

## Table des matières

<b>Préambule .....</b>	<b>14</b>
<b>1. Problématique : Le décrochage des élèves en difficulté au secondaire .....</b>	<b>15</b>
1.1 Une conception plus large de la réussite.....	16
1.2 Le problème de l'échec scolaire : un processus de démotivation .....	17
1.3 La persévérance scolaire .....	18
1.4 Le décrochage scolaire .....	20
1.5 À la recherche d'un dispositif pour mieux soutenir les élèves en situation d'échec.....	21
<b>2. Cadre conceptuel de la recherche .....</b>	<b>23</b>
2.1 L'approche sociocognitive .....	23
2.2 Les théories de la motivation .....	25
2.3 Les théories de l'adaptation psychosociale .....	35
2.4 Les perspectives théoriques en lien avec le climat relationnel .....	41
2.5 Des mesures administratives de soutien aux élèves en difficulté .....	44
2.6 La présente étude.....	49
<b>3. Méthodologie .....</b>	<b>50</b>
3.1 Participants.....	50
3.2 Instrument de mesure .....	51
3.3 Déroulement .....	55
3.4 Vérification de l'instrument de mesure.....	55
3.5 Vérification des postulats d'analyse .....	57
3.6 Plan d'analyse.....	59
3.7 Considérations éthiques .....	60
<b>4. Résultats .....</b>	<b>62</b>
4.1 Relations entre les variables.....	62
4.2 Examen des résultats significatifs.....	67
4.3 Contraste selon le genre.....	79
<b>5. Discussion .....</b>	<b>93</b>
5.1 Évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves .....	93
5.2 Différences attribuables aux conditions de scolarisation.....	95
5.3 Différences attribuables au sexe .....	99
<b>Conclusion .....</b>	<b>102</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>109</b>
<b>Annexe 1 Dictionnaire des variables.....</b>	<b>131</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau I.</b> Conditions de scolarisation.....	48
<b>Tableau II.</b> Échantillon.....	51
<b>Tableau III.</b> Résultats des analyses de fiabilité.....	56
<b>Tableau IV.</b> Corrélations bivariées.....	63
<b>Tableau V.</b> Résultats univariés des variables associées aux attentes de succès.....	69
<b>Tableau VI.</b> Résultats univariés des variables associées aux buts d’accomplissement.....	71
<b>Tableau VII.</b> Résultats univariés des variables associées à la motivation spécifique.....	73
<b>Tableau VIII.</b> Résultats univariés des variables associées à l’adaptation psychosociale.....	75
<b>Tableau IX.</b> Résultats univariés des variables associées aux relations avec les pairs.....	77
<b>Tableau X.</b> Résultats univariés des variables associées aux relations avec les enseignants.....	78
<b>Tableau XI.</b> Résultats univariés des variables associées aux relations avec les parents.....	78
<b>Tableau XII.</b> Statistiques – Attentes de succès (contraste lié au sexe).....	81
<b>Tableau XIII.</b> Résultats univariés – Attentes de succès (contraste lié au sexe).....	81
<b>Tableau XIV.</b> Statistiques – Buts d’accomplissement (contraste lié au sexe).....	83
<b>Tableau XV.</b> Résultats univariés – Buts d’accomplissement (contraste lié au sexe).....	83
<b>Tableau XVI.</b> Statistiques – Motivation spécifique (contraste lié au sexe).....	85
<b>Tableau XVII.</b> Résultats univariés – Motivation spécifique (contraste lié au sexe).....	85
<b>Tableau XVIII.</b> Statistiques – Adaptation psychosociale (contraste lié au sexe).....	87
<b>Tableau XIX.</b> Résultats univariés – Adaptation psychosociale (contraste lié au sexe).....	87
<b>Tableau XX.</b> Statistiques – Relations avec les pairs (contraste lié au sexe).....	89
<b>Tableau XXI.</b> Résultats univariés – Relations avec les pairs (contraste lié au sexe).....	89
<b>Tableau XXII.</b> Statistiques – Relations avec les enseignants (contraste lié au sexe).....	91
<b>Tableau XXIII.</b> Résultats univariés – Relations avec les enseignants (contraste lié au sexe).....	91
<b>Tableau XXIV.</b> Statistiques – Relations avec les parents (contraste lié au sexe).....	92
<b>Tableau XXV.</b> Résultats univariés – Relations avec les parents (contraste lié au sexe).....	92

**Liste des figures**

<b>Figure 1.</b> Le principe de déterminisme réciproque.....	24
<b>Figure 2.</b> Évolution du sentiment de compétence à l'école (Groupe X Temps).....	70
<b>Figure 3.</b> Évolution des buts de performance-évitement (Groupe X Temps).....	72
<b>Figure 4.</b> Évolution du sentiment de compétence en français (Groupe X Temps).....	74
<b>Figure 5.</b> Évolution du sentiment d'acceptation (Groupe X Temps).....	76
<b>Figure 6.</b> Évolution de l'anxiété sociale (Groupe X Temps).....	76
<b>Figure 7.</b> Regroupements privilégiés (contraste lié au sexe).....	79
<b>Figure 8.</b> Évolution de l'anxiété de performance (Temps X Sexe).....	82
<b>Figure 9.</b> Buts de performance-évitement (Groupe X Sexe).....	84
<b>Figure 10.</b> Évolution du sentiment d'appartenance à l'école (Groupe X Temps X Sexe).....	88
<b>Figure 11.</b> Évolution de la perception de l'attitude des amis (Groupe X Temps X Sexe).....	90

**Liste des sigles, acronymes et abréviations**

ANOVA	Analyse de variance
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CPÉR	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
CPFT	Cheminement particulier de formation de type temporaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EMMAS	Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires
ENS	Enseignement
EX	Exemple
EXP	Expérimental
IMSE	Indice de milieu socio-économique
MANOVA	Analyse de variance multivariée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ORD	Classe ordinaire
PROL	Classe de prolongation de cycle
RHDCC	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
SIAA	Stratégie d'intervention Agir Autrement
US	United States

*À Alex, Bob, Brandon, Dallas, Dan, David, Eddie,  
Gary, Glen, Jack, Kurt, Jimi, Jimmy, John,  
Matt, Neil, Thom, Win...*

*Merci d'égayer mes jours et de me permettre  
de vivre l'expérience optimale...*

## Remerciements

Je tiens d'abord à remercier M. Roch Chouinard, mon directeur de recherche, pour son précieux soutien et les nombreuses opportunités qu'il m'a offertes, tout au long de mon cheminement à la maîtrise. Sa curiosité, son dynamisme et son enthousiasme sont pour moi d'importantes sources d'inspiration qui m'incitent à vouloir poursuivre des études doctorales sous sa tutelle.

Je tiens également à remercier chaleureusement Mme Julie Bergeron, une proche collaboratrice, qui était toujours disponible pour répondre à mes questions et avec qui j'ai pu vivre des expériences de recherche enrichissantes.

Je désire aussi témoigner ma reconnaissance à M. Pierre Lapointe et M. François Bowen, membres de mon jury d'évaluation, pour leurs judicieux conseils, qui m'ont aidé à parachever ce mémoire.

De plus, je souhaite exprimer ma gratitude envers les élèves et enseignants qui ont accepté de participer à ce projet. De même, je tiens à souligner la généreuse contribution de Mme Claudine Ouellet, mon ambassadrice dans les écoles. Sans sa participation, cette étude n'aurait pu connaître un déroulement aussi harmonieux.

Je tiens enfin à adresser une pensée spéciale à ma famille. Votre présence dans ma vie et votre soutien inconditionnel me sont essentiels et me permettent d'enjamber les obstacles qui se dressent devant moi.

## Préambule

Depuis près de trente ans, l'échec scolaire préoccupe les politiciens et les différents acteurs scolaires de plusieurs pays industrialisés et en voie de développement (OCDE, 2012). En fait, ce sont les conséquences associées à l'échec qui interpellent ces derniers, par exemple le décrochage.

À l'âge adulte, les décrocheurs connaissent un parcours professionnel plus difficile (Janosz et LeBlanc, 1996) et vivent davantage de détresse psychologique (Rumberger, 2011). Leur santé en subit aussi les conséquences; il est en effet reconnu que leur espérance de vie est inférieure à celle des diplômés (Rumberger, 2011). Les conséquences sont donc importantes pour les pays qui, en plus d'être privés d'une main d'œuvre qualifiée, doivent investir des sommes importantes en soins de santé et en services sociaux (Janosz et LeBlanc, 1996; Rumberger, 2011).

Les concepteurs des systèmes éducatifs ont longuement réfléchi aux mesures à mettre en place afin de mieux soutenir la réussite des élèves en difficulté. Différents dispositifs ont été expérimentés et ceux-ci ont rarement généré les effets escomptés. Le redoublement, par exemple, en plus de ne pas favoriser la mise à niveau des élèves, est réputé augmenter les risques de décrochage au secondaire (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002).

La réforme scolaire instaurée au Québec, il y a un peu plus de dix ans, appelle les directions d'établissement à privilégier des solutions alternatives au redoublement (Gouvernement du Québec, 2003). À cet effet, elle a engendré l'adoption de nouveaux dispositifs pédagogiques dans les écoles. La classe de prolongation de cycle au secondaire constitue l'un de ceux-ci. Elle vise à soutenir des élèves du 1<sup>er</sup> cycle en situation d'échec dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire visés par le programme, afin de leur permettre de vivre un passage réussi en 3<sup>e</sup> secondaire.

Cela dit, l'efficacité de cette mesure est peu documentée, que ce soit sur les apprentissages des élèves, leur motivation ou leur adaptation psychosociale. En conséquence, la présente étude poursuit l'objectif de jeter un peu de lumière sur l'incidence de la classe de prolongation de cycle sur le vécu scolaire des élèves qui en bénéficient.

## **1. Problématique : Le décrochage des élèves en difficulté au secondaire**

La réflexion sur la performance des systèmes scolaires ne date pas d'hier et n'est pas exclusive au Québec. En effet, depuis 1983, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) étudie différentes problématiques, par exemple celle de l'échec scolaire et de ses conséquences (ex : décrochage) (OCDE, 2012). Inutile de dire que l'unité cherche toujours des solutions afin d'aider ses pays membres à réaliser leur mission éducative.

Les autorités politiques québécoises déploient elles aussi des efforts considérables afin de contrer le problème de l'échec et ses conséquences. Une importante réforme amorcée il y a plus de dix ans a permis de redéfinir la réussite, de réviser le curriculum et d'adopter de nouvelles pratiques qui « visent à favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves » (Gouvernement du Québec, 2003). La stratégie d'action « L'école, j'y tiens ! », adoptée plus récemment, vise pour sa part, d'ici 2020, à hausser le taux de diplomation à 80 % chez les élèves âgés de moins de 20 ans. Pour y arriver, elle invite différents acteurs à se mobiliser, elle préconise certaines voies de réussite et prévoit l'investissement annuel de sommes importantes en éducation (Gouvernement du Québec, 2009b).

Néanmoins, malgré les meilleures intentions de nos décideurs (et des efforts qui en témoignent), le problème de l'échec demeure préoccupant. Une proportion importante des élèves n'arrive pas à satisfaire aux exigences scolaires et se retrouve en situation d'échec ou pire, en situation de décrochage. En effet, selon des données rendues publiques en 2010 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 61 % des élèves seulement réussissent à obtenir l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans le temps prescrit, soit après cinq années d'études secondaires (Gouvernement du Québec, 2010). Ce faible résultat explique que dans le cadre d'une enquête fédérale menée en 2010, le Québec se situait au dernier rang au Canada (10<sup>e</sup> rang sur 10), en ce qui concerne la diplomation dans les délais prescrits (Gouvernement du Canada, 2010).

Par ailleurs, lorsqu'on tient compte de la diplomation des élèves de moins de vingt ans, dont la durée des études est supérieure aux années prévues, le taux de diplomation passe à



70 % (Gouvernement du Québec, 2010). Encore une fois, ce taux est relativement faible lorsqu'on le compare à celui des autres provinces canadiennes.

Enfin, le problème du décrochage est d'autant plus important en milieu défavorisé, où les facteurs de risque (liés à la vie scolaire, à la vie personnelle, à la famille, d'ordre social ou économique) se multiplient (Gouvernement du Québec, 2002). Ceux-ci augmentent les risques d'échec et de difficultés d'ordre social ou comportemental, qui à leur tour amplifient les risques de décrochage et les problèmes d'intégration chez les élèves (Gouvernement du Québec 2002).

Paradoxalement, depuis plusieurs années, le système d'éducation québécois est reconnu mondialement comme l'un de ceux qui rend le plus les élèves compétents en lecture, en mathématiques et en sciences. À preuve, les élèves québécois ont obtenu le 5<sup>e</sup> rang en lecture et en mathématique et le 4<sup>e</sup> rang en culture scientifique lors de la dernière enquête sur le suivi des acquis, menée dans les 30 pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (OCDE, 2006).

Il semble donc que les services éducatifs de la province permettent aux élèves de maîtriser « les savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire » (OCDE, 2006). Cela dit, un grand nombre sont sacrifiés en cours de route et ne réussiront jamais à rencontrer les exigences du milieu scolaire. Il convient donc de réfléchir à de nouvelles avenues afin de rendre la réussite accessible à tous.

### 1.1 Une conception plus large de la réussite

Pendant longtemps, l'obtention d'un diplôme a été considérée comme le seul et unique symbole de la réussite scolaire. Cela dit, depuis l'introduction de la réforme, une conception plus large de celle-ci est préconisée : elle tient compte du cheminement des élèves et peut s'exprimer de différentes façons. En effet, il est pris en compte qu'ils ont des forces et des besoins qui leur sont propres et qu'ils avancent à des rythmes différents (Gouvernement du Québec, 2003). En ce sens, les intervenants scolaires sont encouragés à établir des attentes qui tiennent compte des attributs personnels des élèves (Gouvernement du Québec, 2003).

De plus, ils sont appelés à évaluer les progrès individuels, en considérant le chemin parcouru (Gouvernement du Québec, 2003). De cette façon, ils peuvent contrer l'inertie et la

démotivation liées au sentiment d'échec et recentrer l'élève sur un but à atteindre plutôt que de focaliser strictement sur les difficultés rencontrées et sur leurs causes (Gouvernement du Québec, 2003).

Enfin, la diversification des voies de formation vise à mener chaque élève à la réussite en empruntant un chemin adapté, qui à certains points converge avec d'autres trajets, mais surtout qui ne le laisse jamais sans issue (Gouvernement du Québec, 2003). L'élève peut donc compléter une formation générale qui lui permet ensuite de poursuivre ses études au niveau collégial ou de se diriger vers une formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2003). Dans le deuxième cas, il doit toutefois respecter des exigences variables pour être admis au programme de son choix. Par ailleurs, peu importe la voie suivie, une reconnaissance officielle est prévue pour confirmer la réussite.

Cette conception plus large de la réussite, qui est inspirée des trois volets de la mission éducative (instruction, socialisation et qualification), est donc retenue. En fait, elle est au cœur des préoccupations des écoles qui, dans la foulée de la réforme, expérimentent de nouvelles mesures pédagogiques afin de soutenir l'engagement, la persévérance et la réussite de leur clientèle (Gouvernement du Québec, 2003).

## 1.2 Le problème de l'échec scolaire : un processus de démotivation

Malgré une définition plus large du concept de réussite et l'instauration de nouvelles mesures visant à favoriser celle-ci, une proportion importante des élèves se retrouve tout de même en situation d'échec. Si l'échec est préoccupant, les conséquences qui lui sont associées sont d'autant plus alarmantes. En fait, l'échec peut affecter la motivation et dans les pires cas, mener à l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme (Tardif et Presseau, 2000).

Cela étant dit, les définitions de l'échec varient et il convient donc de définir ce concept. Les définitions les plus courantes reposent sur le critère institutionnel selon lequel il existe un écart entre les résultats attendus de la part de l'élève et les résultats obtenus (Tardif et Presseau, 2000). Il n'est donc pas faux de penser qu'il y a échec lorsqu'un élève ne réussit pas à rencontrer les attentes et exigences du milieu scolaire (Boutin et Daneau, 2004). Conformément à ces définitions, les retards d'apprentissage, les cheminements atypiques et

la non-diplomation, sont des situations contraires aux attentes du milieu scolaire et peuvent être considérés comme des symptômes associés à l'échec (Tardif et Presseau, 2000).

Manifestement, l'échec est un jugement porté sur les acquisitions d'un élève (Tardif et Presseau, 2000). Le manque de préparation de ce dernier ou son indisposition à vivre une évaluation peuvent compromettre ses chances de réussite. (Tardif et Presseau, 2000). En de telles circonstances, il est légitime de questionner la valeur du jugement qui est posé, étant donné que les chances de succès, au départ, sont très minces.

Enfin, les causes de l'échec sont nombreuses. Elles peuvent être physiques (héréditaires, génétiques, biologiques ou neurologiques), psychologiques (affectives ou cognitives), sociales (origine de l'élève, de sa famille et son histoire scolaire), scolaires et/ou parascolaires (pratiques pédagogiques, ressources disponibles) (Célestin et Célestin-Westreich, 2008). Il est profitable de tenter d'identifier ces causes et de comprendre l'interaction entre celles-ci. Une telle réflexion peut mener à mieux interpréter la situation de l'élève en difficulté et à identifier des éléments sur lesquels il est possible d'agir afin d'éviter l'accumulation de difficultés scolaires, l'échec et les conséquences qui lui sont associées, par exemple le décrochage (Boutin et Daneau, 2004).

### 1.3 La persévérance scolaire

Parce que la persévérance scolaire constitue le principal enjeu de la stratégie gouvernementale « L'école, j'y tiens », il apparaît important de définir ce concept. Cela étant dit, il est difficile de mettre la main sur une définition univoque de celle-ci. Pour cette raison, différentes propositions sont considérées.

Dans son dictionnaire de l'éducation, Legendre (2005) aborde le concept uniquement sous l'angle de la poursuite des études. Il définit donc la persévérance comme suit : « Le fait, pour un élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études ou en commençant un autre programme ou un autre cycle d'études ».

Afin de mieux cerner ce concept, il semble pertinent d'élargir ce cadre et de tenir compte des définitions proposées dans les dictionnaires usuels. Les définitions de la *persévérance* et de la *persistance*, permettent alors d'accéder aux propositions suivantes : « continuer de faire, par un acte de volonté renouvelé », « demeurer inébranlable dans ses

résolutions » et « qui dure malgré les obstacles » (Robert, 2011). La persévérance scolaire pourrait donc être décrite comme la capacité, dont fait preuve un élève, de maintenir (et parfois même d'accroître) ses efforts lorsqu'il est confronté à un obstacle, afin d'atteindre un but (finalisation d'une tâche, apprentissage, accès à un niveau supérieur ou à un programme d'études, choix d'un métier ou d'une profession, etc.).

Enfin, Rolland Viau (2009) fournit des pistes très intéressantes qui viennent compléter ces définitions génériques. Celui-ci perçoit donc la persévérance comme une manifestation de la dynamique motivationnelle : elle serait influencée par la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence à réaliser celle-ci et du contrôle qu'il croit exercer et elle aurait le pouvoir d'agir sur la qualité des apprentissages (Viau, 2009). En ce sens, plus l'élève persévère dans l'accomplissement d'une activité, plus il augmente ses chances de faire les apprentissages visés (Viau, 2009). Il importe toutefois que cette ténacité fraternise avec des comportements d'engagement pour qu'elle ait des effets réels sur les apprentissages (Viau, 2009).

Il est reconnu que le vécu scolaire joue un rôle déterminant sur cette manifestation de la motivation. Plus l'élève entretient des perceptions positives quant à ses capacités et à la valeur des apprentissages, plus il a tendance à s'engager activement, à contrôler ses processus cognitifs et à persévérer face à des difficultés (Wigfield et autres, 2006). Malheureusement, des perceptions négatives quant aux capacités produisent des effets contraires. En ce sens, l'élève qui a vécu des échecs répétés, est davantage porté à douter de ses capacités et a tendance à chercher, par tous les moyens, à préserver son estime personnelle par l'évitement des situations jugées risquées (Wigfield et autres, 2006). Sa motivation est reléguée à un rang secondaire et lorsqu'il est confronté à un obstacle, il a plus souvent recours à des stratégies d'évitement et à des comportements cognitifs inopérants (Wigfield et autres, 2006). Il peut aussi se décourager plus facilement, fournir des efforts limités ou, pire encore, abandonner.

#### 1.4 Le décrochage scolaire

Il est admis que les retards scolaires accumulés dès le primaire augmentent les risques de décrochage au secondaire (Gouvernement du Québec, 2009a). Cela étant dit, les pratiques pédagogiques, l'accompagnement et le soutien offert aux élèves peuvent inciter ceux-ci à déployer les efforts nécessaires pour franchir les obstacles qui se dressent devant eux et décrocher un diplôme (Gouvernement du Québec, 2009a).

Le décrochage est un problème préoccupant et différentes définitions lui sont données. Dans son dictionnaire de l'éducation, Legendre (2005) fait référence au fait de quitter l'école, sans terminer le cycle commencé et sans obtenir un diplôme. La définition proposée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) va dans le même sens. Le ministère fédéral qualifie de décrocheur l'élève qui a abandonné ses études avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Canada, 2010). Le MELS, pour sa part, fait une distinction importante entre le décrochage et l'abandon scolaire. Il décrit le décrochage comme une interruption des études qui peut être temporaire (Gouvernement du Québec, 2003). L'abandon scolaire, au contraire, est plutôt présenté comme une situation définitive (Gouvernement du Québec, 2003). Ces distinctions sont importantes et il convient de les garder à l'esprit lors de la consultation de statistiques sur le taux de décrochage.

Le décrochage est causé par des facteurs individuels, familiaux, liés à l'école, liés au travail, ou autres. Cela dit, il est préoccupant d'apprendre que près de la moitié des adolescents (47%) qui abandonnent leurs études le font pour des motifs rattachés à l'école, par exemple l'ennui ou le manque d'intérêt (23 %), les difficultés scolaires (12 %), des relations difficiles avec les enseignants, etc. (Gouvernement du Québec, 2007). Il arrive plus souvent que les garçons invoquent de tels motifs, ce qui révèle une démobilisation importante chez eux. Parmi les autres motifs fréquemment mentionnés, il y a le travail (29 %) (Gouvernement du Québec, 2007). Effectivement, plusieurs abandonnent parce qu'ils souhaitent travailler ou parce qu'ils vivent des difficultés financières qui font en sorte qu'ils doivent intégrer rapidement le marché. Encore une fois, les garçons sont plus nombreux à se retrouver dans cette situation. Enfin, des motifs personnels et familiaux sont plus rarement

invoqués (11 %) (Gouvernement du Québec, 2007). Les filles y ont davantage recours. Il arrive par exemple que des élèves quittent l'école pour des raisons de santé, à cause d'une grossesse ou pour prendre soin d'un enfant, pour des problèmes à la maison, un déménagement, etc.

Le décrochage a des conséquences tragiques sur les individus. Les recherches soulignent que les non-diplômés sont davantage susceptibles d'occuper des emplois précaires et qu'ils obtiennent généralement un revenu inférieur à celui des diplômés (Janosz et LeBlanc, 1996). De plus, ils sont davantage touchés par le chômage et susceptibles de recourir à l'assistance sociale (Janosz et LeBlanc, 1996). Ils sont également plus à risque d'être impliqués dans des activités criminelles et de subir une incarcération (Goldschmidt et Wang, 1999). Enfin, ils sont plus enclins à vivre des problèmes de santé mentale (épisodes de dépression) et leur espérance de vie est inférieure (Rumberger, 2011).

Encore une fois, la stratégie « L'école, j'y tiens ! » vise la mobilisation concertée de différents acteurs (scolaires, communautaires et familiaux), afin de mieux soutenir la réussite et la persévérance scolaire chez les élèves (Gouvernement du Québec, 2009b). Une approche préventive (repérage des signes de désengagement et/ou d'une diminution du rendement) est en effet privilégiée et une importance accrue est consacrée à l'accompagnement et au soutien des élèves, dans les différentes facettes de leur vie scolaire (Gouvernement du Québec, 2009b). Il y a lieu de croire que les nouveaux dispositifs pédagogiques qui voient le jour dans certaines écoles, et qui ciblent les élèves en difficulté, poursuivent ces mêmes intentions.

### 1.5 À la recherche d'un dispositif pour mieux soutenir les élèves en situation d'échec

Le redoublement a longtemps été utilisé afin d'aider les élèves en situation d'échec à « rattraper leur retard » et à rencontrer les exigences du programme de formation (McCoy et Reynolds, 1999). Pourtant, les chercheurs qui ont étudié cette mesure n'ont jamais constaté son incidence positive sur les acquisitions (Crahay, 1998; Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). D'ailleurs, certains d'entre eux soutiennent que les élèves qui expérimentent cette pratique présentent plus de risques de décrocher avant la fin du secondaire (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002). Parce que le redoublement offre peu de bénéfices aux élèves en

situation d'échec et qu'il renforce le problème du décrochage, il semble approprié de privilégier de nouvelles mesures afin de les aider à faire les acquisitions nécessaires pour rencontrer les exigences du programme de formation. À cet effet, la classe de prolongation de cycle est un modèle qui cherche à se positionner à titre de solution alternative. Elle vise à soutenir les apprentissages d'élèves en fin de 1<sup>er</sup> cycle au secondaire, qui n'ont pas les acquis pour passer au cycle supérieur. Cela dit, les connaissances en ce qui la concerne sont très limitées et il est donc difficile de la situer par rapport au redoublement qui, lui aussi, est utilisé pour aider des élèves en difficulté à rattraper leur retard dans les deux matières principales.

#### 1.5.1 Objectif général

Compte tenu du peu d'études disponibles en ce qui concerne cette mesure, il est difficile de porter un jugement sur son efficacité. S'il y a lieu de croire qu'elle respecte les grandes orientations de la stratégie ministérielle « L'école, j'y tiens ! », et qu'elle soutient ainsi l'engagement et la persévérance scolaires chez les élèves, il s'avère néanmoins pertinent d'en faire un objet de recherche. En conséquence, cette étude vise à documenter l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale d'élèves du secondaire en difficulté qui sont scolarisés en classe de prolongation de cycle.

## 2. Cadre conceptuel de la recherche

Plusieurs auteurs (Bandura, 1997; Deci et Ryan, 2002; Schunk et Pajares, 2002; Schunk, Pintrich et Meece, 2008; Wigfield et autres, 2006) reconnaissent le rôle prépondérant de la motivation dans l'apprentissage. Elle expliquerait en grande partie l'initiation, la direction, l'intensité, la persévérance et la qualité d'un comportement orienté vers l'atteinte d'un but (Maehr et Meyer, 1997).

Cela dit, la motivation est un construit abstrait que Pintrich (2003), un chercheur reconnu pour sa contribution à l'étude de celle-ci, qualifiait de « flou et aux origines multidimensionnelles ». L'étude de la motivation nécessite effectivement de prêter attention à différentes dimensions. À cet effet, Wigfield et ses collègues (2006) mentionne que le processus qui influence la motivation est à la fois cognitif, conscient, affectif et en partie sous le contrôle de l'apprenant. De plus, celui-ci est influencé par un ensemble de déterminants propres au contexte (Wigfield et autres, 2006). Pour cette raison, plusieurs chercheurs ont recours à l'approche sociocognitive (Bandura, 1997; Schunk et Pajares, 2002; Wigfield et autres, 2006) pour étudier la motivation des élèves en situation d'apprentissage.

Dans ce chapitre, l'approche théorique et les concepts desquels s'inspire cette étude sont présentés. Premièrement, l'approche sociocognitive est expliquée, car celle-ci a été employée pour porter un regard sur la motivation des élèves. Deuxièmement, un soin est accordé à la définition des différentes théories de la motivation et de l'adaptation psychosociale desquelles sont inspirées les variables qui sont mesurées. Troisièmement, parce que cette recherche a aussi documenté certaines facettes du climat relationnel, un soin semblable est accordé à la présentation de perspectives théoriques en lien avec celles-ci.

### 2.1 L'approche sociocognitive

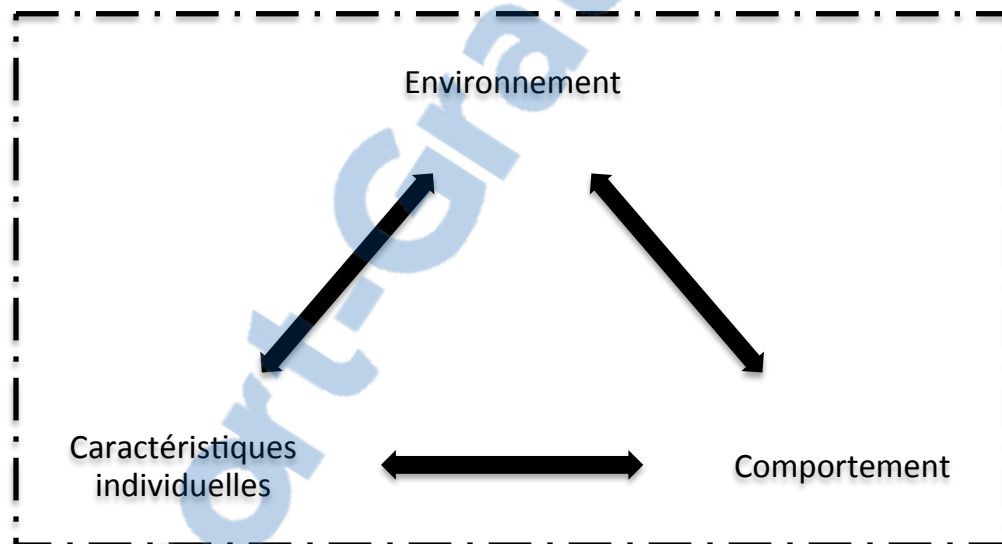
L'approche sociocognitive a été développée par Albert Bandura dans les années 1980. Ce dernier décrivait les humains comme des êtres conscients, autonomes et organisés qui contrôlent en grande partie leur comportement et leur adaptation aux situations (Bandura, 1977; 1986; 1997). En effet, selon lui, ils ne sont pas sous l'emprise de pulsions internes ou des caractéristiques de l'environnement (Bandura, 1997). Il suggère ainsi d'étudier les



phénomènes humains complexes en considérant l'interaction dynamique qui existe entre le comportement de l'individu (ses patrons comportementaux), ses caractéristiques individuelles (vécu affectif, cognitif et physique et perceptions associées) et l'environnement dans lequel il évolue (possibilités et contraintes imposées par celui-ci) (Bandura, 1997). L'interaction, entre ces composantes, est fondée sur le principe de déterminisme réciproque, c'est-à-dire que chacune peut exercer une influence relative sur les autres, dépendamment des activités et circonstances (voir figure 1) (Bandura, 1997). De plus, il est reconnu que ces facteurs peuvent agir de façon décalée (Bandura, 1997).

