

Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire

Isabelle Denoncourt, Thérèse Bouffard, Valérie Dubois and Mélina Mc Intyre

Volume 30, Number 1, 2004

La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/011770ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/011770ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. & Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 71–89. <https://doi.org/10.7202/011770ar>

Article abstract

The transition between primary school and high school represents a stressing event for the majority of the students. However, they do not perceive that transition as an entirely negative experience. Until today, no study has focused on the relationship between six graders' anticipations towards high school and their motivational profile. The main objective of the present study is to understand how the positive and negative anticipations of 793 pupils are related to particular variables. The results of the analyses show that optimism, the eagerness to go to high school, the learning goals and the conception of intelligence are connected to positive anticipations. Those same variables are also related to negative anticipations, as well as to pupils' gender and their feeling of effectiveness.

Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire

Isabelle Denoncourt
Valérie Dubois

Thérèse Bouffard
Méline Mc Intyre

Université du Québec à Montréal

Résumé – Le passage du primaire au secondaire représente un stress pour la majorité des élèves, sans qu'ils le perçoivent pour autant comme une étape entièrement négative. Jusqu'à maintenant, aucune étude n'a examiné les liens entre les anticipations des élèves de sixième année du primaire à l'égard du secondaire et leur profil motivationnel. La présente étude vise à comprendre comment les anticipations positives et négatives chez 793 élèves sont liées à des variables particulières. Les analyses font voir que l'optimisme, la hâte d'aller au secondaire, les buts d'apprentissage et la conception de l'intelligence sont reliés aux anticipations positives. Les mêmes variables présentent aussi des liens avec les anticipations négatives, le sexe des élèves et leur sentiment d'efficacité.

Cadre théorique de la transition entre le primaire et le secondaire

Au cours des dernières années, le passage du primaire au secondaire a retenu l'attention de nombreux chercheurs en psychologie du développement et de l'éducation. En effet, le début de l'adolescence et l'arrivée dans un nouvel environnement scolaire engendreraient des changements dans la motivation. Ainsi, cette étape de la scolarisation est considérée par plusieurs comme une période où le jeune est plus susceptible de vivre des remises en question tant sur le plan personnel que scolaire conduisant, entre autres, à une détérioration de ses ressources motivationnelles. Si quelques études se démarquent de cette approche (Hirsch et Rapkin, 1987; Nottelmann, 1987; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994), c'est en effet la très grande majorité des autres qui concluent à un impact négatif du passage au secondaire sur la motivation des élèves (Anderman et Maehr, 1994; Anderman et

Midgley, 1997; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman, Mac Iver et Feldlaufer, 1993; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998; Harter, 1981; Midgley, Anderman et Hicks, 1995; Simmons et Blyth, 1987; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991).

Plusieurs facteurs ont été invoqués pour expliquer les changements associés au passage du primaire au secondaire chez les élèves. Parmi les plus fréquents se trouve la position d'Eccles et ses collègues (Eccles, Lord, Roeser, Barber et Hernandez-Jozefowicz, 1997; Eccles et Midgley, 1989, 1990; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998) voulant que le manque de concordance entre les besoins du jeune adolescent et les ressources de son milieu scolaire s'accroisse à l'arrivée au secondaire et provoque un déclin de la motivation scolaire. Parallèlement, d'autres chercheurs se sont surtout intéressés aux facteurs individuels chez les élèves de fin de primaire (Eastman, 2000; Harter, Whitesell et Kowalski, 1992; McDougall et Hymel, 1998; Mitman et Packer, 1982; Schulenberg, Asp et Petersen, 1984), facteurs susceptibles d'influencer l'ajustement de ces élèves à leur nouveau milieu. À titre illustratif, Simmons et Blyth (1987) considèrent que les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes et qui se perçoivent comme moins populaires et moins compétents socialement sont plus susceptibles de vivre des problèmes associés à la transition scolaire. McDougall et Hymel (1998) rapportent qu'en sixième année, l'attitude envers l'école (valeur accordée à l'école, perception du soutien du professeur, implication), les comportements dérangeants et l'ajustement social (sentiment de solitude, perception d'intégration et d'intimité auprès des pairs) sont liés au niveau de stress perçu lors de la transition. Cantin (2003) mentionne que la présence de difficultés scolaires et sociales est liée à une diminution de la perception de compétence scolaire et de l'estime de soi dans les deux premières années du secondaire. Bref, selon plusieurs études, l'examen de variables individuelles observables dès la dernière année du primaire peut aider à mieux comprendre les répercussions du passage au secondaire sur la motivation des élèves. C'est aussi l'opinion de Wargo (1999) pour qui les facteurs antérieurs à la transition n'ont pas été suffisamment étudiés alors que leur identification permettrait de cibler les élèves qui risquent de connaître des problèmes lors de la transition et de mener des actions préventives à leur endroit. Une question qui, d'ailleurs, intéresse certains chercheurs est celle des anticipations qu'ont les élèves en dernière année du primaire envers la réalité du secondaire. La pertinence de ce facteur est évidente, les anticipations et les croyances d'une personne constituant un système d'organisation pour interpréter les événements (Brockner, 1982).

