à expliquer différentes réponses motivationnelles. Une telle procédure aurait non seulement permis de tenir compte de l'action de déterminants présents secondaire, elle aurait aussi permis, à titre plus général, d'obtenir des trajectoires mieux définies qui auraient permis de tirer des conclusions plus riches et nuancées.

Des pistes de recherche à explorer...

Cela va sans dire, le fait de réfléchir sur les limites de la présente étude permet, par le fait même, d'identifier des paramètres qui pourraient guider de nouveaux efforts de recherche. Ainsi, sur le plan conceptuel, comme il est reconnu que cette transition survient au moment même où certains élèves commencent à expérimenter des transformations qui sont caractéristiques de l'adolescence, il serait judicieux de s'intéresser plus attentivement aux possibles effets de tels changements personnels, sur la motivation.

Dans le même sens, comme la coïncidence de changements qui se produisent dans l'environnement scolaire avec ces transformations développementales, est jugée être à l'origine de difficultés, il serait judicieux de documenter des caractéristiques qui sont à la fois liées au fonctionnement des écoles et des classes afin de pouvoir mettre celles-ci en relation avec différentes trajectoires motivationnelles.

Toujours sur ce plan, mais en ce qui concerne les déterminants d'ordre relationnel, il appert que certaines facettes ont été occultées, alors qu'elles avaient été prises en compte dans des études semblables menées antérieurement. Faut-il le rappeler, de saines interactions peuvent constituer une source précieuse de soutien face à un changement d'envergure elles ont d'ailleurs été désignées comme un aspect qui contribue à une transition harmonieuse et en ce sens, dans le cadre de nouvelles études aux visées similaires, il serait avantageux d'être sensible à des facettes additionnelles associées aux relations, afin de pouvoir apprécier sa pleine relation avec la motivation.

Maintenant, d'un point de vue méthodologique, afin de minimiser la perte de participants, il serait peut-être plus approprié dorénavant de planifier des collectes dans un nombre restreint d'écoles, mais encore une fois distribuées dans différentes régions du Québec et dans des milieux urbains, semi-urbains et ruraux (et plus et moins favorisés), et de recruter un maximum de leurs élèves. Tant qu'à y être aussi, il serait avantageux d'effectuer trois prises de mesures avant et suivant celle-ci afin de pouvoir bien vérifier, parmi les déterminants qui seront mesurés au primaire et au secondaire, quels sont ceux qui peuvent expliquer les différentes trajectoires empruntées par la motivation. Il convient de rappeler qu'un minimum de trois points de mesure est nécessaire pour pouvoir estimer des trajectoires développementales (Rogosa, 1995) et que seuls des déterminants mesurés au premier temps peuvent être utilisés pour expliquer les différents patrons qui sont distingués et cette façon de faire permettrait donc d'examiner l'évolution de la motivation suite à la transition. Qui sait, en plus de permettre d'examiner le rôle de déterminants à l'œuvre au primaire et au secondaire, peut-être qu'une telle initiative permettrait de mettre en évidence des trajectoires plus nuancées.

Lorsqu'une telle initiative sera renouvelée, il serait aussi judicieux de prêter attention, non seulement à l'évolution la motivation générale, mais aussi à celle qui est spécifique aux disciplines. De même, plutôt que de porter un regard d'ensemble sur des composantes semblables à celles qui ont été examinées, il serait sans doute très intéressant d'explorer ce qu'il advient de différentes dimensions qui en sont inhérentes. Encore une fois, l'effet de différents ordres de déterminants pourrait être testé.

Par ailleurs, comme cela a été soulevé, il serait avantageux de ne pas se limiter à documenter les perceptions des élèves, mais aussi celles d'autres acteurs afin d'avoir une meilleure assurance

que nos interprétations reflètent la réalité et peut-être parvenir à établir de meilleurs liens entre les résultats obtenus et différents déterminants.

Mais pour revenir aux analyses, il pourrait aussi être intéressant de tirer profit d'autres analyses sophistiquées pour examiner sous un angle nouveau le rapport entre différentes catégories de déterminants et la motivation. Par exemple, des analyses de trajectoires qui n'ont pas été exploitées permettraient de tenir compte des fluctuations associées à certaines covariables et de mettre celles-ci en relation avec les transformations que subit la motivation (Nagin, 2005). De même, l'exploitation de la méthode état-trait latent (LST) permettrait, comme son nom le suggère, de distinguer si une dimension, qui entretient un rapport à la motivation, a un effet généralisable ou seulement circonstanciel. Il serait judicieux de recourir à de tels modèles, dits « de mélange », pour identifier les conditions qui sont favorables et défavorables à la motivation (et dans quelle mesure), non seulement au moment où cette transition est vécue, mais aussi suite à celle-ci. Des données aussi détaillées viendraient d'autant plus soutenir le personnel scolaire dans le choix et la mise en place de pratiques visant à aider les élèves à franchir avec succès cette étape de leur cheminement et à préserver des dispositions motivationnelles favorables.

Ses implications pour la pratique éducative

Les présents résultats indiquent d'abord que la motivation emprunte une trajectoire à la baisse dans le contexte de cette transition et que le changement le plus important survient non pas entre la fin du primaire et l'entrée au secondaire, mais bien pendant la première année au sein de cette nouvelle école et de ce nouvel ordre d'enseignement. Ce résultat doit être communiqué au personnel des écoles secondaires et inspirer une réflexion à propos des moyens d'aménager l'environnement, d'organiser les services et de favoriser des relations afin qu'ils soient en continuité avec ce à quoi ont été habitués les élèves pendant leur scolarisation élémentaire. Nos données laissent à penser que l'école primaire est mieux adaptée aux besoins des élèves et qu'ainsi, elle soutient mieux leur motivation à apprendre.

Cela étant dit, en examinant les trajectoires spécifiques qui se dissimulent derrière ces résultats généraux, il est permis de constater que ce sont les élèves qui, dès la première prise de mesures, présentaient des perceptions moins favorables, qui ont été les plus affectés par cette transition, toujours sur le plan motivationnel. Ainsi, avant même d'avoir fait l'expérience des changements qui se chevauchent à ce stade, ils affichaient déjà des signes de fragilité. Les

intervenants scolaires auraient donc avantage, dès le primaire, à se montrer sensibles au vécu, aux croyances et attitudes des élèves, car il leur serait possible d'identifier ceux qui sont plus susceptibles de vivre difficilement cette transition. En lien avec ce point, il a été proposé que le décrochage s'enracinait pendant cette transition (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000; MELS, 2009), mais peut-être bien qu'en accompagnant mieux les élèves qui présentent des ressources motivationnelles déficitaires, avant qu'ils fassent leur entrée au secondaire, il serait possible d'avoir une prise sur cette issue indésirable.

Pour faire un lien avec ce qui vient d'être dit, cette étude a généré des connaissances à propos de caractéristiques personnelles qui peuvent aider à déterminer comment la motivation peut fluctuer pendant cette phase de la scolarisation. D'abord, en ce qui concerne les attentes de succès, il appert que proportionnellement, les élèves qui ont subi les contrecoups d'une séparation parentale mettent davantage en doute leurs chances de réussite. À un autre titre, celui des performances scolaires, de manière très évidente, les élèves qui rapportent un rendement moins élevé s'exprimeraient aussi avec davantage de pessimisme au regard de cette composante. En lien avec cette dimension, les élèves qui affichent un niveau d'anxiété de performance supérieur présenteraient, dans une certaine mesure, des attentes moins reluisantes. Pour ce qui est de la valeur consacrée aux apprentissages, en proportion, les élèves qui ont au moins un parent né à l'étranger y attribuent surtout une valeur élevée, alors que ceux dont les deux parents sont nés au pays y accordent surtout une valeur modérée. Mais, un bon nombre d'élèves appartenant à ce dernier groupe attribue aussi une valeur élevée aux apprentissages. Ces indications sont précieuses, non seulement pour l'intervention dans le contexte de cette transition, mais aussi à l'extérieur de celui-ci, car elles peuvent aider à identifier les élèves qui sont plus et moins susceptibles d'afficher des signes de désengagement.