**Figure 1**

Le principe de déterminisme réciproque (Bandura, 1997)



Dans le cas précis de la motivation à apprendre, par exemple, il y a lieu de croire, que les attentes de succès des élèves, la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages et leurs buts d'accomplissement (des caractéristiques individuelles) jouent un rôle de premier plan au sein de cette triade (Schunk et Pajares, 2002; Wigfield et autres, 2006) et qu'ils agissent en tant que médiateurs de leur comportement (ex : conduite, niveau de participation aux activités, etc.) et expliquent comment ces derniers s'adaptent à leur environnement scolaire.

Cette perspective considère ainsi que les élèves maîtrisent leurs pensées, sentiments, actions et réactions aux caractéristiques du milieu (Bandura, 1997), qu'ils peuvent s'engager activement dans leur propre développement. En ce sens, ils peuvent être décrits comme des produits et des acteurs de leur environnement (Bandura, 1997). De plus, parce qu'ils appartiennent à un groupe, il est pris en compte qu'il leur est possible de travailler collectivement à définir leurs capacités et à déterminer des cibles afin de faire évoluer leur bien-être individuel et mutuel (Bandura, 1997).

Bref, l'approche sociocognitive peut aider à interpréter ce qui se passe dans la tête des élèves (représentations personnelles et affects) en situation d'apprentissage en considérant l'interaction dynamique de ces composantes individuelles avec certaines caractéristiques de l'environnement (les déterminants externes) (Galand et Bourgeois, 2006). La majorité des théories actuelles de la motivation s'appuient sur cette approche (Pintrich et Schunk, 1996). Cette étude table aussi sur cette perspective pour jeter quelque lumière sur le vécu scolaire d'élèves en difficulté expérimentant des conditions de scolarisation méconnues.

## 2.2 Les théories de la motivation

Cette étude exploite donc différentes théories, complémentaires avec interfaces, qui mettent l'accent sur les attentes de succès des élèves (sentiments de compétence et d'efficacité personnelle), la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages (intérêt, utilité et buts personnels) et leurs buts d'accomplissement. Elle prend également en considération certaines composantes liées au contexte qui exercent une influence relative sur ces dimensions. Un soin est d'abord consacré à la définition des différentes théories qui sont retenues pour documenter la motivation scolaire générale et spécifique aux disciplines chez les élèves.

### 2.2.1 Théories liées aux attentes de succès

En premier lieu, cette étude porte attention aux perceptions que les élèves ont de leurs capacités et à leur effet sur leur motivation. Les sentiments de compétence général et spécifique au français et aux mathématiques, ainsi que l'anxiété de performance, font effectivement l'objet de mesures. Des précisions sont offertes à propos des concepts desquels

sont issues ces variables, c'est-à-dire les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle.

### *Les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle*

Le sentiment de compétence consiste en un jugement général que pose l'élève sur son habileté dans différents domaines d'activité (Wigfield et autres, 2006). L'élève peut effectivement se sentir très compétent dans certaines disciplines (ex : le français) et moins compétent dans d'autres champs (ex : les arts). Cette perception joue un rôle déterminant sur son engagement dans les activités (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). En effet, elle fait en sorte que l'élève montre de l'enthousiasme face à une situation ou qu'il cherche plutôt à éviter celle-ci. Une perception négative de la compétence peut d'ailleurs engendrer un état de tension (de l'anxiété), qui interfère alors avec la mobilisation de connaissances antérieures et l'acquisition de nouvelles connaissances (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle, quant à elle, fait référence à un jugement plus spécifique que pose l'élève sur sa capacité d'organiser et d'exécuter une séquence d'actions pour résoudre un problème ou effectuer une tâche donnée et produire un résultat souhaité (Bandura, 1997). Selon Bandura (1997), ce sentiment tire principalement sa source des performances antérieures (expérience active de maîtrise). Il mentionne aussi qu'il est possible pour les élèves d'acquérir ce sentiment en prenant conscience d'expériences réalisées par d'autres (expérience vicariante), en profitant de rétroactions de la part de l'enseignant et d'autres agents sociaux (persuasion verbale) et enfin, en évaluant leurs états physiologiques et émotionnels (ex : excitation, anxiété, etc.) (Bandura, 1997).

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle possède les trois caractéristiques suivantes : son orientation peut être positive ou négative, il peut être généralisable à quelques-unes ou plusieurs situations, il peut être ressenti ou non selon le degré de difficulté de la tâche (Schunk et Pajares, 2005). Encore une fois, les élèves qui font une interprétation négative de leur efficacité dans certaines situations sont susceptibles d'éprouver de l'anxiété (Cassady, 2004; Hancock, 2001; Wigfield et Meece, 1988; Zohar, 1998). Cet état de tension tend à se manifester surtout chez ceux qui ont une faible estime personnelle ou qui manquent de conviction en leurs capacités (Cassady, 2004; Hancock, 2001). Un environnement scolaire

débilitant peut aussi générer ou renforcer chez certains les symptômes associés à ce trouble émotionnel (Zeidner, 2007). Les élèves peuvent alors en venir à percevoir des menaces, dont la source n'est pas nécessairement reconnue consciemment (Cassady, 2004; Hancock, 2001). Ces inquiétudes sont souvent accompagnées de sentiments subjectifs, de pensées anxiogènes et d'une activation physiologique (Bandura, 1997; Barksdale-Ladd et Thomas, 2000; Wigfield et Meece, 1988; Zeidner, 2007). Les symptômes sont susceptibles de gagner en intensité au cours de la scolarité, alors que les élèves font de plus en plus souvent face à des évaluations et sont comparés (Hill et Wigfield, 1984). De plus, ces appréhensions sont susceptibles d'interférer avec l'acquisition et la mobilisation des savoirs, de même qu'avec la performance (Hong, 1999; Wigfield et autres, 2006).

Ces définitions mettent en évidence la proximité théorique qui existe entre ces deux concepts. Bandura (Carré, 2004) lui-même affirme que la frontière entre ces derniers est confuse et que cela fait en sorte qu'ils sont utilisés de manière interchangeable. Le sentiment d'efficacité personnelle se différencierait par une seule caractéristique : il ferait référence à une évaluation des capacités qui se produit dans des situations particulières (Carré, 2004). Comme le sentiment de compétence à l'école et celui qui est propre au français et aux mathématiques font référence à un jugement général que l'élève porte sur ses habiletés scolaires générales et spécifiques à certains domaines d'activité, ils sont considérés plus proches du concept du sentiment de compétence. Quant à l'anxiété de performance, qui émerge dans les situations où l'élève met en doute sa compétence générale ou son efficacité dans des circonstances particulières, elle s'apparente à l'un et l'autre de ces deux concepts.

Bref, les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle sont deux concepts proches théoriquement, qui aident à interpréter comment les individus approchent les situations, choisissent certaines activités, cherchent et utilisent des stratégies efficaces et appropriées et adoptent des comportements qui sont susceptibles de les conduire à la réussite. Ces représentations personnelles constituent d'importants mécanismes régulateurs du comportement (Bandura, 1997). En effet, lorsque confrontés à des difficultés, les élèves qui se sentent compétents et efficaces ont tendance à travailler plus fort et à persévérer davantage que ceux qui doutent de leurs capacités (Bandura, 1997).

### 2.2.2 Théories liées à la valeur

Cette étude examine aussi l'effet de la valeur que les élèves accordent à l'école (et aux situations et tâches scolaires) sur leur motivation. Pour ce faire, l'intérêt général envers l'école et spécifique au français et aux mathématiques et l'utilité générale des apprentissages et spécifique au français et aux mathématiques sont mesurés. Encore une fois, des éclaircissements sont fournis par rapport aux théories desquelles s'inspirent ces dimensions, à savoir : l'intérêt, l'utilité et les buts personnels en lien avec les études.

#### *L'intérêt*

L'intérêt est un état psychologique qui a un effet de levier sur l'attention, la concentration et la satisfaction associées à un objet ou une activité (Hidi et Harackiewicz, 2000; Hidi et Renninger, 2006). Il peut être durable ou passager et susciter l'engagement et la poursuite de buts élevés (Hidi, 2001; Schiefele, 2001). Les tâches qui suscitent l'intérêt, quant à elles, ont vraisemblablement des caractéristiques communes. Elles peuvent prendre une valeur et une signification personnelle, une allure nouvelle et être vivantes et compréhensibles (Hidi et Renninger, 2006). En ce sens, lorsque l'individu est en mesure de choisir un objet, une activité ou un événement qui correspond à ses intérêts, il est susceptible de s'engager plus activement (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002), de parvenir à de plus grands accomplissements (Krapp, 2002) et est prédisposé à un réengagement éventuel (Hidi et Renninger, 2006).

Il est reconnu que l'intérêt est propre à l'individu, mais que l'environnement et ses caractéristiques orientent sa direction et son ampleur (Hidi et Renninger, 2006). Deux types d'intérêt sont d'ailleurs distingués : l'intérêt situationnel et l'intérêt individuel (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Harackiewicz et autres, 2000; Hidi et Renninger, 2006). L'intérêt situationnel est un état temporaire éveillé par les caractéristiques particulières d'une activité ou d'une tâche (Krapp, 2002). Cet intérêt est associé à des comportements exploratoires, car il suscite la curiosité, il provoque des surprises, des questionnements, etc. (Hidi, 1990). Qui plus est, ses caractéristiques mènent les élèves à interagir avec l'environnement et ainsi à acquérir de nouvelles connaissances et habiletés (Hidi, 1990). Malheureusement, les effets de surprise, de

nouveauté, de défi, associés à l'intérêt situationnel sont peu durables à cause de sa nature spécifique (Hidi, 1990). Il est néanmoins reconnu que les situations attirent d'abord l'attention des élèves et contribuent à l'émergence de l'intérêt individuel, lequel se veut plus durable (Hidi et Renninger, 2006). L'intérêt individuel réfère ainsi à dispositions qui se développent avec le temps et qui demeurent plutôt stables (Hidi et Renninger, 2006; Schiefele, 2001). Elles s'expriment par des préférences pour certains domaines, activités, objets (Hidi et Renninger, 2006). L'évaluation subjective qui est effectuée peut alors être accompagnée d'émotions et d'un jugement bien personnel quant à la valeur du domaine, de l'activité ou de l'objet en question (Schiefele, 2001). Par ailleurs, cet intérêt est intimement lié à l'engagement et à la qualité des apprentissages ou accomplissements (Hidi, 2001).

Ainsi, les intérêts individuel et situationnel comportent chacun une phase d'émergence et de développement. L'intérêt situationnel émerge en premier, se développe et fait place par la suite à l'intérêt individuel. Ce deuxième état est documenté, car il permet de porter un regard sur le désir d'apprendre des élèves et leurs affinités pour certaines disciplines.

### *L'utilité*

L'utilité consiste en un jugement que l'élève porte sur la valeur d'une tâche et l'attrait exercé par les conséquences de s'engager dans celle-ci (Eccles, 2005). Cette évaluation est entre autres inspirée par les caractéristiques de la tâche elle-même, la perception que l'élève entretient de ses compétences et de la difficulté de la tâche, ses souvenirs affectifs et interprétations liés aux réalisations antérieures et enfin, les attitudes et attentes de son entourage (Wigfield et autres, 2006). Enfin, tel que mentionné, elle lui donne envie ou non de s'engager dans cette tâche (Eccles, 2005).

La valeur est en lien avec des buts à court ou plus long terme (Wigfield et autres, 2006). Par exemple, une tâche peut être jugée peu intéressante dans l'immédiat et avoir tout de même une valeur positive pour un individu, car elle permet d'atteindre un but éventuel.

Le choix est une composante critique de la valeur utilitaire (Wigfield et autres, 2006). Il est influencé par les caractéristiques positives et négatives de la tâche et il est associé à un coût (Eccles-Parsons et autres, 1983). Le coût réfère aux aspects négatifs liés à l'engagement dans une tâche, tels l'anxiété et la peur de l'échec ou la quantité d'efforts à déployer pour

obtenir du succès. Il réfère aussi aux opportunités manquées (Eccles, 1987; Eccles-Parsons et autres, 1983).

### *Les buts personnels en lien avec les études*

Les buts sont bien enracinés dans la vie quotidienne de tout individu. En fait, les buts personnels, et les émotions qui leur sont associées, constituent d'importantes sources d'énergie qui peuvent inciter (ou non) les élèves à vouloir aller de l'avant, à viser un certain état ou des accomplissements particuliers (Boekaerts, 2003). Les buts peuvent également servir de référent aux élèves pour juger de la valeur des situations (Karoly, 1999). Les enseignants ont donc avantage à se familiariser avec les intentions personnelles de leurs élèves, car cela peut les aider à harmoniser les buts de la classe, afin de contribuer à la satisfaction de celles-ci. Cela peut aussi les aider à guider les élèves dans la mobilisation des ressources à leur disposition pour atteindre leurs différents buts.

À cet effet, les individus jouent une variété de rôles sociaux et ceux-ci déterminent en partie le sens qu'ils donnent à leur vie et les buts qu'ils poursuivent (Boekaerts, 2003). Plus ils souhaitent entretenir certaines facettes de leur personnalité, plus ils ont tendance à investir du temps et de l'énergie dans les activités qui leur sont associées (Boekaerts, 2003). Par exemple, un individu qui est attaché à son rôle de « bon élève » est enclin à investir des efforts importants afin de préserver celui-ci. Bref, un intérêt est porté à ces buts, car ceux-ci peuvent aider à interpréter les perspectives futures des élèves et leur intention de poursuivre leurs études. Il importe de préciser que ces buts se distinguent des buts d'accomplissement, qui sont abordés dans la section suivante et qui font plutôt référence aux intentions des élèves face aux situations d'apprentissage.

### 2.2.3 Théorie des buts d'accomplissement

Tel que mentionné, cette étude se penche aussi sur les buts qui sont poursuivis par les élèves en situation d'apprentissage et la relation entre ceux-ci et leur niveau d'engagement et de persévérance. Encore une fois, des précisions sont fournies quant à ces concepts qui font l'objet de mesures.

Au cours des vingt dernières années, l'existence de différents buts a été proposée et ceux-ci ont été intégrés au sein de différentes conceptualisations. Initialement, deux types de buts ont été proposés : les buts de maîtrise et de performance (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Nicholls, 1990). Or, les auteurs ne s'entendaient pas nécessairement sur la façon de nommer ceux-ci. Par exemple, les buts de maîtrise étaient aussi désignés par des expressions telles « orientés vers la tâche » ou « buts d'apprentissage ». Une confusion similaire régnait en ce qui concerne les buts de performance qui étaient aussi nommés « but d'ego ». Quelques années plus tard, l'orientation vers la performance a été scindée en deux, créant ainsi deux catégories distinctes (les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement) et donnant naissance à une conceptualisation à trois buts qui est toujours prisée par de nombreux chercheurs qui étudient les intentions des élèves en situation d'apprentissage (Elliot, 1999; Maehr et Midgley, 1996; Pintrich, 2000). Elliot et McGregor (2001), pour leur part, ont scindé en deux l'orientation vers la maîtrise, de façon à y greffer les buts de maîtrise-évitement. Cela leur a permis de proposer le modèle *2 X 2 des buts d'accomplissement*, une conceptualisation comportant deux orientations à valence positive ou négative : les buts de performance-approche, de performance-évitement, de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement) (Elliot et McGregor, 2001). Cela dit, ces derniers buts (maîtrise-évitement) sont loin de faire consensus. Bouffard et ses collègues (1998), quant à eux, ont proposé l'existence de buts d'évitement du travail, qui sont parfois préférés aux buts de maîtrise-évitement, lorsqu'il s'agit d'étudier les différents buts qui sont poursuivis par les élèves en situation d'apprentissage. La présente étude exploite à la fois la conceptualisation à trois buts (buts de performance-approche, de performance-évitement et de maîtrise-approche) et les buts d'évitement du travail. Des précisions sont offertes quant à ces buts qui sont retenus pour étudier les intentions des élèves face aux apprentissages. De plus, afin d'éviter toute ambiguïté, les buts d'évitement du travail sont distingués des buts de maîtrise-évitement, qui sont volontairement exclus.

#### *Les buts de performance (performance-approche et performance-évitement)*

Les élèves qui poursuivent des buts de performance-approche sont principalement préoccupés par leur rendement et l'image qu'ils projettent (Nicholls, 1992). Ils souhaitent



faire la démonstration de leurs compétences et que celles-ci soient socialement reconnues (Nicholls, 1992). Ils peuvent également chercher à vouloir faire mieux que leurs camarades ou à être jugés capables de réussir en fournissant un effort minimal (Ames, 1992). Ils adoptent donc des critères d'évaluation normatifs et ils ont tendance à attribuer leurs succès ou échecs aux aptitudes plutôt qu'au travail et à l'effort (Ames, 1992).

Les élèves qui poursuivent des buts de performance-évitement sont eux aussi très soucieux de l'image qu'ils projettent, mais cherchent avant tout à éviter de paraître incompetents (Pintrich, 2000). Par voie de conséquence, ils peuvent se montrer réticents à demander de l'aide, afin d'éviter que leurs difficultés soient perçues (Butler et Neuman, 1995). Pour la même raison, ils peuvent éprouver des niveaux supérieurs d'anxiété par rapport aux évaluations (Middleton et Midgley, 1997). De plus, l'adoption de buts de performance-évitement peut nuire considérablement à leurs accomplissements (Church, Elliot et Gable, 2001; Elliot et McGregor, 2001). Harackiewicz (2008) a effectivement observé que les élèves qui adoptent de tels buts ont tendance à travailler le moins possible, car ils associent l'effort à un manque d'habiletés. D'autres chercheurs (Covington, 2000; Linnenbrink et Pintrich, 2002) ont relevé que ces élèves peuvent décider de s'investir dans une activité, uniquement s'ils considèrent que la réussite est accessible.

#### *Les buts de maîtrise (maîtrise-approche et maîtrise-évitement)*

Les buts de maîtrise-approche correspondent aux buts d'apprentissage qui sont définis par Dweck et Leggett (1988). Les élèves qui poursuivent de tels buts valorisent les processus d'apprentissage et cherchent à acquérir de nouvelles connaissances, à améliorer leurs habiletés et à accroître leurs compétences (Nicholls, 1992). Ils ressentent un intérêt intrinsèque et souhaitent éprouver un sentiment de compétence, conformément à une référence qui leur est propre (évaluation critériée). De plus, ils ont tendance à attribuer le résultat de leurs actions à l'effort plutôt qu'aux aptitudes (Ames, 1992). Il est reconnu que les enfants qui poursuivent des buts de maîtrise ont des attitudes plus positives envers l'école et les apprentissages. Ils sont motivés intrinsèquement, engagés cognitivement et ils utilisent des stratégies d'apprentissage plus diversifiées et adaptées aux situations (Nicholls, 1992).

Les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise-évitement, quant à eux, sont préoccupés par la satisfaction des différentes exigences liées à une tâche ou une activité. Plus que tout, ils craignent de se sentir incompetent parce qu'ils n'arrivent à rencontrer des exigences personnelles ou à maîtriser les différentes facettes d'une tâche ou d'une situation (Elliot et McGregor, 2001). Ils ont aussi tendance à déployer des efforts importants afin d'éviter les incompréhensions, ou pire les échecs (Elliot et McGregor, 2001). La crainte de faire des erreurs peut devenir excessive et interférer avec l'engagement dans certaines activités. L'exemple du perfectionniste qui évite d'entreprendre une activité par crainte de faire moins bien que par le passé, ou de celui qui craint de ne pouvoir améliorer sa performance, de stagner ou de voir ses aptitudes et ses compétences se détériorer, est fréquemment utilisé pour illustrer cette orientation d'apprentissage (Pintrich, 2000). Cette étude n'a pas documenté ces buts. Il a plutôt été choisi de documenter l'adoption, par les élèves, de buts d'évitement du travail.

#### *Les buts d'évitement du travail*

Les élèves qui poursuivent des buts d'évitement du travail manifestent un faible intérêt pour les apprentissages et sont peu soucieux de la qualité de leur travail et de leur rendement plus général (Bouffard et autres, 1998). En fait, ils ont tendance à ne faire que le minimum nécessaire pour réussir, une stratégie défensive qui surviendrait probablement suite à un jugement négatif posé sur leurs compétences (Anderman et Maehr, 1994). Il leur est alors possible d'attribuer leurs faibles performances à un effort limité, ce qui leur permet de préserver leur estime personnelle (Bouffard et autres, 1998). Il arriverait également que certains élèves qui se sentent dépassés par une situation poursuivent de tels buts (Bouffard et autres, 1998). Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, ces buts sont reliés négativement à l'engagement et à la réussite scolaires des élèves (Bouffard et autres, 1998).

Apparemment, la perception entretenue par les élèves à propos de l'intelligence, est déterminante sur le choix d'une orientation d'apprentissage ou de performance (Covington, 2000; Harackiewicz, 2008). En fait, il semble que les enfants qui pensent que l'intelligence est composée d'un éventail d'habiletés qui peuvent être enrichies avec l'effort tendent à poursuivre davantage des buts d'apprentissage (Ames, 1992). À l'inverse, ceux qui pensent

que l'intelligence est une entité qui évolue peu, peuvent choisir les situations qui leur permettent de performer et d'exceller (Ames, 1992). Par ailleurs, il convient de mentionner que les buts de performance ne sont pas incompatibles avec les buts de maîtrise (Ames, 1992). Il peut en effet arriver que des élèves cherchent à la fois à effectuer de nombreux apprentissages et à performer (Bouffard et autres, 1995).

### Différences entre les garçons et les filles

Les chercheurs en éducation se sont intéressés aux différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur motivation. Certains ont attribué celles-ci aux différents processus de socialisation auxquels ces derniers sont soumis et aux rôles qui sont valorisés par les différents agents qui exercent une plus ou moins forte influence sur eux (ex : parents, intervenants scolaires, etc.) (Bandura et autres, 2001; Coatsworth et autres, 2005; Eccles, 1987; Lareau, 2003; Larson et Verma, 1999). D'autres ont exploré les hypothèses selon lesquelles des différences apparaissent très tôt entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur sentiment de compétence et la valeur qu'ils accordent à certaines activités (Marsh, 1989; Wigfield et autres, 1997) et que l'association avec des pairs du même sexe pouvaient mener au développement d'habiletés, d'intérêts et de buts stéréotypés (Ruble, Martin et Berenbaum, 2006). À défaut d'adhérer à l'une ou l'autre de ces perspectives, quelques indications sont fournies en ce qui concerne les attentes de succès des garçons et des filles, la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages et leurs intentions respectives face aux apprentissages.

D'abord, les résultats de recherches récentes n'indiquent pas de grandes différences entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leur sentiment de compétence général (Quatman et Watson, 2001), si ce n'est que les filles tendent à sous-estimer leurs compétences alors que les garçons tendent à surestimer celles-ci (Wigfield et autres, 2006). Des observations semblables ont été effectuées en ce qui concerne le sentiment de compétence en mathématiques et le sens et la valeur (intérêt et utilité) accordés à cette matière. En effet, au primaire, les garçons s'expriment plus favorablement par rapport à cette matière, mais ces différences s'atténuent à mi-parcours du secondaire (Jacobs et autres, 2002). Quant à la motivation pour la langue d'enseignement (sentiment de compétence,

intérêt et valeur accordée au français), elle est supérieure chez les filles (Jacobs et autres, 2002).

Par ailleurs, il semble que les filles expérimentent des niveaux supérieurs d'anxiété de performance (Cassady et Johnson, 2002; Elliot et McGregor, 1999; Hancock, 2001; Putwain, 2007). La source de cette différence est toutefois méconnue; une certaine relation avec le sentiment de compétence et la valeur accordée à certains apprentissages est envisagée (Selkirk, Bouchey et Eccles, 2011).

En ce qui concerne les buts d'accomplissement, il semble que les filles soient plus préoccupées par leurs performances (Dweck, 2000). En fait, elles préféreraient les tâches qu'elles pensent pouvoir réussir, tandis que les garçons sont plus enclins à prendre des risques et à relever de nouveaux défis (Dweck, 2000). Cela dit, les garçons seraient parfois plus susceptibles que les filles de poursuivre des buts extrinsèques (performance-approche) (Church, Elliot et Gable, 2001) et parfois moins (Harackiewicz et autres, 1997), tandis que celles-ci auraient davantage recours des buts intrinsèques (maîtrise-approche) (Harackiewicz et autres, 1997; Harackiewicz et autres, 2002; Roeser, Midgley et Urdan, 1996). Enfin, les filles seraient plus engagées et elles seraient plus nombreuses à souhaiter poursuivre leurs études après le secondaire (Dweck, 2000).

### 2.3 Les théories de l'adaptation psychosociale

Certaines composantes psychosociales peuvent également influencer de façon déterminante l'ajustement des élèves à leur environnement scolaire et aux défis qui leur sont proposés (Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Parce que cette recherche s'intéresse à de tels déterminants, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'acceptation, l'isolement social et l'anxiété sociale ont été documentés. À cet effet, un soin est encore accordé à la définition de ces concepts qui font l'objet de mesures.

#### *Le sentiment d'appartenance*

Le sentiment d'appartenance se développe alors que les élèves expérimentent des interactions positives avec leurs pairs, leurs enseignants et d'autres acteurs de leur environnement éducatif. Ces derniers éprouvent alors des sentiments de communauté et de

connexité (Osterman, 2000; Sánchez, Colón et Esparza, 2005). À cet effet, le sentiment d'appartenance a été défini comme suit par Goodenow (1993b) : le fait de se sentir accepté, respecté, influencé et supporté par les autres dans le milieu scolaire.

Les adolescents sont nombreux à ressentir le besoin de s'engager activement dans la vie de leur école (Dornbusch et autres, 2001). Or, souvent, celle-ci ne leur offre pas cette possibilité. D'ailleurs, l'école secondaire a été décrite à maintes reprises comme un milieu qui met l'accent sur les performances individuelles et qui ne déploie pas suffisamment d'efforts (ou ne dispose pas des ressources nécessaires) pour combler ce besoin qu'éprouvent les adolescents de s'investir dans une communauté solidaire (Certo, Cauley et Chafin, 2003; Eccles et Midgley, 1989; Osterman, 2000). Pourtant, les recherches indiquent que les élèves qui se considèrent comme des membres à part entière de leur groupe-classe, ou mieux encore de leur école, participent davantage aux activités, adoptent des comportements plus positifs, (Wentzel, 2003b) et tendent à être plus motivés (Goodenow et Grady, 1993), à mieux performer (Anderman et Freeman, 2004; Goodenow, 1993b) et à terminer leur secondaire avec succès (Booker, 2006; Osterman, 2000). Ils ont également tendance à témoigner davantage de confiance aux différents intervenants de leur école et à se montrer plus respectueux des règles (Ladd, 2005, 2006; Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997; Parker et Asher, 1993). De plus, ils éprouvent moins de détresse émotionnelle (Isakson et Jarvis, 1999; Wentzel, 2003b) et sont dès lors moins susceptibles d'adopter des conduites déviantes (tabagisme, consommation d'alcool et de marijuana) et de commettre certains délits (recours à la violence), à condition de n'avoir jamais adopté de tels comportements auparavant (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000).

Bref, l'acceptation, le respect et le soutien par les pairs et les enseignants et l'établissement de relations qui dépassent les rôles traditionnels de la classe, semblent constituer les bases du sentiment d'appartenance à l'école, un besoin qui semble fondamental pour une majorité d'adolescents. En plus de réduire leur détresse émotionnelle, de telles circonstances agissent positivement sur leurs attentes de succès, la valeur qu'ils accordent aux apprentissages et leurs intentions par rapport à ceux-ci.

### *Le sentiment d'acceptation vs l'exclusion et l'isolement social*

Les élèves ressentent donc le besoin fondamental de tisser des liens avec leurs camarades et de se sentir aimés et respectés (Fenzel, 2000). En fait, les relations qu'ils établissent avec leurs pairs sont source de camaraderie, de divertissement et de validation personnelle et elles contribuent au développement de l'identité (Erdley et autres, 2001). Elles sont aussi une source de soutien face aux difficultés, elles déterminent l'orientation de leur motivation et leur rendement (Baer, 1999; Roeser, Eccles et Sameroff, 2000). Malheureusement, certains élèves deviennent victimes d'exclusion et d'isolement et ne peuvent donc profiter des bénéfices associés aux relations positives avec les pairs.

Apparemment, l'acceptation par les pairs est déterminée par la capacité d'un élève à rencontrer les normes (sociales) établies par le groupe auquel il appartient. Il semble en effet que les élèves font l'objet d'une évaluation générale, qui prend notamment en considération leurs attributs personnels (ex : apparence physique, orientation sexuelle, habiletés sportives, compétences scolaires etc.) et leurs comportements. (Buhs, Ladd et Herald, 2006; Horn, 2003). L'issue positive ou négative de cette évaluation (et le degré auquel elle fait consensus) détermine la qualité du traitement qui leur est ensuite réservé (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1996).

Il a été observé que les élèves qui réussissent à rencontrer les attentes de leur groupe bénéficient d'un meilleur traitement, lequel a une incidence directe sur leur appréciation de l'école et leur engagement (Furrer et Skinner, 2003; Ladd, Birch et Buhs, 1999). Ils se montrent aussi davantage motivés à apprendre (Wentzel, 2003a; 2009) et ils performant mieux (Buhs et Ladd, 2001; Furrer et Skinner, 2003; Wentzel, 2003a; 2009). De plus, ils ont tendance à adopter des conduites prosociales, à expérimenter des niveaux supérieurs de bien-être et à adopter des perceptions de soi plus positives (Rubin, Bukowski et Parker, 2006).

À l'inverse, ceux qui font l'objet d'une évaluation négative peuvent être exclus par leurs pairs. Cela peut générer chez eux certains troubles intériorisés (ex : sentiment d'isolement, anxiété sociale, épisodes de dépression) et une remise en question de la valeur et de l'efficacité personnelle (Flook, Repetti et Ullman, 2005; Harter, 2006). Les émotions négatives alors ressenties peuvent éventuellement être extériorisées sous différentes formes :

frustrations par rapport à l'environnement scolaire et aux camarades de classe (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1996), problèmes de comportements (Parker et Asher, 1993), des difficultés d'apprentissage (Buhs et Ladd, 2001; Furrer et Skinner, 2003; Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997; Rubin, Bukowski et Parker, 2006; Schaeffer et autres, 2003), etc.