Selon Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband et Lindsay (2003), la documentation scientifique sur les anticipations est surtout américaine et, de plus, elle ne fait pas l'objet d'une large diffusion. Ces lacunes nous conduisent à placer au centre de la présente étude l'examen des anticipations des élèves de sixième année envers leur futur environnement scolaire du secondaire.

Certaines théories sur le stress et le *coping* (Lazarus et Folkman, 1984) postulent que les anticipations des élèves envers le secondaire peuvent influencer la façon dont ils s'adapteront à leur nouvel environnement au moment de la transition. Ce qui signifie que les événements sont stressants dans la mesure où ils sont perçus comme dangereux ou menaçants. Une étude basée sur ce cadre théorique (Compas, Howell, Phares, Williams et Ledoux, 1989) montre que les événements considérés indésirables sont, par ailleurs, souvent jugés stressants. Lazarus (1991) suggère que le stress engendré par certains événements considérés négatifs peut être diminué si l'individu est incité à les voir de façon positive. Fiske et Taylor (1984) abondent en ce sens et suggèrent que le fait de penser à un événement de façon positive améliore l'adaptation de l'individu. Ainsi, entretenir des anticipations positives et voir l'arrivée au secondaire comme désirable pourraient faciliter la transition alors qu'à l'inverse, appréhender de façon négative ce changement pourrait conduire à une moins bonne adaptation. Mais une évaluation positive d'un événement représentant une distorsion de la réalité consistant à en nier les aspects stressants n'est peut-être pas favorable à l'adaptation de la personne (Lazarus et Folkman, 1984).

Par ailleurs, comme le rappellent Berndt et Mekos (1995), ce ne sont pas toutes les anticipations qui se réalisent; c'est surtout quand l'acteur adopte des comportements de nature à provoquer, chez son entourage, des réactions qui confirment ses propres anticipations que celles-ci adviennent. Cette chaîne d'événements s'apparente à la notion de déterminisme réciproque de Bandura (1986). Ainsi, les processus qui lient les anticipations envers un événement à l'ajustement à ce dernier sont complexes et leur rôle dans l'expérience de la transition est à clarifier.

Même si le passage du primaire au secondaire peut représenter un événement stressant pour la majorité des élèves, cela ne signifie pas que tous le perçoivent de façon négative (Akos 2002; Mitman et Packer, 1982; Nottelman, 1987; Schulenberg, Asp et Petersen, 1984; Zeedyk *et al.*, 2003). À cet effet, Akos (2002) rapporte même que 70% des élèves consultés sur leur manière d'envisager leur future école secondaire ont donné des réponses positives. Il existe aussi un bon nombre d'élèves qui ont des attentes mixtes envers le secondaire. Berndt et Mekos (1995) indiquent que les élèves de sixième année rapportent plus de commentaires positifs que négatifs envers leur future école secondaire. Une plus grande variété de cours disponibles et de nouvelles matières scolaires, une plus grande indépendance, de nouveaux amis et de nouveaux professeurs, une nouvelle routine, des changements de classes plus fréquents sont au nombre des aspects positifs attendus.

