Document généré le 4 juil. 2025 06:08

Revue de psychoéducation

Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire

Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school

Stéphane Cantin et Michel Boivin

Volume 34, numéro 1, 2005

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1097564ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1097564ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cantin, S. & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, *34*(1), 1–19. https://doi.org/10.7202/1097564ar

Résumé de l'article

Cette étude vise à mettre en évidence la contribution des parents, des camarades d'école et de ceux fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire comme sources potentielles de soutien social au moment de la transition scolaire primaire-secondaire. Deux cents élèves de sixième année du primaire constituent l'échantillon de base de cette étude (104 filles, 96 garçons). Des données relatives au réseau de soutien social et aux perceptions de soi des élèves ont été recueillies à quatre reprises sur une période de deux ans soit : à la fin de la sixième année du primaire, au début du secondaire et à la fin des deux premières années du secondaire. Les résultats indiquent que le groupe de pairs et les parents sont susceptibles d'influencer de manière différenciée le développement des perceptions de soi au début de l'adolescence. L'association entre les mesures de réseaux et les perceptions de soi des élèves s'avère plus importante lors de la première année du secondaire, c'est-à-dire au moment même où les ressources adaptatives des élèves sont susceptibles d'être le plus fortement sollicitées. Contrairement à ce qui était attendu, l'aspect fonctionnel et la qualité des relations de soutien ne sont pas associés aux changements observés sur le profil de perceptions de soi en période de transition. Seule la structure des réseaux permet de rendre compte des changements observés.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 34, numéro 1, 2005, 1 - 19

Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire

Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school

S. Cantin[1]
M. Boivin[2]

1. École de psychoéducation, Université de Montréal, Montréal
2. Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), École de psychologie, Université Laval, Québec

Cet article découle de la thèse de doctorat du premier auteur. Cette étude a été subventionnée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada, les Instituts de recherche en santé du Canada, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale, les Fonds de Recherche en Santé du Québec, les Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche et la Fondation Richelieu.

Correspondance :
Stéphane Cantin
École de Psychoéducation
Université de Montréal
C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) Canada
H3C 3J7
stephane.cantin@umontreal.ca

Michel Boivin
École de psychologie
Université Laval
Québec (Québec) Canada
G1K 7P4
michel.boivin@psy.ulaval.ca

Résumé

Cette étude vise à mettre en évidence la contribution des parents, des camarades d'école et de ceux fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire comme sources potentielles de soutien social au moment de la transition scolaire primaire-secondaire. Deux cents élèves de sixième année du primaire constituent l'échantillon de base de cette étude (104 filles, 96 garçons). Des données relatives au réseau de soutien social et aux perceptions de soi des élèves ont été recueillies à quatre reprises sur une période de deux ans soit: à la fin de la sixième année du primaire, au début du secondaire et à la fin des deux premières années du secondaire. Les résultats indiquent que le groupe de pairs et les parents sont susceptibles d'influencer de manière différenciée le développement des perceptions de soi au début de l'adolescence. L'association entre les mesures de réseaux et les perceptions de soi des élèves s'avère plus importante lors de la première année du secondaire, c'est-à-dire au moment même où les ressources adaptatives des élèves sont susceptibles d'être le plus fortement sollicitées. Contrairement à ce qui était attendu, l'aspect fonctionnel et la qualité des relations de soutien ne sont pas associés aux changements observés sur le profil de perceptions de soi en période de transition. Seule la structure des réseaux permet de rendre compte des changements observés.

Mots-clés : Transition scolaire, Préadolescence, Soutien social, Perceptions de soi.

Abstract

This study investigates the relative contributions of parents, school and non-school friends supportive relationships during the transition from elementary school to junior high school (JHS). The participants were 200 preadolescent children (104 girls, 96 boys). Children's specific self-perceptions and social network characteristics were evaluated on four consecutive times over a two-year period, namely at the end of the final year of elementary school, at the start of JHS, and at the end of the first two years of JHS. Results suggested that parents and peers supportive relationships may contribute in a different way to the development of self-perceptions during preadolescence. The association between children's social network characteristics and self-perceptions appears to be more important during the first year of JHS, that is at that time where children's resources for adaptation may be more heavily

drawn upon. Contrary to our hypothesis, functional and qualitative aspects of parents and peers supportive relationships were not associated with changes in self-perceptions during the JHS transition, only the networks' structure being associated to those changes.

Keywords: School transition, Preadolescence, Social support, Self-perceptions.

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire survient au moment même où débute l'adolescence; une période qui se caractérise par l'intensité et la diversité des changements biologiques et psychosociaux qui lui sont associés. Les nouveaux arrivants à l'école secondaire doivent alors s'adapter à un nouvel environnement scolaire et à de nouvelles pratiques éducatives tout en cherchant à s'intégrer socialement et à consolider des liens sociaux satisfaisants avec leurs nouveaux camarades d'école. Compte tenu de la nature de ces changements, la transition scolaire primaire-secondaire constitue une période propice à une remise en question des perceptions que peuvent avoir les élèves à l'égard d'eux-mêmes ou de leur situation sociale et scolaire (Eccles et al., 1993; Simmons & Blyth, 1987).

Il existe une littérature abondante quant à l'évolution des perceptions de soi en période de transition scolaire. Cependant, aucun consensus clair ne s'en dégage. Tandis que de nombreuses études indiquent un déclin de l'estime de soi, de la motivation et du sentiment de compétence scolaire des élèves au moment du passage à l'école secondaire (Alspaugh & Harting, 1995; Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Cantin & Boivin, 2004a; Eccles & Midgley, 1989; Simmons & Blyth, 1987; Wigfield & Eccles, 1994), d'autres études ne rapportent aucun changement sur ces mêmes mesures (Abramowitz, Peterson, & Schulenberg, 1984; Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Gonzales, 1989; Fenzel & Blyth, 1986; Hirsch & Rapkin, 1987; Nottelmann, 1987). Étant donné l'absence d'un consensus clair quant à l'impact présumé de la transition scolaire et parce que l'expérience de la transition est susceptible de différer considérablement d'un élève à l'autre, il apparaît pertinent d'examiner les facteurs susceptibles de rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition.

La majorité des élèves semblent être en mesure de s'adapter assez facilement à la transition primaire-secondaire; les nouveaux arrivants perçoivent d'ailleurs cet événement comme une expérience généralement beaucoup plus positive que négative (Berndt & Mekos, 1995; McDougall & Hymel, 1998; Proctor & Choi, 1994). Certains élèves éprouvent toutefois plus de difficultés à s'adapter aux exigences de leur nouvel environnement scolaire. Les difficultés éprouvées auraient d'ailleurs tendance à persister et à prendre de l'ampleur avec les années (Anderman & Midgley, 1997; Eccles, Lord, & Buchanan, 1996; Simmons & Blyth, 1987). Des études ont été menées afin d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'ajustement personnel des élèves en période de transition. Par exemple, Simmons et ses collègues (Simmons & Blyth, 1987; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987) rapportent une diminution plus marquée de l'estime de soi et de la performance scolaire chez les filles que chez les garçons, et ce tout particulièrement lorsque la transition scolaire coïncide avec l'apparition des premières menstruations et avec les premières fréquentations amoureuses. D'autres études rapportent un déclin plus important de l'estime de soi en période de transition chez les élèves affichant à l'école primaire des sentiments d'acceptation sociale et de compétence scolaire plus faibles (Fenzel &

Blyth, 1986; Hirsch & Rapkin, 1987; McDougall & Hymel, 1998; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Simmons & Blyth, 1987; Simmons et al., 1987).