À un autre titre, les résultats montrent que les relations que les élèves préservent et établissent pendant cette transition sont liées intimement à l'orientation que prend leur motivation. Plus précisément, le fait qu'ils se sentent acceptés par leurs pairs et liés à leurs enseignants (et supportés par ceux-ci), au primaire comme au secondaire, pourrait être garant d'attentes de succès plutôt positives. De même, le fait qu'ils se sentent acceptés par leurs pairs et qu'ils perçoivent favorablement leurs attitudes scolaires et qu'ils bénéficient de relations soutenantes avec leur(s) enseignant(s) au sein de ces deux écoles (et ordres d'enseignement) pourrait aussi les mener à valoriser davantage les apprentissages. Ces résultats devraient être pris en considération par le

personnel des écoles primaires et secondaires, afin d'assurer que les élèves puissent bénéficier de stabilité dans leurs relations, comme cela est vivement encouragé par le MELS (2012). En fait, comme cela a été observé dans différents contextes, ces relations semblent constituer un facteur de protection qui aide les élèves à composer avec les différents changements personnels et contextuels qui coïncident alors. Ainsi, lorsque les écoles secondaires procèdent au classement des élèves, elles gagneraient à regrouper ceux qui sont issus des mêmes classes au primaire, et cela, dans différentes matières, car cela les aiderait certainement à préserver ou acquérir un sentiment d'acceptation, voire un sentiment d'appartenance, une fois dans leur nouvelle école. De telles pratiques permettraient aussi aux élèves de continuer à profiter de l'influence de leurs pairs, qui n'a pas un effet néfaste sur leur motivation à apprendre, mais bien au contraire, agit très favorablement sur celle-ci. Bref, les écoles primaires et secondaires auraient avantage à se consulter et à se doter de pratiques qui assureraient que les élèves ressentent le moins possible de discontinuité dans la qualité des interactions et du soutien qui leur est offert.

Conclusion

En somme, comme plusieurs recherches étrangères avant elle, cette étude révèle que la motivation des élèves québécois peut diminuer dans le contexte de la transition entre les écoles primaire et secondaire. En effet, en général, les attentes de succès et la valeur accordée aux apprentissages se sont détériorées chez nos participants et cela se révèle par des diminutions sur leur sentiment de compétence, leur intérêt envers les études, l'utilité qu'ils associent aux études, leurs buts de maîtrise, ainsi qu'une augmentation de leurs buts d'évitement du travail. Cela étant dit, ces dimensions n'ont pas évolué différemment selon le genre des élèves.

La plus grande contribution de cette étude est toutefois d'avoir estimé différentes trajectoires latentes à partir des changements généraux préalablement décrits, pour un échantillon qui est évidemment québécois. En effet, tous les participants n'ont pas vu leurs bonnes dispositions motivationnelles s'altérer, même si un déclin était observé chez une importante majorité. Plus spécifiquement, autant en ce qui concerne les attentes de succès que la valeur accordée aux apprentissages, trois trajectoires latentes ont été distinguées deux étant descendantes et une étant stable. Les attentes de succès étaient donc plus élevées, mais en diminution, moyennes et stables ou plus faibles et en diminution. Pour sa part, la valeur accordée aux apprentissages était plus élevée ou moyenne et en diminution ou plus faible et stable.

En ce qui a trait au rapport entre différentes catégories de déterminants et les trajectoires motivationnelles latentes qui ont été identifiées, il est quelque peu surprenant de constater que les élèves qui sont parvenus à préserver à un niveau relativement intact leurs dispositions motivationnelles ne présentaient pas des caractéristiques personnelles plus reluisantes et ne s'exprimaient pas non plus de manière plus favorable en ce qui a trait aux relations qui règnent en milieu familial et scolaire. En fait, sans égard à l'évolution stable ou descendante, il se constatait plutôt que le « niveau motivationnel », si on peut le caractériser ainsi, était en quelque sorte proportionnel aux perceptions relatives à des dimensions relationnelles qui ont été documentées à la fin du primaire (et dont la contribution aux trajectoires a été vérifiée), mentionnons notamment le sentiment d'acceptation, les attitudes scolaires des amis et le soutien offert par l'enseignant. Dans une certaine mesure, ce niveau motivationnel s'harmonisait aussi avec le mode de réponse plus ou moins favorable au regard de mêmes dimensions mesurées à l'arrivée au secondaire. De telles caractéristiques se présentaient de manière particulièrement favorable chez les élèves les plus motivés. Ainsi, même si la motivation de ce dernier sous-groupe a diminué dans le contexte de

cette transition, il y a lieu de croire que celle-ci a pu éventuellement trouver un certain degré de stabilité, en rapport justement à des relations chaleureuses et supportantes avec l'entourage. Les élèves les moins motivés (avant même de vivre cette transition et qui voient, dans une certaine mesure, leurs ressources se détériorer), pour leur part, ne semblent pas avoir joui d'un aussi grand soutien et cela nous incite d'ailleurs à envisager que leurs croyances et attitudes puissent avoir poursuivi leur déclin.

Il est possible de faire un lien entre ces résultats et les écrits de Osterman (2000) et du MELS (2012). On peut effectivement lire dans leurs publications que les élèves qui, pendant cette phase transitoire, se sentiraient liés à leur entourage et influencés et soutenus par celui-ci seraient plus à même de préserver des ressources motivationnelles qui pourraient soutenir leur persévérance.

Dans le même sens, Akos et Galassi (Akos, 2006; Akos et Galassi, 2004) se sont prononcés sur les retombées qui pourraient être associées plus particulièrement au maintien d'un fort sentiment d'appartenance scolaire pendant cette transition. Ils ont effectivement soulevé que les élèves qui seraient dotés d'un tel sentiment positif seraient susceptibles de mieux s'adapter aux changements qui se produisent dans ce contexte transitoire. Ceux-ci évoquaient même que ce sentiment était un indicateur d'une adaptation réussie aux défis que pose celui-ci. Nos résultats montrent qu'une dimension cousine, le sentiment d'acceptation, peut jouer un rôle semblable. Sachant d'ailleurs que ce dernier sentiment est un préalable à l'expérience d'une appartenance, l'auteur de la présente thèse est tenté de se rallier à ces deux chercheurs et de penser à son tour que les élèves qui éprouvent des sentiments d'acceptation et d'appartenance seraient susceptibles de vivre plus harmonieusement cette phase transitoire et que ces mêmes sentiments aideraient, dans une certaine mesure, à déterminer si celle-ci a été franchie sans laisser trop de séquelles.

Enfin, nos résultats peuvent être mis en parallèle avec la perspective de la *concordance stade de développement-environnement*. À en croire celle-ci, les besoins psychologiques des élèves risqueraient d'être moins bien assouvis tandis que ceux-ci font l'expérience de transformations de l'adolescence et de changements liés à la transition au secondaire. Or, nos résultats suggèrent que lorsque les élèves avaient la perception que leur besoin d'affiliation sociale était plutôt bien nourri, ils étaient plus susceptibles de s'exprimer plus favorablement à propos de leur compétence scolaire et la valeur des apprentissages (bien que ces dernières composantes se soient détériorées). Il se pourrait ainsi, comme l'ont récemment observé Ratelle et Duchesne (2014), qu'il existe un lien

entre la satisfaction d'un tel besoin d'affiliation à ce moment et la perception de parvenir à répondre adéquatement aux demandes et exigences du milieu scolaire. Nos résultats semblent vouloir soutenir cette piste.