D'un autre côté, même si Schulenberg *et al.* (1984) concluent que les élèves ne sont ni extrêmement positifs ni extrêmement négatifs face à la transition qui les attend, ils observent que la majorité de ceux-ci appréhendent que cette étape sera plus difficile que l'inverse. La fréquence et le large éventail de préoccupations

relevées dans l'étude d'Akos (2002) suggèrent aussi l'existence d'un niveau persistant et généralisé d'inquiétudes pour la plupart des élèves en transition. Une des craintes les plus fréquemment mentionnées est la victimisation par les élèves plus vieux (Akos, 2002; Anderman et Kimweli, 1997; Arowosafe et Irvin, 1992; Mitman et Packer, 1982; Odegaard et Heath, 1992; Zeedyk *et al.*, 2003). Outre cette préoccupation largement observée, la peur de se perdre, la charge de travail plus élevée, les relations avec les pairs et les nouvelles routines figurent parmi les inquiétudes les plus communes (Akos, 2002; Fouracre, 1991; Schulenberg *et al.*, 1984; Weldy, 1991; Zeedyk *et al.*, 2003). Enfin, dans l'étude de Zeedyk *et al.* (2003), une large proportion d'élèves interrogés en sixième année rapporte n'avoir aucune appréhension négative envers le secondaire. Cependant, les auteurs interprètent ce résultat comme une marque de fausse bravoure. Ayant aussi interrogé, dans cette même étude, des élèves de première secondaire sur leurs attentes de l'année précédente, très peu ont rapporté qu'ils n'avaient alors aucune crainte. Mitman et Packer (1982) notent aussi que les élèves de première année du secondaire disent avoir eu plusieurs craintes envers le secondaire avant leur transition. En somme, les élèves semblent entretenir simultanément des anticipations positives et négatives. Cependant, il est probable que l'un ou l'autre de ces deux types d'anticipations prédomine chez un élève donné. Ces variations dans les profils d'anticipations pourraient être fonction des caractéristiques individuelles.

Quelques recherches ont tenté de vérifier l'existence de relations entre divers indices d'ajustement scolaire en dernière année du primaire et les anticipations négatives et positives envers le secondaire. Berndt et Mekos (1995) ne trouvent pas de relation entre les anticipations positives et les mesures d'ajustement comme la popularité des élèves, leur rendement scolaire et leur conduite en classe. En revanche, ces deux dernières variables sont liées aux anticipations négatives. Les élèves rapportant avoir le moins d'anticipations négatives envers le secondaire (surtout pour l'aspect scolaire) sont ceux ayant le plus de problèmes de conduite, alors que ceux qui rapportent le plus d'anticipations négatives (surtout pour les relations avec les pairs) sont ceux ayant un rendement scolaire élevé. Ces résultats s'accordent difficilement avec ceux d'autres études qui ont montré que les élèves qui présentent le plus d'inquiétudes face au secondaire sont généralement ceux qui sont le moins bien adaptés au primaire. À cet égard, Boislard et Poulin (2002) trouvent que les enfants ayant déjà, au primaire, des problèmes d'apprentissage (faible rendement scolaire) ou interpersonnels (victimisation par les pairs) sont plus inquiets que les autres. Dans la même veine, des résultats de Simmons et Blyth (1987) suggèrent que ce sont les élèves les moins populaires et présentant le plus de troubles de comportements au primaire qui seraient plus susceptibles de percevoir la transition de façon stressante. Wargo (1999) indique aussi que les anticipations négatives sur le plan social sont liées à une estime de soi plus faible, à une plus grande sensation de solitude et à des expériences plus négatives avec les parents et les pairs.

Un examen de la documentation scientifique sur les anticipations envers le secondaire permet de constater que la plupart des études sur cette question restent descriptives et que peu sont parvenues à établir clairement des liens entre la nature des anticipations et les caractéristiques individuelles des élèves en dernière année du primaire. Assez curieusement, alors que les variables du profil motivationnel de l'élève sont parmi les caractéristiques les plus affectées par son passage au secondaire, nous n'avons trouvé aucune étude ayant examiné si ces variables sont liées à la nature des anticipations. Un des objectifs de l'étude qui suit est de vérifier l'existence de telles relations. Les variables du profil motivationnel généralement affectées par le passage au secondaire sont le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et leurs buts d'apprentissage. Ces variables motivationnelles ont une importance reconnue en raison de leurs liens avec le rendement scolaire des élèves.

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie au jugement que porte un individu sur ses capacités à réussir une tâche dans un contexte bien précis. Dans le domaine de l'éducation, il se définit comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité de réaliser avec succès les activités inhérentes à une matière (Bandura, 1986, 1993). Le caractère propre à une tâche ou à une matière du sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que ses retombées sur le fonctionnement de l'élève expliqueraient pourquoi il s'agit de la composante de l'évaluation de soi qui a l'impact le plus marqué sur son rendement (Bandura, 1986; Berry et West, 1993; Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley, 1990; Bouffard-Bouchard, 1990, 1992; Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988; Bouffard-Bouchard, Parent et Larrivée, 1991; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992).