Le réseau de soutien social constitue également un facteur susceptible de faciliter l'ajustement personnel des élèves au moment de la transition scolaire (Berndt, 1989; Bronstein et al., 1996; Fenzel, 2000; Fenzel & Blyth, 1986; Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey, 2000; Lord et al., 1994). Les mécanismes sous-jacents au rôle bénéfique du réseau de soutien social des élèves en période de transition scolaire sont toutefois encore relativement peu connus. Aussi, l'objectif principal de la présente étude consiste à évaluer comment le réseau social, par sa structure, sa qualité et les différentes formes de soutien qu'il procure, peut favoriser l'ajustement personnel des élèves lors du passage à l'école secondaire.

Le réseau de soutien social: un construit multidimensionnel

Certaines études ont tenté de mettre en évidence l'influence bénéfique du réseau de soutien social de l'enfant sur la qualité de son ajustement socio-affectif lorsque celui-ci est confronté à des événements de vie stressants (Garmezy & Rutter, 1983; Sandler, Miller, Short, & Wolchik, 1989). Différentes conceptualisations du soutien social ont été proposées et les définitions opérationnelles utilisées varient selon les perspectives théoriques (Cohen & Wills, 1985; Cutrona & Russell, 1990; Robinson & Garber, 1995). De manière générale, le soutien social peut être défini comme l'ensemble des relations interpersonnelles qui satisfont les besoins sociaux de base de l'individu. Il est utile de distinguer entre les aspects structurels, fonctionnels et qualitatifs du réseau social de l'individu afin de pouvoir mieux déterminer la nature du soutien social auquel il a accès (Robinson & Garber, 1995). Les caractéristiques structurelles d'un réseau social correspondent généralement aux dimensions suivantes: la taille du réseau et la fréquence des relations de soutien. Les caractéristiques fonctionnelles du réseau social sont multiples et réfèrent aux différentes formes d'aide répondant aux besoins sociaux de l'individu. Aussi, le soutien émotionnel, le soutien instrumental, le soutien informationnel, la rétroaction positive et le partage d'activités récréatives constituent les principales fonctions de soutien social. Les caractéristiques qualitatives réfère davantage à des indices tels la satisfaction des échanges et la perception de soutien disponible (Cohen & Wills, 1985; Cutrona & Russell, 1990; Robinson & Garber, 1995).

Les différentes fonctions de soutien social peuvent être desservies par un ou plusieurs individus qui peuvent répondre à plus d'une fonction à la fois. En fait, un réseau social composé de plusieurs individus facilite l'accessibilité et la diversité du soutien social offert (Robinson & Garber, 1995). L'accès au soutien social favorise une meilleure gestion des stresseurs et permet notamment d'accentuer le sentiment de contrôle situationnel et de préserver l'estime personnelle de l'individu en situation de stress (Eckenrode & Wethington, 1990; Robinson & Garber, 1995). Par ailleurs, le soutien social obtenu s'accompagne fréquemment d'un soutien motivationnel (ex.: encouragement) qui favorise une plus grande persévérance dans la gestion du stresseur ainsi que le développement d'attentes plus positives quant à la résolution du problème. Certains auteurs postulent que l'évaluation subjective de l'individu quant au soutien social disponible est plus étroitement associée à son bien-être que le soutien social auquel il a réellement accès (Sarason, Pierce, & Sarason, 1990; Vaux & Harrison, 1985). La croyance que le soutien sera disponible en cas de besoin pourrait

ainsi diminuer la perception de menace associée aux événements de vie stressants. La croyance que l'aide sera disponible en cas de besoin pourrait également inciter l'individu à rechercher et à mobiliser le soutien social lorsque cela s'avère nécessaire (Cohen & Wills, 1985; Eckenrode & Wethington, 1990; Sarason et al., 1990; Vaux & Harrisson, 1985). En agissant comme modérateur du stress associé à la transition scolaire, le réseau social des nouveaux arrivants au secondaire est ainsi susceptible d'atténuer l'impact négatif que la transition pourrait avoir sur le profil de perceptions de soi des élèves.

Le groupe de pairs comme source de soutien social en période de transition scolaire

Certaines études indiquent que l'étendue du réseau social au début du secondaire, la fréquence des contacts et la stabilité des liens formés avec les nouveaux camarades de classe sont associés à un meilleur ajustement social et scolaire en période de transition (Berndt, 1989; Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Fenzel & Blyth, 1986; Fenzel, 2000; Hirsch & DuBois, 1992). Fenzel et Blyth (1986) rapportent que pour les garçons, mais pas pour les filles, la taille du réseau social au début du secondaire, la fréquence des contacts ainsi que le caractère satisfaisant des relations au sein du réseau sont associés à une diminution moins marquée de l'estime de soi en période de transition. Pour sa part, Berndt (1989) rapporte que la taille du réseau social et l'évaluation générale de la qualité des relations de soutien (i.e. la satisfaction retirée) sont respectivement associées à l'accroissement subséquent de la popularité et du sentiment d'acceptation sociale des élèves. Ces résultats mettent en évidence l'importance du réseau de soutien social chez les nouveaux arrivants au secondaire. D'autres études sont toutefois nécessaires afin d'examiner de manière plus approfondie dans quelle mesure le nombre, l'aspect fonctionnel et la qualité des relations de soutien avec les pairs permettent d'influencer l'évolution des perceptions de soi en période de transition. De plus, il apparaît important de distinguer le soutien social offert par les camarades d'école du soutien social qui est offert par les camarades fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire. Les camarades d'école et ceux fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire constituent des sources de soutien social relativement indépendantes au début de l'adolescence. En effet, le soutien social offert dans chacun des deux contextes relationnels s'avère généralement très faiblement corrélé (Cantin 2003; Hirsh & Dubois, 1989; Hirsh & Rapkins, 1987; van Aken & Asendorpf, 1997). Chacun de ces contextes relationnels est donc susceptible d'influencer de manière différente l'ajustement des élèves en période de transition.

Les parents comme sources de soutien en période de transition scolaire

Bien que les relations entre pairs constituent une source privilégiée de soutien social, les parents demeurent la principale source de soutien social des élèves tout au long de l'adolescence (Cantin & Boivin, 2004a; Cauce, Reid, Landsman, & Gonzales, 1990; Furman & Buhrmester, 1985). Les adolescents qui perçoivent leurs parents comme étant plus soutenants et davantage disponibles en cas de besoin ont tendance à exprimer des sentiments de compétence personnelle plus élevés ainsi qu'une meilleure estime de soi (Barrera, Chassin, & Rogosch, 1993; Gauze, Bukowski, Aqan-Asse, & Sippola, 1996; Hoffman, Ushpiz, & Levy-Shiff, 1988; Maccoby & Martin, 1983; Stocker, 1994). Dans le contexte de la transition scolaire, alors que l'environnement social des élèves est susceptible d'être fortement perturbé, les parents sont peut-être

appelés à jouer un rôle encore plus important comme source de soutien social. Jusqu'à présent, les études sur la question ont été peu nombreuses (Bronstein et al., 1996; Grolnick et al., 2000; Lord et al., 1994). Elles s'accordent cependant pour mettre en évidence, au moment de la transition, la contribution positive d'un milieu familial soutenant et d'un style d'autorité parentale sensible aux besoins d'autonomie de l'enfant. Par exemple, plus les élèves sont satisfaits du soutien offert par leur milieu familial, moins la transition primaire-secondaire s'accompagne d'une détérioration du rendement scolaire, de l'estime de soi et de la qualité de l'ajustement social (Bronstein et al., 1996). Par ailleurs, aucune étude à notre connaissance n'a encore examiné le lien entre la structure familiale et l'évolution des perceptions de soi en période de transition. Dans les familles monoparentales, le parent responsable dispose souvent de moins de ressources et est alors susceptible d'avoir moins de temps et d'énergie à consacrer spécifiquement à la supervision et au soutien des activités scolaires de ses enfants (Hilton & Devall, 1998). Dans cette perspective, il s'avère pertinent d'évaluer dans quelle mesure les enfants de famille monoparentale sont plus à risque au moment de la transition scolaire.