Bref, comme cela a été observé pour d'autres types de changements, les relations sociales pourraient donc constituer un facteur de protection pendant cette phase transitoire. Les écoles primaire et secondaire auraient avantage à travailler de concert afin de mettre en place des conditions qui permettraient aux élèves de préserver et de tisser des liens qui pourraient être salutaires pour la motivation à apprendre, non seulement à cette étape du cheminement, mais avant et après celle-ci.

Références

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L. et Symes, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49(1), 15-24.
- Aikins, J. W., Bierman, K. L. et Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14(1), 42-60.
- Ainley, M., Hidi, S. et Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 1-17.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.
- Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *Research in Middle Level Education*, 29(9), 1-9.
- Akos, P. et Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108.
- Albaili, M. A. (1998). Goal orientations, cognitive strategies and academic achievement among United Arab Emirates college students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18(2), 195-203.
- Alfaro, E. C. et Umaña-Taylor, A. J. (2010). Latino adolescents' academic motivation: The role of siblings. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(4), 549-570.
- Alliance for Excellent Education. (2010). *High school dropouts in America*. Repéré à <http://all4ed.org/wp-content/uploads/HighSchoolDropouts.pdf>
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- American Psychological Association. (2016). *Measuring socioeconomic status and subjective social status*. Repéré à <http://www.apa.org/pi/ses/resources/class/measuring-status.aspx>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. M. et Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L. et Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Anderman, E. M. et 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.
- 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 and Development in Education*, 32(2), 89-103.
- Anderman, L. H. et Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.

- Andriessen, I., Phaet, K. et Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 827-850.
- Anxiety and Depression Association of America. (2016). *Test anxiety*. Repéré à <https://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/test-anxiety>
- Archambault, I., Bouffard, T., Chouinard, R., Duperré, V., Janosz, M., Pagani, L. S. et Parent, S. (2017). *L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Asher, S. R., Parker, J. G. et Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb et W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (p. 366-405). New York, NY : Cambridge University Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.
- Ballenger, J. C., Davidson, J. R. T., Lecrubier, Y., Nutt, D. J., Bobes, J., Beidel, D. C., ... Westenberg, H. G. M. (1998). Consensus statement on social anxiety disorder from the international consensus group on depression and anxiety. *Journal of Clinical Psychiatry*, 59(17), 54-60.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Barber, B. K. et Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Barber, B. L., Stone, M. R. et Eccles, J. S. (2010). Protect, prepare, support, and engage: The roles of school-based extracurricular activities in students' development. Dans J. L. Meece et J. S. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (p. 366-378). New York, NY : Routledge.
- Barker, R. G. et Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders* (2^e éd.). New York, NY : The Guilford Press.
- Belenky, D. M. et Nokes-Malach, T. J. (2012). Motivation and transfer: The role of mastery-approach goals in preparation for future learning. *Journal of the Learning Sciences*, 21(3), 399-432.
- Benoit, A., Lacourse, E. et Claes, M. (2013). Pubertal timing and depressive symptoms in late adolescence: The moderating role of individual, peer and parental factors. *Development and Psychopathology*, 25(2), 455-471.
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. Dans D. Belle (dir.), *Children's social networks and social supports* (p. 308-331). New York, NY : Wiley.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A. et Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly: Peer Influences in Childhood and Adolescence*, 45(1), 13-41.
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.

- Birch, S. H. et 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. et Moore, C. (1981). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Revue canadienne de sociologie, 24*(4), 465-488.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York, NY : International Universities Press.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. et Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120.
- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective. Dans F. Pajares et T. C. Urdan (dir.), *International perspectives on adolescence* (vol. 3, p. 99-122). Greenwich, CT : Information Age.
- Boivin, M., Denault, A.-S., Ratelle, C., Matte-Gagné, C., Dionne, G., Larose, S. et Duchesne, S. (2020). *Les déterminants personnels, familiaux et socio-scolaires des enfants et adolescents québécois*. Québec, Québec : Université Laval.
- Boivin, M., Hymel, S. et Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*(4), 765-785.
- Bouffard, T., Boileau, L. et 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, M. et Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46.
- Bouffard, T., Boisvert, M., Vezeau, C. et 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., Marcoux, M.-F., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 171-186.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2015). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : Le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 95-114). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (1998). A developmental study of relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 309-319.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie, 155*(2), 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation du questionnaire des buts en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*(3), 203-206.
- Bowker, J. C., Markovic, A., Cogswell, A. et Raja, R. (2012). Moderating effects of aggression on the associations between social withdrawal subtypes and peer difficulties during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(8), 995-1007.

- Boyle, M. H. et Willms, J. D. (2001). Multilevel modelling of hierarchical data in developmental studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 141-162.
- Bronstein, P., Duncan, P., D'Ari, A., Pieniadz, J., Fitzgerald, M., Abrams, C. L., ... Oh Cha, S. Y. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment. *Family Relations*, 45(4), 415-426.
- Bruch, M. A. (2001). Shyness and social interaction. Dans W. R. Crozier et L. E. Alden (dir.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (p. 195-215). New York, NY : Wiley.
- Buhs, E. S. et Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. et Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W. et van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of adolescence*, 27(3), 251-266.
- Burnett Heyes, S., Jih, Y.-R., Block, P., Hiu, C.-F., Holmes, E. A. et Lau, J. Y. F. (2015). Relationship reciprocation modulates resource allocation in adolescence social networks: Developmental effects. *Child Development*, 86(5), 1489-1506.
- Cacioppo, J. T. et Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454.
- Cantin, S. et 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. et Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. New York, NY : Carnegie Corporation of New York.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F. et Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality*, 71(4), 495-514.
- Cavanagh, S. E. (2004). The sexual debut of girls in early adolescence: The intersection of race, pubertal timing, and friendship group characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 14(3), 285-312.
- Certo, J. L., Cauley, K. M. et Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38(152), 705-724.
- Chedzoy, S. M. et Burden, R. L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74(1), 22-35.
- Chemers, M. M., Hu, L. et Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Cheung, C. S.-S. et Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child development*, 82(3), 932-950.
- Chiu, M. M. et Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). *L'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir sur le vécu scolaire des élèves* (Rapport n° 2009-PE-130813). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et 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., Smith, J., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2014). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves* (Rapport n° 2012-RP-146936). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Chung, H., Elias, M. et Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.
- Church, M. A., Elliot, A. J. et Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Clark, L. A. et Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. et New, J. K. (1999). *Gifted education in rural schools: A national assessment*. Iowa City, IA : University of Iowa Press.
- Cole, A. et Kerns, K. A. (2001). Perceptions of sibling qualities and activities of early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(2), 204-227.
- Collins, L. M., Schafer, J. L. et Kam, C.-M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6(4), 330-351.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C. et Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 399-408.
- Corker, K. S. et Donnellan, M. B. (2012). Setting lower limits high: The role of boundary goals in achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 138-149.
- Corriveau, C., Baril, M., Breuleux, A., Frechette, S., Kobiela, M. et Oliveira, I. (2019). *Projet ARIM [Actions et rapprochements interordres en mathématiques] : processus de rapprochement des pratiques d'enseignement de mathématiques pour favoriser un passage plus harmonieux pour les élèves lors des transitions scolaires*. Québec, Québec : Université Laval.
- Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. *The Journal of Early Adolescence*, 12(1), 28-45.
- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773.