Tel que stipulé, le sentiment d'isolement est intimement relié à l'exclusion délibérée dont sont victimes certains élèves. Inhibés et vulnérables sur le plan affectif, les élèves rejetés peuvent effectivement en venir à éprouver des émotions négatives (ex : colère, honte, culpabilité) (Furrer et Skinner, 2003), qui peuvent encore une fois s'accompagner de doutes liés à la valeur personnelle (Laursen et autres, 2007) et de troubles intériorisés (anxiété, dépression, etc.) (Gazelle et Ladd, 2003; Laursen et autres, 2007; Rubin et Mills, 1988). Cela peut engendrer un repli sur soi, de la méfiance et parfois même de l'hostilité envers l'environnement social (Laursen et autres, 2007). Enfin, ces différents symptômes peuvent agir très négativement sur les apprentissages des élèves (Guthrie et Coddington, 2009).

### *L'anxiété sociale*

L'anxiété sociale, ou « phobie sociale », quant à elle, consiste en une peur démesurée, qu'éprouvent certains individus à l'égard des situations sociales ou des activités durant lesquelles ils doivent faire face à des personnes non familières ou au regard insistant d'autrui (Marks et Gelder, 1966). Par exemple, une situation à laquelle les élèves anxieux font souvent référence, est la prise de parole en public (Hoffman et Barlow, 2004). Ces derniers sentent alors leur niveau d'anxiété grimper (ils expérimentent des symptômes tels : palpitations, tremblements, transpiration, tension musculaire, confusion, etc.), car ils perçoivent que leur comportement est observé voire évalué par le groupe (Hoffman et Barlow, 2004). C'est donc le regard insistant d'autrui qui engendre une détérioration du comportement.

Des études montrent que les individus anxieux ont tendance à douter davantage de leur capacité à créer une impression favorable chez les autres (Wallace et Alden, 1995) et que leur performance réponde à leurs attentes (Alden et Wallace, 1995). De plus, leur niveau d'anxiété est susceptible de grimper lorsqu'ils souhaitent faire bonne impression, mais doutent de leur capacité à y arriver (Leary et Kowalski, 1995).

## Différences entre les garçons et les filles

Il semblerait que les filles ressentent un plus grand sentiment d'appartenance à leur école (Goodenow, 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Smerdon, 2002), car elles éprouvent un plus grand besoin de connexité (Gilligan, 1982). Il est en effet reconnu qu'elles s'affichent plus fréquemment avec des amies (Kiesner et autres, 2002), qu'elles comptent d'ailleurs en plus grand nombre, et qu'elles ont tendance à rechercher des relations plus intimes avec celles-ci (Cairns et autres, 1995; Galambos, 2004). À l'inverse, les garçons rechercheraient des relations moins intimes et s'affilieraient à de grands groupes, afin d'avoir l'opportunité de se consacrer collectivement à des activités (ex : sports d'équipe) (Hart et Thompson, 1996).

L'acceptation par les pairs est tributaire de processus plus complexes et à cet effet, les connaissances quant aux différences entre les garçons et les filles sont parcellaires. Tout d'abord, il semblerait que les garçons gagnent l'appréciation de leurs pairs grâce à certains de leurs attributs personnels : leur personnalité, leurs compétences sociales, leurs habiletés (Lubbers et autres, 2006). Les filles, pour leur part, obtiendraient les mêmes considérations, dépendamment de leur réputation auprès de leurs pairs (Lubbers et autres, 2006). Leur apparence physique, leurs compétences sociales et leurs accomplissements scolaires seraient des caractéristiques qui leur permettraient de gagner l'estime de leurs pairs (Lubbers et autres, 2006). Il convient de préciser que les garçons s'entendent davantage que les filles quant aux attributs qui suscitent l'acceptation par les pairs (Lubbers et autres, 2006). Il n'est donc pas étonnant qu'il soit plus facile de prédire l'acceptation par les pairs chez ceux-ci.

De plus, chez les garçons autant que les filles, les comportements prosociaux sont jugés avec déférence et favorisent l'acceptation par les pairs (Stormshak et autres, 1999). À l'inverse, les comportements antisociaux sont jugés plus sévèrement par les filles et peuvent engendrer l'exclusion (Dodge, Coie et Lynam, 2006). Les garçons acceptent mieux ces comportements et dans certains cas, ceux qui les perpètrent peuvent gagner l'estime de leurs camarades (au même titre que ceux qui adoptent des comportements prosociaux (Farmer et Rodkin, 1996; Rodkin et autres, 2000).

Par ailleurs, l'expression d'émotions suscite des réactions différentes chez les garçons et les filles. Lorsqu'elles partagent leur tristesse, les filles peuvent trouver du réconfort auprès



de leurs camarades (Underwood, 2004) ou au contraire, être incomprises et exclues (Zeman et Garber, 1996). Pour leur part, les garçons qui partagent de tels états s'exposent à des représailles (des agressions) (Fuchs et Thelen, 1988). Ils apprennent ainsi à maîtriser et dissimuler leurs émotions (Zeman et Shipman, 1997).

De même, les garçons et les filles ne réagiraient pas de la même façon lorsqu'ils sont témoins d'exclusion. Les garçons auraient tendance à s'associer à l'agresseur, tandis que les filles offriraient leur réconfort à la victime (Nansel et autres, 2001; Seals et Young, 2003).

Aussi, les résultats de plusieurs recherches montrent que les comportements d'isolement sont moins bien acceptés chez les garçons que chez les filles. En fait, de nombreux garçons considèreraient l'isolement social comme la manifestation d'un problème psychosocial, alors que les filles y verraient plutôt l'expression d'un besoin de solitude (Engfer, 1993; Radke-Yarrow, Richters et Wilson, 1988; Rubin, Chen et Hymel, 1993; Stevenson-Hinde, 1989). Ces constats devraient faire en sorte que leur fréquence varie chez les deux sexes, mais aucune recherche n'exhibe de tels résultats. Il a toutefois été montré que les garçons qui expérimentent des difficultés de socialisation s'isolent davantage que les filles qui se montrent insociables (Coplan et autres, 2001; Coplan et Rubin, 1998).

En outre, tel que stipulé, les filles tendent à préférer des interactions en petits groupes, lesquelles leur permettent d'expérimenter des relations plus intimes (Lansford et Parker, 1999; Underwood, 2004). En comparaison, les garçons tendent à rechercher la compagnie de grands groupes, car cela leur permet de s'engager dans des activités qui leur permettent d'exercer leur compétitivité (Lansford et Parker, 1999; Underwood, 2004). Cela étant dit, il est surprenant de constater qu'elles éprouvent des niveaux supérieurs d'anxiété sociale (La Greca et Lopez, 1998; Nishina, Juvonen et Witkow, 2005; Storsh et Masia-Warner, 2004). En fait, lorsqu'elles « ruminent » leurs expériences difficiles avec leurs amies, cela peut avoir pour effet d'augmenter leur état de détresse (Rose et Rudolph, 2006). En ce sens, plusieurs recherches font valoir qu'elles développent moins des troubles extériorisés, mais qu'elles sont plus en proie au développement de troubles intériorisés (Rose, 2002; Rose, Carlson et Waller, 2007; Rose et Rudolph, 2006).

## 2.4 Les perspectives théoriques en lien avec le climat relationnel

La motivation et l'adaptation psychosociale des élèves sont tributaires de l'atmosphère qui règne entre ces derniers et différents acteurs, ce que Janosz, Georges et Parent (1998) qualifient de climat relationnel. En ce sens, cette étude s'intéresse non seulement aux représentations personnelles et affectives des élèves, mais aussi à différentes facettes du climat relationnel qui ont un ascendant sur ces déterminants internes. Un regard est donc posé sur les relations que les élèves établissent avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents. Des pistes théoriques, en lien avec celles-ci, sont encore une fois partagées.

### *Les relations avec les pairs*

Les relations avec les pairs peuvent influencer le bon fonctionnement scolaire des élèves. Vraisemblablement, les élèves qui établissent des relations positives avec leurs pairs se sentent mieux sur le plan affectif, adoptent des perceptions de soi plus positives et des comportements sociaux mieux adaptés (Berndt et Keefe, 1995; Kindermann, McCollam et Gibson, 1996). En général, ils expérimentent aussi des relations interpersonnelles qui sont plus solides que leurs camarades qui ne profitent pas de telles relations (McGrath et Repetti, 2000). Il semble également que les relations chaleureuses aident les élèves à relever les défis scolaires. Par exemple, lorsqu'ils sont invités à participer et à coopérer lors des activités, ou qu'ils se sentent soutenus par leurs pairs (plutôt qu'exclus, ignorés et impliqués dans des conflits), les élèves ont tendance à mieux se développer et performer (Brown, Mory et Kinney, 1994). Ils développent alors des perceptions de soi plus positives, ils se sentent plus compétents, ils sont davantage engagés et ils apprennent davantage (Ladd, 2005). Ainsi, lorsque les élèves établissent des relations de qualité avec leurs pairs, ils mettent la main sur des moyens et des ressources qui les aident à mieux s'adapter aux exigences du milieu scolaire (Ladd, 2005).

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer les influences variables que les adolescents exercent les uns sur les autres. Les recherches indiquent que lorsque des élèves performants se lient d'amitié avec des pairs qui performant eux aussi très bien, cela agit positivement sur la motivation scolaire de chacun d'entre eux (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997). Hélas, la

situation inverse est également vraie. Lorsque des élèves en difficulté se lient d'amitié avec des pairs qui expérimentent eux aussi des difficultés, cela a un effet négatif sur leur motivation individuelle (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997). Ils ont alors tendance à se désengager des activités scolaires et à s'investir dans d'autres entreprises qui sont valorisées par le groupe (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997).

### *Les relations avec les enseignants*

Les enseignants qui établissent avec leurs élèves des relations chaleureuses et respectueuses et qui permettent à ces derniers de se sentir soutenus, leur procurent les ressources émotives et cognitives nécessaires pour être en mesure de se focaliser sur les apprentissages, de s'y engager et persévérer (Deci et Ryan, 2002; Murdock et Miller, 2003; Roeser, Midgley et Urda, 1996; Wentzel et autres, 2010; Wigfield et autres, 2006). De telles relations peuvent effectivement avoir un effet important sur la motivation scolaire des élèves. Elles peuvent influencer positivement leur sentiment de compétence (Raider-Roth, 2005), l'intérêt et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages et leurs buts d'accomplissement (Wentzel, 2003a). De plus, elles peuvent influencer favorablement leurs réalisations (DiLalla, Marcus et Wright-Phillips, 2004; Gregory et Weinstein, 2004; Reio, Marcus et Sanders-Reio, 2009). De telles relations conditionnent également la qualité de l'adaptation psychosociale des élèves. En effet, elles leur permettent d'expérimenter des émotions positives et elles contribuent à leur bien-être affectif (Raider-Roth, 2005), alors que le milieu familial n'est parfois pas en mesure d'offrir de telles ressources (Eccles, Lord et Roeser, 1996; National Research Council, 2004; Wentzel et autres, 2010). En fait, les élèves qui profitent de relations positives avec leur enseignant sont moins susceptibles d'éprouver des troubles intériorisés (ex : anxiété, dépression, etc.) (Sarason, Sarason et Pierce, 1990) et sont portés à adopter des conduites plus positives (Furrer et Skinner, 2003; Wentzel, 2002), ce qui les mènerait à établir des relations plus harmonieuses avec leurs pairs (Raider-Roth, 2005), à se comporter de façon plus responsable (Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003; Wentzel, 2002) et à s'engager plus activement dans la vie de leur école (Roeser, Peck et Nasir, 2006; Wentzel, 2002; Wigfield et autres, 2006; Zimmer-Gembeck et autres, 2006). Des relations positives génèrent donc une meilleure sociabilité avec l'enseignant et avec les autres élèves.

### *Les relations avec les parents*

Les parents contribuent eux aussi à la façon dont leur enfant aborde les apprentissages scolaires. En ce sens, plusieurs chercheurs, qui se consacrent à l'étude de programmes visant à favoriser la persévérance scolaire, insistent sur l'importance de faire participer ces derniers à la scolarisation de leur enfant (Anderson et autres, 2004; Christenson et Sheridan, 2001; Christenson et Thurlow, 2004; Jeynes, 2007; Rumberger et Larson, 1995; U.S. Department of Education, 2011). Apparemment, leur appréciation du parcours scolaire de leur enfant a un effet très positif sur la confiance de ce dernier en ses capacités et ses attentes de succès (Ng, Kenney-Benson et Pomerantz, 2004). De plus, l'importance qu'ils accordent à la scolarisation et leur engagement dans les entreprises scolaires exercent une influence reconnue sur la valeur que leur enfant accorde aux situations et ses intentions face à celles-ci (Crosnoe, Johnson et Elder, 2004; Ng, Kenney-Benson et Pomerantz, 2004).

Plus concrètement, les perceptions des parents, en ce qui concerne les capacités de leur enfant, peuvent influencer ces mêmes croyances chez ce dernier. En fait, il semble que les perceptions des parents sont de meilleurs prédicteurs de croyances plutôt positives ou négatives chez l'enfant que les performances antérieures de ce dernier dans des situations semblables (Izzo et autres, 1999). De plus, la valeur que les parents accordent à l'école peut conditionner cette même perception chez l'enfant (Matas, Arend et Sroufe, 1978). Cela lance à ce dernier le message que ce qui est fait est utile et peut l'inciter à poursuivre des buts personnels (Ng, Kenney-Benson et Pomerantz, 2004).

Par ailleurs, la participation des parents aux activités scolaires (devoirs, étude, projets, activités en classe, etc.) et parascolaires (sorties éducatives) peut avoir des conséquences très positives sur les perceptions de l'enfant quant à l'école et les apprentissages et son adaptation à son environnement, de même que sur la relation parent-adolescent (McGrath et Repetti, 2000). De plus, cela peut agir positivement sur la construction des compétences (Hester, Gable et Manning, 2003).

Cela étant dit, s'ils ont avantage à participer aux activités et à aider leur enfant à s'organiser, ces bonnes intentions ne doivent pas mener les parents à faire usage de contrôle et d'ingérence. La pression, les directives, les ordres, les sanctions ont pour conséquence

d'inhiber l'enfant (Grolnick, 2003). Des interventions qui visent à soutenir l'autonomie des enfants sont plutôt recommandées, par exemple : permettre à l'enfant d'explorer librement des contenus, de trouver des solutions à ses problèmes, de se doter de stratégies (Grolnick, 2003). Cela mène l'enfant à prendre davantage d'initiatives, ce qui contribue à la construction du sentiment de compétence (Grolnick, 2003). Cela contribue également à l'émergence de la motivation intrinsèque et à la poursuite de buts de maîtrise (Izzo et autres, 1999).

## 2.5 Des mesures administratives de soutien aux élèves en difficulté

Compte tenu que l'environnement pédagogique est susceptible de jouer un rôle déterminant sur la motivation des élèves et certains comportements associés, il vaut de jeter un regard sur des mesures administratives qui sont mises en place à l'intention des élèves qui cumulent un retard scolaire. En fait, le redoublement, longtemps privilégié pour favoriser la mise à niveau de ces élèves, a été abandonné au profit de mesures alternatives dont l'efficacité a fait l'objet de peu d'études empiriques (Christenson et Thurlow, 2004). Une meilleure connaissance du vécu scolaire des élèves qui expérimentent ces conditions de scolarisation méconnues pourrait très certainement contribuer à la lutte contre le décrochage et à l'identification de nouvelles ressources pour soutenir la persévérance scolaire.

### 2.5.1 Le redoublement

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le redoublement (Hong et Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Roderick et Nagaoka, 2005) et ont constaté que cette pratique rapporte peu aux élèves. Pour une majorité, le redoublement ne favorise pas les acquisitions (Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). En fait, il a été montré que deux ans après l'année de reprise, les résultats des doubleurs ne sont pas meilleurs que ceux des élèves faibles qui ont été promus, et cela, même s'ils sont plus âgés que ces derniers (Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). Pour cette raison, certains auteurs soulignent qu'il est préférable de faire passer les élèves en situation d'échec au niveau supérieur, même s'ils ne maîtrisent pas les connaissances et compétences visées dans le programme (Hong et Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Roderick et Nagaoka, 2005).

De plus, le redoublement précoce a des effets négatifs sur les performances ultérieures (Caille, 2004). Pire encore, plusieurs recherches montrent que les doubleurs sont davantage susceptibles de décrocher de l'école que leurs pairs qui ne reprennent pas une année (Janosz et autres, 1997; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Roderick, 1994; Rumberger, 2011). Par ailleurs, les élèves qui ont vécu le redoublement sont moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que leurs pairs de même statut socioéconomique et niveau scolaire qui ont suivi un cursus plus normatif (Fine et Davis, 2003).

Dans un autre ordre d'idées, il a été observé que le taux de redoublement a tendance à varier d'une école à une autre (Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). Par exemple, les petites écoles ont davantage recours à cette pratique que les grandes écoles (Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). Les écoles qui accueillent à la fois des élèves du primaire et du secondaire emploient elle aussi plus fréquemment cette mesure (Guèvremont, Roos et Brownwell, 2007). Il semblerait enfin que de nouvelles politiques d'évaluation contribuent à l'augmentation du taux de redoublement (Roderick et Nagoka, 2005). Cela dit, il est difficile de mettre la main sur des rapports précisant ce taux au Canada. Conscient des risques associés au redoublement, dans le cadre de sa réforme, le MELS recommande des pratiques visant à contrer le plus possible cette mesure (Gouvernement du Québec, 2003).

### 2.5.2 La prolongation de cycle

La prolongation de cycle se positionne donc comme une mesure alternative au redoublement. Elle s'adresse à des élèves en difficulté au secondaire qui ont échoué dans leur tentative de rencontrer les attentes de la fin du 1<sup>er</sup> cycle. Âgés pour la plupart de quatorze et quinze ans, les élèves en question ont déjà vécu le redoublement et leurs performances en français et en mathématiques sont jugées trop faibles pour permettre leur passage au second cycle. De plus, certains d'entre eux disposent de méthodes de travail déficientes et/ou présentent des difficultés d'ordre comportemental.

Des mesures de soutien sont offertes à ces élèves afin de leur permettre de combler leur retard et de vivre un passage réussi en 3<sup>e</sup> secondaire. En ce sens, la prolongation de cycle présente des points communs avec le cheminement particulier de type temporaire (CPFT), qui vise la rééducation d'élèves en difficulté reconnue (dont les capacités nécessitent une

réorganisation des services pédagogiques) et dont le retard scolaire en mathématiques et en français se situe entre un an et deux ans (Trépanier, 2005). Cela dit, d'un point de vue administratif, elle n'est pas considérée comme une mesure d'adaptation scolaire et elle vise à mener une majorité d'élèves à la complétion d'une formation générale et à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Les élèves en classe de prolongation de cycle expérimentent des conditions de scolarisation qui sont différentes de celles observées en classe ordinaire. En fait, les conditions en question varient au sein de ce dispositif. Par exemple, certaines variantes accueillent davantage d'élèves et misent sur l'intervention conjointe de plusieurs enseignants, ce qui offre peut-être un terrain plus fertile pour l'expérimentation et l'innovation pédagogique et permet possiblement un partage des responsabilités et l'établissement de liens astucieux entre les composantes du programme. Bref, différentes variantes de prolongation de cycle sont dénombrées et il y a lieu de croire que leurs caractéristiques ont une incidence propre sur l'expérience scolaire des élèves et plus particulièrement leur motivation (générale et spécifique aux disciplines) et leur adaptation psychosociale.

#### *Les modèles de prolongation de cycle de co-enseignement et avec enseignant unique*

Voici des indications quant à deux modèles de prolongation de cycle qui sont en place dans certaines écoles : les modèles de co-enseignement et avec enseignant unique. Le modèle de co-enseignement, mobilise deux enseignants ou plus qui interviennent auprès d'un nombre supérieur d'élèves que celui qui est habituellement observé ( $N = \pm 50$ ). Ils se rendent « collectivement et solidairement responsables » de la quasi-totalité des composantes du programme de formation (Arsenault et autres, 2002). Les élèves demeurent en groupe fermé et profitent des intérêts et compétences complémentaires de leurs enseignants qui peuvent se partager la responsabilité de la planification, de la présentation et de l'évaluation des apprentissages. Un tel mode de gestion des apprentissages offre effectivement une plus grande flexibilité aux enseignants. Cela leur permet de varier les formes de travail et de différencier les contenus quand cela apparaît nécessaire (Froidevaux, 2011). Par exemple, quand une notion est incomprise, il leur est possible de former de petits groupes, d'offrir de nouvelles explications, de proposer différentes versions d'une même activité, de même que

du matériel adapté (Froidevaux, 2011). Bref, un tel mode de gestion des apprentissages offre aux enseignants l'opportunité d'expérimenter différents rôles et possiblement de faire profiter les élèves d'expériences plus riches.

Le modèle avec enseignant unique, quant à lui, se distingue par le fait qu'une enseignante titulaire assume la responsabilité des enseignements en français et en mathématiques. Les autres enseignements sont sous la responsabilité de spécialistes. Elle procède néanmoins à des suivis rigoureux auprès de ces derniers. À cet effet, les élèves demeurent eux aussi en groupe restreint, mais circulent dans l'école quand vient le temps de suivre les enseignements dans les domaines disciplinaires autres que le français et les mathématiques. Si l'enseignante pilote parfois des projets, elle privilégie surtout l'enseignement magistral. Le tableau I reprend ces particularités et fournit quelques indications spécifiques aux deux modèles qui ont été éprouvés par les élèves qui prennent part à cette étude.



**Tableau I**  
Conditions de scolarisation

	Groupe 1 Prolongation de cycle Co-enseignement (groupe expérimental)	Groupe 2 Prolongation de cycle Avec enseignant unique (groupe expérimental)	Groupe 3 Ordinaire Troisième secondaire (groupe témoin)
Quelques données...	1 groupe-classe 3 enseignants titulaires ± 50 élèves	2 groupes-classes 1 enseignant titulaire ± 25 élèves	2 groupes-classes 1 enseignant titulaire ± 25 élèves
Provenance des élèves	2 <sup>e</sup> secondaire (échec)	2 <sup>e</sup> secondaire (échec)	2 <sup>e</sup> secondaire (réussite)
Caractéristiques des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échec en français et / ou en mathématiques</li> <li>- Difficultés légères de comportement</li> <li>- Problèmes d'organisation et méthodes de travail déficientes</li> </ul>		- Aucun retard important
Caractéristiques du modèle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupe restreint pour toutes les matières</li> <li>- 3 enseignants titulaires se partagent la tâche en français, mathématiques, anglais, univers social, sciences et technologies, éthique et culture religieuse</li> <li>- Deux enseignants se partagent les élèves en éducation physique (le groupe est scindé)</li> <li>- 8 périodes de français et 8 de mathématiques par cycle de 8 jours</li> <li>- Périodes déstructurées à l'intérieur des jours-cycle</li> <li>- Enseignement magistral</li> <li>- Projets intégrateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupe restreint pour toutes les matières</li> <li>- Une enseignante titulaire assume la responsabilité des enseignements en français et en mathématiques</li> <li>- 1 enseignant / matière (autres matières) : anglais, univers social, sciences et technologies, arts, éducation physique, éthique et culture religieuse</li> <li>- Groupe 1 : le volet géographie est remplacé par l'exploration professionnelle (qui vise la découverte de métiers)... le volet histoire est maintenu, car celui-ci constitue une exigence pour l'obtention du diplôme</li> <li>- Groupe 2 : La géographie est maintenue et l'histoire n'apparaît pas à la grille-matières</li> <li>- Groupe 1: 8 périodes de français et 6 de mathématiques par cycle de 9 jours</li> <li>- Groupe 2 : 8 périodes de français et 8 de mathématiques par cycle de 9 jours</li> <li>- Périodes structurées à l'intérieur des jours-cycle</li> <li>- Enseignement magistral surtout</li> <li>- Projets intégrateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 enseignant / matière : français, mathématiques, anglais, sciences et technologies, univers social, arts, éducation physique</li> <li>- 8 périodes de français et 6 de mathématiques par cycle de 8 jours</li> <li>- Périodes structurées à l'intérieur des jours-cycle</li> <li>Enseignement magistral surtout</li> </ul>

## 2.6 La présente étude

La classe de prolongation de cycle est donc une mesure administrative, aux multiples visages, qui se distingue de la classe ordinaire et qui vise à soutenir des élèves en fin de 1<sup>er</sup> cycle, en situation d'échec, dans l'acquisition des connaissances et compétences visées dans le programme de formation, afin de leur permettre de passer au cycle supérieur. Une meilleure connaissance du vécu scolaire des élèves expérimentant ces conditions de scolarisation méconnues pourrait contribuer à l'identification de nouvelles ressources à mettre en place pour favoriser l'engagement, la persévérance et la réussite scolaires des élèves en difficulté. Bref, il apparaît important d'évaluer l'incidence de cette mesure sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves. En conséquence, la présente étude poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- 1- comparer sur un an l'évolution de la motivation scolaire générale et spécifique de groupes d'élèves expérimentant trois conditions de scolarisation (prolongation de cycle en co-enseignement et prolongation de cycle avec enseignement unique vs cheminement en classe ordinaire);
- 2- comparer sur un an l'évolution de l'adaptation psychosociale d'élèves expérimentant trois conditions de scolarisation (prolongation de cycle en co-enseignement et prolongation de cycle avec enseignement unique vs cheminement en classe ordinaire);
- 3- identifier des différences entre les garçons et les filles expérimentant les trois conditions de scolarisation susmentionnées, en ce qui concerne leur motivation et leur adaptation psychosociale.

### 3. Méthodologie

Les différentes théories, desquelles s'inspirent les variables mesurées, ont tour à tour été présentées. Ce cadre de référence sera utilisé à profit pour poser un regard sur les données récoltées. Ce chapitre, pour sa part, apporte des justifications quant à la méthodologie qui a été employée pour mener à bien ce projet de recherche. Des précisions sont donc fournies quant à la population étudiée, l'instrument de mesure utilisé et la démarche qui a été respectée. De plus, des explications sont offertes quant au mode de traitement qui a été privilégié.

#### 3.1 Participants

L'échantillon totalise 134 élèves francophones qui fréquentent trois écoles secondaires publiques distinctes situées sur l'île de Montréal. Plus spécifiquement, cet échantillon est composé de 75 garçons (55,97 %) et 59 filles (44,03 %). Les élèves sont âgés de 13 à 17 ans ( $\bar{X}$  = 14,48 ans,  $s$  = ,74) et sont distribués dans cinq groupes-classes, ou plus spécifiquement trois groupes-classes de prolongation de cycle (les groupes expérimentaux : une classe affichant un modèle de co-enseignement et deux classes affichant un modèle avec enseignant unique) et deux groupes-classes de troisième secondaire (les groupes témoins).

Il importe de souligner que ces groupes « naturels » ont été composés en début d'année par les directions d'établissement (et non de manière aléatoire, dans le cadre de cette étude). Tous les élèves appartenant à ceux-ci ont été invités à participer et en ce sens, l'échantillon est caractéristique de la population étudiée (Quivy et Campenhoudt, 2006). La méthode de recherche n'est donc pas expérimentale, mais plutôt quasi-expérimentale.

Le tableau II montre que lors des analyses, les classes de prolongation adoptant un même mode de gestion des apprentissages, ont été jumelées. Il en est de même pour les classes ordinaires.

**Tableau II**  
Échantillon

Groupes de comparaison	Sexe		Total
	Garçons	Filles	
Groupe 1 : Prolongation de cycle   co-enseignant (expérimental)	23	15	38
Groupe 2 : Prolongation de cycle   avec enseignant unique (expérimental)	32	24	56
Groupe 3 : Ordinaire   troisième secondaire (témoin)	20	20	40
Total	75 (56 %)	59 (44 %)	134

Par ailleurs, les indices de milieu socio-économique (IMSE), produits par le MELS, ont été consultés pour connaître le niveau de favorisation des milieux où sont situées les écoles (Gouvernement du Québec, 2011). Ces indices prennent notamment en considération la proportion des mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et des parents inactifs sur le plan de l'emploi (Gouvernement du Québec, 2011). Sur une échelle de 1 à 10, où 1 est considéré comme le moins défavorisé et 10 comme le plus défavorisé, les écoles obtiennent des rangs déciles 7 (moyennement favorisé), 8 et 10 (défavorisé) (Gouvernement du Québec, 2011). Ces données confirment ainsi que les écoles sont situées dans des milieux socioéconomiques moyennement favorisé et défavorisé.

### 3.2 Instrument de mesure

L'instrument employé dans le cadre de cette étude est inspiré d'un questionnaire qui a été utilisé dans le cadre d'une recherche récente visant à évaluer l'incidence d'un programme d'intervention sur la motivation, l'adaptation psychosociale et la persévérance scolaire d'enfants et d'adolescents du quartier Centre Sud de Montréal (Projet 80, 2007). Il est plus spécifiquement constitué de plusieurs sous-échelles provenant de l'*Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires* (EMMAS) validée par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000) et d'un instrument adapté par Janosz (2005) et utilisé dans le cadre de la *stratégie d'intervention Agir Autrement* (SIAA). Ces sous-échelles permettent de documenter la motivation générale et spécifique aux disciplines, l'adaptation psychosociale et certaines composantes du climat relationnel.

Rédigé en français, il comporte 109 énoncés au regard desquels les élèves s'exprimaient, par l'entremise d'une échelle de réponse de type *Likert* à six entrées, graduée de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement d'accord). Parce qu'ils soumettaient eux-mêmes

leurs réponses, cela avait l'avantage d'assurer une meilleure objectivité des données récoltées et permettait d'éviter les erreurs de raisonnement. Une telle démarche respectait aussi l'anonymat des élèves et les incitait donc à répondre avec franchise, sans crainte d'être identifiés ou jugés. Enfin, elle permettait de cumuler, rapidement, en grande quantité, et dans un format standardisé, certains faits. La comparaison de l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves expérimentant deux modèles de prolongation distincts, par rapport à celles d'élèves ayant un cheminement ordinaire, était ainsi grandement facilitée.

### *La motivation générale*

La motivation générale a été documentée à l'aide de six sous-échelles mesurant les attentes de succès des élèves, la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages et leurs buts personnels en lien avec les études (le sentiment de compétence à l'école, l'anxiété de performance, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, les perspectives futures et l'intention de poursuivre les études) et de quatre sous-échelles mesurant leurs buts d'accomplissement (les buts de performance-approche, de maîtrise-approche, de performance-évitement et d'évitement du travail).

La sous-échelle *Sentiment de compétence à l'école* (quatre items; ex. : *Je suis aussi bon que les autres à l'école*) mesure l'évaluation générale que fait l'élève de ses habiletés scolaires. La sous-échelle *Anxiété de performance* (quatre items; ex. : *Je me sens mal à l'aise et nerveux(se) quand j'ai un travail difficile à faire à l'école*) mesure l'anxiété que ressent l'élève lorsqu'il perçoit que ses capacités font l'objet d'un jugement. La sous-échelle *Intérêt général envers l'école* (trois items; ex. : *Ce qu'on fait en classe est intéressant*) mesure l'attrait général que ressent l'élève pour l'école. La sous-échelle *Utilité générale des apprentissages* (quatre items; ex. : *Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie*) mesure l'importance que l'élève accorde à l'école. La sous-échelle *Perspectives futures* (trois items; ex. : *J'ai une bonne idée de ce que je veux faire plus tard*) mesure si l'élève a une idée de l'emploi qu'il souhaite occuper plus tard, tandis que la sous-échelle *Intention de poursuivre les études* (trois items; ex. : *J'aimerais continuer d'aller à l'école longtemps*) mesure si l'élève a l'intention de poursuivre ses études après le secondaire.