Le groupe de pairs et les parents constituent les principales sources de soutien social au début de l'adolescence (Cauce et al., 1990; Furman & Buhrmester, 1985). Jusqu'à présent, les études ayant tenté de mettre en évidence le rôle joué par le réseau social en période de transition ont considéré l'une ou l'autre de ces deux sources de soutien social, leur contribution respective n'ayant pas fait l'objet d'études précises. Aussi, la présente étude vise à mettre en évidence la contribution respective de chacun de ces contextes relationnels dans le développement des perceptions de soi. Dans un premier temps, cette question est abordée en examinant l'évolution des relations entre les caractéristiques des différents réseaux sociaux (i.e. parents, camarades d'école et camarades à l'extérieur de l'école) et le profil de perceptions de soi des élèves tout au long de la transition scolaire. Sur une période de deux ans, entre la fin de la sixième année du primaire et la fin de la deuxième année du secondaire, il est prévu que l'association entre les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves soit plus importante au moment de l'entrée à l'école secondaire, lorsque les ressources adaptatives des élèves sont susceptibles d'être le plus fortement sollicitées. Dans un deuxième temps, cette étude examine la relation entre les caractéristiques des différents réseaux sociaux (i.e. aspects structurels, fonctionnels et qualitatifs) telles qu'évaluées au début du secondaire et les changements observés sur le profil de perceptions de soi en période de transition. Il est attendu que la dégradation des perceptions de soi s'avère plus marquée pour les nouveaux arrivants au secondaire dont les réseaux sociaux sont plus restreints, moins soutenants et perçus comme étant moins satisfaisants.

Méthodologie

Participants

Deux cents élèves (104 filles et 96 garçons) de sixième année du primaire constituent l'échantillon de base de cette étude. Ces 200 élèves proviennent d'une cohorte initialement constituée de 356 élèves de sixième année ayant participé à une vaste étude longitudinale menée dans la région de Québec. Cette cohorte d'enfants a été régulièrement évaluée entre la troisième et la sixième année du primaire. Pour chacune des années, le taux de participation était alors supérieur à 98%. Les sujets de

la présente étude (*N = 200*) sont ceux pour lesquels les parents ont acceptés que leur enfant participe à une nouvelle étude sur la transition scolaire primaire-secondaire. Les données relatives à la présente étude ont été recueillies à quatre reprises sur une période de deux ans soit: à la fin de la sixième année du primaire (T1), au début du secondaire (T2) et à la fin des deux premières années du secondaire (T3, T4). Pour tous les élèves, la transition impliquait un changement d'école. Au moment de leur entrée à l'école secondaire, l'âge moyen des élèves était alors de 12,5 ans (écart-type = 5,1 mois). Près de 71 % des sujets composant l'échantillon de base de l'étude ont participé à toutes les étapes de la cueillette des données (*n* = 142; 75 filles, 67 garçons). Les informations relatives aux effets liés à la perte de sujets sont présentées dans la section des résultats.

Procédure

Des informations sur le profil de perceptions de soi d'élèves de sixième année ont été recueillies en milieu scolaire (avril-mai) auprès des participants d'une vaste étude longitudinale réalisée dans dix écoles de la région de Québec. Une lettre informant les parents de la tenue d'un projet de recherche sur la transition scolaire primaire-secondaire a alors été remise à l'ensemble des élèves de sixième année. Dans les semaines suivantes (mai-juin), suite à l'obtention du consentement écrit des parents, les élèves ont été rencontrés à leur domicile familial afin de compléter un inventaire de réseau de soutien social. À la suite du passage des élèves à l'école secondaire (septembre-octobre), ainsi qu'à la fin des deux premières années du secondaire (environ 8 et 20 mois après la transition), l'évaluation du profil de perceptions de soi et du réseau de soutien social des élèves a de nouveau été réalisée au domicile familial des élèves.

Instruments de mesure

1. *L'évaluation du profil de perceptions de soi des élèves*. Le *«Self-Perception Profile for Children»* de Harter (1985) comporte 36 items répartis en six échelles. Ce questionnaire permet de recueillir l'auto-évaluation des élèves dans les cinq domaines de satisfaction personnelle suivants: 1) la compétence scolaire, 2) l'acceptation sociale, 3) la compétence athlétique, 4) l'apparence physique et 5) les comportements sociaux. Une sixième échelle permet d'évaluer l'estime de soi générale des élèves. La traduction française du questionnaire présente des qualités psychométriques similaires à la version originale (Boivin, Vitaro, & Gagnon, 1992). La validité de construit de l'instrument est maintenant largement établie, le profil de perceptions de soi étant notamment associé aux difficultés d'ajustement social et à la qualité des expériences relationnelles des élèves tout au long de l'enfance et de l'adolescence (Berndt, 1996; Boivin, Dion, & Vitaro, 1990; Boivin & Hymel, 1997; Harter, 1999). Dans le cadre de la présente étude, seules les échelles relatives à l'estime de soi générale, au sentiment de compétence scolaire et au sentiment d'acceptation sociale de l'élève sont considérées. Ces trois dimensions ont été retenues parce qu'elles sont susceptibles d'être plus directement influencées par l'expérience de la transition scolaire primaire-secondaire que les autres dimensions du profil de perceptions de soi. Les indices de fidélité pour chacune de ces trois échelles s'avèrent élevés pour chacun des quatre temps de mesure de l'étude (alpha de Cronbach en tout temps supérieur à 0.80).

2. *L'Inventaire du réseau de soutien social des élèves.* Ce questionnaire (IRSS) est une adaptation de *«l'Arizona Social Support Interview Schedule»* de Barrera, Sandler et Ramsey (1981) et a été élaboré afin de tenir compte du jeune âge des sujets de cette étude. La passation du questionnaire se fait sous la forme d'une «entrevue-type» selon une procédure standardisée nécessitant environ 40 minutes. L'IRSS permet d'évaluer les caractéristiques structurelles, fonctionnelles et qualitatives du réseau de soutien social de l'élève. Sur une feuille ayant été préparée à cet effet, l'élève doit d'abord inscrire le nom de tous les individus avec lesquels il interagit fréquemment. Sur cette feuille, l'élève est amené à distinguer le statut propre à chacun des membres du réseau à partir de la typologie suivante: 1) membres de la famille immédiate (père, mère, conjoint de fait, frère et soeur), 2) les camarades qu'il fréquente à l'école 3) les camarades qu'il fréquente seulement à l'extérieur de l'école, 4) la parenté (oncle, tante, cousin, grand-mère...) et 5) les autres adultes (professeur, voisin, ami des parents...). Dans un deuxième temps, l'élève doit identifier les membres du réseau répondant aux différentes fonctions de soutien suivantes: 1) le soutien instrumental, 2) le soutien informationnel, 3) le soutien émotionnel, 4) la rétroaction positive et 5) le partage d'activités récréatives. Les fonctions de soutien sont présentées de manière successive à l'élève (celles-ci sont illustrées à partir d'exemples). Ce dernier doit alors évaluer la fréquence (0-jamais à 3-souvent) à laquelle, au cours des deux derniers mois, chacun des membres du réseau a répondu à chacune des fonctions de soutien. Dans un troisième temps, une dernière série de questions est posée à l'élève. Ces questions permettent notamment d'évaluer le sentiment de satisfaction de l'élève quant à la qualité du temps passé avec chacun des membres du réseau (1-mauvais à 5-très bon).