- Cox, A. E. et Whaley, D. E. (2004). The influence of task value, expectancies for success, and identity on athletes' achievement behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 103-117.
- Cox, B. J., Fleet, C. et Stein, M. B. (2004). Self-criticism and social phobia in the US national comorbidity survey. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 227-234.
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale III, W. W. et Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 838-849.
- Culotta, C. M. et Goldstein, S. E. (2008). Adolescents' aggressive and prosocial behavior: Associations with jealousy and social anxiety. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 21-33.
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; Why can't I?". *Child Development*, 82(4), 1310-1326.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. et Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. et Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963.
- Danielsen, A. G., Breivik, K. et Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G. et Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 813-827.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 421-453.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T. et Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 75-88.
- DeLay, D., Hafen, C. A., Cunha, J. M., Weber, L. N. D. et Laursen, B. (2013). Perceptions of parental support buffer against depression for Brazilian youth with interpersonal difficulties. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 29-34.
- DeLoache, J. S., Simcock, G. et Macari, S. (2007). Planes, trains, automobiles—and tea sets: Extremely intense interests in very young children. *Developmental Psychology*, 43(6), 1579-1586.
- Den Hartog, H. M., Derix, M. M. A., Van Bemmelen, A. L., Kremer, B. et Jolles, J. (2003). Cognitive functioning in young and middle-aged unmedicated out-patients with major depression: Testing the effort and cognitive speed hypotheses. *Psychological Medicine*, 33(8), 1443-1451.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. et Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept and interest. *Child Development*, 78(2), 430-447.

- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. et Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71-89.
- Derkman, M. M. S., Engels, R. C. M. E., Kuntsche, E., van der Vorst, H. et Scholte, R. H. J. (2011). Bidirectional associations between sibling relationships and parental support during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 490-501.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M. et Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509-519.
- Dowson, M. et McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 35-42.
- Dubas, J. S., Graber, J. A. et Petersen, A. C. (1991). The effects of pubertal development on achievement during adolescence. *American Journal of Education*, 99(4), 444-460.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Meares, H. et Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), 511-522.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486-517.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C. et Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743-766.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710.
- Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostral lateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57-76.
- Dumontheil, I., Hassan, B., Gilbert, S. J. et Blakemore, S.-J. (2010). Development of the selection and manipulation of self-generated thoughts in adolescence. *The Journal of Neuroscience*, 30(22), 7664-7671.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165-167.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-172.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 105-121). New York, NY : The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C. et Yee, D. (1991). Control versus autonomy during early adolescence. *Journal of Social Issues*, 47(4), 53-68.
- Eccles, J. S., Lord, S. et Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542.

- Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans R. E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (vol. 3, p. 139-186). San Diego, CA : Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993a). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases on adolescent development* (3^e éd., vol. 1, p. 404-434). Hoboken, NJ : Wiley.
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J. S. et Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26(1), 113-180.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A. et Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. et Feldlaufer, H. (1993b). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M. et Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (p. 75-146). San Francisco, CA : W. H. Freeman.
- Eccles-Parsons, J., Midgley, C. et Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. Dans J. G. Nicholls (dir.), *The development of achievement motivation* (vol. 3, p. 283-331). Greenwich, CT : JAI Press.
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644.
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. et Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J., Murayama, K. et Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

- Ellonen, N., Kääriäinen, J. et Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: A multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 552-567.
- Epstein, J. L. et McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Faircloth, B. S. et Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Falardeau, É., Guay, F., Harnois, M.-J., Lord, M.-A., Sauvaire, M., Turcotte, J. et Valois, P. (2018). *Quel apport de l'enseignement explicite et du traitement de texte pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire en écriture*. Québec, Québec : Université Laval.
- Fennema, E. et 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.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.
- Fenzel, L. M. et Blyth, D. A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. *The Journal of Early Adolescence*, 6(4), 315-329.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Filippatou, D. et Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26.
- Fischer, N. et Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788-1793.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A. et 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. et Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influence of gender, family and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.
- Frenzel, A. C. et Stephens, E. J. (2013). Emotions. Dans N. C. Hall et T. Goetz (dir.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (p. 1-56). Bingley, Royaume-Uni : Emerald Group Publishing.
- Freud, S. (1915). *Instincts and their vicissitudes*. Londres, Royaume-Uni : Hogarth.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. et Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 102-114.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363.
- Fuligni, A. J., Witkow, M. et Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.

- Furman, W. et Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin français*. Paris, France : Hachette.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, (5), 91-116.
- Galton, M., Gray, J. et Ruddock, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment* (Publication n° 131). Londres, Royaume-Uni : Department of Education and Employment.
- Galton, M., Gray, J., Ruddock, J., Berry, M., Demetriou, H., Edwards, J., . . . Charles, M. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14): Continuities and discontinuities in learning* (Publication n° 443). Nottingham, Royaume-Uni : Department of Education and Skills.
- Gándara, P., Gutiérrez, D. et O'Hara, S. (2001). Planning for the future in rural and urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 73-93.
- Garnefski, N. et Diekstra, R. F. W. (1996). Perceived social support from family, school and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(12), 1657-1664.
- Garson, G. D. (2015). *Missing values analysis and data imputation*. Asheboro, NC : Statistical Publishing Associates.
- Gazelle, H. et Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278.
- Ge, X., Conger, R. D. et Elder, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404-417.
- Ge, X., Kim, I. J., Brody, G. H., Conger, R. D., Simons, R. L., Gibbons, F. X. et Cutrona, C. E. (2003). It's about timing and change: Pubertal transition effects on symptoms of major depression among African American youths. *Developmental Psychology*, 39(3), 430-439.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. et Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281-301.
- Gillen-O'Neel, C. et Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Glazier, R. H., Elgar, F. J., Goel, V. et Holzappel, S. (2009). Stress, social support, and emotional distress in a community sample of pregnant women. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 25(3-4), 247-255.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S. et Noack, P. (2012). Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept. *Social Development*, 21(3), 537-557.
- Godefroid, J. (2011). *Psychologie : Science humaine et science cognitive* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M. et Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(2), 185-198.

- Goldstein, S. E., Boxer, P. et Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology, 19*(1), 21-29.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Gorges, J., Kandler, C. et Bohner, G. (2012). Internationalization at home: Using learning motivation to predict students' attitudes toward teaching in a foreign language. *International Journal of Educational Research, 53*, 107-116.
- Graham, C. et Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school* (Publication n° 89). Édinburgh, Écosse : Scottish Council for Research in Education.
- Graham, J. W. (2012) *Missing data: Analysis and design*. New York, NY : Springer.
- Graham, S. et Hudley, C. (2005). Race and ethnicity in the study of motivation and competence. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 392-413). New York, NY : The Guilford Press.
- Grant, H. et Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541-553.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D. et Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin, 129*(3), 447-466.
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B. et 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, B. A. et Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*(2), 181-192.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P. et Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*(5), 493-513.
- Grøholt, B., Ekeberg, Ø. et Wichstrøm, L. (2005). Suicidal and nonsuicidal adolescents: Different factors contribute to self-esteem. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 35*(5), 525-535.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. et Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*(4), 465-488.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Flamm, E. S., Marbell, K. N. et Cardemil, E. V. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence, 25*(4), 668-684.
- Guay, F., Boivin, M. et Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 105-115.
- Guay, F., Marsh, H. W. et Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.