La sous-échelle *Buts de performance-approche* (quatre items; ex. : *C'est important pour moi d'être un des meilleurs de ma classe*) mesure à quel point l'élève se soucie de son rendement et de l'image qu'il projette. La sous-échelle *Buts de maîtrise-approche* (trois items; ex. : *Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible*) mesure à quel point l'élève souhaite acquérir de nouvelles connaissances, améliorer ses habiletés et accroître ses compétences. La sous-échelle *Buts de Performance-évitement* (deux items; ex. : *Le plus important pour moi à l'école, c'est de ne pas avoir de mauvaises notes*) mesure à quel point l'élève souhaite éviter de paraître incompetent. La sous-échelle *Buts d'évitement du travail* (quatre items; ex. : *En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire*) mesure à quel point l'élève manque d'intérêt pour les apprentissages et manifeste le désir de faire le minimum pour réussir.

#### *La motivation spécifique aux disciplines*

La motivation spécifique aux disciplines a été documentée à l'aide de six sous-échelles mesurant les attentes de succès et la valeur associées au français et aux mathématiques : le sentiment de compétence en français, le sentiment de compétence en mathématiques, l'intérêt pour le français, l'intérêt pour les mathématiques, l'utilité du français et l'utilité des mathématiques.

Les sous-échelles *Sentiment de compétence en français* (quatre items; ex. : *Je trouve que je suis bon(ne) en français*) et *Sentiment de compétence en mathématiques* (quatre items; ex. : *Je trouve que je suis bon(ne) en maths*) mesurent l'évaluation que fait l'élève de ses capacités dans ces deux disciplines. Les sous-échelles *Intérêt pour le français* (quatre items; ex. : *Ce qu'on fait en français est intéressant*) et *Intérêt pour les mathématiques* (trois items; ex. : *Ce qu'on fait en maths est vraiment très intéressant*) mesurent l'attrait que ressent l'élève pour ces deux disciplines. Les sous-échelles *Utilité du français* (quatre items; ex. : *Ce qu'on apprend en français est utile et nécessaire*) et *Utilité des mathématiques* (quatre items; ex. : *Ce qu'on apprend en maths est utile et nécessaire*) mesurent l'importance que l'élève accorde à ces deux disciplines.

### *L'adaptation psychosociale*

L'adaptation psychosociale a été documentée à l'aide de quatre sous-échelles mesurant le degré d'adaptation des élèves à leur école : le *Sentiment d'appartenance à l'école* (quatre items; ex. : *Je suis fier d'aller à cette école*), le *Sentiment d'acceptation* (trois items; ex. : *Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici*), l'*Isolement social* (trois items; ex. : *Je n'ai personne avec qui m'amuser à l'école*) et l'*Anxiété sociale* (quatre items; ex. : *Je suis nerveux quand quelqu'un me regarde faire quelque chose en classe*).

### *Le climat relationnel*

Le climat relationnel a été documenté à l'aide de sept sous-échelles mesurant les perceptions des élèves en ce qui concerne leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents.

Les sous-échelles *Climat de classe entre les élèves* (deux items; ex. : *Dans ma classe, les élèves sont polis entre eux*), *Relations avec les pairs* (sept items; ex. : *Dans mon école, les gens sont amicaux envers moi*), *Perception de l'attitude des amis* (trois items; ex. : *Mes amis pensent qu'il est très important d'aller à l'école*) permettent d'accéder aux perceptions de l'élève par rapport à ses interactions avec ses pairs.

Les sous-échelles *Relations chaleureuses avec les enseignants* (sept items; ex. : *Je me sens respecté(e) par mes profs*), *Relations conflictuelles avec les enseignants* (quatre items; ex. : *J'ai de la difficulté à bien m'entendre avec mes profs*) et *Soutien* (trois items; ex. : *Habituellement, mes professeurs s'intéressent à mes progrès*), pour leur part, permettent d'accéder aux perceptions de l'élève par rapport à ses interactions avec ses enseignants.

Enfin, la sous-échelle *Perception de l'attitude des parents* (trois items; ex. : *Mes parents pensent qu'il est très important d'aller à l'école*) permet d'accéder aux perceptions de l'élève en ce qui concerne l'importance que ses parents accordent à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent pour ses accomplissements.

### 3.3 Dérroulement

Tel que mentionné, les élèves proviennent de trois écoles secondaires distinctes. À la fin de l'année scolaire 2009-2010, les directions des trois établissements ont consenti à participer à cette étude. Ainsi, dès l'automne suivant, il a été possible de récolter les consentements parentaux et d'entreprendre les collectes. Le questionnaire a donc pu être administré pour une première fois à l'automne 2010 et une seconde fois au printemps 2011. Lors des deux prises de mesures, les élèves ont été rencontrés en présence de leur titulaire, lequel a pu maintenir des conditions propices à la passation. Pour sa part, l'étudiant qui pilote cette recherche s'est assuré de donner aux élèves des directives précises et de répondre à leurs questions. Enfin, immédiatement après chaque collecte, les réponses des élèves au questionnaire ont été numérisées à l'aide de la version 19 du logiciel informatique SPSS. Ainsi, dès le début de l'été 2011, le traitement et l'analyse des données ont pu être entrepris.

### 3.4 Vérification de l'instrument de mesure

Bien que les sous-échelles de mesure aient déjà été validées dans le cadre d'études préalables, cette vérification a été effectuée à nouveau, parce que huit d'entre elles ont fait l'objet de modifications. Les sous-échelles *Intérêt général envers l'école*, *Intention de poursuivre les études*, *Intérêt pour les mathématiques*, *Sentiment d'appartenance à l'école*, *Isolement social*, *Climat de classe entre les élèves* et *Perception de l'attitude des parents* ont effectivement subi la suppression d'un item. La variable *Relations chaleureuses avec les enseignants*, quant à elle, a été composée en unissant les variables associées aux relations chaleureuses et celles associées aux relations avec les enseignants.

Des analyses de fiabilité ont donc été effectuées sur chacune des sous-échelles. Pour ce faire, les données recueillies en début d'année ont été utilisées et l'indicateur de fiabilité nommé Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) a été examiné. Cet indicateur est largement utilisé dans les recherches en sciences sociales (Loye, 2011). Pour que la fiabilité soit jugée satisfaisante, l'indicateur devait afficher une valeur égale ou supérieure à ,70 ( $\alpha \geq ,70$ ) (Kline, 1999). Les statistiques présentées dans le tableau III confirment que les indicateurs associés aux différentes échelles de mesure avoisinent ou dépassent ce seuil.



**Tableau III**  
Résultats des analyses de fiabilité

Variables	Alpha de Cronbach ( $\alpha$ )	Nombre d'items
<b>MOTIVATION SCOLAIRE</b>		
<i>Motivation générale</i>		
Sentiment de compétence à l'école	,69	4
Anxiété de performance	,55	4
Intérêt général envers l'école (après la suppression de l'item 11_INV)	,81	3
Utilité générale des apprentissages	,87	4
Perspectives futures	,92	3
Intention de poursuivre les études (après la suppression de l'item 86)	,76	3
<i>Buts d'accomplissement</i>		
Buts de performance approche	,84	4
Buts de maîtrise-approche	,83	3
Buts de performance-évitement	,74	2
Buts d'évitement du travail	,63	4
<i>Motivation spécifique aux disciplines</i>		
Sentiment de compétence en français	,86	4
Sentiment de compétence en mathématiques	,89	4
Intérêt pour le français	,78	4
Intérêt pour les mathématiques (après la suppression de l'item 46_INV)	,72	3
Utilité du français	,83	4
Utilité des mathématiques	,79	4
<b>ADAPTATION PSYCHOSOCIALE</b>		
Sentiment d'appartenance à l'école (après la suppression de l'item 63)	,73	4
Sentiment d'acceptation	,78	3
Isolement social (après suppression de l'item 48)	,81	3
Anxiété sociale	,62	4
<b>CLIMAT RELATIONNEL</b>		
<i>Relations avec les pairs</i>		
Climat de classe entre les élèves (après la suppression de l'item 61)	,84	2
Relations avec les pairs	,80	7
Perception de l'attitude des amis	,74	3

Variables	Alpha de Cronbach ( $\alpha$ )	Nombre d'items
<i>Relations avec les enseignants</i>		
Relations chaleureuses avec les enseignants (après l'ajout des items 105, 106_INV, 107 et 108)	,76	7
Relations conflictuelles avec les enseignants	,76	4
Soutien des enseignants	,73	3
<i>Relations avec les parents</i>		
Perception de l'attitude des parents (après la suppression de l'item 77_INV)	,64	3

### 3.5 Vérification des postulats d'analyse

Les analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) et univariées (ANOVA) requièrent la vérification des mêmes postulats. En ce sens, avant d'entreprendre des analyses, il importait de vérifier l'équivalence des groupes, l'indépendance des observations, la normalité des distributions et l'homogénéité des variances (Field, 2009).

#### *L'équivalence des groupes*

Parce que cette étude vise à évaluer l'effet de différentes conditions de scolarisation sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves, elle doit, dans la mesure du possible, intégrer tous les individus qui expérimentent chacune de ces modalités. Il est évidemment pris en compte que certains sujets peuvent refuser de participer à l'étude. Parce qu'il n'y a pas eu sélection et que tous les élèves au sein de chacun des groupes ont été invités à participer à la recherche, il est permis d'affirmer que les groupes sont équivalents.

#### *L'indépendance des observations*

Le postulat d'indépendance des observations, quant à lui, stipule que le fait de connaître la position d'une observation, par rapport à la moyenne du traitement, ne devrait pas nous informer sur les autres observations (Howell, 2008). Considérant que les collectes de données ont été effectuées dans cinq groupes-classes différents, à des moments distincts, et que les élèves ont répondu individuellement au questionnaire, il est permis d'affirmer que ce postulat est respecté.

### *La normalité des distributions*

Les paramètres de forme, ou plus spécifiquement l'asymétrie (skewness) et l'aplatissement (kurtosis), ont été examinés afin de déterminer si, aux deux temps de mesure, les distributions pour chaque variable étaient normales (Field, 2009). En ce sens, le coefficient de skewness a été examiné afin de déterminer si les observations étaient réparties équitablement autour de la moyenne, tandis que le coefficient de kurtosis a été utilisé pour comparer la courbe de distribution des observations à celle de la loi normale (Field, 2009). Dans les deux cas, les valeurs devaient s'approcher le plus possible de 0,00 (Field, 2009) ou se situer entre les limites acceptables de -2,00 et 2,00 (Loye, 2011). Au temps 1, seules les variables Utilité générale des apprentissages, Utilité du français et Isolement social présentent des valeurs qui suggèrent un aplatissement non conforme. Au temps 2, l'Isolement social et la Perception de l'attitude des parents affichent des valeurs qui indiquent une asymétrie non conventionnelle. Les variables Buts de maîtrise-approche, Isolement social, et Perception de l'attitude des parents, quant à elles, exhibent des valeurs qui laisse paraître un aplatissement inadéquat. Ainsi, la plupart des valeurs associées à ces deux paramètres sont conformes. Si quelques-unes dérogent, il n'y a pas lieu de mettre en doute la valeur des résultats de cette étude. En fait, les chercheurs s'entendent pour dire que les analyses de variance sont robustes, c'est-à-dire qu'elles sont peu ou pas affectées par la violation du postulat de normalité (Field, 2009).

### *L'homogénéité des variances*

Il importait également de vérifier si, pour chaque variable, les variances étaient égales au sein de chacun des groupes. De plus, il convenait de valider si la corrélation entre chacune des variables dépendantes (faisant partie d'un même regroupement) était la même dans tous les groupes. Le test de Levene a permis de vérifier l'hypothèse nulle selon laquelle les variances sont égales au sein des trois groupes. Un test significatif ( $p < ,05$ ) indiquerait des variances significativement différentes pour au moins un groupe et que le postulat d'homogénéité est violé (Muijs, 2011). Un test non significatif ( $p > ,05$ ), au contraire, permettrait d'assumer que les variances sont égales et de conclure que le postulat est

respecté (Muijs, 2011). Les données indiquent qu'aux temps 1 et 2, presque toutes les variables affichent des variances égales. En effet, au temps 1, seules les variables Utilité générale des apprentissages, Buts de maîtrise-approche, Utilité des mathématiques, Isolement social et Perception de l'attitude des parents affichent un résultat inférieur à ,05 et indiquent ainsi des variances inégales. Au temps 2, les variables Buts de maîtrise-approche, Buts d'évitement du travail, Isolement social et Climat de classe entre les élèves affichent des résultats semblables.

Quant au test de Box, il a été utilisé pour tester l'hypothèse nulle selon laquelle les matrices de covariances sont égales pour tous les groupes. Encore une fois, un test significatif ( $p < ,001$ ) indiquerait que la matrice de covariance est significativement différente pour au moins un groupe et que le postulat n'est pas respecté (Field, 2009). Un test non significatif ( $p > ,001$ ) suggérerait au contraire que les matrices sont égales et permettrait de conclure que le postulat est respecté (Field, 2009). Les résultats indiquent qu'aucun résultat n'est significatif. En fait, toutes les variables affichent un résultat égal ou supérieur à ,001 ( $p \geq ,001$ ) et il est donc permis d'assumer que les matrices sont égales pour toutes. Il convient toutefois de spécifier que les groupes ne sont pas exactement de la même taille et que cela a pu affecter la validité des résultats.

### 3.6 Plan d'analyse

Afin de répondre aux deux principaux objectifs de la présente recherche, qui consistent à documenter l'évolution de la motivation scolaire et de l'adaptation psychosociale d'élèves scolarisés en classe de prolongation de cycle par rapport à celles d'élèves cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire), des analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) ont été effectuées et les deux facteurs suivants ont été considérés : le groupe d'appartenance et le temps de mesure. En ce sens, les variables dépendantes qui ont été mesurées ont fait l'objet d'analyses de variance de type 3 (groupes) X 2 (temps de mesure). Pour ce faire, elles ont été distribuées au sein de sept regroupements suivants : 1) la motivation générale : les attentes de succès, la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et les buts personnels en lien avec les études; 2) la motivation générale : les buts d'accomplissement; 3) la motivation spécifique aux disciplines; 4) l'adaptation psychosociale;

5) le climat relationnel : les relations avec les pairs; 6) le climat relationnel : les relations avec les enseignants; et 7) le climat relationnel : les relations avec les parents.

Dans un deuxième temps, des analyses univariées (ANOVA), prenant en considération les mêmes facteurs (groupe d'appartenance et temps de mesure), ont été menées sur chacune des variables associées aux regroupements précédemment mentionnés. Un test *post-hoc* de Bonferroni a alors été sélectionné pour interpréter les différences significatives apparaissant entre les groupes en début et/ou en fin d'année. Ce test a été retenu, car il permet d'éviter les erreurs de type I et parce qu'il a la réputation d'être suffisamment puissant, lorsqu'il s'agit d'effectuer un nombre limité de comparaisons (Field, 2009). Quant à la taille des effets significatifs, elle a été calculée en examinant les coefficients *éta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ). Cette séquence a été effectuée une première fois afin d'examiner l'évolution des dimensions étudiées et elle a été reproduite pour explorer les différences apparaissant entre les garçons et les filles expérimentant la prolongation de cycle et cheminant en classe ordinaire. À cet effet, lors de ces secondes analyses, le sexe a été intégré comme facteur de contraste additionnel.

Il apparaît important de préciser que le protocole habituel exige, initialement, de poser un regard sur les résultats multivariés et de déterminer quels sont les effets significatifs. Lorsqu'un effet multivarié significatif est repéré, on scrute les résultats univariés et on tente de déterminer sur quelles sous-échelles les effets significatifs se retrouvent. Dans le cas où un effet multivarié est non significatif, on ne tient pas compte des résultats significatifs propres à chaque variable prise indépendamment. Cela étant dit, comme cette étude a une visée exploratoire et qu'elle vise à documenter l'évolution de différentes composantes de la motivation, de l'adaptation psychosociales et du climat relationnel, dans ces deuxièmes conditions, les résultats univariés ont tout de même été considérés.

### 3.7 Considérations éthiques

Il convient enfin de souligner que cette étude a respecté les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal. De plus, elle s'est conformée aux directives prescrites par le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)* de l'Université de Montréal, lors de l'étude originale du projet et de

l'émission du certificat CPER-10-094-P. Ainsi, pour tous les participants, un consentement libre et éclairé à y participer a été obtenu. En fait, parce qu'ils étaient d'âge mineur, celui-ci a été fourni par un parent ou un tuteur; la nature de la recherche leur a néanmoins été expliquée et leur assentiment à y participer a été obtenu. D'une part, les participants ont été informés qu'ils étaient libres de se retirer en tout temps, sous simple avis écrit ou verbal, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. D'autre part, en aucun temps, le nom des élèves ou des écoles participant au projet n'a été et ne sera divulgué publiquement.

## 4. Résultats

Tel qu'indiqué, des analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) et univariées (ANOVA) ont été employées pour comparer l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des participants selon les conditions de scolarisation éprouvées (classe de prolongation de cycle VS classe ordinaire). Cela dit, avant de réaliser ces analyses, un examen préliminaire a été effectué. En effet, les relations (corrélations) entre les variables ont été scrutées avec le souci de déterminer si elles correspondaient aux résultats recensés dans la littérature scientifique.

### 4.1 Relations entre les variables

Premièrement, les relations entre le groupe d'appartenance et les vingt-sept variables mesurées ont été explorées, afin de déterminer s'il existait une relation entre les conditions de scolarisation éprouvées par les participants et leur motivation, leur adaptation psychosociale et la qualité de leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents. Deuxièmement, les relations entre les différentes variables motivationnelles ont été examinées, afin de pouvoir mieux interpréter les résultats significatifs et d'être en mesure de se prononcer sur l'évolution générale de la motivation. Troisièmement, un regard a été posé sur les relations entre les variables liées au climat relationnel et les variables motivationnelles, afin de pouvoir établir des liens entre ces déterminants externes et les représentations personnelles et affects des élèves.

Les données récoltées en fin d'année ont été utilisées pour explorer ces relations, car celles-ci témoignent de l'effet associé aux conditions de scolarisation étudiées. Les coefficients de corrélation bivariée de Pearson ont donc été examinés pour interpréter ces relations : un coefficient inférieur à  $\pm ,1$  indique une relation faible; un coefficient entre  $\pm ,1$  et  $\pm ,3$  indique une relation modeste, un coefficient entre  $\pm ,3$  et  $\pm ,5$  indique une relation modérée; un coefficient entre  $\pm ,5$  et  $\pm ,8$  indique une relation forte; un coefficient supérieur à  $\pm ,8$  indique une relation très forte (Muijs, 2011). Le tableau IV présente les corrélations entre les variables associées à la motivation, à l'adaptation psychosociale et au climat relationnel.

**Tableau IV**  
Corrélations bivariées

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Sent. comp.	1															
2. Anx. perf.	,31**	1														
3. Intérêt	,31**	-,05	1													
4. Utilité	,19*	-,00	,62**	1												
5. Pers. fut.	,08	-,17*	,05	,00	1											
6. Int. étu.	,33**	-,04	,48**	,34**	,05	1										
7. Perf.-app.	,12	,02	,22*	,21*	,07	,33**	1									
8. Maît.-app.	,25**	-,01	,57**	,62**	,10	,43**	,37**	1								
9. Perf.-évit.	,03	,10	,12	,27**	,03	,30**	,30**	,47**	1							
10. Évít. trav.	-,29**	-,04	-,40**	-,35**	-,11	-,32**	-,08	-,58**	-,20*	1						
11. Sent. comp. fr.	,57**	-,25**	,09	-,03	-,00	,20*	,28**	,08	,05	-,15	1					
12. Sent. comp. ma.	,55**	-,20*	,44**	,21*	,05	,34**	,27**	,32**	,10	-,24**	,24**	1				
13. Intérêt fr.	,08	-,04	,30**	,36**	,07	,27**	,19*	,36**	,17	-,32**	,28**	-,08	1			
14. Intérêt ma.	,34**	-,12	,60**	,40**	,11	,37**	,26**	,48**	,03	-,29**	,07	,61**	,19*	1		
15. Utilité fr.	,11	-,11	,32**	,40**	-,05	,33**	,23**	,50**	,28**	-,24**	,21*	,03	,59**	,16	1	
16. Utilité ma.	,31**	-,07	,52**	,63**	-,02	,41**	,31**	,61**	,22*	-,37**	,16	,42**	,30**	,68**	,35**	1
a. Sent. app.	,26**	-,21*	,48**	,39**	,07	,23**	-,00	,35**	,09	-,19*	-,01	,33**	,16	,35**	,23**	,35**
b. Sent. acc.	,23**	-,29**	,34**	,40**	,07	,19*	,05	,36**	,14	-,33**	,09	,12	,24**	,13	,28**	,25**
c. Iso. soc.	-,19*	,29**	-,30**	-,32**	-,10	-,12	-,15	-,35**	-,19*	,27**	-,12	-,10	-,27**	-,24**	-,32**	-,35**
d. Anx. soc.	-,20*	,69**	-,11	-,06	-,08	-,06	-,01	-,15	-,02	,11	-,20*	-,11	-,05	-,15	-,12	-,12
e. Climat	,11	-,02	,38**	,25**	,08	,23**	-,03	,22*	,09	-,35**	,01	,22*	,30**	,24**	,16	,18*
f. Rel. pairs	,28**	-,24**	,46**	,50**	,09	,32**	,27**	,58**	,24**	-,39**	,08	,27**	,29**	,32**	,34**	,38**
g. Perc. att. amis	-,06	-,01	,34**	,33**	,07	,35**	,21*	,27**	,06	-,14	-,04	,04	,28**	,20*	,18*	,14
h. Rel. chal.	,36**	-,07	,36**	,39**	-,03	,22*	,21*	,49**	,14	-,38**	,19*	,38**	,23**	,44**	,21*	,45**
i. Rel. conf.	-,22*	,10	-,36**	-,26**	-,05	-,21*	-,14	-,43**	-,10	,51**	-,08	-,23**	-,25**	-,33**	-,24**	-,37**
j. Soutien	,44**	-,13	,34**	,36**	-,06	,20*	,17	,38**	,20*	-,24**	,25**	,37**	,13	,41**	,11	,41**
k. Perc. att. par.	,33**	-,07	,23**	,34**	-,07	,43**	,19*	,43**	,37**	-,31**	,22*	,26**	,23**	,24**	,27**	,43**
Sexe	-,07	,33**	-,11	,01	-,04	,03	-,01	,04	,02	-,10	,06	-,20*	,11	-,20*	,18	-,08
Groupe	-,08	,00	,16	-,04	,09	,16	-,03	,13	,12	-,26**	-,19*	,03	,18*	,00	,10	-,02

\* p < ,05      \*\* p < ,01



	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.	Sexe	Groupe
1. Sent. comp.													
2. Anx. perf.													
3. Intérêt													
4. Utilité													
5. Pers. fut.													
6. Int. étu.													
7. Perf.-app.													
8. Maît.-app.													
9. Perf.-évit.													
10. Évít. trav.													
11. Sent. comp. fr.													
12. Sent. comp. ma.													
13. Intérêt fr.													
14. Intérêt ma.													
15. Utilité fr.													
16. Utilité ma.													
a. Sent. app.	1												
b. Sent. acc.	,39**	1											
c. Iso. soc.	-,35**	-,48**	1										
d. Anx. soc.	-,20*	-,43**	,41**	1									
e. Climat	,25**	,37**	-,28**	-,13	1								
f. Rel. pairs	,47**	,67**	-,55**	-,35**	,41**	1							
g. Perc. att. amis	,25**	,28**	-,15	-,10	,41**	,48**	1						
h. Rel. chal.	,44**	,27**	-,35**	-,16	,25**	,49**	,30**	1					
i. Rel. conf.	-,28**	-,27**	,20*	,05	-,36**	-,30**	-,12	-,46**	1				
j. Soutien	,28**	,30**	-,33**	-,17	,12	,40**	,21*	,72**	-,28**	1			
k. Perc. att. par.	,27**	,26**	-,32**	-,14	,10	,34**	,16	,48**	-,34**	,54**	1		
Sexe	-,16	,01	,06	,22*	,07	,00	,16	,08	-,09	-,02	-,07	1	
Groupe	,21*	,12	-,08	-,04	,31**	,15	,17	-,05	-,16	-,13	,06	-,01	1

\*  $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$

#### 4.1.1 Relations entre le groupe d'appartenance et les variables mesurées

Une variable dichotomique, nommée « Groupe », a été utilisée pour examiner les relations entre les conditions de scolarisation et les différentes dimensions de la motivation, de l'adaptation psychosociale et du climat relationnel qui ont fait l'objet de mesures. Les résultats indiquent seulement quelques relations significatives. Effectivement, une seule relation modérée (elle est plus spécifiquement positive modérée) est identifiée entre cette variable et le climat de classe entre les élèves. Celle-ci entretient aussi des relations modestes avec quatre variables. Des relations positives sont relevées avec l'intérêt pour le français et le sentiment d'appartenance à l'école, tandis que des relations négatives sont décelées avec les buts d'évitement du travail et le sentiment de compétence en français. Bref, les conditions de scolarisation entretiennent des relations significatives avec seulement quelques-unes des variables qui ont été mesurées.

#### 4.1.2 Relations entre les variables motivationnelles

Les relations entre les seize variables liées à la motivation générale et spécifique aux disciplines ont été examinées et de nombreuses relations significatives ont été identifiées. D'une part, de nombreuses relations positives sont relevées (la plupart étant modérées) et c'est pourquoi des indications sont uniquement fournies en ce qui concerne celles qui sont considérées fortes statistiquement. Ainsi, le sentiment de compétence à l'école entretient une telle relation avec le sentiment de compétence en français et le sentiment de compétence en mathématiques. L'intérêt général envers l'école entretient une même relation avec l'utilité générale des apprentissages, les buts de maîtrise-approche, l'intérêt pour les mathématiques et l'utilité des mathématiques. L'utilité générale des apprentissages est reliée de la même façon aux buts de maîtrise-approche et à l'utilité des mathématiques. Les buts de maîtrise-approche entretiennent une telle relation avec l'utilité du français et l'utilité des mathématiques. Le sentiment de compétence en mathématiques entretient pareille relation avec l'intérêt pour les mathématiques. L'intérêt pour le français et l'utilité du français sont eux aussi liés, tout comme l'intérêt pour les mathématiques et l'utilité des mathématiques.

D'autre part, des relations négatives sont également observées. Parce que celles-ci sont moins nombreuses, des précisions sont à la fois offertes quant aux relations qui, statistiquement, sont considérées fortes et modérées. Ainsi, une relation forte et négative est identifiée entre les buts de maîtrise-approche et les buts d'évitement du travail. De plus, des relations modérées sont relevées entre ces mêmes buts d'évitement du travail et l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, l'intention de poursuivre les études, l'intérêt pour le français et l'utilité des mathématiques. Une même relation est aussi décelée entre le sentiment de compétence à l'école et l'anxiété de performance.

Bref, de nombreuses relations significatives sont identifiées. Cela étant dit, il appert que les perspectives futures n'entretiennent aucune relation significative avec les autres variables motivationnelles.

#### 4.1.3 Relations entre les variables motivationnelles et le climat relationnel

Les relations entre les variables associées à la motivation générale et spécifique aux disciplines et celles associées au climat relationnel ont enfin été regardées. Seulement trois relations fortes (elles sont fortes et positives) sont identifiées entre des variables motivationnelles et des variables associées au climat relationnel. L'utilité générale des apprentissages et les buts de maîtrise-approche entretiennent effectivement une telle relation avec les relations avec les pairs. Une même relation est relevée entre les buts d'évitement du travail et les relations conflictuelles avec les enseignants.

Quant aux relations modérées, elles apparaissent en plus grand nombre. Des indications sont d'abord fournies en ce qui concerne les relations positives. L'intérêt général envers l'école et l'intérêt pour le français entretiennent une telle relation avec le climat de classe entre les élèves. L'intérêt général envers l'école, l'intention de poursuivre les études, l'intérêt pour les mathématiques, l'utilité du français, l'utilité des mathématiques entretiennent une telle relation avec les relations avec les pairs. L'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, l'intention de poursuivre les études sont reliés de la même façon à la perception de l'attitude des amis. Il en est de même pour le sentiment de compétence à l'école, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, les buts de maîtrise-approche, le sentiment de compétence en mathématiques, l'intérêt pour les

mathématiques, et l'utilité des mathématiques avec les relations chaleureuses avec les enseignants. De la même façon, le sentiment de compétence à l'école, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générales des apprentissages, les buts de maîtrise-approche, le sentiment de compétence en mathématiques, l'intérêt pour les mathématiques, l'utilité des mathématiques sont reliés à la perception du soutien offert par les enseignants. Enfin, le sentiment de compétence à l'école, l'utilité générale des apprentissages, l'intention de poursuivre les études, les buts de maîtrise-approche, les buts de performance-évitement et l'utilité des mathématiques entretiennent une telle relation avec la perception de l'attitude des parents.

Les relations négatives modérées apparaissent en moins grand nombre. L'intérêt général envers l'école, les buts de maîtrise-approche, l'intérêt pour les mathématiques et l'utilité des mathématiques entretiennent une telle relation avec les relations conflictuelles avec les enseignants. Une même relation est identifiée entre les buts d'évitement du travail et le climat de classe entre les élèves, les relations avec les pairs, les relations chaleureuses avec les enseignants et la perception de l'attitude des parents. Encore une fois, de nombreuses relations significatives sont identifiées et il est observé que les perspectives futures n'entretiennent aucune relation significative avec les autres variables motivationnelles.

#### 4.2 Examen des résultats significatifs

Ces vérifications préliminaires étant effectuées, les données ont enfin fait l'objet d'analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) et univariées (ANOVA). À cet effet, les données reliées à la motivation générale ont été les premières à être analysées. Celles relatives à la motivation spécifique aux disciplines, à l'adaptation psychosociale et au climat relationnel ont ensuite été soumises à un même traitement.

#### 4.2.1 La motivation générale (les attentes de succès, la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et les buts personnels en lien avec les études)

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces six variables associées aux attentes de succès des élèves, à la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages et à leurs buts personnels en lien avec les études : le sentiment de compétence à l'école, l'anxiété de performance, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, les perspectives futures et l'intention de poursuivre les études. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du groupe n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(12,212)} = 1,69, p = ,07$ ). Ils indiquent toutefois un effet significatif du temps ( $D_{(6,105)} = 6,21, p < ,01$ ). L'interaction de ces deux facteurs est elle aussi significative ( $D_{(12,212)} = 2,46, p < ,01$ ).