Dans le cadre de la présente étude, trois sources de soutien social ont été considérées soit: 1) les parents de l'élève (père, mère et conjoints de fait), 2) ses camarades d'école (réseau-école) et 3) les camarades qu'il ne fréquente qu'à l'extérieur de son milieu scolaire (réseau-quartier). Seuls les camarades n'entretenant aucun lien de parenté avec l'élève et desservant au moins une fonction de soutien social ont été considérés dans la constitution du réseau-école et du réseau-quartier. Différents indices ont été constitués afin de rendre compte des caractéristiques structurelles, fonctionnelles et qualitatives de chacun des trois réseaux sociaux étudiés. La taille des réseaux (i.e. le nombre d'individus qui les compose) est retenue comme indice structurel. L'indice structurel relatif au réseau-parents est traité de manière dichotomique et permet de distinguer les élèves qui n'ont qu'un seul parent comme source de soutien social ($n = 16$) de ceux pouvant compter sur plus d'une figure parentale comme source de soutien social. Afin d'évaluer les caractéristiques fonctionnelles des réseaux, la moyenne des scores obtenus par les membres d'un même réseau a été calculée pour chacune des fonctions de soutien social. Par exemple, le soutien émotionnel dans le réseau-école correspond à la fréquence moyenne (0-jamais à 3-souvent) à laquelle chacun des camarades d'école procure du soutien émotionnel à l'élève. Compte tenu que les différentes fonctions de soutien social s'avèrent corrélées entre elles au sein d'un même réseau social (Cantin, 2003), la constitution d'un indice global de soutien social pour chacun des réseaux sociaux étudiés a donc été privilégiée. Aussi, nous avons calculé la moyenne des scores obtenus par les membres d'un même réseau sur les quatre fonctions de soutien social suivantes: soutien instrumental, soutien informationnel, soutien émotionnel et rétroaction positive. De plus, dans le but d'évaluer la qualité des relations de soutien au

sein de chacun des réseaux, la moyenne des scores obtenus par l'ensemble des membres d'un même réseau a été calculée sur l'échelle de satisfaction générale.

Les caractéristiques psychométriques des indices dérivés de l'Inventaire du réseau de soutien social a déjà fait l'objet d'études antérieures (Cantin, 2003; Cantin & Boivin, 2004a, Cantin & Boivin, 2004b). Dans ces études, la distinction entre les aspects structurels, fonctionnels et qualitatifs du réseau de soutien social de l'élève s'avère fort pertinente et apparaît comme une façon adéquate de raffiner le construit de soutien social.

Résultats

Effets liés à la perte de sujets

Tel que mentionné précédemment, l'échantillon de base de cette étude est issu d'une cohorte initialement constituée de 356 élèves de sixième année ayant été évalués périodiquement sur une période de quatre ans à l'élémentaire. Pour chacun de ces élèves, des informations sur le profil de perceptions de soi sont disponibles à la fin de la sixième année. De cette cohorte, le consentement des parents pour la poursuite de l'étude au secondaire a été obtenu auprès de 200 élèves; soit l'échantillon de base de la présente étude. Comparativement aux élèves qui n'ont pas accepté de participer à la présente étude, les élèves ayant accepté d'y participer rapportent une meilleure estime de soi générale ($t[354] = 2.03$; $p < .05$) et un sentiment de compétence scolaire plus élevé ($t[354] = 2.18$; $p < .05$) à la fin de la sixième année (T1). Par ailleurs, parmi les élèves ayant accepté de participer à cette étude (N = 200), ceux qui ont participé à toutes les étapes de la cueillette de données ($n = 142$) ne se distinguent toutefois pas de ceux ayant abandonné en cours de route (T2, T3 ou T4) sur les mesures relatives au profil de perceptions de soi, non plus que sur celles relatives aux différents réseaux sociaux (i.e., caractéristiques structurelles, fonctionnelles et qualitatives) à T1.

L'association entre le réseau de soutien social et le profil de perceptions de soi des élèves lors de la transition scolaire

Dans un premier temps, l'évolution du patron de relations entre les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves pendant la transition scolaire a été examinée. À chacun des quatre temps de mesure, des analyses de corrélations partielles avec le sexe des élèves comme covariable ont été menées afin d'évaluer les relations entre les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves. Des analyses de corrélations multiples ont également été réalisées afin d'évaluer le pourcentage de variance expliquée sur chacune des dimensions du profil de perceptions de soi lorsqu'on considère simultanément les caractéristiques structurelles, fonctionnelles et qualitatives des différents réseaux sociaux de l'élève. Le Tableau 1 présente les résultats obtenus. Dans l'ensemble, on note que les caractéristiques du réseau-parents sont positivement associées au sentiment de compétence scolaire ainsi qu'à l'estime de soi générale des élèves alors que les caractéristiques du réseau-école sont avant tout associées au sentiment d'acceptation sociale des élèves. Pour leur part, les relations de soutien à l'extérieur du milieu scolaire ne sont en aucun moment associées au profil de perceptions de soi

des élèves. Dans les prochaines sections, les résultats obtenus pour chacune des dimensions du profil de perceptions de soi sont présentés de manière plus spécifique.

Sentiment de compétence scolaire

À l'examen du Tableau 1, on constate que l'importance des relations entre les caractéristiques du réseau-parents et le sentiment de compétence scolaire des élèves varie d'un temps de mesure à l'autre. À la fin de la sixième année du primaire (T1), les différentes caractéristiques du réseau-parents ne sont aucunement associées au sentiment de compétence scolaire des élèves. Cependant, lors de la première année du secondaire (T2 et T3), ces mêmes caractéristiques sont alors positivement associées au sentiment de compétence scolaire. La magnitude des corrélations demeure relativement modeste, il faut toutefois noter l'effet cumulatif de celles-ci. En effet, lorsqu'on considère simultanément les caractéristiques du réseau-parents, c'est à T2 et à T3 que le pourcentage de variance expliquée sur le sentiment de compétence scolaire des élèves est le plus important (respectivement, R^2 = .19, .17; p < .001). Les élèves qui ne peuvent compter que sur un seul parent comme source de soutien social ont alors tendance à rapporter un sentiment de compétence scolaire plus faible. Il en va de même pour les nouveaux arrivants qui rapportent avoir eu accès à moins de soutien social auprès de leur parents ou qui perçoivent les relations avec ceux-ci comme peu satisfaisantes. À la fin de la seconde année du secondaire (T4), seule la structure du réseau-parents demeure toujours associée au sentiment de compétence scolaire des élèves.