- Gutman, L. M. et Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-249.
- Haladyna, T. et Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *The Journal of Experimental Education*, 48(1), 18-23.
- Hamm, J. V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 36(2), 209-219.
- Hamm, J. V. et Faircloth, B. S. (2005a). Peer context of mathematics classroom belonging in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 345-366.
- Hamm, J. V. et Faircloth, B. S. (2005b). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78.
- Hammen, C. et Compas, B. E. (1994). Unmasking unmasked depression in children and adolescents: The problem of comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 14(6), 585-603.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R. et Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128-140.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. et Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. et Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. et 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.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. et White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Hardré, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Hardré, P. L. et Sullivan, D. W. (2008). Student differences and environment perceptions: How they contribute to student motivation in rural high schools. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 471-485.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W. et Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(16), 1-19.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (2006). The self. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^e éd., vol. 3, p. 505-570). Hoboken, NJ : Wiley.

- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C. et Usher, B. A. (2007). Cardiovascular and affective responses to social stress in adolescents with internalizing and externalizing problems. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 77-87.
- Herndon, J. S., Bembenuddy, H. et Gregoire Gill, M. (2013). The role of delay of gratification, substance abuse, and violent behavior on academic achievement of disciplinary alternative middle school students. *Personality and Individual Differences*, 86, 44-49.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Dans B. Sansone et J. M. Harackiewicz (dir.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p. 309-339). San Diego, CA : Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. (2006). Interest: A motivational variable with a difference. *Educational Research Review*, 7(4), 323-350.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hill, A., Tan, A.-G. et Kikuchi, A. (2008). International high school students' perceived creativity self-efficacy. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18(1), 105-115.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P. Dodge, K. A., Bates, J. E. et Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hinden, B. R., Compas, B. E., Howell, D. C. et Achenbach, T. (1997). Covariation of the anxious-depressed syndrome during adolescence: Separating fact from artifact. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 6-14.
- Hines III, M. T. (2007). Adolescent adjustment to the middle school transition: The intersection of divorce and gender in review. *Research in Middle Level Education*, 31(2), 1-15.
- Hinton, P. R., McMurray, I. et Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2^e éd.). East Sussex, Royaume-Uni : Routledge.
- Hirsch, B. J. et DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333-347.
- Hirsch, B. J. et Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Society of Research in Child Development*, 58(5), 1235-1243.
- Hoffman, S. G. et Barlow, D. H. (2004). Social phobia (social anxiety disorder). Dans D. H. Barlow (dir.), *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2^e éd., p. 454-476). New York, NY : The Guilford Press.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. et Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125-152.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10(1), 12-16.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York, NY : Appleton-Century-Crofts.

- Hulleman, C. S., Schrager, S. M. Bodman, S. M. et Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209-230.
- Hunter, J. P. et Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35.
- Hymel, S., Bowker, A. et Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879-896.
- Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G. et Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568.
- Isakson, K. et Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1-26.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jagacinski, C. M., Madden, J. L. et Reider, M. H. (2001). The impact of situational and dispositional achievement goals on performance. *Human Performance*, 14(4), 321-337.
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N. et Bouthillier, C. (2004). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Jenkins Tucker, C., Barber, B. L. et Eccles, J. S. (1997). Advice about life plans and personal problems in late adolescent sibling relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(1), 63-76.
- Jindal-Snape, D. et Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.
- Jirout, J. et Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160.
- Johnson, K. E., Alexander, J. M., Spencer, S., Leibham, M. E. et Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19(3), 325-343.
- Jones, B. L., Nagin, D. S. et Roeder, K. (2001). A SAS procedure based on mixture models for estimating developmental trajectories. *Sociological Methods & Research*, 29(3), 374-393.
- Jung, J. Y., McCormick, J. et Gross, M. U. M. (2012). The forced choice dilemma: A model incorporating idiocentric/allocentric cultural orientation. *Gifted Child Quarterly*, 56(1), 15-24.
- Juvonen, J. et Knifsend, C. (2016). School-based peer relationships and achievement motivation. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 231-250). New York, NY : Routledge.
- Kakavoulis, A. (1998). Motives for school learning during transition from primary to secondary school. *Early Child Development and Care*, 145(1), 59-66.
- Kaplan, A. et Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Kaplan, A., Lichtinger, E. et Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.

- Kaplan, A. et Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 251-274). New York, NY : Routledge.
- Keith, V. M. et 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.
- Kerpelman, J. et White, L. (2006). Interpersonal identity and social capital: The importance of commitment for low income, rural, African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 32(2), 219-242.
- Khattri, N., Riley, K. W. et Kane, M. B. (1997). Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2), 79-100.
- Kim, J.-Y., McHale, S. M., Crouter, A. C. et Osgood, D. W. (2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 43(4), 960-973.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- King, R. B. et McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^e éd.). New York, NY : The Guilford Press.
- Koekoek, J. et Knoppers, A. (2015). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 231-249.
- Kolligian, J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian (dir.), *Competence considered* (p. 261-285). New Haven, CT : Yale University Press.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Kumar, S. et Jagacinski, C. M. (2011). Confronting task difficulty in ego involvement: Change in performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 664.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L. et Kochel, K. P. (2009). Peers and motivation. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (1^{re} éd., p. 323-348). New York, NY : Routledge.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Eggum, N. D., Kochel, K. P. et McConnell, E. M. (2011). Characterizing and comparing the friendships of anxious-solitary and unsociable preadolescents. *Child Development*, 82(5), 1434-1453.
- Ladd, G. W. et Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- La Greca, A. M. et Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.

- La Greca, A. M. et Prinstein, M. J. (1999). The peer group. Dans W. K. Silverman et T. H. Ollendick (dir.), *Developmental issues in the clinical treatment of children and adolescents* (p. 171-198). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Larose, S., Duchesne, S., Tarabulsky, G., Cyrenne, D. et Boisclair Châteauvert, G. (2014). *Formation des enseignants-ressources au mentorat et prévention des difficultés d'adaptation scolaire des adolescents pendant la transition primaire-secondaire*. Québec, Québec : Université Laval.
- Larose, S., Ratelle, C. F., Guay, C. et Harvey, M. (2006). Trajectories of science self-efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science and technology programs. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 373-393.
- Larouche, M. N., Galand, B. et Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.
- Larson, R. et Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60(5), 1250-1260.
- Larson, R. et Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62(2), 284-300.
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H. et Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151-1165.
- Latak, J. C. (1989). Work, stress, and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. Dans M. B. Arthur, D. T. Hall et B. S. Lawrence (dir.), *Handbook of career theory* (p. 252-274). New York, NY : Cambridge University Press.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. et Nurmi, J.-E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404.
- Law, W., Elliot, A. J. et Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819.
- Leary, M. R. (2001). Shyness and the self: Attentional, motivational, and cognitive self-processes in social anxiety and inhibition. Dans W. R. Crozier et L. E. Alden (dir.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (p. 217-234). New York, NY : Wiley.
- Lee, V. E. et Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.
- Lee, V. E. et Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- Lee, V. E. et Smith, J. B. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: What works*. New York, NY : Teachers College Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., De Stefanis, I. et Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the selection, optimization, and compensation model. *Human Development*, 44(1), 29-50.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. et Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818.