Si le test multivarié n'indique pas un effet significatif du groupe, il est tout de même intéressant de porter un regard sur un résultat univarié, lié à l'intérêt général envers l'école, qui apparaît significatif (voir tableau V). Celui-ci révèle une tendance. Le test *post-hoc* relatif à ce facteur révèle effectivement que les élèves expérimentant la prolongation de cycle avec enseignant unique s'expriment plus négativement que ceux expérimentant le modèle de co-enseignement et que ceux cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire), quant à leur intérêt pour l'école. Des différences significatives sont également identifiées dans le temps, en ce qui concerne le sentiment de compétence à l'école, l'anxiété de performance, l'utilité générale des apprentissages et l'intention de poursuivre les études. Au cours de l'année scolaire, le sentiment de compétence a effectivement augmenté chez les répondants, tandis que leur anxiété de performance, la valeur générale qu'ils accordent aux apprentissages et leur intention de poursuivre leurs études ont diminué. De plus, des différences significatives sont relevées entre les groupes dans le temps en ce qui concerne le sentiment de compétence à l'école. Ce sentiment a uniquement augmenté chez les élèves des groupes de prolongation. Un test *post-hoc* révèle aussi une différence significative entre les groupes en début d'année. En effet, les élèves en classe de prolongation de cycle se sentaient alors moins compétents à l'école que ceux en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire) (voir figure 2). Une telle différence n'est toutefois pas décelée en fin d'année.

Quant à la taille des effets significatifs, tel que mentionné, elle a été évaluée en examinant les coefficients *êta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ). Un résultat inférieur à ,01 indique un effet de taille négligeable; un résultat égal ou supérieur à ,01 et inférieur à ,06 indique un effet de taille petite; un résultat égal ou supérieur à ,06 et inférieur à ,14 indique un effet de taille moyenne; et un résultat supérieur à ,14 indique un effet de grande taille (Cohen, 1988). À une exception, les coefficients  $\eta_p^2$  oscillent entre ,06 et ,12, ce qui signifie que ces effets sont de taille moyenne. Effectivement, il n’y a que l’effet de l’interaction du groupe et du temps, sur le sentiment de compétence à l’école, qui affiche un coefficient de ,17 ( $\eta_p^2 = ,17$ ), correspondant à un effet de grande taille.

### Tableau V

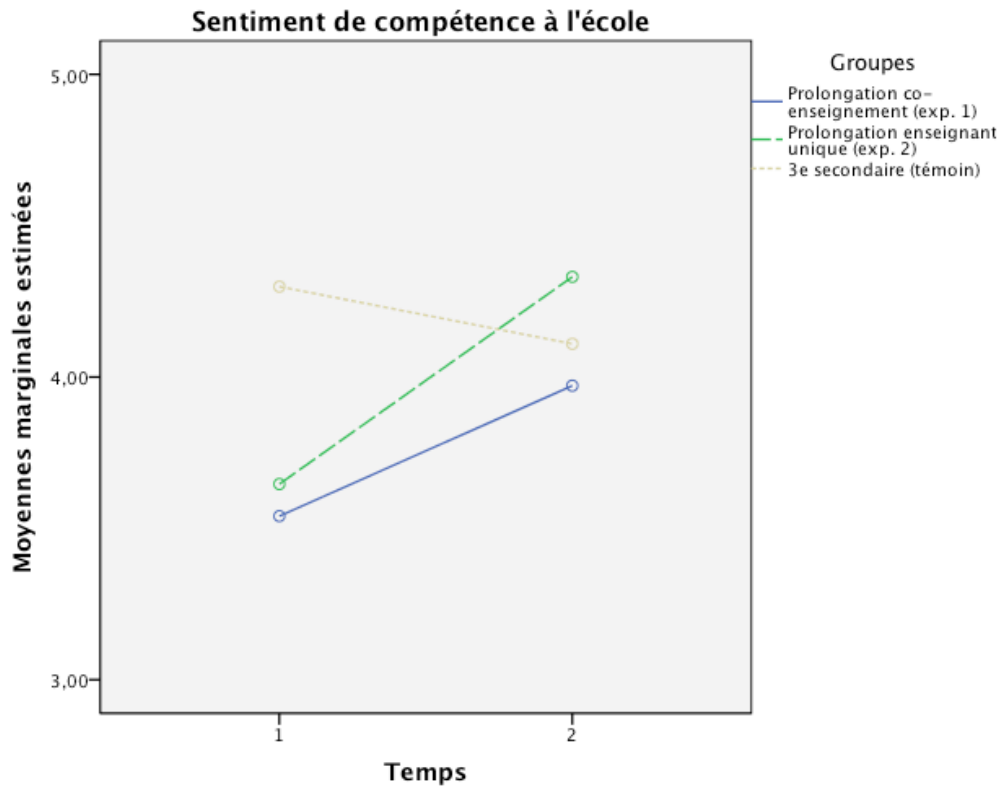
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de *D*, degré de signification et taille de l’effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux attentes de succès, à la valeur accordée à l’école et aux apprentissages et aux buts personnels en lien avec les études

Variable	Moyenne et écart-type							Valeur de <i>D</i> , signification et taille d’effet		
		Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps
		T1	T2	T1	T2	T1	T2			
Sentiment de compétence à l’école	$\bar{X}$	3,54	3,97	3,65	4,33	4,30	4,11	2,08	15,10**	11,16**
	s	,94	,79	,95	1,13	1,16	1,19	(,04)	(,12)	(,17)
Anxiété de performance	$\bar{X}$	3,42	2,98	3,26	2,88	3,12	3,04	,18	9,84**	1,41
	s	,97	1,02	1,20	1,20	1,16	1,28	(,00)	(,08)	(,03)
Intérêt général envers l’école	$\bar{X}$	4,38	4,36	3,83	3,83	4,43	4,41	5,35**	,02	,01
	s	1,01	,95	1,11	1,16	,90	,90	(,09)	(,00)	(,00)
Utilité générale des apprentissages	$\bar{X}$	5,31	5,00	4,90	4,83	5,24	4,77	1,06	10,34**	1,75
	s	,72	1,06	1,18	1,09	,77	,83	(,02)	(,09)	(,03)
Perspectives futures	$\bar{X}$	3,61	3,82	3,51	3,66	3,96	4,17	,95	1,17	,02
	s	1,84	1,57	1,99	1,81	1,89	1,92	(,02)	(,01)	(,00)
Intention de poursuivre les études	$\bar{X}$	5,01	4,40	4,77	4,59	4,84	4,79	,18	6,49*	2,34
	s	1,17	1,28	1,34	1,34	,99	1,14	(,00)	(,06)	(,04)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

**Figure 2**

Évolution du sentiment de compétence à l'école (Groupe X Temps)



#### 4.2.2 La motivation générale (les buts d'accomplissement)

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces quatre variables associées aux buts d'accomplissements des élèves : les buts de performance-approche, de maîtrise-approche, de performance-évitement et d'évitement du travail. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du groupe atteint le seuil de signification ( $D_{(8,224)} = 2,04, p < ,05$ ). Ils indiquent aussi un effet significatif du temps ( $D_{(4,111)} = 4,32, p < ,01$ ). Quant à l'interaction de ces deux facteurs, elle n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(8,224)} = 1,90, p = ,06$ ).

Les résultats des tests univariés (ANOVA) présentés dans le tableau VI indiquent une seule différence significative liée au groupe d'appartenance et elle concerne les buts d'évitement du travail. Le test *post-hoc* relatif à ce facteur révèle effectivement que les élèves expérimentant la prolongation de cycle affirment recourir davantage à de tels buts que ceux cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire). Des différences significatives sont également relevées dans le temps en ce qui concerne les buts de performance-approche et de maîtrise-

approche. Ces buts ont effectivement diminué au cours de l'année scolaire. Malgré que le test multivarié ne révèle pas un effet significatif *Groupe X Temps*, à titre exploratoire, un regard est posé sur le résultat univarié significatif lié aux buts de performance-évitement, qui révèle néanmoins une tendance. Ces buts ont effectivement diminué chez les élèves expérimentant la prolongation de cycle en co-enseignement. De plus, une différence significative est identifiée entre les groupes en fin d'année. Or, le test *post-hoc*, qui se veut plus précis pour comparer des groupes, indique que cette différence n'est que tendancielle. En ce sens, les élèves qui ont expérimenté le modèle de prolongation de cycle de co-enseignement, auraient tendance à moins recourir à ces buts que ceux qui ont expérimenté le modèle avec enseignant unique ou qui cheminaient en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire). La figure 3 illustre bien cette différence indistincte. Enfin, tous les effets significatifs sont de taille moyenne. Effectivement, les coefficients  $\eta_p^2$  oscillent entre ,08 et ,11.

**Tableau VI**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de *D*, degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux buts d'accomplissement

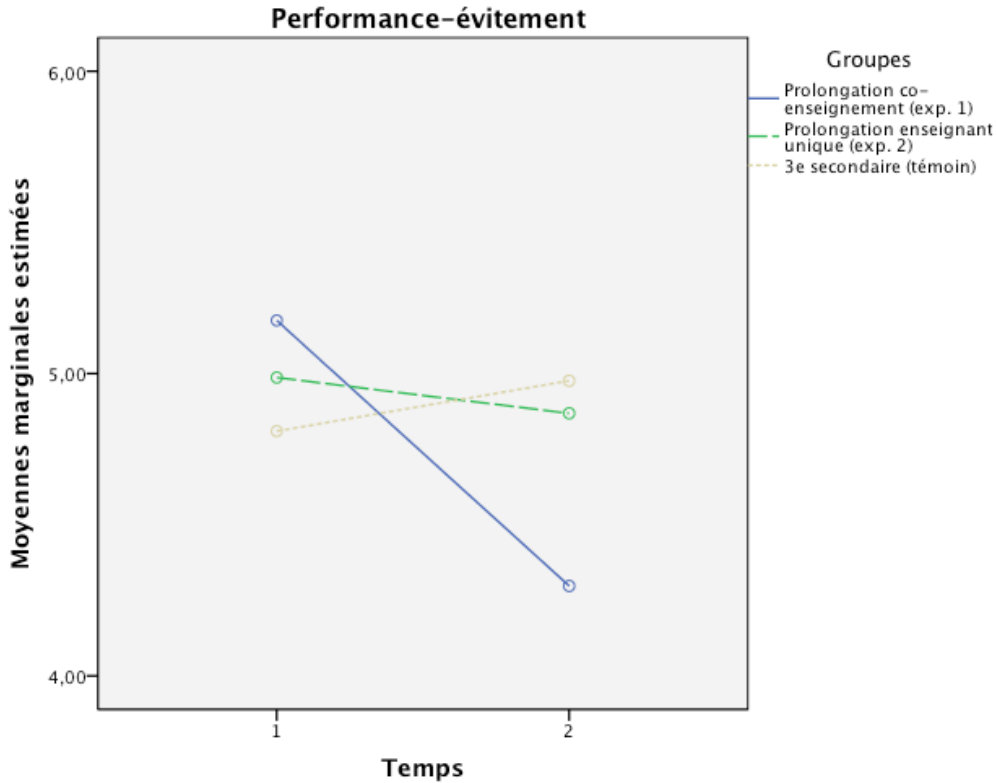
Variable	Moyenne et écart-type							Valeur de <i>D</i> , signification et taille d'effet		
		Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps
		T1	T2	T1	T2	T1	T2			
Performance-approche	$\bar{X}$	3,99	3,60	3,68	3,52	4,03	3,49	,25	10,35**	,97
	s	1,29	1,47	1,51	1,33	1,42	1,43	(,00)	(,08)	(,02)
Maîtrise-approche	$\bar{X}$	5,36	4,82	5,05	4,82	5,31	5,10	1,10	12,49**	1,30
	s	,67	1,14	1,15	1,25	,78	,64	(,02)	(,10)	(,02)
Performance-évitement	$\bar{X}$	5,18	4,30	4,99	4,87	4,81	4,98	,38	3,89	4,91**
	s	1,27	1,37	1,21	1,30	1,28	1,16	(,01)	(,03)	(,08)
Évitement du travail	$\bar{X}$	2,69	2,74	2,83	2,81	2,12	2,20	7,26**	,13	,10
	s	,95	,95	1,16	1,20	,86	,79	(,11)	(,00)	(,00)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$



**Figure 3**

Évolution des buts de performance-évitement (Groupe X Temps)



#### 4.2.3 La motivation spécifique aux disciplines

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces six variables associées à la motivation spécifique aux disciplines : le sentiment de compétence en français, le sentiment de compétence en mathématiques, l'intérêt pour le français, l'intérêt pour les mathématiques, l'utilité du français et l'utilité des mathématiques. Les résultats du test multivarié indiquent que l'effet du groupe n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(12,220)} = 1,75, p = ,06$ ). En revanche, ils indiquent un effet significatif du temps ( $D_{(6,109)} = 3,51, p < ,01$ ). L'interaction de ces deux facteurs est elle aussi significative ( $D_{(12,220)} = 2,84, p < ,01$ ).

Les résultats des tests univariés (ANOVA) présentés dans le tableau VII n'indiquent aucune différence significative liée au groupe d'appartenance. En revanche, un effet significatif du temps, sur le sentiment de compétence en français, est décelé. Ce sentiment s'est effectivement amélioré chez les répondants au cours de l'année scolaire. Également, les

résultats révèlent, pour cette même variable, une différence significative entre les groupes dans le temps. Ce sentiment s'est amélioré chez les élèves expérimentant la prolongation de cycle avec enseignant unique. Par opposition, ce sentiment s'est détérioré chez les élèves cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire). De plus, les tests indiquent des différences significatives entre les groupes, en début et en fin d'année. Cela dit, le test *post-hoc* indique que celle repérée en début d'année n'est que tendancielle. Quant à celle identifiée en fin d'année, elle est bien significative. Ainsi, en début d'année, les élèves des deux groupes de prolongation avaient tendance à se sentir moins compétents en français que ceux en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire). En fin d'année, les élèves expérimentant la prolongation de cycle avec enseignant unique se sentent néanmoins plus compétents dans cette matière que les élèves en classe ordinaire. La figure 4 illustre ces résultats significatifs. Enfin, l'effet du temps, sur le sentiment de compétence en français, est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,05$ ), tandis que l'interaction du groupe et du temps exerce un effet de grande taille sur cette même variable ( $\eta_p^2 = ,23$ ).

**Tableau VII**

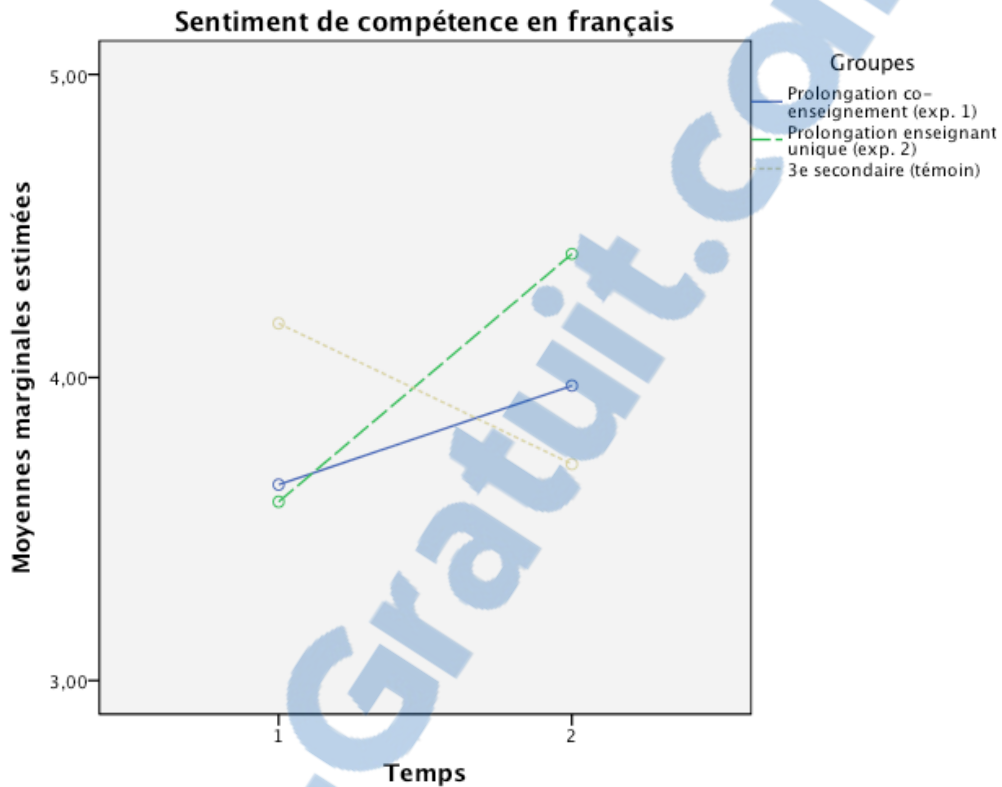
Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de *D*, degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées à la motivation spécifique aux disciplines

Variable	Moyenne et écart-type							Valeur de <i>D</i> , signification et taille d'effet		
		Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps
		T1	T2	T1	T2	T1	T2			
Sentiment de compétence en français	$\bar{X}$	3,65	3,97	3,59	4,41	4,18	3,71	,38 (,01)	6,03* (,05)	16,91** (,23)
	s	1,03	,84	1,26	,99	1,15	1,21			
Sentiment de compétence en maths	$\bar{X}$	3,56	3,79	3,37	3,66	3,78	3,86	,54 (,01)	2,99 (,03)	,31 (,01)
	s	1,23	1,45	1,49	1,66	1,33	1,50			
Intérêt pour le français	$\bar{X}$	4,11	4,24	4,21	4,43	4,57	4,69	2,35 (,04)	3,04 (,03)	,12 (,00)
	s	1,20	,96	1,18	1,15	1,03	,89			
Intérêt pour les maths	$\bar{X}$	4,31	4,39	3,76	3,54	4,25	4,05	2,95 (,05)	,84 (,01)	,57 (,01)
	s	1,16	1,33	1,46	1,58	1,56	1,52			
Utilité du français	$\bar{X}$	5,01	4,82	5,27	5,08	5,34	5,13	1,55 (,03)	3,52 (,03)	,01 (,00)
	s	1,09	1,09	,88	1,17	,84	1,01			
Utilité des maths	$\bar{X}$	5,24	5,07	4,87	4,67	5,14	4,77	1,69 (,03)	3,52 (,03)	,22 (,00)
	s	,75	1,30	1,13	1,22	1,02	1,35			

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

**Figure 4**

Évolution du sentiment de compétence en français (Groupe X Temps)



#### 4.2.4 L'adaptation psychosociale

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces quatre variables associées à l'adaptation psychosociale : le sentiment d'appartenance à l'école, le sentiment d'acceptation, l'isolement social et l'anxiété sociale. Les résultats du test multivarié indiquent que l'effet du groupe n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(8,216)} = 1,93, p = ,06$ ). En revanche, ils indiquent que l'effet du temps atteint le seuil de signification ( $D_{(4,107)} = 2,83, p < ,05$ ), tout comme l'interaction de ces deux facteurs ( $D_{(8,216)} = 2,50, p < ,05$ ).

Même si le test multivarié indique que l'effet du groupe n'atteint pas le seuil de signification, un intérêt est tout de même porté au résultat univarié significatif lié au sentiment d'appartenance à l'école, lequel révèle une tendance (voir tableau VIII). En fait, les élèves expérimentant la prolongation de cycle avec enseignant unique rapportent un sentiment d'appartenance inférieur à celui de leurs homologues expérimentant la prolongation de cycle en co-enseignement et à celui des élèves cheminant en classe ordinaire

(3<sup>e</sup> secondaire). Les résultats indiquent aussi un effet significatif du temps sur l'anxiété sociale. Cette dimension de l'adaptation psychosociale affiche effectivement une diminution au cours de l'année scolaire. Par ailleurs, des différences significatives sont décelées, entre les groupes dans le temps, en ce qui concerne le sentiment d'acceptation et l'anxiété sociale. Les résultats ne permettent toutefois pas de distinguer les dissimilarités liées au sentiment d'acceptation. De même, la figure 5 illustre que ces différences sont diffuses. L'anxiété sociale, pour sa part, a diminué chez les élèves expérimentant la prolongation de cycle en co-enseignement (voir figure 6). En ce qui concerne la taille des effets significatifs, les coefficients  $\eta_p^2$  oscillent entre ,06 et ,08 et indiquent ainsi des effets de moyenne taille.

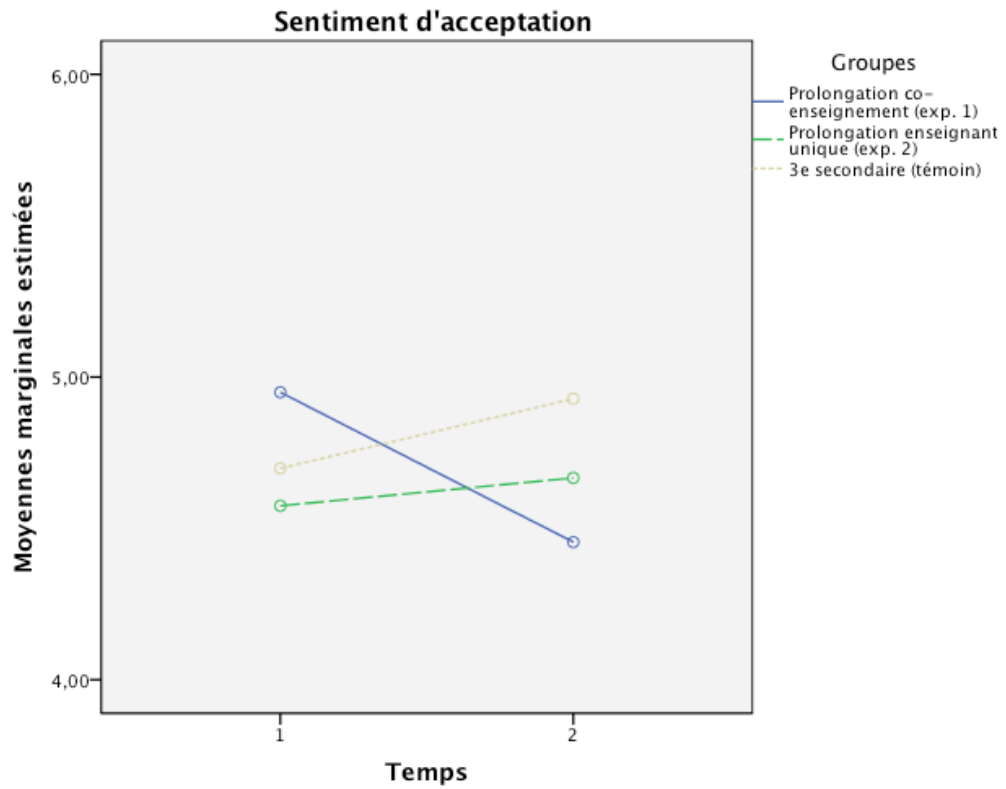
### Tableau VIII

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées à l'adaptation psychosociale

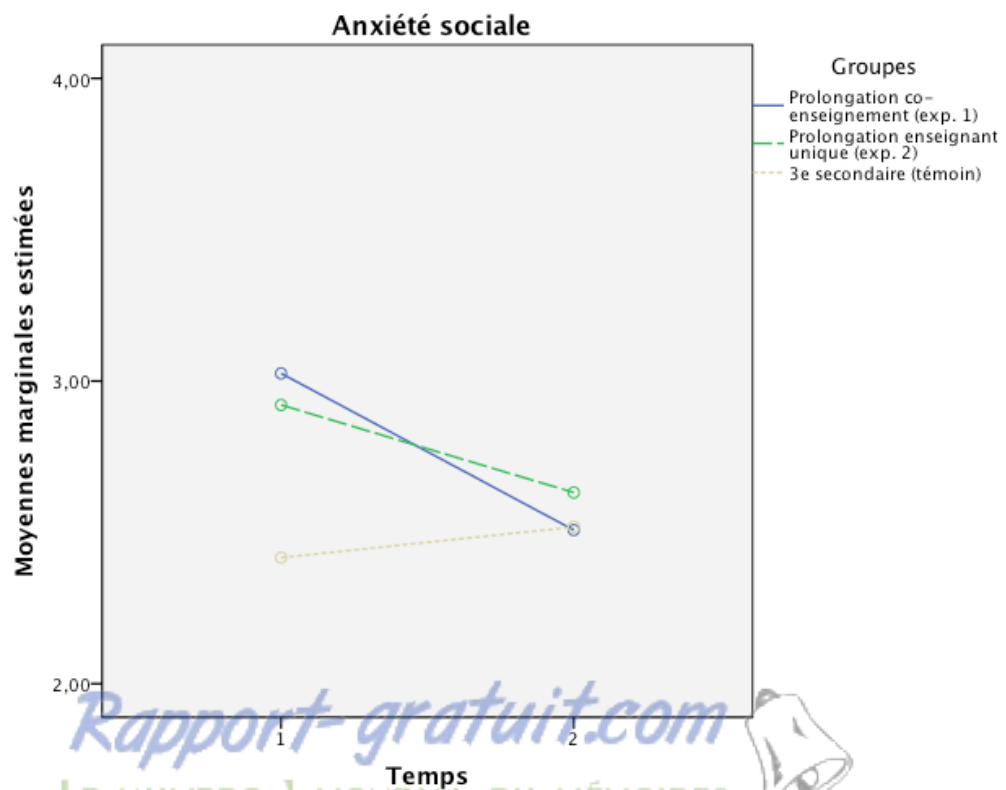
Variable	Moyenne et écart-type							Valeur de $D$ , signification et taille d'effet		
		Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps
		T1	T2	T1	T2	T1	T2			
Sentiment d'appartenance à l'école	$\bar{X}$	4,43	4,21	3,88	3,41	4,36	4,35	4,83*	3,94	1,38
	s	1,11	1,14	1,28	1,45	1,21	1,41	(,08)	(,04)	(,02)
Sentiment d'acceptation	$\bar{X}$	4,95	4,45	4,57	4,67	4,70	4,93	,23	,26	3,67*
	s	1,12	1,58	1,55	1,52	1,30	1,36	(,00)	(,00)	(,06)
Isolement social	$\bar{X}$	1,57	1,51	1,98	1,97	1,48	1,52	2,64	,02	,08
	s	1,05	,94	1,29	1,47	,89	1,00	(,05)	(,00)	(,00)
Anxiété sociale	$\bar{X}$	3,03	2,51	2,92	2,63	2,42	2,52	1,01	6,80*	4,08*
	s	1,22	1,28	1,16	1,08	1,21	1,25	(,02)	(,06)	(,07)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

**Figure 5**  
Évolution du sentiment d'acceptation (Groupe X Temps)



**Figure 6**  
Évolution de l'anxiété sociale (Groupe X Temps)



#### 4.2.5 Le climat relationnel : les relations avec les pairs

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces trois variables associées aux relations avec les pairs : le climat de classe entre les élèves, les relations avec les pairs et la perception de l'attitude des amis. Les résultats du test multivarié indiquent que les effets du groupe ( $D_{(6,218)} = 1,61, p = ,15$ ) et du temps  $D_{(3,108)} = 1,19, p = ,32$ ) n'atteignent pas le seuil de signification. L'interaction de ces deux facteurs, elle aussi, n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(6,218)} = 1,35, p = ,23$ ).

Un résultat univarié significatif, lié aux relations que les élèves entretiennent avec leurs pairs, est considéré même si les résultats du test multivarié n'indiquent pas d'effets significatifs (voir tableau IX). Le résultat en question suggère effectivement une tendance. Ainsi, il semble que les élèves expérimentant la prolongation de cycle avec enseignant unique s'expriment plus négativement que ceux cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire), en ce qui a trait à la qualité de leurs relations avec leurs pairs. La taille de cet unique effet significatif est moyenne ( $\eta_p^2 = ,06$ ).

**Tableau IX**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux relations avec les pairs

Variable	Moyenne et écart-type							Valeur de $D$ , signification et taille d'effet		
	Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2				
Climat de classe entre les élèves	$\bar{X}$	2,74	2,79	2,95	2,84	3,05	3,64	2,28	1,93	2,95
	s	1,35	,98	1,52	1,70	1,40	1,46	(,04)	(,02)	(,05)
Relations avec les pairs	$\bar{X}$	4,53	4,57	4,50	4,41	4,99	4,87	3,45*	,50	,38
	s	,65	,91	,98	1,31	,76	,99	(,06)	(,01)	(,01)
Perception de l'attitude des amis	$\bar{X}$	3,80	3,72	3,54	3,49	3,85	3,89	1,09	,11	,14
	s	1,23	1,00	1,26	1,21	1,24	1,22	(,02)	(,00)	(,00)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

#### 4.2.6 Le climat relationnel : les relations avec les enseignants

Les analyses ont été effectuées en regroupant ces trois variables associées aux relations avec les enseignants : les relations chaleureuses avec les enseignants, les relations conflictuelles avec les enseignants et le soutien. Les résultats du test multivarié indiquent que

les effets du groupe ( $D_{(6,224)} = 1,15, p = ,33$ ) et du temps ( $D_{(3,111)} = ,29, p = ,83$ ) n'atteignent pas le seuil de signification. L'interaction de ces deux facteurs, elle aussi, n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(6,224)} = 1,58, p = ,16$ ). Quant aux résultats des tests univariés (ANOVA), ils sont présentés dans le tableau X, bien qu'aucun n'atteigne le seuil de signification.

**Tableau X**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux relations avec les enseignants

Variable	Moyenne et écart-type						Valeur de $D$ , signification et taille d'effet			
	Prolongation Co-ens. (exp. 1)		Prolongation Ens. unique (exp. 2)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2				
Relations chaleureuses avec les enseignants	$\bar{X}$	4,37	4,50	4,44	4,39	4,50	4,33	,01	,11	,86
	s	,83	,98	,97	1,04	,99	1,18	(,00)	(,00)	(,02)
Relations conflictuelles avec les enseignants	$\bar{X}$	2,43	2,43	2,23	2,45	2,23	2,02	,82	,00	1,31
	s	1,24	1,35	1,30	1,44	1,08	1,00	(,01)	(,00)	(,02)
Soutien	$\bar{X}$	4,41	4,45	4,60	4,86	4,56	4,40	1,13	,19	1,28
	s	,90	1,23	,99	1,15	1,05	1,17	(,02)	(,00)	(,02)

\*  $p < ,05$     \*\*  $p < ,01$

#### 4.2.7 Le climat relationnel : les relations avec les parents

Une seule variable a permis de documenter les relations avec les parents, soit la perception de l'attitude des parents. Un regard est donc immédiatement posé sur les résultats des tests univariés (ANOVA). Ceux-ci sont présentés dans le tableau XI et ils n'indiquent aucune différence significative.