Sentiment d'acceptation sociale

De manière similaire, la structure du réseau-école et le soutien social qu'il offre sont positivement associés au sentiment d'acceptation sociale des élèves seulement lors de la première année du secondaire (T2, T3). Encore une fois, lorsqu'on considère simultanément les caractéristiques du réseau-école, c'est à T2 et à T3 que le pourcentage de variance expliquée sur le sentiment d'acceptation sociale des élèves est le plus important (respectivement, R^2 = .13, .11; p < .01). Plus spécifiquement, les élèves qui entretiennent un nombre restreint de relations de soutien, qui ont moins souvent accès au soutien social de leurs camarades d'école ou qui perçoivent les relations avec ceux-ci comme peu satisfaisantes rapportent alors un plus faible sentiment d'acceptation sociale. À la fin de la seconde année du secondaire (T4), seule la qualité des relations de soutien permet de rendre compte du sentiment d'acceptation sociale des élèves.

Estime de soi générale

Enfin, l'association entre les caractéristiques du réseau-parents et l'estime de soi générale des élèves s'avère plutôt stable à travers le temps. Le pourcentage de variance expliquée sur l'estime de soi des élèves varie très peu d'un temps de mesure à l'autre. De manière générale, tout au long de la transition scolaire, les élèves qui sont moins satisfaits des relations avec leurs parents ou qui rapportent bénéficier moins souvent de leur soutien social présentent généralement une plus faible estime de soi. Par ailleurs, il est également important de noter que l'entrée au secondaire (T2) est le seul moment où la qualité des relations de soutien dans le réseau-école est positivement associée à l'estime de soi des élèves. Les élèves qui perçoivent les

Tableau 1
Corrélations partielles[a] entre les différentes mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves en période de transition

	Compétence scolaire				Acceptation sociale				Estime de soi générale			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Réseau-parents												
1. Nb. d'individus[b]	,01	,29 ***	,30 ***	,23 **	-,06	-,04	-,02	,00	,09	,05	,20 **	,11
2. Soutien social offert	,13	,16 *	,26 ***	,12	,05	,13	,07	,12	,21 **	,19 *	,21 **	,18 *
3. Sentiment de satisfaction	,06	,37 ***	,19 *	,14	,04	,15	,15	,09	,20 **	,33 ***	,34 ***	,30 ***
% de variance expliquée (R^2)	,02	,19 ***	,17 ***	,07	,01	,03	,02	,01	,07 *	,11 ***	,16 ***	,09 **
Réseau-école												
1. Nb. d'individus	,07	-,06	,03	,06	,06	,23 **	,18 *	,08	-,03	,14	,01	-,06
2. Soutien social offert	,04	,14	,09	,06	,07	,18 *	,16 *	,12	-,01	,01	,07	,05
3. Sentiment de satisfaction	,14	,15	,12	,11	,11	,22 **	,18 *	,29 ***	,14	,22 **	,13	,08
% de variance expliquée (R^2)	,03	,04	,02	,02	,02	,13 ***	,11 **	,09 **	,02	,08 **	,01	,01
Réseau-quartier												
1. Nb. d'individus	,07	-,06	,03	,06	-,11	,14	,05	,16	,05	,06	-,07	-,01
2. Soutien social offert	,04	,14	,09	,06	,13	-,02	-,08	,09	,15	,12	,09	,05
3. Sentiment de satisfaction	,14	,15	,12	,11	,17	,05	,10	,16	,19	,16	,03	,17
% de variance expliquée (R^2)	,03	,04	,02	,02	,05	,03	,03	,06	,05	,04	,02	,03

Note. Réseau-parents : *N* (T1, T2, T3, T4) = 141, 141, 140, 140; Réseau-école : *N* (T1, T2, T3, T4) = 140, 129, 129, 135; Réseau-quartier : *N* (T1, T2, T3, T4) = 74, 103, 96, 97.

[a] Après avoir considéré la contribution des différences individuelles liées au sexe des élèves.

[b] 0 = un seul parent comme source de soutien social; 1 = plus d'une figure parentale comme source de soutien social.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

relations avec leur camarades d'école comme peu satisfaisantes rapportent alors une plus faible estime de soi.

Les réseaux de soutien des nouveaux arrivants au secondaire et les changements de perceptions de soi en période de transition

Les résultats présentés dans cette section visent à évaluer dans quelle mesure les caractéristiques des réseaux sont associées aux changements qui s'opèrent sur le profil de perceptions de soi des élèves en période de transition. Plus spécifiquement, les analyses subséquentes cherchent à vérifier si la dégradation des perceptions de soi en période de transition est plus marquée pour les élèves dont les réseaux sociaux sont plus restreints, moins soutenants et perçus comme étant moins satisfaisants au début du secondaire. Aussi, pour chacune des dimensions évaluées sur le profil de perceptions de soi des élèves, deux indices de changement ont été constitués qui permettent de rendre compte des fluctuations observées entre T1 et T2 ainsi qu'entre T1 et T4. Ces deux indices distinguent les changements à court terme (T1-T2) des changements à plus long terme (T1-T4) pouvant être associés à la transition scolaire. Ces indices ont été calculés à l'aide d'analyses de régression linéaire. Des analyses de régression ont été menées afin de prédire chacune des dimensions du profil de perceptions de soi à T2 et à T4 à partir des dimensions correspondantes à T1. Les scores résiduels standardisés obtenus à la suite de ces analyses sont considérés comme indices de changement[1].

Des analyses de corrélations partielles avec le sexe des élèves comme covariable ont été réalisées afin d'évaluer la relation entre les différentes variables de réseaux telles qu'évaluées à T2 et les indices de changement constitués précédemment. Le Tableau 2 présente les résultats obtenus. La structure du réseau-parents et le caractère satisfaisant des relations avec les parents sont respectivement associés aux changements observés sur le sentiment de compétence scolaire des élèves entre T1 et T2. À court terme, la diminution du sentiment de compétence scolaire s'avèrent donc plus marquée chez les élèves ayant un seul parent comme source de soutien social et chez ceux qui rapportent un niveau de satisfaction moins élevé envers leurs parents. À plus long terme, les caractéristiques du réseau-parents ne sont toutefois pas associés aux changements sur le sentiment de compétence scolaire. Les difficultés éprouvées au moment de la transition scolaire pourraient ainsi avoir tendance à se résorber lors de la deuxième année du secondaire.

---

1 Par exemple, pour l'indice de changement à court terme sur l'estime de soi des élèves, un score résiduel standardisé supérieur à zéro reflète une augmentation relative de l'estime de soi entre T1 et T2; c'est-à-dire une estime de soi à T2 plus élevée que ce qui avait été prédit sur la base des informations recueillies à T1. Un score inférieur à zéro reflète donc une diminution relative de l'estime de soi; c'est-à-dire une estime de soi à T2 moins élevée que ce qui avait été prédit sur la base de T1. Enfin, un score de zéro reflète l'absence de fluctuation entre T1 et T2 quant à la position relative d'un sujet par rapport aux autres sujets de l'échantillon sur la mesure d'estime de soi. Il ne s'agit donc pas d'un indice qui reflète le changement sur le plan intra-individuel mais bien sur le plan inter-individuel. Conséquemment, une corrélation positive entre une variable quelconque, par exemple le niveau de satisfaction de l'élève et l'indice de changement sur l'estime de soi indique qu'un plus haut niveau de satisfaction est associé à une augmentation relative de l'estime de soi entre T1 et T2. De la même façon, un plus faible niveau de satisfaction est alors associé à une diminution relative de l'estime de soi.