- Lichter, D. T., Roscigno, V. J. et Condrón, D. J. (2003). Rural children and youth at risk: Dans D. L. Brown et L. E. Swanson (dir.), *Challenges for rural America in the twenty-first century* (p. 97-108). University Park, PA : Pennsylvania State University Press.
- Lindsay, P. (1984). High school size, participation in activities, and young adult social participation: Some enduring effects of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(1), 73-83.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. et Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1-2), 19-70.
- Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 71-83.
- Lofgran, B. B., Smith, L. K. et Whiting, E. F. (2015). Science self-efficacy and school transitions: Elementary school to middle school, middle school to high school. *School Science and Mathematics*, 115(7), 315-377.
- Loima, J. et Vibulphol, J. (2016). Learning and motivation in Thailand: A comparative regional study on basic education ninth graders. *International Education Studies*, 9(1), 31-43.
- Lord, S. E., Eccles, J. S. et McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. et Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 165-176.
- Lynch, M. et 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), 81-89.
- MacTavish, K. et Salamon, S. (2003). What do rural families look like today? Dans D. L. Brown et L. E. Swanson (dir.), *Challenges for rural America in the twenty-first century* (p. 73-85). University Park, PA : Pennsylvania State University Press.
- Maples, J. B. (2009). *An analysis of the effects of class size on student achievement in selected middle schools in the Sandhills region of North Carolina* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (864942637)
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. et Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance in high school: Effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 101-114.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. et Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Matsueda, R. L., Kreager, D. A. et Huizinga, D. (2006). Detering delinquents: A rational choice model of theft and violence. *American Sociological Review*, 71(1), 95-122.

- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K. et Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492-502.
- McDougall, P. et Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(2), 108-120.
- McGregor, H. A. et Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. et Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. et Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Meece, J. L. (2002). *Child and adolescent development for educators* (2^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. et Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Midgley, C., Anderman, E. et Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Midgley, C., Arunkumar, R. et Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C. et Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 7(2), 225-241.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 543-562.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1989a). Change in teacher self-efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1989b). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
- Milevsky, A. et Levitt, M. J. (2005). Sibling support in early adolescence: Buffering and compensation across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 299-320.
- Miller, G. A., Galanter, E. et Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Londres, Royaume-Uni : Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. et Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-442.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Molloy, L. E., Gest, S. D. et Rulison, K. L. (2011). Peer influences on academic motivation: Exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13-40.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17(1), 155-174.
- Montague, M. et Applegate, B. (2001). Middle school students' perceptions, persistence, and performance in mathematical problem solving. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 215-228.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Muller, C. (1997). The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2(2), 199-216.
- 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.
- Murdock, T. B. (2009). Achievement motivation and ethnic context. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (1^{re} éd., p. 433-461). New York, NY : Routledge.
- Murdock, T. B., Anderman, L. H. et Hodge, S. A. (2000). Middle-grade predictors of students' motivation and behavior in high school. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 327-351.
- Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Murphy, K. R. et Davidshofer, C. O. (2004). *Psychological testing: Principles and applications* (6^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Murphy, P. K. et Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Nada Raja, S., McGee, R. et Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471-485.
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K.-T. et Trautwein, U. (2011). Who took the "x" out of expectancy-value theory? A psychological mystery, a substantive-methodological synergy, and a cross-national generalization. *Psychological Science*, 22(8), 1058-1066.
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4(2), 139-157.
- Nagin, D. S. (2003). Life course turning points: The effect of grade retention on physical aggression. *Development and Psychopathology*, 15(2), 343-361.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Nagin, D. S. et Odgers, C. L. (2010). Group-based trajectory modeling in clinical research. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 109-138.
- Nelson, R. M. et DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.

- Newman, B. M. et Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515-538.
- Newman Kingery, J. et Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 73-88.
- Newman Kingery, J., Erdley, C. A. et Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23(3), 441-450.
- 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.
- Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. et Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer-acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1330-1342.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P.-N. et Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977-989.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Oyserman, D., Johnson, E. et James, L. (2011). Seeing the destination but not the path: Effects of socioeconomic disadvantage on school-focused possible self content and linked behavioral strategies. *Self and Identity*, 10(4), 474-492.
- Ozbay, F., Fitterling, H., Charney, D. et Soutwick, S. (2008). Social support and resilience to stress across the life span: A neurobiologic framework. *Current Psychiatry Reports*, 10, 304-310.
- Paikoff, R. L. et Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47-66.
- Pajares, F., Britner, S. L. et Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Papini, D. R. et Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 12(4), 420-440.
- Paulick, I., Watermann, R. et Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75-86.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. Dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement: Motivation in adolescence* (vol. 8, p. 139-189). Greenwich, CT : JAI Press.
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 120-144). New York, NY : Routledge.

- Pekrun, R., Elliot, A. J. et Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. et Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K. et Hochstadt, M. et Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
- Pekrun, R. et Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Perkins, P. G. et Gelfer, J. I. (1995). Elementary to middle school: Planning for transition. *The Clearing House*, 68(3), 171-173.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eye witness to therapy*. New York, NY : Bantam Books.
- Perry, D. G. et Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74.
- Petersen, A. C. et Ebata, A. T. (1986, mars). Effects of normative and non-normative changes on early adolescent development. Dans R. G. Simmons et A. C. Petersen (Présidents), *Adolescent adjustment to the cumulation and synchronization of life transitions*. Symposium conduit à la conférence biennale de la Society for Research on Adolescence, Madison, WI.
- Petersen, A. C., Kennedy, R. E. et Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence. Dans M. E. Colten et S. Gore (dir.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (p. 93-110). Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Phillips, C. P. et Asbury, C. A. (1993). Parental divorce/separation and the motivational characteristics and educational aspirations of African American university students. *The Journal of Negro Education*, 62(2), 204-210.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New directions for child and adolescent development*, 1992(57), 61-80.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 333-345.
- Pietarinen, J., Soini, T. et Pyhältö, K. (2010). Learning and well-being in transitions: How to promote pupils' active learning agency? Dans D. Jindal-Snape (dir.), *Educational transitions: Moving stories from around the world* (p. 143-158). New York, NY : Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Shunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W. et Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174.

- Plante, I., Dubeau, A. et Guay, F. (2017). *Comprendre l'effet « Gros poisson-petit bassin » lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, l'engagement, la réussite et les aspirations scolaires des élèves.* (Projet n° RP 2009-2010-2-1). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Proctor, T. B. et Choi, H.-S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools, 31*(4), 319-327.
- Pugh, K. J. et Bergin, D. A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational Psychologist, 41*(3), 147-160.
- Putwain, D. W., Larkin, D. et Sander, P. (2013). A reciprocal model of achievement goals and learning related emotions in the first year of undergraduate study. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 361-374.
- Qualter, P. et Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(2), 233-244.
- Queen, J. A. (2013). *Student transitions from middle to high school: Improving achievement and creating a safer environment.* New York, NY : Routledge.
- Ranelluci, J., Muis, K. R., Duffy, M., Wang, X., Sampasivam, L. et Franco, G. M. (2013). To master or to perform? Exploring relations between achievement goals and conceptual change learning. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 431-451.
- Rappa, K. A. (2011). *A case study exploring the transition to middle school from the perspective of students* (Thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis). Repéré à <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1997&context=dissertations>
- Ratelle, C. F. et Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 388-400.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. et Sénécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 743-754.
- Raudenbush, S. W. (2001). Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data. *Annual Review of Psychology, 52*, 501-525.
- Raudenbush, S. W. et Xiao-Feng, L. (2001). Effects of study duration, frequency of observation, and sample size on power in studies of group differences in polynomial change. *Psychological Methods, 6*(4), 387-401.
- Rawsthorne, L. J. et Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 3*(4), 326-344.
- Reis, J., Trockel, M. et Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth and Society, 38*(3), 322-347.
- Renninger, K. A., Ewen, L. et Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction, 12*(4), 467-490.
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist, 46*(3), 168-184.
- Renninger, K. A., Sansone, C. et Smith, J. L. (2004). Love of learning. Dans C. Peterson et M. E. P. Seligman (dir.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (p. 161-179). New York, NY : Oxford University Press.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. et Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 503-529). San Diego, CA : Academic Press.