**Tableau XI**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) et Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) de la variable associée aux relations avec les parents

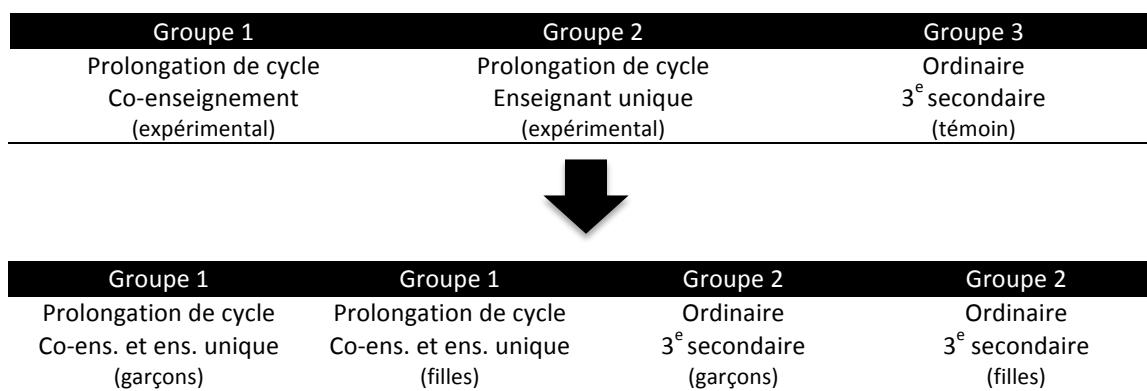
Variable	Moyenne et écart-type						Valeur de $D$ , signification et taille d'effet			
	Prolongation Co-ens. (exp.)		Prolongation Ens. unique (exp.)		Ordinaire 3 <sup>e</sup> sec. (témoin)		Groupe	Temps	Groupe X Temps	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2				
Perception de l'attitude des parents	$\bar{X}$	5,35	5,15	5,67	5,46	5,41	5,41	1,56	1,72	,45
	s	,85	1,27	,57	,97	,89	1,00	(,03)	(,02)	(,01)

\*  $p < ,05$     \*\*  $p < ,01$

### 4.3 Contraste selon le genre

Plusieurs résultats significatifs ayant été relevés, il est légitime de se demander si des dissemblances apparaissent entre les garçons et les filles expérimentant la prolongation de cycle et cheminant en classe ordinaire, en ce qui concerne leur motivation, leur adaptation psychosociale et leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents. Afin de répondre à cette question, une seconde série d'analyses de variance multivariées à mesures répétées (MANOVA) et univariées (ANOVA) a été effectuée en intégrant le sexe comme nouveau facteur de contraste. Cela étant dit, il n'était pas envisageable de décomposer chacun des trois groupes afin d'accéder à des résultats plus spécifiques aux garçons et aux filles qui expérimentaient ces différentes conditions de scolarisation. En fait, les groupes comptaient déjà un petit nombre de sujets et un tel fractionnement aurait fait en sorte que l'un d'entre eux (le groupe 1) aurait généré une cellule de trop petite taille. Il est effectivement souhaitable que chaque groupe faisant l'objet de comparaisons, compte au moins vingt sujets (Tabachnick et Fidell, 2001). Afin de répondre à cette exigence, il a été décidé de réunir les élèves expérimentant les deux modèles de prolongation de cycle au sein d'un seul et même groupe. Cette initiative a permis d'assurer une représentation masculine et féminine suffisante au sein de ce groupe (55 garçons et 39 filles). La classe ordinaire, quant à elle, n'a pu faire l'objet d'un pareil remaniement. Néanmoins, elle présentait le nombre minimal de sujets souhaitable (20 garçons et 20 filles).

**Figure 7**  
Regroupements privilégiés (contraste lié au sexe)





#### 4.3.1 La motivation générale (les attentes de succès, la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et les buts personnels en lien avec les études)

Des analyses ont été reconduites sur les six variables associées aux attentes de succès, à la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et aux buts personnels en lien avec les études, en regroupant les classes de prolongation et en intégrant le sexe comme nouveau facteur de contraste. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du sexe des élèves n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(6,104)} = 1,61, p = ,15$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(6,104)} = 1,28, p = ,28$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(6,104)} = 1,24, p = ,29$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(6,104)} = ,30, p = ,94$ ), elles aussi, n'atteignent pas le seuil de signification.

Bien que le test multivarié ne révèle pas d'effets significatifs du sexe et du temps selon le sexe, les résultats univariés liés à ces mêmes facteurs sont tout de même considérés, car ils suggèrent une certaine tendance (voir tableau XIII). Ainsi, une première différence, reliée à l'effet simple du sexe, concerne l'anxiété de performance. Les garçons affirment effectivement ressentir des niveaux inférieurs d'anxiété, lorsqu'ils sont soumis à une évaluation où lorsqu'ils sont confrontés à une tâche difficile. De plus, une différence significative est décelée dans le temps, selon le sexe des élèves. L'anxiété de performance diminue de façon marquée chez les garçons de sorte qu'en fin d'année, l'écart entre eux et les filles s'est creusé et qu'ils rapportent ainsi des niveaux significativement inférieurs à ceux manifestés par celles-ci. La figure 8 illustre bien ces différences significatives. En ce qui concerne la taille des effets significatifs, elle a encore une fois été évaluée en examinant les coefficients *éta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ). L'effet simple du sexe sur l'anxiété de performance est de taille moyenne ( $\eta_p^2 = ,06$ ), tandis que l'effet de l'interaction du temps et du sexe sur cette même variable est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,04$ ).

**Tableau XII**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées aux attentes de succès, à la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et aux buts personnels en lien avec les études (contraste lié au sexe)

Variable	Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)								
	T1				T2				
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		
	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	
Sentiment de compétence à l'école	$\bar{X}$ s	3,68 ,90	4,36 1,21	3,50 ,99	4,21 1,10	4,15 1,02	4,23 1,10	4,16 ,97	3,94 1,32
Anxiété de performance	$\bar{X}$ s	3,10 ,85	3,09 1,41	3,61 1,26	3,16 ,73	2,50 ,83	2,82 1,26	3,41 1,19	3,35 1,28
Intérêt général envers l'école	$\bar{X}$ s	4,14 1,15	4,58 ,98	4,05 1,03	4,22 ,73	4,11 1,18	4,61 ,89	4,06 ,99	4,12 ,84
Utilité générale des apprentissages	$\bar{X}$ s	4,99 1,09	5,41 ,56	5,22 ,88	5,00 ,97	4,79 1,20	4,92 ,77	5,05 ,91	4,57 ,90
Perspectives futures	$\bar{X}$ s	3,75 1,93	3,79 1,83	3,35 1,88	4,20 2,01	3,91 1,53	4,01 1,88	3,55 1,85	4,39 2,01
Intention de poursuivre les études	$\bar{X}$ s	5,03 1,11	4,93 1,11	4,73 1,41	4,71 ,80	4,51 1,18	4,64 1,30	4,48 1,45	5,00 ,87

**Tableau XIII**

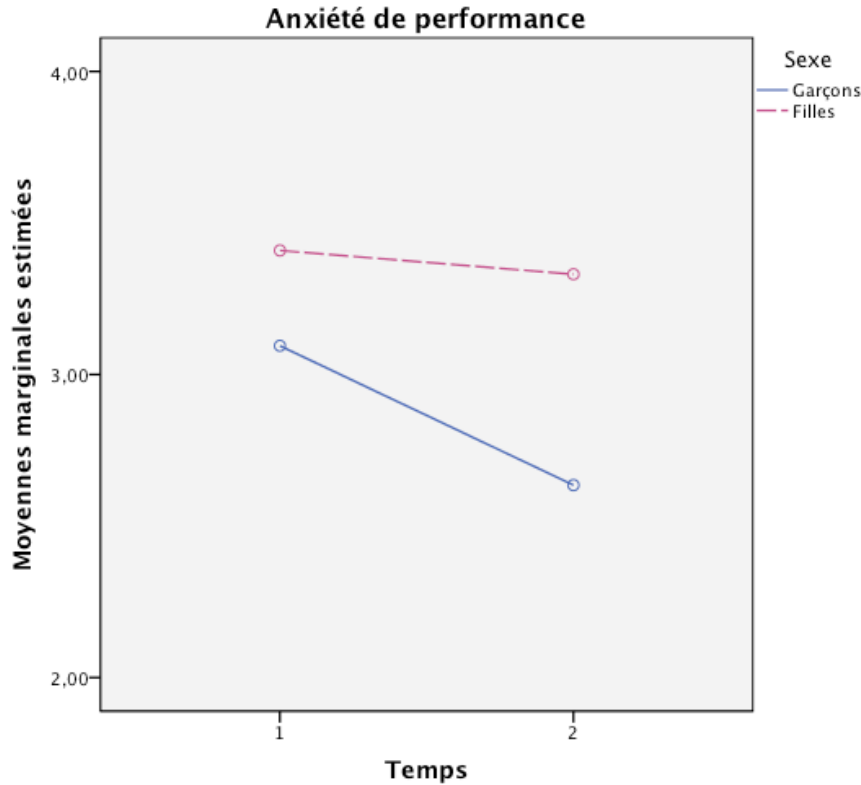
Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux attentes de succès, à la valeur accordée à l'école et aux apprentissages et aux buts personnels en lien avec les études (contraste lié au sexe)

Variable	Valeur de $D$ , signification et taille d'effet					
	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X Sexe	Temps X Sexe	Groupe X Temps X Sexe
	Sentiment de compétence à l'école	2,70 (,02)	4,78* (,04)	,66 (,01)	,13 (,00)	,03 (,00)
Anxiété de performance	,06 (,00)	4,95* (,04)	6,69* (,06)	1,12 (,01)	4,79* (,04)	,02 (,00)
Intérêt général envers l'école	2,74 (,03)	,05 (,00)	2,05 (,02)	1,03 (,01)	,05 (,00)	,16 (,00)
Utilité générale des apprentissages	,06 (,00)	12,11** (,10)	,16 (,00)	3,53 (,03)	,07 (,00)	,01 (,00)
Perspectives futures	2,14 (,02)	1,10 (,01)	,00 (,00)	1,49 (,01)	,00 (,00)	,01 (,00)
Intention de poursuivre les études	,40 (,00)	2,73 (,02)	,05 (,00)	,31 (,00)	3,48 (,03)	,46 (,00)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

**Figure 8**

Évolution de l'anxiété de performance (Temps X Sexe)



#### 4.3.2 La motivation générale (les buts d'accomplissement)

Voici les résultats des analyses sur les quatre variables associées aux buts d'accomplissement, lorsque les classes de prolongation sont regroupées et que le sexe est intégré comme nouveau facteur de contraste. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du sexe des élèves n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(4,110)} = ,74, p = ,57$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(4,110)} = 2,24, p = ,07$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(4,110)} = ,07, p = ,99$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(4,110)} = ,08, p = ,99$ ), elles aussi, n'atteignent pas le seuil de signification.

Le test multivarié ne révèle pas d'effets significatifs. Cela étant dit, un regard est tout de même porté sur un résultat univarié significatif, qui montre une tendance (voir tableau XV). Ainsi, l'interaction du groupe et du sexe exerce un effet significatif sur les buts de performance-évitement. Cela dit, la comparaison des groupes ne permet pas de distinguer les

différences. De la même façon, la figure 9 illustre bien que ces différences sont diffuses. Enfin, cet effet d'interaction est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,04$ ).

**Tableau XIV**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées aux buts d'accomplissement (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Performance-approche	$\bar{X}$	3,86	4,06	3,80	3,99	3,55	3,52	3,57	3,44
	s	1,37	1,46	1,47	1,42	1,34	1,40	1,47	1,52
Maîtrise-approche	$\bar{X}$	5,11	5,28	5,31	5,35	4,77	5,08	4,87	5,13
	s	,97	,84	,93	,72	1,26	,62	1,11	,70
Performance-évitement	$\bar{X}$	5,18	4,52	4,96	5,19	4,70	4,71	4,46	5,33
	s	1,19	1,37	1,28	1,06	1,35	1,29	1,37	,87
Évitement du travail	$\bar{X}$	2,99	2,11	2,49	2,13	2,93	2,20	2,60	2,19
	s	1,01	1,03	1,06	,58	1,16	,89	,96	,65

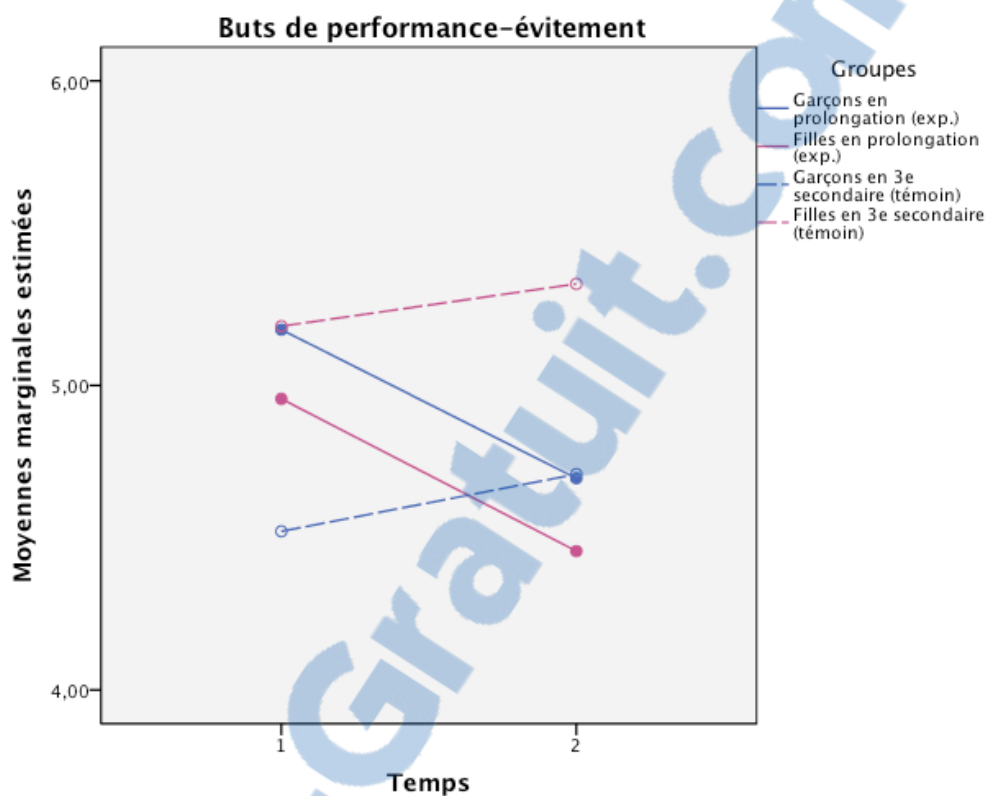
**Tableau XV**

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux buts d'accomplissement (contraste lié au sexe)

Valeur de $D$ , signification et taille d'effet						
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X Sexe	Temps X Sexe	Groupe X Temps X Sexe
Maîtrise-approche	1,44 (,01)	9,28** (,08)	,43 (,00)	,08 (,00)	,11 (,00)	,03 (,00)
Performance-évitement	,36 (,00)	1,20 (,01)	1,16 (,01)	5,20* (,04)	,01 (,00)	,00 (,00)
Évitement du travail	13,51** (,11)	,22 (,00)	1,66 (,01)	1,75 (,02)	,15 (,00)	,23 (,00)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

**Figure 9**  
Buts de performance-évitement (Groupe X Sexe)



#### 4.3.2 La motivation spécifique aux disciplines

Voici les résultats des analyses sur les six variables associées à la motivation spécifique aux disciplines, lorsque les classes de prolongation sont regroupées et que le sexe est intégré comme nouveau facteur de contraste. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du sexe des élèves atteint le seuil de signification ( $D_{(6,108)} = 2,30, p < ,05$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(6,108)} = 1,26, p = ,28$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(6,108)} = ,37, p = ,90$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(6,108)} = 1,09, p = ,38$ ), quant à elles, n'atteignent pas le seuil de signification.

Les résultats des tests univariés (ANOVA) présentés dans le tableau XVII indiquent trois résultats significatifs prenant en considération le sexe des élèves. Des différences sont effectivement notées selon le sexe des élèves, en ce qui concerne leur sentiment de compétence en mathématiques, leur intérêt pour les mathématiques et la valeur qu'ils

accordent au français. Les garçons s'expriment plus positivement que les filles quant à leur sentiment de compétence en mathématiques et leur intérêt pour cette matière. Les filles, quant à elles, reconnaissent davantage la valeur des apprentissages en français. La taille des effets significatifs est la même pour les trois variables ( $\eta_p^2 = ,05$ ), c'est-à-dire petite.

**Tableau XVI**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées à la motivation spécifique aux disciplines (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Sentiment de compétence en français	$\bar{X}$	3,53	4,25	3,73	4,08	4,18	3,60	4,21	3,86
	s	1,17	1,00	1,13	1,35	,91	,96	,98	1,50
Sentiment de compétence en maths	$\bar{X}$	3,91	3,94	2,92	3,57	4,09	3,95	3,28	3,74
	s	1,27	1,20	1,28	1,51	1,42	1,27	1,62	1,78
Intérêt pour le français	$\bar{X}$	3,86	4,59	4,53	4,54	4,16	4,72	4,54	4,65
	s	1,24	1,01	1,02	1,08	1,07	,92	1,02	,87
Intérêt pour les maths	$\bar{X}$	4,15	4,65	3,89	3,70	4,24	4,29	3,62	3,72
	s	1,30	1,51	1,40	1,49	1,59	1,54	1,37	1,46
Utilité du français	$\bar{X}$	4,88	5,25	5,45	5,47	4,78	4,96	5,16	5,36
	s	1,13	,95	,68	,66	1,31	1,07	,84	,92
Utilité des maths	$\bar{X}$	4,98	5,38	5,14	4,82	4,92	4,94	4,80	4,56
	s	1,03	,74	,90	1,27	1,39	1,28	1,12	1,44

**Tableau XVII**

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées à la motivation spécifique aux disciplines (contraste lié au sexe)

Valeur de $D$ , signification et taille d'effet							
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X	Temps X	Groupe X	
							Sexe
Sentiment de compétence en français							
		,04	,46	,17	,03	,40	2,31
Sentiment de compétence en maths		(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,02)
		1,01	2,18	5,91*	1,56	,49	,00
Intérêt pour le français		(,01)	(,02)	(,05)	(,01)	(,00)	(,00)
		3,73	2,27	1,66	2,54	,66	,49
Intérêt pour les maths		(,03)	(,02)	(,02)	(,02)	(,01)	(,00)
		,22	1,01	5,78*	,40	,00	2,06
Utilité du français		(,00)	(,01)	(,05)	(,00)	(,00)	(,02)
		1,40	3,26	5,94*	,24	,00	,68
Utilité des maths		(,01)	(,03)	(,05)	(,00)	(,00)	(,01)
		,05	4,04*	1,59	1,88	,04	,69
	(,00)	(,03)	(,01)	(,02)	(,00)	(,01)	

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

#### 4.3.4 L'adaptation psychosociale

Voici les résultats des analyses sur les quatre variables associées à l'adaptation psychosociale, lorsque les classes de prolongation sont regroupées et que le sexe est intégré comme nouveau facteur de contraste. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du sexe des élèves n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(4,106)} = 2,12, p = ,08$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(4,106)} = 1,29, p = ,28$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(4,106)} = ,55, p = ,70$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(4,106)} = 1,99, p = ,10$ ), elles aussi, n'atteignent pas le seuil de signification.

Tandis que le test multivarié ne révèle pas d'effets significatifs, les résultats univariés exhibent pour leur part deux effets significatifs sur le sentiment d'appartenance à l'école. Un regard est porté sur ces résultats tendancielles (voir tableau XIX). Une première différence reliée à l'effet de l'interaction du groupe et du sexe des élèves, est effectivement relevée en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à l'école. Les garçons expérimentant la prolongation de cycle affirment ressentir un plus fort sentiment d'appartenance à leur école que les filles qui expérimentent ces mêmes conditions de scolarisation. Une seconde différence significative, reliée à l'interaction du groupe, du sexe des élèves et du temps de mesure, est notée pour cette même variable. En classe de prolongation de cycle, ce sentiment a diminué chez les filles. Par ailleurs, un test *post-hoc* révèle des différences significatives en fin d'année, entre les garçons et les filles qui expérimentent ces différentes conditions de scolarisation. Une première différence est identifiée entre les filles qui cheminent en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire) et celles qui expérimentent la prolongation de cycle. Les premières rapportent un plus fort sentiment d'appartenance à l'école que les secondes. Une seconde différence est relevée entre les filles et les garçons en prolongation de cycle. Encore une fois, les filles qui expérimentent ces conditions de scolarisation s'expriment plus négativement (par rapport à leurs camarades de sexe masculin). La figure 10 illustre ces différences significatives. Enfin, l'effet de l'interaction du groupe et du sexe, sur le sentiment d'appartenance à l'école, est de petite taille ( $\eta_p^2 = ,04$ ). L'interaction du groupe, du temps et du sexe, pour sa part, exerce un effet de taille moyenne ( $\eta_p^2 = ,06$ ) sur cette même variable.

**Tableau XVIII**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées à l'adaptation psychosociale (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Sentiment d'appartenance à l'école	$\bar{X}$	4,45	4,51	3,79	4,15	4,27	4,15	3,26	4,63
	s	1,17	1,21	1,21	1,21	1,34	1,55	1,19	1,19
Sentiment d'acceptation	$\bar{X}$	4,77	4,53	4,72	4,93	4,69	4,74	4,43	5,19
	s	1,41	1,36	1,35	1,22	1,54	1,48	1,56	1,17
Isolement social	$\bar{X}$	1,78	1,43	1,79	1,56	1,64	1,56	1,88	1,46
	s	1,37	,80	,99	1,02	1,25	1,10	1,29	,89
Anxiété sociale	$\bar{X}$	2,84	2,34	3,11	2,51	2,23	2,47	2,95	2,58
	s	1,09	1,23	1,27	1,21	,77	1,30	1,40	1,22

**Tableau XIX**

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées à l'adaptation psychosociale (contraste lié au sexe)

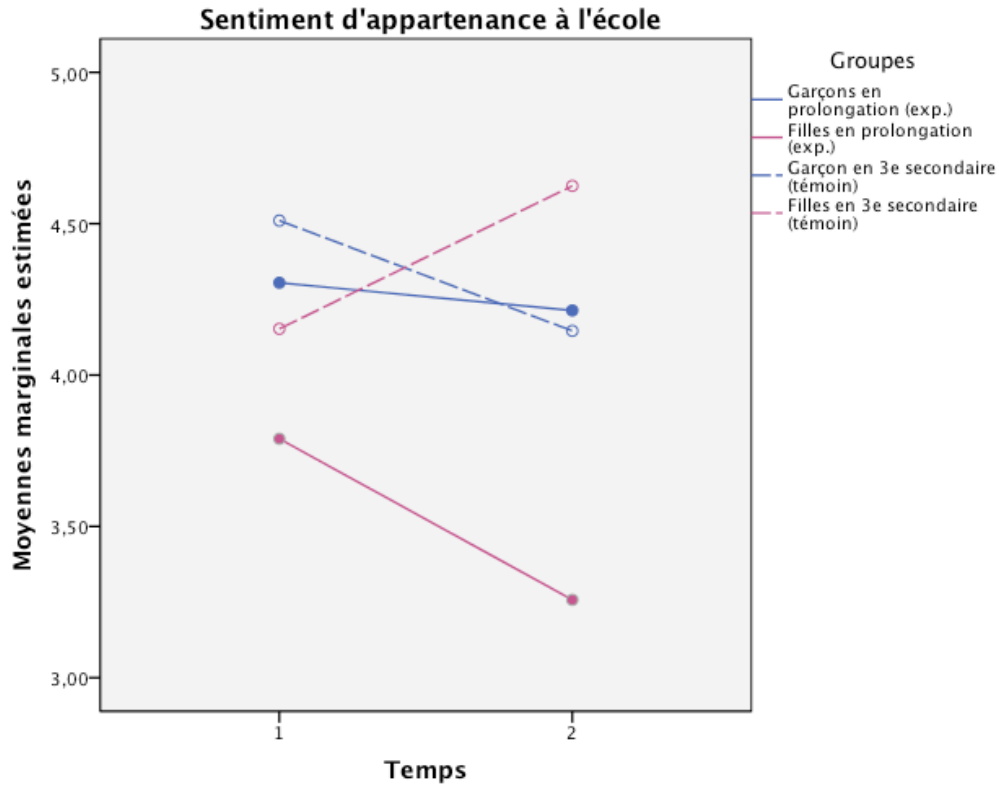
Valeur de $D$ , signification et taille d'effet						
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X Temps X Sexe		
				Groupe X Sexe	Temps X Sexe	Groupe X Temps X Sexe
Sentiment d'appartenance à l'école	3,65	1,67	3,18	4,25*	1,08	6,38*
	(,03)	(,02)	(,03)	(,04)	(,01)	(,06)
Sentiment d'acceptation	,57	,04	,28	1,34	,11	,29
	(,01)	(,00)	(,00)	(,01)	(,00)	(,00)
Isolement social	1,84	,00	,13	,07	,00	1,37
	(,02)	(,00)	(,00)	(,00)	(,00)	(,01)
Anxiété sociale	2,05	2,43	2,26	,70	1,10	1,81
	(,02)	(,02)	(,02)	(,01)	(,01)	(,02)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$



**Figure 10**

Évolution du sentiment d'appartenance à l'école (Groupe X Temps X Sexe)



#### 4.3.5 Le climat relationnel : les relations avec les pairs

Voici les résultats des analyses sur les trois variables associées aux relations avec les pairs, lorsque les classes de prolongation sont regroupées et que le sexe est intégré comme nouveau facteur de contraste. Les résultats du test multivarié (*Trace de Pillai*) indiquent que l'effet du sexe des élèves n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(3,107)} = 1,08, p = ,36$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(3,107)} = ,65, p = ,58$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(3,107)} = ,80, p = ,50$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(3,107)} = 1,98, p = ,12$ ), elles aussi, n'atteignent pas le seuil de signification.

Même si le test multivarié ne révèle pas d'effets significatifs, un regard est tout de même porté sur un résultat univarié significatif, qui suggère une tendance (voir tableau XXI). Une différence liée à l'effet de l'interaction du groupe, du temps et du sexe des élèves, est effectivement décelée en ce qui concerne la perception de l'attitude des amis. Un test *post-hoc* révèle qu'en fin d'année, les garçons expérimentant la prolongation de cycle s'expriment

plus négativement, par rapport aux attitudes scolaires de leurs amis, que les filles cheminant en classe ordinaire (3<sup>e</sup> secondaire). La taille de cet effet significatif est petite ( $\eta_p^2 = ,05$ ).

### Tableau XX

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées aux relations avec les pairs (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Climat de classe entre les élèves	$\bar{X}$	2,69	2,96	3,03	3,17	2,73	3,58	2,91	3,72
	s	1,43	1,39	1,46	1,43	1,50	1,53	1,30	1,40
Relations avec les pairs	$\bar{X}$	4,52	4,85	4,50	5,18	4,54	4,78	4,42	5,00
	s	,78	,81	,90	,67	1,14	1,03	1,15	,95
Perception de l'attitude des amis	$\bar{X}$	3,54	3,75	3,79	3,99	3,59	3,49	3,61	4,43
	s	1,17	1,40	1,33	1,00	1,06	1,37	1,18	,71

### Tableau XXI

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux relations avec les pairs (contraste lié au sexe)

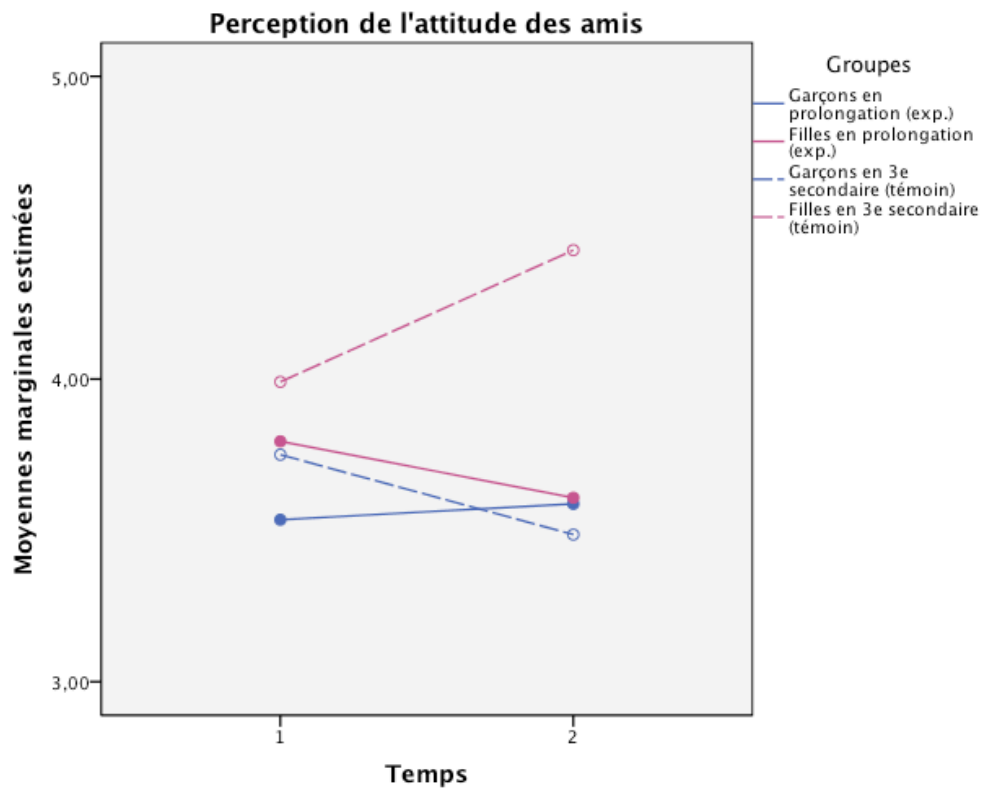
Valeur de $D$ , signification et taille d'effet						
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X Sexe	Temps X Sexe	Groupe X Temps X Sexe
	(,04)	(,04)	(,01)	(,00)	(,00)	(,00)
Relations avec les pairs	7,23**	,92	,38	1,03	,35	,00
	(,06)	(,01)	(,00)	(,01)	(,00)	(,00)
Perception de l'attitude des amis	1,77	,01	2,97	1,15	1,42	5,61*
	(,02)	(,00)	(,03)	(,01)	(,01)	(,05)

\*  $p < ,05$

\*\*  $p < ,01$

**Figure 11**

Évolution de la perception de l'attitude des amis (Groupe X Temps X Sexe)



#### 4.3.6 Le climat relationnel : les relations avec les enseignants

Voici les résultats des analyses sur les trois variables associées aux relations avec les enseignants, lorsque les classes de prolongation sont regroupées et que le sexe est intégré comme nouveau facteur de contraste. Les résultats des tests multivariés (*Trace de Pillai*) présentés dans le tableau XXIII indiquent que l'effet du sexe des élèves n'atteint pas le seuil de signification ( $D_{(3,110)} = 1,90, p = ,13$ ). Les interactions entre le groupe et le sexe des élèves ( $D_{(3,110)} = 1,30, p = ,28$ ), le temps et le sexe des élèves ( $D_{(3,110)} = ,37, p = ,78$ ) et entre le groupe, le temps et le sexe des élèves ( $D_{(3,110)} = ,41, p = ,75$ ), elles aussi, n'atteignent pas le seuil de signification. Quant aux résultats des tests univariés (ANOVA), prenant en considération le sexe des élèves, ils sont présentés dans le tableau XXIII. Aucun n'atteint le seuil de signification.