Tableau 2
Corrélations partielles[a] entre les différentes mesures de réseaux à T2 et les indices de changement en période de transition sur le profil de perceptions de soi des élèves

	Compétence scolaire		Acceptation sociale		Estime de soi	
	ΔT1-T2	ΔT1-T4	ΔT1-T2	ΔT1-T4	ΔT1-T2	ΔT1-T4
Réseau-parents						
1. Nb. d'individus[bc]	,26 ***	,05	-,04	-,03	-,02	,02
2. Soutien social offert[c]	,03	,07	-,02	-,06	-,02	-,08
3. Sentiment de satisfaction[c]	,25 ***	,07	,12	,07	,13	,08
Réseau-école						
1. Nb. d'individus[c]	,01	,10	,17 *	,16 *	,07	-,09
2. Soutien social offert[d]	,09	,03	,13	-,12	-,02	-,05
3. Sentiment de satisfaction[d]	,12	,01	,14	-,05	,11	,00
Réseau-quartier						
1. Nb. d'individus[c]	-,06	-,00	,06	,15	,12	,13
2. Soutien social offert[e]	,10	,17	-,06	-,09	,12	-,08
3. Sentiment de satisfaction[e]	,13	,12	-,02	,10	,12	-,06

[a] Après avoir considéré la contribution des différences individuelles liées au sexe des élèves.
[b] 0 = un seul parent comme source de soutien social; 1 = plus d'une figure parentale comme source de soutien social. [c] $N = 139$. [d] $N = 126$. [e] $N = 100$.
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Par ailleurs, la taille du réseau-école à T2 est significativement associée aux changements observés à court (T1-T2) et à plus long termes (T1-T4) sur le sentiment d'acceptation sociale des élèves. Plus spécifiquement, le nombre de relations de soutien que les élèves entretiennent avec leurs camarades d'école au début du secondaire est associé à l'accroissement subséquent des sentiments d'acceptation sociale. Pour sa part, la taille du réseau-quartier n'est aucunement associée aux changements observés sur le profil de perceptions de soi. Enfin, contrairement à ce qui était attendu, les aspects fonctionnels et qualitatifs du réseau-école et du réseau-quartier ne sont aucunement associés aux changements observés sur le profil de perceptions de soi des élèves en période de transition. Les mêmes résultats non significatifs sont obtenus lorsque les analyses sont menées séparément pour les filles et les garçons. En d'autres termes, le caractère soutenant et satisfaisant des relations que les élèves entretiennent avec leurs camarades d'école ou les camarades à l'extérieur du milieu scolaire au début du secondaire s'avèrent parfaitement indépendants des changements observés sur le profil de perceptions de soi.

La forte stabilité des différences individuelles sur le profil de perceptions de soi des élèves explique peut-être en partie l'absence de relation anticipée. En effet, la

stabilité observée entre T1 et T2 sur le sentiment de compétence scolaire, le sentiment d'acceptation sociale ainsi que sur l'estime de soi générale des élèves apparaît substantielle (respectivement, $r = .72, .63, .69$; $p < .001$). Il en va également de même entre T1 et T4 ($r = .54, .55, .57$; $p < .001$). Aussi, plus une mesure est stable moins les changements sur cette mesure sont importants, d'où la difficulté pour rendre compte de ceux-ci.

Discussion

La présente étude visait à évaluer la contribution des parents, des camarades d'école et des autres camarades fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire comme sources potentielles de soutien social au moment de la transition scolaire primaire-secondaire. Le premier objectif de cette étude visait à examiner l'évolution des relations entre les caractéristiques des réseaux sociaux et le profil de perceptions de soi des élèves tout au long de la transition scolaire. Le second objectif visait à évaluer dans quelle mesure les caractéristiques des différents réseaux sociaux, tels qu'évalués au début du secondaire, permettent de rendre compte des changements observés sur le profil de perceptions de soi en période de transition.

Les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves en période de transition

Dans un premier temps, l'examen des données a permis de constater que les relations entre les mesures de réseaux et les perceptions de soi des élèves variaient en fonction des sources de soutien social considérées. Les résultats indiquent que le groupe de pairs et les parents sont susceptibles d'influencer de manière différenciée le développement des perceptions de soi au début de l'adolescence. À l'instar de ce qui est observé dans d'autres études menées auprès d'une population du même âge (Barrera et al., 1993; Gauze et al., 1996; Hoffman et al, 1988; Maccoby & Martin, 1983; Stocker, 1994), l'aspect fonctionnel et la qualité des relations de soutien avec les parents sont positivement associés au sentiment de compétence scolaire et à l'estime de soi des élèves. Pour leur part, les caractéristiques du réseau-école ne sont pas véritablement associées au sentiment de compétence scolaire et à l'estime de soi des élèves; elles s'avèrent toutefois positivement associées à leur sentiment d'acceptation sociale. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Harter (1999) qui démontre que la qualité du soutien social offert par le groupe de pairs est principalement associée au sentiment d'acceptation sociale des élèves alors que la qualité du soutien offert par les parents est davantage associée à leur sentiment de compétence scolaire. Au début de l'adolescence, les relations entre pairs sont encore essentiellement centrées sur la poursuite d'activités récréatives et répondent alors principalement au besoin d'intégration sociale des élèves (Buhrmester & Furman, 1987; Furman & Buhrmester, 1992; Savin-Williams & Berndt, 1990; Sullivan, 1953). Quant à eux, les parents valorisent davantage le domaine des activités scolaires, il est alors peu surprenant de constater que le soutien social qui est offert par les parents s'avère avant tout associé au sentiment de compétence scolaire des élèves (Harter, 1999).

Par ailleurs, malgré le fait que les relations avec les pairs à l'extérieur du milieu scolaire sont susceptibles de jouer un rôle important dans l'ajustement personnel des élèves, les caractéristiques du réseau-quartier ne sont en aucun temps associées au profil de perceptions de soi des élèves. Le sentiment d'acceptation sociale des élèves

semble donc avant tout tributaire de la nature des expériences relationnelles vécues en milieu scolaire. Les relations de soutien avec les camarades fréquentés à l'extérieur du milieu scolaire sont pourtant généralement considérées par les élèves comme étant tout aussi satisfaisantes, soutenantes et disponibles en cas de besoin que celles entretenues avec les camarades d'école (Cantin, 2003). Aussi, d'autres études devront être menées afin de mieux comprendre la spécificité du rôle joué par ces différents contextes relationnels. Par exemple, les relations de soutien à l'extérieur du milieu scolaire pourraient notamment venir compenser pour les difficultés d'intégration sociale que sont susceptibles d'éprouver certains élèves à l'école secondaire.

Dans un deuxième temps, l'examen des données a permis de constater que les relations entre les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves variaient en fonction du moment où les mesures ont été recueillies. Les caractéristiques du réseau-parents sont avant tout associées au sentiment de compétence scolaire des élèves lors de la première année du secondaire; c'est-à-dire au moment même où les ressources adaptatives des élèves sont susceptibles d'être le plus fortement sollicitées. En diminuant l'incertitude des élèves quant à leurs capacités de réussir sur le plan scolaires, en rétablissant le sentiment de contrôle qu'ils estiment pouvoir exercer dans leur nouvel environnement scolaire et en préservant leur niveau de motivation scolaire, le soutien social offert par les parents pourrait alors être susceptible d'influencer directement l'expression du sentiment de compétence scolaire des élèves en période de transition. De façon similaire, la taille du réseau-école et le soutien social offert par les camarades d'école sont positivement associés au sentiment d'acceptation sociale des élèves uniquement lors de la première année du secondaire. Encore une fois, l'intensification des besoins sociaux au moment du passage à l'école secondaire explique peut-être pourquoi le nombre et l'aspect fonctionnel des relations de soutien en milieu scolaire s'avèrent alors plus étroitement associés au sentiment d'acceptation sociale des élèves.