Les buts d'apprentissage correspondent aux motivations qui incitent quelqu'un à s'engager dans une tâche, et jouent un rôle important dans le niveau et la qualité de l'engagement de l'élève. Ces buts se rangent en trois grandes catégories: ceux de maîtrise, ceux de performance et ceux d'évitement du travail. L'élève qui poursuit des buts de maîtrise valorise les processus d'apprentissage, cherche à développer ses connaissances, accorde un rôle important à l'effort et considère l'erreur comme normale dans le processus d'apprentissage. La poursuite de tels buts conduirait l'élève à s'engager dans des processus autorégulateurs comme la planification de son étude, la mise en lien des connaissances récemment acquises avec celles déjà acquises, l'auto-évaluation de son travail, etc. (Ames et Archer, 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau et Bordeleau, 1998; Meece, Blumenfield et Hoyle, 1988). L'élève qui poursuit des buts de performance cherche à faire preuve d'une plus grande compétence que les autres; il considère alors les erreurs et les difficultés comme des indices d'un manque de compétence. La centration sur ces buts mènerait l'élève à l'évitement des tâches présentant des défis, à une autorégulation moins active de ses apprentissages et à l'abandon prématuré de la tâche quand surgissent des obstacles (Meece, Blumenfield et Hoyle, 1988; Nolen, 1988). Enfin, l'élève qui poursuit des buts d'évitement du travail est peu soucieux de la qualité

de son rendement et a peu d'intérêt pour le contenu des apprentissages. Il cherche à ne faire que le minimum de travail pour éviter l'échec. Pour Anderman et Maehr (1994), ce type de buts est une stratégie défensive consécutive à un jugement de piètres compétences. Dans une telle situation, l'élève pourrait attribuer ses faibles résultats au peu de travail fourni, lui permettant ainsi de préserver son image de soi.

Selon Dweck et ses collaborateurs (Chiu, Hong et Dweck, 1994; Dweck, 1991, 1989, 1986; Dweck, Chiu et Hong, 1995; Dweck et Leggett, 1988), les buts d'apprentissage des élèves sont tributaires de leur visée implicite de l'intelligence. Selon ces auteurs, il existerait deux grandes conceptions, relativement opposées, de ce qu'est l'intelligence. Dans la première, l'intelligence est conçue comme une entité plutôt statique, alors que, dans la seconde, elle est conçue comme une qualité dynamique. Une personne adhérant à une conception statique croit que l'intelligence constitue une sorte de réservoir de capacités délimitées et fixes et qu'il s'agit d'une caractéristique individuelle relevant d'un trait plutôt stable, incontrôlable et peu modifiable. Pour cette personne, son rendement en diverses situations et problèmes et la comparaison sociale sont des sources d'informations importantes sur l'ampleur et la nature de son réservoir personnel de capacités. Préoccupée de faire la démonstration de son intelligence, elle est particulièrement vulnérable aux situations d'échec du fait qu'une piètre performance est à son sens une confirmation de ses limites intellectuelles. En revanche, une personne ayant une conception dynamique de l'intelligence croit qu'il s'agit d'une qualité malléable pouvant se développer par les expériences et les efforts. Elle s'attarde aux processus et aux actions et son rendement la renseigne sur le degré d'efficacité des stratégies qu'elle a utilisées ou encore sur la qualité des efforts qu'elle a investis. Cette croyance relative à ce qu'est l'intelligence nous paraît être de nature à engendrer des anticipations différentes envers le secondaire. On peut croire que les élèves voient l'école secondaire comme un environnement où ils devront affronter des critères d'évaluation non seulement différents mais aussi plus exigeants que ceux du primaire. L'élève ayant une conception dynamique de l'intelligence peut se sentir relativement capable d'arriver à s'adapter aux nouvelles exigences alors que celui qui considère son intelligence fixe et non perfectible peut à l'inverse craindre de ne pas posséder les ressources suffisantes pour bien s'adapter.