**Tableau XXII**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) des variables associées aux relations avec les enseignants (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Relations chaleureuses avec les enseignants	$\bar{X}$	4,29	4,44	4,54	4,58	4,40	4,21	4,49	4,50
	s	,94	1,16	,84	,72	1,14	1,24	,84	1,11
Relations conflictuelles avec les enseignants	$\bar{X}$	2,65	2,26	1,95	2,18	2,63	2,01	2,22	2,04
	s	1,30	1,27	1,13	,82	1,49	1,11	1,23	,85
Soutien	$\bar{X}$	4,44	4,74	4,59	4,32	4,68	4,44	4,65	4,35
	s	,82	,91	1,08	1,20	1,28	1,02	1,11	1,38

**Tableau XXIII**

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) des variables associées aux relations avec les enseignants (contraste lié au sexe)

Valeur de $D$ , signification et taille d'effet						
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe X Temps X Sexe		
				Groupe X Sexe	Temps X Sexe	Groupe X Temps X Sexe
Relations chaleureuses avec les enseignants	,00 (,00)	,45 (,00)	1,25 (,01)	,02 (,00)	,01 (,00)	,62 (,01)
Relations conflictuelles avec les enseignants	1,30 (,01)	,10 (,00)	1,91 (,02)	1,61 (,01)	,82 (,01)	,17 (,00)
Soutien	,46 (,00)	,00 (,00)	,30 (,00)	,76 (,01)	,11 (,00)	1,21 (,01)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

#### 4.3.7 Le climat relationnel : les relations avec les parents

Il convient de rappeler qu'une seule variable est utilisée pour documenter les relations avec les parents, soit la perception de l'attitude des parents. Voici donc les résultats univariés qui tiennent compte du regroupement des classes de prolongation et de l'intégration du sexe comme nouveau facteur de contraste. Ils n'indiquent aucune différence significative entre les garçons et les filles en ce qui concerne cette seule variable liée au soutien parental. Les résultats des tests univariés (ANOVA), prenant en considération le sexe des élèves, sont présentés dans le tableau XXV. Aucun n'atteint le seuil de signification.

**Tableau XXIV**

Moyenne ( $\bar{X}$ ) et écart-type (s) de la variable associée aux relations avec les parents (contraste lié au sexe)

Statistiques descriptives (moyenne et écart-type)									
Variable		T1				T2			
		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
		Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.	Prol.	Ord.
Perception de l'attitude des parents	$\bar{X}$	5,58	5,58	5,44	5,19	5,43	5,39	5,17	5,44
	s	,62	,83	,84	,94	1,15	1,11	1,11	,86

**Tableau XXV**

Valeur de  $D$ , degré de signification et taille de l'effet ( $\eta_p^2$ ) de la variable associée aux relations avec les parents (contraste lié au sexe)

Valeur de $D$ et signification							
Variable	Groupe	Temps	Sexe	Groupe	Temps	Groupe	
				X Sexe	X Sexe	X Temps X Sexe	
Perception de l'attitude des parents		,00 (,00)	,67 (,01)	1,51 (,01)	,01 (,00)	,56 (,01)	1,86 (,02)

\*  $p < ,05$       \*\*  $p < ,01$

## 5. Discussion

Ce chapitre met en perspective les résultats des analyses quantitatives qui ont été menées afin de répondre aux objectifs de la présente recherche. Il convient de rappeler que celle-ci visait à comparer des élèves expérimentant deux modèles de prolongation de 1<sup>er</sup> cycle avec des élèves ayant un cheminement ordinaire en 3<sup>e</sup> secondaire, quant à l'évolution de leur motivation générale, de leur motivation spécifique aux disciplines, de leur adaptation psychosociale et de leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents. C'est donc en fonction des conditions de scolarisation éprouvées que les élèves ont été comparés. De plus, parce qu'un intérêt était accordé aux différences apparaissant entre les garçons et les filles, en seconde analyse, le sexe a été intégré comme facteur de contraste.

### 5.1 Évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves

Les résultats permettent d'abord de constater des diminutions significatives dans le temps pour quelques variables motivationnelles, soit l'utilité générale des apprentissages, l'intention de poursuivre les études, les buts de performance-approche et de maîtrise-approche. Ces diminutions concordent avec les résultats des travaux de plusieurs chercheurs qui ont observé un déclin général de la motivation scolaire à l'adolescence (Fredricks et Eccles, 2002; Jacobs et autres, 2002; Middleton, Kaplan et Midgley, 2004; Watt, 2004). Les croyances des élèves, quant à leurs capacités, ont quant à elles évoluées dans le sens opposé. Effectivement, le sentiment de compétence à l'école s'est amélioré au cours de l'année scolaire, mais contrairement aux observations effectuées par Jacobs et ses collègues (2002), cela n'a pas généré une hausse de la valeur générale accordée aux apprentissages. Ces deux variables entretiennent néanmoins une relation positive modeste.

De plus, tandis que le sentiment de compétence à l'école augmentait, l'anxiété de performance a diminué. À cet effet, une relation négative modérée est décelée entre les deux variables. Ces résultats sont conformes avec les résultats d'autres chercheurs (Goetz et autres, 2008; Oostdam et Meijer, 2003; Pekrun et autres, 2004; Preiss, Gayle et Allen, 2006; Zeidner, 1998) qui ont identifié une relation positive entre l'anxiété de performance ressentie par les élèves et leurs faibles attentes de succès. Linnenbrink et Pintrich (2002), pour leur part, ont

relevé une relation positive entre l'anxiété de performance et l'adoption de buts de performance-évitement, lesquels ont eu tendance à diminuer en cours d'année. Or, les résultats de la présente étude ne révèlent pas une relation significative entre ces variables.

Tel que mentionné, l'intention de poursuivre les études a elle aussi diminué. Ce résultat correspond à ceux de chercheurs qui en sont ainsi venus à souligner l'importance que les enseignants fassent la promotion du développement de ressources motivationnelles internes, afin de mener les élèves à poser un jugement plus positif sur la valeur de la scolarisation et à ne pas envisager l'abandon scolaire (Hardre et Reeve, 2003; Hidi et Harackiewicz, 2000; Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Les résultats de cette recherche indiquent des relations positives modérées entre cette intention et ces variables motivationnelles : le sentiment de compétence à l'école, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, les buts de performance-approche, de maîtrise-approche et de performance-évitement. Ils révèlent aussi une relation négative modérée entre cette variable et les buts d'évitement du travail. Bref, cela vient renforcer la conception selon laquelle les enseignants ont avantage à agir sur ces différents déterminants internes de la motivation, car ceux-ci semblent liés à l'intention des élèves de poursuivre leurs études après le secondaire.

La motivation spécifique aux disciplines évolue d'une façon semblable à celle de la motivation générale. Tandis que le sentiment de compétence en français a augmenté de façon significative et que celui propre aux mathématiques affiche une tendance semblable, la valeur accordée à ces matières n'a pas augmenté. En fait, elle a plutôt eu tendance à diminuer. Il n'y a que l'intérêt pour le français qui affiche une tendance haussière et qui offre ainsi un certain appui au propos des chercheurs qui affirment qu'il existe une relation entre le sentiment de compétence spécifique à une matière et la valeur intrinsèque accordée aux activités qui y sont reliées (Jacobs et autres, 1998; Jacobs et autres, 2002; Jacobs et Eccles, 2000; Sansone et Harackiewicz, 1996). À cet effet, le sentiment de compétence en français et l'intérêt pour cette même matière entretiennent une relation positive modeste.

Par ailleurs, les résultats suggèrent qu'en cours d'année, le sentiment d'appartenance a eu tendance à se détériorer chez les sujets. Certaines études (Goodenow, 1993a; 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Hagborg, 1998) ont permis de distinguer une relation positive

entre le sentiment d'appartenance à l'école et la motivation des élèves. Considérant que des diminutions sont notées pour plusieurs variables motivationnelles, il est cohérent de relever une telle diminution pour cette variable psychosociale. De plus, Goodenow et Grady (1993) ont identifié une relation positive entre le sentiment d'appartenance à l'école des élèves et leurs attentes de succès et la valeur intrinsèque qu'ils accordaient à l'école (Goodenow et Grady, 1993). En support à ces résultats, la présente recherche permet de déceler une relation positive modérée entre le sentiment d'appartenance à l'école et l'utilité générale des apprentissages et les deux variables affichent une diminution dans le temps. Ainsi, la baisse associée au sentiment d'appartenance à l'école est peut-être reliée à la diminution de la valeur que les élèves accordent aux apprentissages. Goodenow (1993) a même identifié une relation entre le sentiment d'appartenance et la motivation spécifique aux domaines d'apprentissage. Considérant que le sentiment d'appartenance à l'école entretient une relation positive modeste avec l'utilité du français et une relation positive modérée avec l'utilité des mathématiques, il y a lieu de croire que la diminution du sentiment d'appartenance à l'école n'est pas étrangère au déclin tendanciel observé en ce qui concerne la valeur accordée à ces matières.

Quant à la diminution de l'anxiété sociale dans le temps, elle est quelque peu inattendue, étant donné que les variables associées aux relations entre les élèves n'affichent pas des diminutions significatives dans le temps. De nombreux chercheurs (Blöte et Westenberg, 2007; Siegel, La Greca et Harrison, 2009; Storch et Masia-Warner, 2004) soutiennent pourtant qu'il existe une relation entre l'anxiété sociale ressentie par les adolescents et leurs relations pénibles avec leurs pairs. Il aurait donc été cohérent de discerner, pour ces variables, des résultats baissiers.

## 5.2 Différences attribuables aux conditions de scolarisation

L'augmentation du sentiment de compétence à l'école, chez les élèves expérimentant la prolongation de cycle, concorde avec la littérature. Comme l'explique Bandura (1997), les élèves posent un jugement sur leur efficacité en considérant les performances de leurs pairs engagés dans des efforts similaires. En ce sens, ces élèves côtoient quotidiennement des élèves qui éprouvent des difficultés semblables à celles qu'ils éprouvent et cela leur offre



alors, en certaines occasions, l'opportunité de se comparer et d'évaluer positivement leurs performances (Bandura et Jourden, 1991). Par opposition, lorsqu'ils cheminaient en classe ordinaire, ils étaient exposés à des pairs faisant preuve de niveaux d'habiletés supérieurs. Comparant leurs performances anémiques aux réalisations plus reluisantes de ces élèves, leurs croyances quant à leurs capacités pouvaient être ébranlées. Ainsi, c'est peut-être parce que les élèves en prolongation de cycle se comparent à des pairs de niveaux similaires que leur sentiment de compétence à l'école s'est apprécié. La même explication peut être utilisée pour interpréter l'évolution du sentiment de compétence en français. Une augmentation significative est effectivement identifiée chez les élèves qui ont expérimenté la prolongation de cycle avec enseignant unique et une augmentation tendancielle est relevée chez les élèves qui ont bénéficié du modèle de co-enseignement. À l'opposé, une diminution est notée chez les élèves cheminant en classe ordinaire.

Quant aux réponses nettement plus négatives des élèves qui expérimentent la prolongation de cycle avec enseignant unique, en ce qui concerne leur intérêt général envers l'école, elles sont peut-être attribuables au fait que leur environnement éducatif leur offre des opportunités moins riches. En fait, leur enseignante assume à elle seule les enseignements en français et en mathématiques, elle encadre les élèves et tente de répondre à leurs besoins cognitifs et affectifs différenciés. Elle fait face à des élèves en difficulté et elle ne peut miser sur le travail d'équipe (en tirant profit des intérêts et compétences complémentaires de ses membres) pour stimuler les élèves (Carpenter, Crawford et Walden, 2007). Cela impose nécessairement des limites dans la gestion des apprentissages et fait en sorte qu'il est beaucoup plus difficile de créer un environnement interactif, collaboratif et différencié, dont les mérites sont soulignés par de nombreux auteurs (Carpenter, Crawford et Walden, 2007; Hugues et Murwaski, 2001; McKinley, 1996; Roth, Tobin et Zimmerman, 2002).

Il est tentant de recourir à une même explication pour justifier que les élèves qui ont expérimenté le modèle de prolongation de co-enseignement ont tendance à s'exprimer plus positivement que les élèves qui ont expérimenté le modèle à enseignant unique, quant à leur intérêt pour les mathématiques. Ce résultat tendanciel offre effectivement un appui à l'hypothèse selon laquelle le travail d'équipe, permis par le co-enseignement, incite les enseignants à se montrer plus créatifs, ce qui les mènerait à proposer des situations

d'apprentissage plus dynamiques (Roth et autres, 2004) et vivantes (Hidi et Renninger, 2006), qui suscitent la curiosité des élèves.

La diminution relevée dans le temps, chez les élèves en prolongation de cycle qui ont expérimenté le modèle de co-enseignement, en ce qui concerne les buts de performance-évitement, coïncide avec les résultats d'une recherche menée par Middleton et Midgley (1997), qui montre que l'adoption de buts de performance-évitement est révélatrice de faibles croyances d'efficacité. Si les résultats n'indiquent pas une relation significative entre les buts de performance-évitement et le sentiment de compétence à l'école, ils permettent néanmoins de constater que ces élèves se sentent de plus en plus compétents à l'école, tandis que leurs buts de performance-évitement diminuent. Ce résultat peut encore une fois être attribuable au fait que les élèves sont constamment en présence de camarades qui éprouvent des difficultés semblables, ce qui les mène à se montrer moins sélectifs par rapport aux situations afin de préserver l'image qu'ils projettent (Bandura, 1997). Il se peut aussi que le travail conjoint des enseignants ait contribué à la création d'un climat de travail qui met l'accent sur le développement individuel plutôt que sur la performance et la comparaison sociale (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988).

Bien que le sentiment de compétence à l'école ait augmenté chez les élèves expérimentant la prolongation de cycle, ces derniers affirment recourir davantage à des buts d'évitement du travail que ne le font les élèves cheminant en classe ordinaire. Cela étant dit, les résultats relatifs à cette orientation sont plus faibles que ceux associés aux autres buts d'accomplissement qui ont été mesurés (buts de performance-approche, de performance-évitement et de maîtrise-approche), ce qui permet d'inférer que celle-ci n'est pas dominante. En fait, les élèves entretiennent des croyances de plus en plus positives quant à leurs capacités, mais il se peut que le recours à ces buts soit la conséquence du jugement négatif qui a jadis été posé sur leurs habiletés. Ces élèves ont effectivement vécu un parcours sinueux. Il se peut ainsi que les évaluations négatives vécues dans le passé modèrent leurs intentions face aux situations d'apprentissage (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

Pour sa part, la diminution significative de l'anxiété sociale chez les élèves en prolongation de cycle expérimentant le modèle de co-enseignement et la diminution tendancielle chez les élèves expérimentant ces mêmes conditions avec enseignant unique

coïncident avec les statistiques descriptives liées au climat de classe entre les élèves et aux relations avec les pairs pour chaque groupe pris isolément. En effet, une légère augmentation est notée pour ces deux variables, au sein du groupe expérimentant le modèle de co-enseignement, tandis qu'une légère diminution est relevée pour le groupe avec enseignant unique. Cela explique probablement que la diminution de l'anxiété sociale n'est que tendancielle dans la classe avec enseignant unique et ces observations concordent avec les découvertes récentes de chercheurs (Blöte et Westenberg, 2007; Siegel, La Greca et Harrison, 2009; Storch et Masia-Warner, 2004), qui ont trouvé une relation entre l'anxiété sociale ressentie par certains adolescents et leurs relations négatives avec leurs pairs. Un coup d'œil aux corrélations permet de constater une relation négative modérée entre l'anxiété sociale et les relations positivement décrites avec les pairs. Il est donc permis de croire que les relations plutôt positives avec les pairs, rapportées par les élèves en prolongation de cycle qui expérimentent le modèle de co-enseignement, sont liées d'une certaine façon à la diminution de leur crainte de faire l'objet d'évaluations négatives de la part de ces derniers. Incidemment, ils ont moins d'appréhensions négatives par rapport aux situations sociales et sont donc susceptibles de développer de meilleures relations avec leurs camarades.

Par ailleurs, les élèves en classe de prolongation de cycle, avec enseignant unique, s'expriment plus négativement quant à leur sentiment d'appartenance à leur école et leurs relations avec leurs pairs. Ces résultats sont en quelque sorte liés aux résultats tendanciels observés en ce qui concerne l'isolement social. Effectivement, ces élèves ont tendance à se sentir plus isolés ce qui pourrait expliquer leur plus faible sentiment d'appartenance à leur école. Une relation négative modérée est relevée entre l'isolement social et le sentiment d'appartenance et une relation positive modérée est décelée entre les relations positivement décrites avec les pairs et le sentiment d'appartenance. Il est donc sensé que les relations avec les pairs affichent un résultat similaire à celui du sentiment d'appartenance à l'école. Ces résultats coïncident avec ceux de Parker et Asher (1993) qui ont trouvé un lien entre le sentiment d'isolement et les relations avec les pairs négativement décrites par les élèves. Berndt et Keefe (1996) et Ladd, Kochenderfer et Coleman (1996), pour leur part, ont observé que l'isolement social, subi par certains élèves, pouvait miner leur sentiment d'appartenance au groupe. Bref, ces résultats font prendre conscience que des relations tendues avec les

camarades de classe peuvent avoir des conséquences très négatives sur l'adaptation psychosociale des élèves.

### 5.3 Différences attribuables au sexe

Tout d'abord, tel qu'attendu, les résultats indiquent que les garçons éprouvent moins d'anxiété de performance que les filles. En fait, l'anxiété de performance a diminué de façon importante chez les garçons ce qui engendre, en fin d'année, un écart important entre ceux-ci et les filles, qui affirment se sentir beaucoup plus menacées dans les situations où un jugement est posé sur leurs capacités. D'autres chercheurs ont observé que les filles éprouvaient des niveaux supérieurs d'anxiété lorsque leurs habiletés faisaient l'objet d'une évaluation (Ferrando, Varea et Lorenzo, 1999; Whitaker Sena, Lowe et Lee, 2007; Wren et Benson, 2004; Zeidner et Schleyer, 1999). Il est tentant de croire que ces dernières doutent davantage de leurs capacités, mais pourtant, les résultats ne révèlent pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur sentiment de compétence à l'école. Peut-être alors, comme le soutient Zeidner (1998), que les filles sont davantage encouragées à exprimer leurs sentiments (ce qui inclut l'anxiété), alors que les garçons sont plutôt incités à dissimuler, renier et refouler ceux-ci. Si tel est le cas, l'écart observé serait dû au fait que les filles reconnaissent mieux les symptômes associés à l'anxiété de performance et qu'elles sont davantage encouragées à exprimer comment elles se sentent. Il est également possible que la formulation de certains items incite les filles, plus que les garçons, à s'exprimer négativement.

De plus, les résultats en ce qui concerne la motivation à l'égard des matières d'enseignement, concordent avec les observations récentes d'autres chercheurs. Les garçons s'expriment plus positivement que les filles en ce qui concerne leur sentiment de compétence en mathématiques un résultat auquel sont parvenus plusieurs chercheurs (Chouinard et autres, 2010; Jacobs et autres, 2002; Watt, 2004; Wigfield et autres, 1997). De plus, ils manifestent davantage d'intérêt que les filles pour cette même matière. Si un tel résultat a déjà été noté (Watt, 2004), des recherches récentes montrent plutôt que les filles manifestent davantage d'intérêt envers les mathématiques (Chouinard et autres, 2010; Chouinard et Roy, 2008). Par ailleurs, un résultat, corroboré par plusieurs études, stipule que les filles accordent

davantage de valeur aux apprentissages en langue d'enseignement (Durik, Vida et Eccles, 2006; Evans, Schweingruber et Stevenson, 2002; Jacobs et autres, 2002; Mallette, Henk et Melnick, 2004; Wigfield et autres, 1997). Tel que discuté préalablement, plusieurs chercheurs (Jacobs et autres, 1998; Jacobs et autres, 2002; Jacobs et Eccles, 2000; Sansone et Harackiewicz, 1996) ont fait une association entre le sentiment de compétence éprouvé envers une certaine matière et la valeur qui est alors accordée aux activités qui y sont reliées. Les résultats de cette recherche indiquent des relations positives modestes entre le sentiment de compétence en français et l'intérêt et la valeur pour cette matière. De même, le sentiment de compétence en mathématiques entretient une forte relation positive avec l'intérêt et une relation positive modérée avec la valeur accordée à cette même matière. Ces résultats offrent ainsi un appui au propos selon lequel une telle relation existe. Cette relation est d'ailleurs invoquée pour expliquer que les garçons, qui se sentent plus compétents que les filles en mathématiques, manifestent aussi davantage d'intérêt pour cette matière.

Par ailleurs, des différences significatives sont identifiées, selon le groupe d'appartenance et le sexe des élèves, en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à l'école. En fait, une première différence est notée entre les filles et les garçons en classe de prolongation de cycle. Étonnamment, les filles au sein de cette classe rapportent un plus faible sentiment d'appartenance à leur école que leurs camarades de sexe masculin. De plus, en cours d'année, ce sentiment a diminué chez elle de sorte que l'écart entre celles-ci et leurs pairs du sexe opposé s'est accentué. Pourtant, les résultats de recherches antérieures (Goodenow, 1993b; Goodenow et Grady, 1993; Smerdon, 2002) indiquent que les filles éprouvent généralement un plus fort sentiment d'appartenance à leur école que les garçons. À cet effet, il a été suggéré qu'elles éprouvent un plus grand besoin de connexité, c'est-à-dire d'établir des relations chaleureuses avec leurs camarades de classe (Gilligan, 1982). Il a également été proposé que les filles éprouvent le besoin de s'épanouir en milieu scolaire, parce qu'elles sont susceptibles d'y demeurer plus longtemps que leurs camarades de sexe masculin (Sánchez, Colón et Esparza, 2005). Par ailleurs, un résultat moins confondant indique qu'en fin d'année, les filles en prolongation de cycle éprouvent un sentiment d'appartenance plus faible que celui manifesté par leurs homologues (du même sexe) en classe ordinaire. À cet effet, les statistiques descriptives montrent qu'en moyenne les filles en prolongation de

cycle s'expriment aussi plus négativement que celles en classe ordinaire en ce qui concerne le climat de classe entre les élèves et leurs relations avec leurs pairs. Cela offre une certaine explication à ces résultats divergents entre ces dernières.

Enfin, une différence est décelée dans le temps, entre les garçons expérimentant la prolongation de cycle et les filles cheminant en classe ordinaire, en ce qui concerne leur perception de l'attitude de leurs amis quant à la scolarisation. Sans grande surprise, les premiers s'expriment plus négativement que les secondes. À cet effet, un second coup d'œil sur les statistiques descriptives permet de constater qu'en fin d'année, les premiers s'expriment plus négativement que les secondes quant à leur sentiment d'appartenance à l'école. Cela n'était pourtant pas le cas en début d'année. Les deux variables entretiennent d'ailleurs une relation positive modeste, abstraction faite du sexe. Il est donc tentant de croire que les filles en classe ordinaire, dont l'engagement dans la vie de leur école est plus soutenu, partagent une même appréciation de l'école et des activités qui y ont lieu. À l'opposé, les garçons en prolongation de cycle, dont le sentiment d'appartenance a diminué non significativement, partageraient un faible engouement à l'égard des activités scolaires et auraient des attitudes scolaires plus négatives. Ces observations concorderaient donc avec celles des chercheurs qui ont souligné que les élèves qui appartiennent à un groupe partagent certaines normes et valeurs (Brown, 1989; Brown et autres, 1993; Stone et Brown, 1999) qui ne seraient pas étrangères à leur engagement (Kindermann, 1993) et à leurs performances scolaires (Kurdek et Sinclair, 2000; Ryan, 2001; Wentzel et Caldwell, 1997).

## Conclusion

La présente étude avait pour intention principale de documenter l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle.

Les résultats permettent de constater, chez les élèves qui ont expérimenté le modèle de co-enseignement, une augmentation de leur sentiment de compétence à l'école. De plus, leurs buts de performance-évitement et leur anxiété sociale ont tous les deux diminué. Chez les élèves qui ont bénéficié du modèle avec enseignant unique, une augmentation du sentiment de compétence à l'école est également observée. Un gain semblable est noté en ce qui concerne leur sentiment de compétence en français. En revanche, ils s'expriment plus négativement quant à leur intérêt général envers l'école, leur sentiment d'appartenance à leur école et leurs relations avec leurs pairs. Par ailleurs, les élèves qui ont éprouvé ces deux modèles affirment recourir à des buts d'évitement du travail, un résultat qui n'est sans doute pas étranger à leur vécu scolaire jalonné d'obstacles.

Les deux modèles examinés semblent donc avoir une incidence positive sur le sentiment de compétence des élèves. Or, cette augmentation générale est peut-être attribuable au fait que les élèves en classe de prolongation évaluent leurs habiletés en se comparant à des pairs aux prises avec les mêmes difficultés (Bandura, 1997). Il est tentant de recourir à cette même explication pour justifier la diminution des buts de performance-évitement chez les élèves qui ont expérimenté le modèle de prolongation de co-enseignement. Parce qu'ils comparaient leurs performances à celles d'élèves de niveaux similaires, les élèves faisaient peut-être une évaluation plus positive de leurs habiletés scolaires. Le cas échéant, ils étaient peut-être moins réticents à s'engager dans les situations par crainte de paraître incompetents. Quant à la diminution de l'anxiété sociale, chez ces mêmes élèves, elle n'est sans doute pas étrangère aux gains infimes et non significatifs qui sont notés en ce qui concerne les relations entre les élèves.

Les élèves qui ont expérimenté le modèle avec enseignant unique, quant à eux, affichent une augmentation de leur sentiment de compétence en français, laquelle est peut-être aussi tributaire d'une comparaison avec des pairs de mêmes niveaux engagés dans des

efforts similaires (Bandura, 1997). Quant à leurs réponses moins positives en ce qui concerne leur intérêt envers l'école, elles sont peut-être liées au fait que leur enseignante assumait la responsabilité des enseignements en français et en mathématiques et qu'elle ne pouvait collaborer avec d'autres enseignants afin de faire profiter les élèves de situations riches et dynamiques. Enfin, leurs réponses plus négatives, en ce qui concerne leur sentiment d'appartenance à l'école et leurs relations avec les pairs sont possiblement tributaires de leurs relations plus tumultueuses avec leurs camarades.

Par ailleurs, les différences liées au sexe vont dans le même sens que les résultats de recherches antérieures. Pour ne nommer que les plus saillantes, les filles affirment se sentir plus anxieuses lorsqu'elles ressentent que leurs capacités font l'objet d'un jugement, un résultat qui peut être attribué au fait qu'elles sont davantage incitées à exprimer un tel malaise (Zeidner, 1998) ou simplement à la façon dont les items étaient formulés (ce qui les menait à s'exprimer plus négativement). Elles se sentent aussi moins compétentes que les garçons en mathématiques (Chouinard et autres, 2010; Jacobs et autres, 2002; Watt, 2004; Wigfield et autres, 1997) et manifestent moins d'intérêt pour cette matière (Watt, 2004). En revanche, elles accordent davantage de valeur aux apprentissages en français (Durik, Vida et Eccles, 2006; Evans, Schweingruber et Stevenson, 2002; Jacobs et autres, 2002; Mallette, Henk et Melnick, 2004; Wigfield et autres, 1997).

### Contribution aux connaissances scientifiques et à la pratique enseignante

L'efficacité de la prolongation de cycle étant peu documentée, cette étude a une contribution intéressante en ce sens. En fait, bien que modérés, les bénéfices associés aux deux modèles étudiés suggèrent que la prolongation de cycle s'avère plus profitable que le redoublement, qui avait la réputation de ne pas favoriser les acquisitions et d'augmenter, chez les élèves en difficulté, les risques de décrochage avant la fin du secondaire.

Quant aux gains propres au modèle de co-enseignement, ils incitent à la réflexion quant à la richesse des situations dont ont pu profiter les élèves qui ont expérimenté celui-ci. Il convient de rappeler que les élèves étaient accompagnés par plus d'un enseignant. Cela a peut-être fait en sorte qu'ils ont pu profiter de situations plus riches et dynamiques (Carpenter, Crawford et Walden, 2007; Hugues et Murwaski, 2001; McKinley, 1996; Roth,



Tobin et Zimmerman, 2002). Les enseignants et élèves qui ont testé cette approche par le passé se sont exprimés avec beaucoup d'enthousiasme. Tandis que les élèves soulignaient la richesse des expériences vécues en classe, les enseignants, pour leur part, reconnaissent qu'il leur était possible d'expérimenter une collaboration profitable avec leurs collègues (Anderson et Speck, 1998; George et Davis-Wiley, 2000). Les présents résultats soulignent encore une fois les avantages liés à l'utilisation d'un tel mode de gestion des apprentissages.

Par ailleurs, la présente étude a permis de documenter l'évolution de différentes dimensions de la motivation et de l'adaptation psychosociale d'élèves scolarisés en classe de prolongation de cycle et en classe ordinaire. À cet effet, les relations entre les variables qui étaient mesurées et l'influence relative de diverses facettes du climat relationnel ont été prises en compte. En ce sens, cette étude, qui peut être qualifiée de descriptive, a permis de dresser un portrait général de l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale d'élèves expérimentant cette mesure méconnue.