- Rice, J. K. (1997, mars). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Riveiro, J. M. S., Cabanach, R. G. et Arias, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 561-572.
- Roeser, R. W. et Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. Dans A. J. Sameroff, M. Lewis et S. M. Miller (dir.), *Handbook of developmental psychopathology* (2^e éd., p. 135-156). New York, NY : Springer.
- Roeser, R. W., Midgley, C. et 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.
- Rogers, C. R. (1967). Learning to be free. Dans C. R. Rogers et B. Stevens (dir.), *Person to person: The problem of being human* (p. 41-62). New York, NY : Pocket Books.
- Rogosa, D. (1995). Myths and methods: "Myths about longitudinal research" plus supplemental questions. Dans J. M. Gottman (dir.), *The analysis of change* (p. 3-66). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Roussel, P., Elliot, A. J. et Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21(3), 394-402.
- Rowe, M. L., Ramani, G. B. et Pomerantz, E. M. (2016). Parental involvement and children's motivation and achievement: A domain-specific perspective. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 459-476). New York, NY : Routledge.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G. et Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.
- Rueger, S. Y. et Malecki, C. K. (2011). Effects of stress, attributional style and perceived parental support on depressive symptoms in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 347-359.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. et Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well being in school. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (1^{re} éd., p. 171-196). New York, NY: Routledge.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281.

- Saint-Jacques, M.-C., Poulin, A., Robitaille, C. et Poulin, I. (2004). L'adaptation des enfants et des adolescents de familles recomposées. Dans M.-C. Saint-Jacques, S. Drapeau, D. Turcotte, R. Cloutier et C. Doré (dir.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale* (p. 69-78). Saint-Nicholas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sánchez, B., Colón, Y. et Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3-18.
- Schiefele, U. et Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 141-160.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. et Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2^e éd.). New York, NY : Springer.
- Schmitz, J., Krämer, M., Tuschen-Caffier, B., Heinrichs, N. et Blechert, J. (2011). Restricted autonomic flexibility in children with social phobia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1203-1211.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. et de Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310.
- Schoggen, P. et Schoggen, M. (1988). Student voluntary participation and high school size. *The Journal of Educational Research*, 81(5), 288-293.
- Schroevers, M. J., Helgeson, V. S., Sanderman, R. et Ranchor, A. V. (2009). Type of social support matters for prediction of posttraumatic growth among cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 19(1), 46-53.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. et Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Schunk, D. H. et Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 13-27). New York, NY : Oxford University Press.
- Scott, L. A., Rock, D. A., Pollack, J. M. et Ingels, S. J. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS:88 eighth graders* (Publication n° NCES-95-436). Washington, DC : National Center for Educational Statistics.
- Seaman, P. et Sweeting, H. (2004). Assisting young people's access to social capital in contemporary families: A qualitative study. *Journal of Youth Studies*, 7(2), 173-190.
- Seidman, E., Allen L., Aber, J. L., Mitchell, C. et 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.
- Selkirk, L. C., Bouchey, H. A. et Eccles, J. S. (2011). Interactions among domain-specific expectancies, values, and gender: Predictors of test anxiety during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 361-389.
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory: A theory of early promises, eventual discords, and future possibilities. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 75-95). New York, NY : Routledge.
- Senko, C., Durik, A. M., Patel, L., Lovejoy, C. M. et Valentiner, D. (2013). Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions. *Learning and Instruction*, 23, 60-68.

- Senko, C. et Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 603-610.
- Senko, C. et Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(12), 1739-1753.
- Senko, C. et Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504-521.
- Senko, C., Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shanahan, L., Waite, E. B. et Boyd II, T. W. (2012). Transformations in sibling relationships from adolescence to adulthood. Dans B. Laursen et W. A. Collins (dir.), *Relationship pathways: From adolescence to young adulthood* (p. 43-66). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Shell, M. D., Gazelle, H. et Faldowski, R. A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: A diathesis X stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569-1583.
- Shim, S. S., Kiefer, S. M. et Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290-300.
- Shim, S. S., Ryan, A. M. et 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(3), 655-671.
- Shin, H. et Ryan, A. M. (2014). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes and variations by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1453-1464.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY : Oxford University Press.
- Simmons, R. G. et Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Simons-Morton, B. et Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Simpkins, S. D., Ripke, M., Huston, A. C. et Eccles, J. S. (2005). Predicting participation and outcomes in out-of-school activities: Similarities and differences across social ecologies. *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 51-69.
- Singer, J. D. et Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York, NY : Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY : MacMillan.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S. et Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), 1-231.
- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60(5), 1052-1067.
- Smetana, J. G. (2002). Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. *Advances in Child Development and Behavior*, 29, 51-87.

- Smith, J. (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8892>
- Smith, M., Duda, J., Allen, J. et Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155-190.
- Stein, M. B. et Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet*, 371(9618), 1115-1125.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence* (10^e éd.). Boston, MA : McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. et Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child development*, 80(1), 28-44.
- Steinmayr, R., Bipp, T. et Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196-200.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34(2), 347-366.
- Strauss, C. C., Frame, C. L. et Forehand, R. (1987). Psychosocial impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(3), 235-239.
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. New York, NY : Routledge.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (1^{re} éd.). New York, NY : Harper Collins.
- Theobald, P. et Nachtigal, P. (1995). Culture, community, and the promise of rural education. *Phi Delta Kappan*, 77(2), 132-135.
- Tonkin, S. E. et Watt, H. M. G. (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Issues in Educational Research*, 13(2), 27-54.
- Townsend, M. A. R. et Hicks, L. (1997). Classroom goal structures, social satisfaction and the perceived value of academic tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 1-12.
- Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. et Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. et Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777.
- Truxillo, C. (2005, Avril). *Maximum likelihood parameter estimation with incomplete data*. Communication présentée à la SAS users group international conference, Philadelphie, PA. Résumé repéré à <http://www2.sas.com/proceedings/sugi30/111-30.pdf>
- Turner, S. A. et Silvia, P. J. (2006). Must interesting things be pleasant? A test of competing appraisal structures. *Emotion*, 6(4), 670-674.
- Université de Montréal. (2014). *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (n° 60.1). Repéré à http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/secretariat/Documents/Reglements/rech60_1-politique-recherche-avec-etres-humains.pdf

- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Whiteman, S. D., Thayer, S. M. et Delgado, M. Y. (2005). Adolescent sibling relationships in Mexican American families: Exploring the role of familism. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 512-522.
- Urduan, T., Midgley, C. et Wood, S. (1995). Special issues in reforming middle level schools. *The Journal of Early Adolescence, 15*(1), 9-37.
- Usher, E. L. et Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement, 68*(3), 443-463.
- Vaillancourt, M.-È et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distortions cognitives chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(3), 151-160.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Van Oort, F. V. A., Greaves-Lord, K., Verhulst, F. C., Ormel, J. et Huizink, A. C. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: The TRAILS study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(10), 1209-1217.
- Véronneau, M.-H., Koestner, R. F. et Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J. et Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46*(4), 773-790.
- 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.
- Vrieze, S. I. (2012). Model selection and psychological theory: A discussion of the differences between the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC). *Psychological Methods, 17*(2), 228-243.
- Wang, M. T. et Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895.
- 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.
- Weinberg, N. Z. (2001). Risk factors for adolescent substance abuse. *Journal of Learning Disabilities, 34*(4), 343-351.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411-419.
- 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. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 5-28.

- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 211-230). New York, NY : Routledge.
- Wentzel, K. R. et Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. et Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. et Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 129-151.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem. Change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. et 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. et Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 148-185). New York, NY : MacMillan.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., vol. 3, p. 933-1002). Hoboken, NJ : Wiley.
- Wigfield, A. et Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. Dans F. Pajares et T. C. Urdan (dir.), *Academic motivation of adolescents* (vol. 2, p. 53-82). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Wigfield, A., Tonks, S. et Klauda, L. (2016). Expectancy-value theory. Dans K. R. Wentzel et D. B. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 55-74). New York, NY : Routledge.
- Winterbottom, M. R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. Dans J. W. Atkinson (dir.), *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (p. 453-479). Princeton, NJ : Van Nostrand.
- Witherspoon, K. M., Speight, S. L. et Thomas, A. J. (1997). Racial identity attitudes, school achievement, and academic self-efficacy among African American high school students. *Journal of Black Psychology*, 23(4), 344-357.
- Witkow, M. R. (2009). Academic achievement and adolescents' daily time use in the social and academic domains. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 151-172.
- Witkow, M. R. et Fuligni, A. J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631-650.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. et Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey on student engagement*. Bloomington, IN : Indiana University Center for Evaluation and Education Policy.
- Yeh, H.-C. et Lempers, J. D. (2004). Perceived sibling relationships and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 133-147.
- Yeung, A. S., Kuppan, L., Foong, S. K., Wong, D. J. S., Kadir, M. S., Lee, P. C. K. et Yau, C. M. (2010). Domain-Specificity of Self-Concept and Parent Expectation Influences on Short-Term and Long-Term Learning of Physics. *New Horizons in Education*, 58(2), 54-72.
- Zanobini, M. et Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. et Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Zeidner, M. et Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 141-163). New York, NY : The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.

Annexe A Dictionnaire des variables

L'évolution de la motivation à apprendre dans le contexte de la transition au secondaire :
trajectoires et déterminants personnels, scolaires et relationnels

Les caractéristiques personnelles

Les caractéristiques des élèves

Mesure	Items	
Genre	Sexe (encercle le bon chiffre) :	
	Garçon 1 Fille 2	
Rendement général rapporté	Quel résultat as-tu obtenu en <u>français</u> à ton dernier bulletin ?	
	Quel résultat as-tu obtenu en <u>mathématiques</u> à ton dernier bulletin ?	
Mesure	Items	Consistance interne (Alpha de Cronbach)
		T1 fin 6 ^e année primaire
Anxiété de performance	50. Je ne panique pas quand j'ai un examen. (item inversé) 56. Les examens me font peur. 59. Je me sens mal à l'aise et nerveux(se) quand j'ai un travail difficile à faire à l'école.	,68

Les caractéristiques liées à leur environnement familial

Mesure	Items
Statut socioéconomique de la famille	Quelle est l'occupation actuelle de tes parents ?
	Mère Sans emploi 1 En recherche d'emploi (chômage) 2 Avec emploi 3 Lequel ?
	Père Sans emploi 1 En recherche d'emploi (chômage) 2 Avec emploi 3 Lequel ?
Pays de naissance des parents	Dans quel(s) pays tes parents sont-ils nés ?
Composition familiale	Avec lesquels de tes parents vis-tu la majorité du temps ?
	Mère seulement 1 Père seulement 2 Père et mère 3 Autre 4
Taille de la fratrie	Combien de frères et de sœurs vivent avec toi la semaine ?
	0 1 2 3 4 5 6 7 +

Les caractéristiques liées à l'environnement scolaire

Mesure	Items
Localisation	Région dans laquelle l'école secondaire est située.
Taille de l'école secondaire d'accueil	Combien d'élèves au total votre école accueille-t-elle ? (question adressée aux directeurs(trices) d'école)

Les caractéristiques relationnelles

Mesure	Items	Consistance interne (Alpha de Cronbach) T1 fin 6 ^e année primaire
Sentiment d'appartenance	47. J'aimerais pouvoir être dans une autre école. (item inversé) 52. J'aime cette école. 58. Je suis fier d'aller à cette école. 63. J'ai l'impression de faire partie d'une grande famille dans cette école. 64. Je suis content de revenir à l'école après un long congé.	,80
Sentiment d'acceptation	102. C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici. (item inversé) 103. Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici. (item inversé) 104. Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans mon école. (item inversé)	,80
Isolement social	48. Je suis rarement choisi par les autres pour les travaux d'équipe. 54. Je me sens seul à l'école. 60. Je n'ai personne avec qui jouer à l'école. 65. Je n'ai pas beaucoup d'amis à l'école.	,81
Anxiété sociale	51. Je suis nerveux quand quelqu'un me regarde faire quelque chose en classe. 53. Parler devant la classe ne me fait pas peur du tout. (item inversé) 57. J'ai souvent peur de faire rire de moi à l'école. 62. Je n'aime pas quand le professeur me pose une question devant toute la classe.	,59
Relations avec les pairs	96. Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent. 97. Dans mon école, les gens sont amicaux envers moi. 98. Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves. 99. Je peux réellement être moi-même dans mon école. 100. Les gens ici savent que je peux faire un bon travail. 101. Les autres élèves de mon école m'aiment comme je suis. 109. Les autres élèves de mon école prennent mes opinions au sérieux.	,88

Les caractéristiques relationnelles (suite)

Mesure	Items	Consistance interne (Alpha de Cronbach) T1 fin 6 ^e année primaire
Attitudes scolaires des amis	93. Mes amis aiment aller à l'école. 94. Mes amis sont intéressés par mes projets à l'école. 95. Mes amis pensent qu'il est très important d'aller à l'école.	,74
Relations avec les enseignants	68. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école. 75. Je fais confiance à mes profs. 78. Je me sens respecté(e) par mes profs.	,68
Soutien des enseignants	67. Mes professeurs me font sentir que je suis bon(ne). 71. Habituellement, mes professeurs s'intéressent à mes progrès. 74. Mes professeurs pensent que je suis bon(ne) à l'école.	,78
Soutien des parents	66. Mes parents m'encouragent à aller à l'école. 70. Mes parents sont intéressés par mes progrès à l'école. 73. Mes parents pensent qu'il est très important d'aller à l'école. 77. Mes parents ne m'encouragent pas à poursuivre mes études longtemps. (item inversé)	,65

Les dimensions de la motivation générale à apprendre

Les attentes de succès

Mesure	Items	Consistance interne (Alpha de Cronbach) T1 fin 6 ^e année primaire
Sentiment de compétence	1. Je suis fier de mes résultats à l'école. 4. Je suis aussi bon que les autres à l'école. 7. Je ne suis pas très bon à l'école. (item inversé) 10. Je suis moins bon que les autres à l'école. (item inversé)	,85

La valeur accordée aux apprentissages

Mesure	Items	Consistance interne (Alpha de Cronbach)
		T1 fin 6 ^e année primaire
Intérêt envers les études	2. Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse. 5. J'aime aller à l'école. 8. Ce qu'on fait en classe est intéressant. 11. Je m'ennuie souvent en classe. (item inversé)	,79
Utilité des études	3. Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie. 6. Ce qu'on apprend à l'école va souvent me servir plus tard. 9. Ce qu'on apprend à l'école est utile. 12. Ce qu'on apprend à l'école n'est pas utile. (item inversé)	,89
Buts de maîtrise	14. C'est important pour moi de bien comprendre ce qu'on apprend à l'école. 19. Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible. 23. Je veux apprendre le plus possible à l'école.	,77
Buts de performance	13. C'est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves. 15. Mon but principal à l'école, c'est d'avoir des bonnes notes. 17. C'est important pour moi d'être un des meilleurs de ma classe. 21. Mon but principal à l'école, c'est d'être le meilleur.	,82
Buts d'évitement du travail	16. En classe, je travaille le moins possible. (item inversé) 20. J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école. (item inversé) 22. En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire. 88. En classe, je préfère qu'on me donne la réponse plutôt que de la trouver par moi-même. (item inversé)	,70