Dans les écrits théoriques, deux différents modèles sont proposés afin de rendre compte de l'effet du soutien social sur l'ajustement personnel de l'individu (Cohen & Wills, 1985). Un premier modèle avance l'hypothèse de l'effet tampon du soutien social. Selon cette hypothèse, l'effet bénéfique du soutien social surviendrait principalement lorsque l'individu fait face à des événements de vie stressants et ne serait pas véritablement utile en d'autres temps. Un second modèle (le modèle de l'effet principal) propose que le soutien social est appelé à jouer un rôle plus déterminant dans l'ajustement personnel de l'individu, et ce, peu importe la présence ou l'intensité des stresseurs auxquels celui-ci est confronté. Dans le cadre de la présente étude, le modèle de l'effet tampon s'applique très bien lorsqu'on tente de rendre compte des sentiments entretenus par les élèves dans des domaines de compétences plus spécifiques comme le sentiment de compétence scolaire et le sentiment d'acceptation sociale. Le modèle de l'effet principal s'applique davantage lorsqu'on considère l'estime de soi générale des élèves. En effet, l'association entre les caractéristiques du réseau-parents et l'estime de soi générale des élèves s'avère plutôt stable à travers le temps.

S'il est pertinent d'examiner l'association entre les mesures de réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves en période de transition, il est également important de s'interroger sur la direction causale de cette association. D'une part, les perceptions des élèves à l'égard d'eux-mêmes ou de leur situation sociale et scolaire

pourraient très bien être influencées par la nature des relations de soutien qu'ils entretiennent avec leurs parents ou leurs camarades d'école. À l'inverse, il est également possible que les élèves avec un profil de perceptions de soi plus positif s'avèrent plus aptes à mobiliser le soutien social en cas de besoin et soient alors conséquemment plus enclins à évaluer positivement la qualité de leurs relations de soutien. D'ailleurs, les mesures de soutien social reflètent peut-être davantage la capacité des élèves à mobiliser le soutien social nécessaire en cas de besoin que des différences réelles quant au soutien social disponible (Eckenrode & Wethington, 1990).

Le réseau de soutien social des nouveaux arrivants et les changements de perceptions de soi en période de transition

Après avoir mis en évidence l'association entre les réseaux et le profil de perceptions de soi des élèves, cette étude a cherché à examiner dans quelle mesure les relations de soutien au début du secondaire permettent de rendre compte de l'évolution des perceptions de soi en période de transition. Dans un premier temps, l'analyse des données permet de constater que la diminution du sentiment de compétence scolaire est plus marquée chez les élèves ayant un seul parent comme source de soutien social. Dans le cadre la présente étude, la structure du réseau-parents n'est aucunement associée au soutien social offert et au sentiment de satisfaction des élèves ($r = .08$ et $.09$, respectivement). Conséquemment, bien plus que la structure du réseau-parents, peut-être est-ce davantage les difficultés d'ajustement social et scolaire chez les élèves de famille monoparentale qui permettent d'expliquer la plus grande vulnérabilité de ceux-ci au moment de la transition scolaire. En effet, les enfants vivant dans une famille monoparentale sont jusqu'à deux fois plus susceptibles que les autres enfants de connaître des troubles de conduite et des difficultés sur le plan du rendement scolaire (Dodge, Petit, & Bates, 1994; Ferri, 1993; Lipman, Offord, & Dooley, 1996). Par ailleurs, les enfants qui présentent des difficultés d'ajustement social et scolaire à l'école primaire semblent être plus vulnérables au moment du passage à l'école secondaire (Cantin & Boivin, 2004b, Fenzel & Blyth, 1986; Lord et al.,1994; Simmons & Blyth, 1987). Dans cette perspective, il serait donc intéressant d'évaluer dans quelle mesure l'association entre la structure du réseau-parents et la diminution du sentiment de compétence scolaire après le passage au secondaire peut être médiatisée par les difficultés d'ajustement social et scolaire des élèves. Compte tenu du nombre très restreint de familles monoparentales au sein de notre échantillon, il serait toutefois important de chercher à répliquer les résultats obtenus concernant la structure du réseau-parents.

Outre la structure du réseau-parents, le sentiment de satisfaction des élèves envers leurs parents s'avère également associé aux changements à court terme observés sur le sentiment de compétence scolaire. Ainsi, les élèves qui rapportent être moins satisfaits des relations avec leurs parents semblent être plus vulnérables en période de transition. Ce résultat corrobore en partie les études qui mettent en évidence la contribution positive, en période de transition scolaire, d'un milieu familial soutenant et d'un style d'autorité parentale sensible aux besoins d'autonomie de l'enfant (Bronstein et al., 1996; Lord et al., 1994; Grolnick et al., 2000).

Dans un deuxième temps, les résultats de cette étude révèlent que la taille du réseau-école au début du secondaire est associée aux changements observés sur le sentiment d'acceptation sociale des élèves. Le fait de pouvoir compter sur un nombre élevé de relations de soutien au début du secondaire pourrait favoriser l'établissement ultérieur de nouvelles relations en cours d'année (ex.: avec les amis des amis); ce qui faciliterait en retour l'intégration sociale des élèves. Contrairement à ce qui était attendu, l'aspect fonctionnel et la qualité des relations de soutien avec les camarades d'école ne sont toutefois pas associés aux changements observés sur le profil de perceptions de soi. Aussi, les nouveaux arrivants au secondaire qui perçoivent leurs réseaux sociaux comme étant plus soutenants et plus satisfaisants s'avèrent tout aussi vulnérables que les autres élèves au moment de la transition scolaire.

Déjà au début de l'adolescence, le profil de perceptions de soi constitue une disposition qui s'avère relativement stable chez l'individu (Harter, 1999). C'est pourquoi, afin de pouvoir mettre en évidence le caractère protecteur des relations de soutien en période de transition, peut-être aurait-il été préférable d'utiliser des mesures d'ajustement personnel susceptibles d'être plus sensibles aux changements contextuels relatifs à la transition scolaire primaire-secondaire (ex.: mesures d'anxiété sociale et de motivation scolaire). Par ailleurs, il aurait été intéressant de pouvoir évaluer directement auprès des élèves les difficultés éprouvées et le stress suscité par la transition scolaire primaire-secondaire. En effet, chez les élèves qui connaissent des difficultés d'adaptation plus importantes, la qualité et l'aspect fonctionnel des relations de soutien sont peut-être appelés à jouer un rôle plus déterminant en période de transition. Il est toutefois important de demeurer conservateur quant à la généralisation des résultats obtenus. En effet, l'échantillon de base de la présente étude n'est pas représentatif de la population dont il est issu. Parmi l'ensemble des élèves ayant été approchés en sixième année pour participer à cette étude, les élèves qui n'ont pas accepté d'y participer étaient alors plus enclins à se percevoir négativement sur le plan de la compétence scolaire et de l'estime de soi. En raison de leurs perceptions de soi plus négatives, ces élèves auraient possiblement éprouvé de plus grandes difficultés d'adaptation au moment du passage à l'école secondaire (Fenzel & Blyth, 1986; Hirsch & Rapkin, 1987; McDougall & Hymel, 1998; Lord et al.,1994; Simmons & Blyth, 1987; Simmons et al., 1987).