En outre, cette étude a permis de documenter des différences entre les garçons et les filles soumis à ces différentes conditions de scolarisation, sur le plan de leur motivation, de leur adaptation psychosociale et de leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents. À cet effet, la majorité des résultats obtenus concordent avec les observations effectuées préalablement par d'autres chercheurs et viennent donc renforcer les connaissances en ce qui concerne les différences entre les garçons et les filles, sur le plan de leur motivation et de leur adaptation psychosociale. En effet, il a déjà été observé que les filles sont plus anxieuses dans les situations où elles sentent qu'elles font l'objet d'une évaluation (Ferrando, Varea et Lorenzo, 1999; Whitaker Sena, Lowe et Lee, 2007; Wren et Benson, 2004; Zeidner et Schleyer, 1999), qu'elles accordent davantage de valeur aux apprentissages en langue d'enseignement (Durik, Vida et Eccles, 2006; Evans, Schweingruber et Stevenson, 2002; Jacobs et autres, 2002; Mallette, Henk et Melnick, 2004; Wigfield et autres, 1997). Quant aux garçons, plusieurs études ont fait état de leur plus fort sentiment de compétence en mathématiques (que celui exprimé par les filles) (Chouinard et autres, 2010; Jacobs et autres, 2002; Watt, 2004; Wigfield et autres, 1997). Cela dit, leur intérêt plus marqué pour cette même matière ne fait pas consensus (Chouinard et autres, 2010; Chouinard et Roy, 2008; Watt, 2004).

Enfin, il faut se souvenir que seules les perceptions personnelles des élèves ont été documentées, et cela, par l'entremise d'un questionnaire. Il est donc difficile d'identifier des bénéfices pour la pratique enseignante. La recension des écrits et les résultats des analyses portent à croire que le modèle de co-enseignement offre aux enseignants de plus riches opportunités de collaborer et de tirer profit de leurs intérêts et compétences complémentaires, afin de soutenir les acquisitions des élèves. Cela dit, il ne s'agit que d'une interprétation et pour valider celle-ci, il conviendrait de mieux documenter ces modèles pédagogiques et les pratiques qui y sont adoptées.

### Limites de l'étude

Bien que cette étude ait été menée avec rigueur, elle présente certaines limites sur le plan méthodologique. Une première limite concerne la petite taille de l'échantillon et le fait qu'il soit non strictement représentatif, quoique caractéristique de la population étudiée (Quivy et Campenhoudt, 2006). En fait, seules quelques composantes très typiques de la population ont été intégrées à cette étude, soit les élèves en situation d'échec au premier cycle du secondaire qui sont issus de milieux urbains moyennement favorisé et défavorisé. Si un tel échantillon a permis d'explorer l'effet du certain traitement (en intégrant tous les élèves expérimentant ces deux modèles de prolongation de cycle), il aurait convenu de ratisser plus large et de recruter des écoles en régions rurale et urbaine, dans des zones plus et moins défavorisées. Cela aurait permis d'élargir et de différencier l'échantillon et de capturer une image globalement plus conforme de l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves en difficulté qui sont soumis à ces conditions de scolarisation.

Une seconde limite s'apparente à celle qui vient tout juste d'être soulignée. Il existe différents modèles de prolongation de cycle et cette recherche n'en a examiné que deux. Il aurait été avantageux d'explorer davantage de variantes et de recruter plusieurs classes expérimentant chacune d'entre elles, afin de mieux représenter ce dispositif aux visages multiples. Cela aurait permis de répondre au besoin de former un échantillon de plus grande taille et plus diversifié et de documenter plus fidèlement la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves qui bénéficient de cette mesure.

Une troisième limite concerne la méthodologie de recherche elle-même. Si le recours à une méthode statistique, ou plus spécifiquement l'utilisation de données autorapportées, a permis de documenter fidèlement les perceptions personnelles des élèves soumis à ces conditions de scolarisation (Assor et Connell, 1992), il aurait été convenable de documenter les pratiques pédagogiques qui sont employées en classe afin d'avoir une vision plus claire et nuancée de chacun des modèles de prolongation de cycle, de mieux cerner leur effet respectif sur les différentes dimensions de la motivation et de l'adaptation psychosociale qui ont été étudiées (Moss, 1996), d'identifier des pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, mais surtout, de mieux discerner en quoi cette nouvelle mesure se distingue du redoublement qu'elle vient remplacer. Ainsi, une telle étude aurait constitué un terrain d'expérimentation de prédilection pour une méthodologie mixte de recherche (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Différentes données de recherche auraient inévitablement contribué à accroître la richesse et la justesse des conclusions (Karsenti, 2006). Pour ce faire, des observations non participantes et des entrevues semi-structurées avec les enseignants auraient pu être réalisées afin de mettre la main sur des précieuses informations qui auraient ensuite pu être conjuguées aux données numériques afin de tracer un portrait plus détaillé des modèles de prolongation étudiés, de mieux les distinguer du redoublement et de cerner leurs conséquences respectives sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves.

Une quatrième limite, déjà admise, est en lien avec l'instrument de recherche qui a été utilisé. Une seule échelle a permis de documenter les interactions des élèves avec leurs parents. Pourtant, les avantages de la participation parentale au processus de scolarisation (Anderson et autres, 2004; Christenson et Sheridan, 2001; Christenson et Thurlow, 2004; Jeynes, 2007; Rumberger et Larson, 1995; U.S. Department of Education, 2011) ont été soulignés par plusieurs chercheurs qui se consacrent à l'étude de programmes visant à favoriser la persévérance scolaire. Par exemple, l'investissement de ces derniers serait associé à une diminution de l'absentéisme et de difficultés comportementales chez l'élève, de même qu'à des perceptions plus positives du climat scolaire, à davantage d'enthousiasme par rapport aux tâches scolaires et de plus grandes aspirations quant aux suites de la scolarisation (Deslandes et Bertrand, 2001). En ce sens, il aurait été avantageux de recueillir des renseignements additionnels à propos des relations parents-adolescents, par exemple, en

mesurant le soutien affectif, la supervision et les interactions liées aux activités scolaires, afin non seulement de mieux documenter cette composante du climat relationnel, mais surtout d'identifier des leviers que les intervenants scolaires pourraient actionner afin de maximiser les bénéfices associés à ce programme qui vise à favoriser la persévérance scolaire.

Une cinquième limite, encore une fois en lien avec l'instrument de mesure, concerne cette fois la façon dont les variables mesurées ont été traitées. Les variables sont ordinales-catégorielles ou en d'autres mots, discrètes, ce qui veut dire que théoriquement, elles devraient prendre un nombre fini de valeurs différentes (Howell, 2008). Pourtant, elles ont été manipulées comme des variables d'échelle d'intervalle, c'est-à-dire comme si l'échelle sous-jacente était continue et que les variables pouvaient prendre n'importe quelle valeur dans un certain intervalle (Howell, 2008). De nouvelles méthodes statistiques auraient peut-être permis de traiter plus adéquatement ces données, au lieu de recourir à un mode de traitement traditionnel, qui sous-entend un intervalle constant entre chaque mesure. Cela étant dit, ces démarches ont été peu utilisées dans le cadre de recherches en sciences sociales. Voilà pourquoi, une approche traditionnelle, avec les limites qui lui sont associées, a été retenue dans le cadre de ce projet de maîtrise (Muthen et Asparouhov, 2010; Wu, 2007).

### Recherches futures

Des gains mitigés sont donc associés aux deux modèles de prolongation qui ont été examinés. De plus, ceux-ci sont peut-être attribuables au fait que les élèves se comparent à des pairs qui éprouvent des difficultés semblables aux leurs. Le cas échéant, ces bénéfices risquent de s'atténuer, lorsque les élèves seront promus au niveau supérieur. Il serait donc profitable de prolonger cette étude et de suivre l'évolution dans le temps de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves qui ont profité de cette mesure.

Aussi, il apparaît important de préciser que les enseignants, dans la classe où l'approche de co-enseignement a été tentée, en étaient à une première expérience. Leurs pratiques pédagogiques sont susceptibles de se bonifier. En ce sens, afin de constater la pleine mesure de l'efficacité de ce modèle particulier, il serait intéressant, si une telle étude est renouvelée, de solliciter encore une fois leur participation. Des résultats plus confondants pourraient peut-être alors être décelés.

Par ailleurs, il semble exister plusieurs modèles de prolongation de cycle et cette étude n'en a examiné que deux. Il serait profitable de répertorier les différentes variantes et d'en étudier plusieurs exemplaires, afin de pouvoir déterminer si cette mesure exerce bel et bien une influence positive sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves. Incidemment, une telle initiative permettrait de répondre au besoin de former un échantillon plus représentatif de la population.

Surtout, pour être en mesure de documenter fidèlement l'évolution de la motivation et de l'adaptation psychosociale des élèves qui sont soumis à cette mesure qui remplace le redoublement dans les écoles, il conviendrait de rassembler des informations précises à propos des caractéristiques organisationnelles et des pratiques pédagogiques qui caractérisent ce modèle organisationnel. Un tel mode de fonctionnement permettrait non seulement d'investiguer ce qui se passe dans la tête des apprenants (leurs représentations personnelles et affects), mais aussi de tracer un juste portrait de l'environnement éducatif, lequel interagit avec ces composantes individuelles (Galand et Bourgeois, 2006). Voilà donc des pistes qu'il serait intéressant d'explorer dans le cadre d'un projet de doctorat.

## Bibliographie

- Ainley, M., Hidi, S. et Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Alden, L. E. et Wallace, S. T. (1995). Social phobia and social appraisal in successful and unsuccessful social interactions. *Behaviour Research and Therapy*, 33(5), 497-505.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir. pub.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Ames C. et Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's 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, L. H. et Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. Dans M. Maehr et P. R. Pintrich (dir. pub.), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Oxford : Elsevier.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. R. et Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Anderson, R. S. et Speck, B. W. (1998). "Oh what a difference a team makes": Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671-686.
- Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M. et Normand, M. (2002). *La tâche globale : le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*. Victoriaville : Réseau québécois des CFER.
- Assor, A. et Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir. pub.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Baer, J. (1999). Adolescent development and the junior high school environment. *Social Work in Education*, 21(4), 238-248.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A., Bararanelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Bararanelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A. et Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.
- Barksdale-Ladd, M. A. et Thomas, K. F. (2000). What's at stake in high-stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 384-397.
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. Dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (dir. pub.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York : Cambridge University Press.
- Blöte, A. W. et Westenberg, P. M. (2007). Socially anxious adolescents' perception of treatment by classmates. *Behaviour Research and Therapy*, 45(2), 189-198.
- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir. pub.), *Adolescence and education*, vol. 3, *International perspectives on adolescence*. Greenwich, Connecticut : Information Age.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bouffard, T., Boisvert, J., 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., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Fillion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.
- Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Brophy, J. E. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist, 43*(3), 132-141.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. Dans T. J. Berndt et G. W. Ladd (dir. pub.), *Peer relationships in child development*. New York : John Wiley & Sons Inc.
- Brown, B. B., Mory, M. S. et Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. Dans R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (dir. pub.), *Advances in adolescent development, vol. 6, Personal relationships during adolescence*. Newbury Park, Californie : Sage.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. et Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development, 64*(2), 467-482.
- Buhs, E. S. et Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as 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: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.
- Butler, R. et Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 261-271.
- Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation et formations, 69*, 79-88.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L. et Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*(5), 1330-1345.
- Carpenter, D. M., Crawford, L. et Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environment Research, 10*(1), 53-65.
- Carré, P. (2004). *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris : L'Harmattan.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and instruction, 14*(6), 569-592.
- Cassady, J. C. et Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270-295.



- Célestin, L.-P. et Célestin-Westreich, S. (2008). Faciliter les ajustements cognitifs et émotionnels (FACE) pour mieux prévenir l'échec scolaire. Dans J.-P. Martinez, G. Boutin, L. Bessette et Y. Montoya (dir. pub.), *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Certo, J. L., Cauley, K. M. et Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38(152), 705-724.
- 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. et Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 31-50.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York : Guilford Press.
- Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *American Psychological Society*, 13(1), 36-39.
- 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.
- Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L.-A., Darling, N., Cumsille, P. et Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 361-370.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2<sup>e</sup> éd., Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Coplan, R. J., Gavinsky-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. et Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Coplan, R. J. et Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.

- Crahay, M. (1998). L'échec, un problème de culture pédagogique ? *Éducateur*, 5, 8-10.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. et Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. Dans J. Aronson (dir. pub.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego, Californie : Academic Press.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Québec : CQRS/MEQ.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L. et Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385-401.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. et Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. E. Lerner (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6<sup>e</sup> éd., Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. et Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Durik, A. M., Vida, M. et Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphie, Pennsylvanie : Psychology Press.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- 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 values and the Eccles et al. model of achievement related choices. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir. pub.), *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press.

- Eccles, J. S., Lord, S. et Roeser, R. W. (1996). Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: A discussion of stage-environment fit theory applied to families and school. Dans D. Cicchetti et S. L. Toth (dir. pub.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, vol. 7, *Adolescence: Opportunities and Challenges*. Rochester, New York : University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans C. Ames et R. Ames (dir. pub.), *Research on motivation in education*, vol. 3, *Goals and cognition*. San Diego, Californie : Academic Press.
- 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. pub.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, Californie : Freeman.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- 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.
- Engfer, A. (1993). Antecedents and consequences of shyness in boys and girls: A 6-year longitudinal study. Dans K. H. Rubin et Asendorpf (dir. pub.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. W. et Carpenter E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. Dans D. W. Nangle et C. A. Erdley (dir. pub.), *New directions for child and adolescent development. The role of friendship in psychological adjustment*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Evans, M. E., Schweingruber, H. et Stevenson, H. W. (2002). Gender differences in interest and knowledge acquisition: The United States, Taiwan, and Japan. *Sex Roles*, 47(3-4), 153-167.
- Farmer, T. W. et Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development*, 5(2), 174-188.
- Fenzel, L. M. (2000). Perspective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.

- Ferrando, P. J., Varea, M. D. et Lorenzo, U. (1999). A psychometric study of the test anxiety scale for children in a Spanish sample. *Personality and Individual differences*, 27(1), 37-44.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3<sup>e</sup> éd., Londres : Sage
- Fine, J. G. et Davis, J. M. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology*, 41(6), 401-411.
- Flook, L., Repetti, R. L. et Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- 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
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 25, 28-30.
- Fuchs, D. et Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59(5), 1314-1322.
- 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.
- Galambos, N. (2004). Gender and gender-role development in adolescence. Dans R. Lerner et L. Steinberg (dir. pub.), *The handbook of adolescent psychology*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Galand, B. et Bourgeois, É. (2006). La question de la motivation à apprendre. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir. pub.), *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- George, M. A. et Davis-Wiley, P. (2000). Team teaching a graduate course. *College Teaching*, 48(2), 75-81.

- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M. et Schleyer, E. J. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(2), 185-198.
- Goldschmidt, P. et Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- 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. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gouvernement du Canada (2010). *Enquête sur la population active*. Ottawa : Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé - Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007). *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans - Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/ÉJET*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Coup de pouce pour la réussite ! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009b). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *La formation professionnelle. Instruction 2009-2010*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2011). *Atlas de la défavorisation 2010-2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gregory, A. et Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405-427.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Guèvremont, A., Roos, N. P. et Brownwell, M. (2007). Predictors and consequences of grade retention. Examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 50-67.
- Guthrie, J. T. et Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir. pub.), *Handbook of motivation at school*. New York : Routledge.
- Hagborg, W. J. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 99(130), 461-468.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Harackiewicz, 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.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. et Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Trash, 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.
- Hardre, 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.
- Hart, B. I. et Thompson, J. M. (1996). Gender role characteristics and depressive symptomatology among adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 16(4), 407-426.

- Harter, S. (2006). The self. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. E. Lerner (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6<sup>e</sup> éd., Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Hester, P., Gable, R. A. et Manning, M. L. (2003). A positive learning environment approach in middle school instruction. *Childhood Education*, 79(3), 130-136.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- 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, K. T. et Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85(1), 105-126.
- Hoffman, S. G. et Barlow, D. H. (2004). Social Phobia (Social Anxiety Disorder). Dans D. H. Barlow (dir. pub.), *Anxiety and Its Disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. 2<sup>e</sup> éd., New York : Guilford Press.
- Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-448.
- Hong, G. et Raudenbusch, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205-224.
- Horn, S. S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology*, 39(1), 71-84.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. 6<sup>e</sup> éd., Bruxelles : De Boeck.
- Hugues, C. E. et Murwaski, W. A. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204.
- 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.

- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement related choices. Dans C. Sansone et J. M. Harackiewicz (dir. pub.), *Intrinsic motivation*. San Diego, Californie : Academic Press.
- Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L. et Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal*, 35(4), 681-704.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. 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.
- Janosz, M. (2005). *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui : Psychosocial – Questionnaire de l'élève*. Équipe d'évaluation de la SIAA. Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de Psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E. et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.



- Karoly, P. (1999). A goal systems-self-regulatory perspective on personality, psycho-pathology, and change. *Review of General Psychology*, 3(4), 264-291.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 13(1), 2-5.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F. et Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73(1), 196-208.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. et Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (dir. pub.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing*. 2<sup>e</sup> éd., Londres : Routledge.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409.
- Kurdek, L. A. et Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449-457.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social and social competence: A century of progress*. New Haven, Connecticut : Yale University Press.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdraw behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- Ladd G. W., Birch S. H. et Buhs E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. et Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. et Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.

- La Greca, A. M. et Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Lansford, J. E. et Parker, J. G. (1999). Children's interactions in triads: Behavioral profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental Psychology*, 35(1), 80-93.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, Californie : University of California Press.
- Larson, R. et Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- 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.
- Leary, M. R. et Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*. New York : Guilford Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Linnenbrink, E. A. et Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Loye, N. (2011). *Méthodes quantitatives en éducation : notes de cours*. Montréal : Université de Montréal.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Kuyper, H. et Offringa, G. J. (2006). Predicting peer acceptance in Dutch youth: A multilevel analysis. *Journal of Early Adolescence*, 26(1), 4-35.
- Maehr, M. L. et Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Maehr, M. L. et Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Mallette, M. H., Henk, W. A. et Melnick, S. A. (2004). The influence of accelerated reader on the affective literacy orientations of intermediate grade students. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 73-84.
- Marks, I. M. et Gelder, M. G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *American Journal of Psychiatry*, 123(2), 218-221.

- 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.
- Matas, L., Arend, R. A. et Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relation between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556.
- McCoy, A. R. et Reynolds, A. J. (1999). Grade retention and school performance. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273-298.
- McGrath, E. P. et Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.
- McKinley, N. (1996). *An example of team-taught inter-disciplinary classrooms*. North Branch, New Jersey : Raritan Valley Community College.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. et Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7(3), 289-311.
- Middleton, M. J. et Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-29.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. 2<sup>e</sup> éd., Londres : Sage Publications.
- Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teachers are sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Muthen, B. et Asparouhov, T. (2010). Bayesian SEM: A more flexible representation of substantive theory. Récupéré le 27 février 2012 de <http://statmodel.com/download/BSEMv4.pdf>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. et Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- National Research Council (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, District de Columbia : National Academies Press.

- Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A. et Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764-780.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian (dir. pub.), *Competence considered*. New Haven, Connecticut : Yale University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir. pub.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Nishina, A., Juvonen, J. et Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.
- 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.
- Oostdam, R. et Meijer, J. (2003). Influence of test anxiety on measurement of intelligence. *Psychological Reports*, 92(1), 3-20.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2006). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Base de données 2006*. Récupéré le 25 juin 2011 de <http://pisa2006.acer.edu.au/>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2012). *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)*. Récupéré le 25 juin 2011 de <http://www.oecd.org/>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M. et Moifenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 287-316.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir. pub.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. San Diego, Californie : Academic Press.

- 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 Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Preiss, R. W., Gayle, B. M. et Allen, M. (2006). Test anxiety, academic self-efficacy, and study skills: A meta-analytic review. Dans B. M. Gayle, R. W. Preiss et M. Allen (dir. pub.), *Classroom interaction and instructional processes: A meta-analytic review*. Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Projet 80 (2007). *80, Ruelle de l'avenir. Résumé du projet*. Récupéré le 26 septembre 2011 de [www2.csdm.qc.ca/garneau/Menus/candree/ok/ruelle80.ppt](http://www2.csdm.qc.ca/garneau/Menus/candree/ok/ruelle80.ppt)
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- Quatman, T. et Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 93-117.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3<sup>e</sup> éd., Paris : Dunod.
- Radke-Yarrow, M., Richters, J. et Wilson, W. E. (1988). Child development in a network of relationships. Dans R. A. Hinde et J. Stevenson-Hinde (dir. pub.), *Relationships with families: Mutual influences*. Oxford : Clarendon Press.
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record*, 107(4), 587-628.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Reio, T. G., Marcus, R. F et Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-71.
- Robert, P. (2011). *Le petit Robert 2011. Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.

- Roderick, M. et Nagaoka, J. (2005). Retention under Chicago's high stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 309-340.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. et Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Roeser, R. W., Midgley, C. et Urdan, T. (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.
- Roeser, R. W., Peck, S. C. et Nasir, N. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne, (dir. pub.), *Handbook of educational psychology*. 2<sup>e</sup> éd., Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843.
- Rose, A. J., Carlson, W. et Waller, E. M. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43(4), 1019-1031.
- Rose, A. J. et Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Roth, W.-M., Tobin, K, Carambo, C. et Dalland, C. (2004). Coteaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 882-904.
- Roth, W.-M., Tobin, K. et Zimmerman, A. (2002). Coteaching/cogenerative dialoguing: Learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, 5(1), 1-28.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. et Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. E. Lerner (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6<sup>e</sup> éd., Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.

- Rubin, K. H., Chen, X. et Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 518-534.
- Rubin, K. H. et Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 916-924.
- Ruble, D., Martin, C. L. et Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. Dans N. Eisenberg et W. Damon (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6<sup>e</sup> éd., Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Rumberger, R. W. (2011). *Droppint out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. et Larson, K. (1995). *PACT manual: Parent and community teams for school success. ABC dropout prevention and intervention series*. Washington, District de Columbia : Department of Education.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- 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.
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. Dans L. Martin et A. Tesser (dir. pub.), *Striving and feeling: Interactions between goals, affect, and self-regulation*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G. et Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason et G. R. Pierce (dir. pub.), *Social support: An interactional view*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Poduska, J. et Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Developmental Psychology*, 39(6), 1020-1035.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. Dans J. M. Collis et S. Messick (dir. pub.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement*. Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Schunk, D. H. et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (dir. pub.), *Development of achievement motivation*. San Diego, Californie : Academic Press.

- Schunk, D. H. et Pajares, F. (2005). *Competence perceptions and academic functioning*. New York : Guilford Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. et Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*, 3<sup>e</sup> éd., Upper Saddle River, New Jersey : Pearson-Merrill.
- Seals, D. et Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- 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. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 361-389.
- Siegel, R. S., La Greca, A. M. et Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1096-1109.
- Smerdon, B. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305.
- Stevenson-Hinde, J. (1989). Behavioral inhibition: Issues of context. Dans J. S. Reznick (dir. pub.), *Perspectives on behavioral inhibition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Stone, M. R. et Brown, B. B. (1999). Identity claims and projections: Descriptions of self and crowds in secondary school. *New directions for Child and Adolescent Development*, 84, 7-20.
- Storch, E. A. et Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351-362.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. et Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer acceptance in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169-182.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. 4<sup>e</sup> éd., Needham Heights, Massachusetts : Allyn & Bacon.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de service*. 2<sup>e</sup> éd., Montréal : Éditions Nouvelles.



- Underwood, M. K. (2004). Gender and peer relations: Are the two gender cultures really all that different? Dans J. B. Kupersmidt et K. A. Dodge (dir. pub.), *Children's Peer Relations: From Development to intervention: Decade of behavior*. Washington, District de Columbia : American Psychological Association.
- U.S. Department of Education (2011). *Dropout prevention*. Récupéré le 14 juin 2011 de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/topic.aspx?tid=06/>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wallace, S. T. et Alden, L. E. (1995). Social anxiety and standard setting following social success or failure. *Cognitive Therapy and Research*, 19(6), 613-631.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. R. (2003a). School adjustment. Dans W. Reynolds et G. Miller (dir. pub.), *Handbook of psychology*, vol. 7, *Educational Psychology*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Wentzel, K. R. (2003b). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir. pub.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York : Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wentzel, K. R. et Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A. et Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 360-376.
- 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. E. Lerner (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development*. 6<sup>e</sup> éd., Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A. et Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210-216.
- Wren, D. G. et Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 227-240.
- Wu, C.-H. (2007). An empirical study on the transformation of likert-scale data to numerical scores. *Applied Mathematical Sciences*, 1(58), 2851-2862.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York : Plenum Press.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Dans P. A. Schutz et R. Pekrun (dir. pub.), *Emotion in Education*. San Diego, Californie : Academic Press.
- Zeidner, M. et Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12(2), 163-189.
- Zeman, J. et Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain. It depends on who is watching. *Child Development*, 67(3), 957-973.
- Zeman, J. et Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33(6), 917-924.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A. et McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933.

Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 330-340.

# Annexe 1

Dictionnaire des variables

---

**MOTIVATION SCOLAIRE ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE  
D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE SCOLARISÉS  
EN CLASSE DE PROLONGATION DE CYCLE**  
DICTIONNAIRE DES VARIABLES

$\alpha$  = Consistance interne (Alpha de Cronbach)

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
Fortement en désaccord					Fortement d'accord

## **1. MOTIVATION SCOLAIRE**

### **1.1 Motivation générale**

*Attentes de succès, valeur accordée à l'école et aux apprentissages et buts personnels en lien avec les études*

*Sentiment de compétence à l'école (4 items,  $\alpha = ,69$ )*

- 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).

*Anxiété de performance (4 items,  $\alpha = ,55$ )*

- 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.
- 90. Je n'aime pas parler devant toute la classe.

*Intérêt général envers l'école (3 items,  $\alpha = ,81$ )*

- 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.

*Utilité générale des apprentissages (4 items,  $\alpha = ,87$ )*

- 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).

*Perspectives futures* (3 items,  $\alpha = ,92$ )

- 81. Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard (item inversé).
- 87. J'ai une bonne idée de ce que je veux faire plus tard.
- 91. J'ai choisi le métier que j'aimerais faire plus tard.

*Intention de poursuivre les études* (3 items,  $\alpha = ,76$ )

- 82. J'aimerais continuer d'aller à l'école longtemps.
- 89. J'ai l'intention d'aller au cégep.
- 92. Je désire poursuivre mes études après le secondaire.

*Buts d'accomplissement*

*Buts de performance-approche* (4 items,  $\alpha = ,84$ )

- 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.

*Buts de maîtrise-approche* (3 items,  $\alpha = ,83$ )

- 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.

*Buts de performance-évitement* (2 items,  $\alpha = ,74$ )

- 18. Le plus important pour moi à l'école, c'est de ne pas avoir de mauvaises notes.
- 24. Il est important pour moi de ne pas avoir de mauvaises notes à l'école.

*Buts d'évitement du travail* (4 items,  $\alpha = ,63$ )

- 16. En classe, je travaille le moins possible.
- 20. J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école.
- 22. En classe, je fais seulement ce qui est obligatoire.
- 85. Ce qui importe pour moi, c'est d'atteindre la note de passage, pas plus.

## **1.2 Motivation spécifique aux disciplines**

*Attentes de succès et valeur accordée aux disciplines*

*Sentiment de compétence en français* (4 items,  $\alpha = ,86$ )

- 25. Je réussis bien en français.
- 28. J'ai des difficultés en français (item inversé).
- 31. Je trouve que je suis bon(ne) en français.
- 33. Par rapport aux autres élèves de ma classe, je suis bon(ne) en français.

*Sentiment de compétence en mathématiques (4 items,  $\alpha = ,89$ )*

- 36. Je réussis bien les activités en maths.
- 39. J'ai des difficultés en maths (item inversé).
- 42. Je trouve que je suis bon(ne) en maths.
- 45. Par rapport aux autres élèves de ma classe, je suis bon(ne) en maths.

*Intérêt pour le français (4 items,  $\alpha = ,78$ )*

- 26. Ce qu'on apprend en français ne m'intéresse pas (item inversé).
- 29. Je ferais du français même si ce n'était pas obligatoire.
- 32. Ce qu'on fait en français est intéressant.
- 34. Je trouve ça plate de faire du français (item inversé).

*Intérêt pour les mathématiques (3 items,  $\alpha = ,72$ )*

- 37. Ce qu'on apprend en maths ne m'intéresse pas vraiment (item inversé).
- 40. Je ferais des maths même si ce n'était pas obligatoire.
- 43. Ce qu'on fait en maths est vraiment très intéressant.

*Utilité du français (4 items,  $\alpha = ,83$ )*

- 27. J'aurai besoin de ce qu'on apprend en français plus tard dans la vie.
- 30. Ce qu'on apprend en français est utile et nécessaire.
- 35. Ce qu'on apprend en français n'a aucune utilité dans ma vie (item inversé).
- 83. Une bonne connaissance du français est nécessaire dans la vie.

*Utilité des mathématiques (4 items,  $\alpha = ,79$ )*

- 38. J'aurai besoin de ce qu'on apprend en maths plus tard dans la vie.
- 41. Ce qu'on apprend en maths est utile et nécessaire.
- 44. Ce qu'on apprend en maths n'a aucune utilité dans ma vie (item inversé).
- 80. Une bonne connaissance des maths est nécessaire dans la vie.

## **2. ADAPTATION PSYCHOSOCIALE**

*Sentiment d'appartenance à l'école (4 items,  $\alpha = ,73$ )*

- 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.
- 64. Je suis content de revenir à l'école après un long congé.

*Sentiment d'acceptation (3 items,  $\alpha = ,78$ )*

- 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).

*Isolement social* (3 items,  $\alpha = ,81$ )

- 54. Je me sens seul à l'école.
- 60. Je n'ai personne avec qui m'amuser à l'école.
- 65. Je n'ai pas beaucoup d'amis à l'école.

*Anxiété sociale* (4 items,  $\alpha = ,62$ )

- 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.

### **3. CLIMAT RELATIONNEL**

#### **3.1 Relations avec les pairs**

*Climat de classe entre les élèves* (2 items,  $\alpha = ,84$ )

- 49. Dans ma classe, les élèves sont polis entre eux.
- 55. Dans ma classe, les élèves sont gentils entre eux.

*Relations avec les pairs* (7 items,  $\alpha = ,80$ )

- 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.

*Perception de l'attitude des amis* (3 items,  $\alpha = ,74$ )

- 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.



## 3.2 Relations avec les adultes

### *Relations avec les enseignants*

#### *Relations chaleureuses avec les enseignants (7 items, $\alpha = ,76$ )*

- 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.
- 105. Dans mon école, les professeurs me respectent.
- 106. Dans mon école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi (item inversé).
- 107. Dans mon école, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème.
- 108. La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi.

#### *Relations conflictuelles avec les enseignants (4 items, $\alpha = ,76$ )*

- 69. Je me dispute souvent avec mes profs.
- 72. Je me mets facilement en colère contre les profs.
- 76. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.
- 79. J'ai de la difficulté à bien m'entendre avec mes profs.

#### *Soutien (3 items, $\alpha = ,73$ )*

- 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.

### *Relations avec les parents*

#### *Perception de l'attitude des parents (3 items, $\alpha = ,64$ )*

- 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.