Le passage à l'école secondaire constitue un moment particulièrement propice pour la mise en place d'interventions préventives visant à faciliter l'intégration sociale des élèves en difficultés et à soutenir de manière plus particulière les élèves qui sont à risque sur le plan scolaire. À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, il apparaît pertinent d'amener les parents à s'inscrire plus activement dans le cheminement scolaire de leur enfant au moment du passage à l'école secondaire. Par exemple, afin de favoriser l'implication des parents, il pourrait être intéressant de mettre en place un service de liaison entre l'école et les parents lors de la première année du secondaire. Par ailleurs, au-delà du travail scolaire, il est important de reconnaître que les nouveaux arrivants à l'école secondaire ont également pour tâche de s'intégrer socialement. Les enfants à risque sur le plan social pourraient ainsi bénéficier d'interventions visant à favoriser le développement de nouvelles relations sociales au début du secondaire. À cet égard, des programmes de parrainage ou de tutorat par les pairs pourraient constituer des moyens intéressants pour soutenir l'intégration sociale des enfants à risque après le passage au secondaire. Enfin, les élèves plus vulnérables sur le plan social et scolaire pourraient également bénéficier

de stratégies d'intervention visant une réorganisation de l'environnement scolaire lors de la première année du secondaire. Par exemple, les stratégies visant à favoriser le travail d'équipe et à maintenir stable la composition des groupes-classe lors de la première année du secondaire sont susceptibles de faciliter l'établissement de relations d'amitié chez les élèves à risque, de favoriser leur accès au soutien social en cas de besoin et d'accroître leur sentiment d'intégration sociale (voir Felner et al. 1993).

Références

Abramowitz, R., Petersen, A., & Schulenberg, J. (1984). Changes in self-image during early adolescence. In D. Offer, E. Ostrov, & K. Howard (Eds.), *Patterns of adolescent self-image* (pp. 19-28). San Francisco: Jossey-Bass.

Alspaugh, J. W., & Harting, R. D. (1995). Transition effects of school grade-level organization on student achievement. *Journal of Research and Development in Education, 28,*145-149.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary, Educational Psychology, 22,* 269-298.

Barrera, M., Chassin, L., & Rogosch, F. (1993). Effects of social support and conflict on Adolescent children of alcoholic and nonalcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 602-612.

Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsey, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. American J*ournal of Community Psychology, 9,* 435-447.

Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). New York: Wiley.

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effect of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influence of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merril-Palmer Quarterly, 45,* 13-41.

Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescent's perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of research on adolescence, 5*, 123-142.

Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transition. *Journal of Early Adolescence, 3,* 105-120.

Boivin, M, Dion, M., & Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, comportement social et concept de soi à l'enfance. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 7* (8), 33-48.

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33,* 135-145.

Boivin, M., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development, 15,* 275-290.

Bronstein, P., Duncan, P. D'Ari, A., Pieniadz, J. Fitzgerald, M., Abrams, C. L., et al. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment: A longitudinal Study. *Family Relations, 45,* 415-426.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*, 1101-1113.

Cantin, S. (2003). *Changements dans le réseau de soutien social et la perception de soi des élèves lors de la transition scolaire primaire-secondaire.* Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Québec, Canada.

Cantin, S., & Boivin, M. (2004a). Change and stability in children's social network and self-perceptions during the transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development, 28* (6), 561-570.

Cantin, S., & Boivin, M. (2004b). *The impact of junior high school transition on children's peer network and self-perceptions as a function of children's peer status, social*

behavior and academic performance. Article soumis pour publication.

Cauce, A. M., Reid, M., Landsman, S., & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, structure, and behavioral impact. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social Support: An interactional view* (pp. 64-94). New York: John Wiley & Sons.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98,* 310-357.

Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebeta, A. (1989). School transition and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9,*181-210.

Cutrona, C. E., & Russel, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319-366). New York: John Wilson & Sons.

Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65,* 649-665.

Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251-284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-Environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48,* 90-101.

Eckenrode, J., & Wethington, E. (1990). The process and outcome of mobilizing social support. In S. Duck, & R. Cohen Silver (Eds.), *Personal relationships and social support* (pp. 83-103). London: Sage Publications.

Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B., & DuBois, D. L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transition: Longitudinal follow-ups and extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services, 10,* 103-136.

Fenzel, M. L. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence, 20,* 93-116.

Fenzel, M. L., & Blyth, D. A. (1986). Individual adjustment to school transition: An exploration of the role of supportive peer relations. *Journal of Early Adolescence, 6,* 315-329.

Ferri, E. (1993). Socialization experiences of children in lone parents families : Evidence from the British National Child Development Study. In J. Hudson, & B. Galaway (Eds.), *Single Parent Families Perspectives on research and Policy* (pp. 281-289). Toronto, Ontario, Canada: Thompson Education Publishing.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21,* 1016-1022.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships, *Child Development, 63,* 103-115.

Garmezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children,* New York: McGraw-Hill.

Gauze, G., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interaction between Family Environment and friendship and association with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development, 67,* 2201-2216.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). *Parental resources and the transition to junior high. Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children.* Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1999). Social sources of individual differences in self-evaluation. In K. W. Fischer, & E. T. Higgins (Eds.), *The construction of the self: A developmental perspective* (pp. 166-213). New York: The Guilford Press.

Hilton, J., & Devall, E. L. (1998). Comparison of parenting and children's behavior in single-mother, single-father, and intact families.

Journal of Divorce and Remarriage, 29, 23-54.

Hirsch, B. J., & Dubois, D. L. (1989). The school-nonschool ecology of early adolescent friendships. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support* (pp. 260-276). New York: John Wiley & Sons.

Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58,* 1235-1243.

Hoffman, M. A., & Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988) Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 17,* 307-316.

Lipman, E. L., Offord, D. R., & Dooley, M. D. (1996). *What do we know about children from single-mothers families? Questions and answers from the National Longitudinal Survey of Children and Youth. Growing Up in Canada.* National Longitudinal Survey of Children and Youth. Statistics Canada. Ottawa, Ontario, Canada. (Catalogue No. 89-550-MPE).

Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14,* 162-199.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science, 30,* 108-120.

Nottlemann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during the transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology, 23,* 441-450.

Proctor, T. B., & Choi, H. S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools, 31,* 319-327.

Robinson, N. S., & Garber, J. (1995). Social support and psychopathology across the life span. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation. Wiley series on personality processes* (pp. 162-209). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 277-307). New York: Wiley.

Sarason, B. R., Pierce, G.R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social Support: An interactional view* (pp. 97-128), New York: John Wiley & Sons.

Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.

Simmons, R. G., & Blyth, D. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context.* Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development, 58*, 1220-1234.

Stocker, C. M. (1994). Children's perceptions of Relationships with Siblings, friends, and Mothers: Compensatory process and links with adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 1447-1459.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Norton.

van Aken, M. A. G., & Asendorpf, J. E. (1997). Support by parents, classmates, friends and sibling in preadolescence: Covariation and compensation across relationship. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 79-93.

Vaux, A., & Harrison, D. (1985). Support networks characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology, 13,* 245-268.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Changes across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14,* 107-138.