Par ailleurs, trois autres variables nous paraissent nécessaires à l'examen des anticipations des élèves envers le secondaire : leur appréciation de l'école au primaire, leur optimisme et leur hâte d'être au secondaire.

Selon notre revue de la documentation, même si on peut croire que le simple fait d'aimer ou non l'école au primaire est lié au type d'anticipations des élèves envers le secondaire, cette variable est rarement prise en compte dans les études. Cependant, la nature de ces liens n'est pas évidente. Ainsi, il est tout aussi probable qu'un élève qui aime l'école ait plus hâte d'arriver au secondaire et moins de craintes que celui qui ne l'aime pas, comme il se peut aussi qu'il craigne davantage que le second de quitter un environnement où il fonctionne bien. En contrepartie, celui qui n'aime

pas l'école au primaire peut avoir hâte de quitter ce milieu et espérer que l'environnement du secondaire sera plus favorable, tout comme il se peut que, manquant de confiance en soi, il craigne son arrivée dans un environnement inconnu. L'examen des anticipations des élèves selon leur appréciation de l'école en sixième année est un des objectifs de l'étude. En lien avec ce dernier point, le fait d'avoir hâte d'accéder au secondaire, qui constitue une étape importante du cheminement scolaire, peut aussi s'accompagner chez l'élève d'appréhensions et d'attentes plus positives. Cette variable a aussi été retenue.

Enfin, il nous paraît aussi que l'optimisme de l'élève ou son inverse, comme caractéristique individuelle, peut colorer la nature des anticipations envers le secondaire. À l'inverse du pessimisme, l'optimisme renvoie à la tendance d'une personne à regarder les aspects positifs d'une situation, à maintenir une attitude positive même quand surgissent des obstacles ou que la situation est stressante (Koizumi, 1995). Des études suggèrent que les stratégies d'adaptation sont influencées par l'optimisme et les affects positifs envers autrui, ce qui fournit une base pour réussir ses relations dans un nouveau milieu (Eronen, Nurmi et Salmela-Aro, 1997; Leary et Kowalski, 1990). Par ailleurs, le pessimisme et l'évitement sont typiques de profils variés d'inadaptation (Eronen, Nurmi et Salmela-Aro, 1997; Eronen, 2000). La prise en compte de l'optimisme de l'élève dans l'examen de ses anticipations envers le secondaire apparaît ainsi opportune.

Bref, l'objectif de la présente étude¹ est d'examiner les liens entre les anticipations positives et négatives d'élèves de sixième année envers le secondaire, d'une part, et leur appréciation de l'école, leur hâte d'accéder à ce nouvel environnement scolaire, leur optimisme, leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs buts d'apprentissage, et leur théorie implicite de l'intelligence, d'autre part.

Methodologie

Participants

L'effectif de la recherche est de 793 élèves francophones de sixième année primaire (437 filles; 356 garçons) (âge moyen = 12 ans 2 mois). Ayant tous un cheminement scolaire régulier, ils ont accepté de participer à l'étude. Tous proviennent d'écoles publiques mixtes de la grande région de Montréal (Montréal et Rive-Sud). Compte tenu de l'âge des élèves, le consentement écrit de leurs parents a été obtenu.

Instruments

Les anticipations des élèves envers le secondaire sont mesurées à l'aide d'un questionnaire comportant deux sous-échelles d'items inspirés de questionnaires

existants (Berndt et Mekos, 1995 ; McDougall et Hymell, 1998 ; Janosz, 2000 ; Mitman et Packer, 1982) et d'autres élaborés pour les fins de l'étude. L'élève doit indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point chaque énoncé correspond à un aspect qu'il espère ou dont il a peur quand il pense à l'école secondaire. L'échelle comporte aussi un X que l'élève peut choisir si l'énoncé présente une situation à laquelle il n'avait jamais pensé.

Parmi les 17 items de la sous-échelle des anticipations positives, 8 ont trait à l'environnement scolaire relatif aux règlements, procédures, services, etc. ($\alpha = 0,76$) comme dans l'exemple que voici : « Il y aura plus de règles, mais elles seront plus claires. » Les neuf autres items de la sous-échelle des anticipations positives ont trait à l'environnement cognitif relatif à l'intérêt des matières et des activités, la compétence des enseignants, la stimulation intellectuelle, etc. ($\alpha = 0,72$). En voici un exemple : « Les cours et les travaux seront plus intéressants. » Dans chacun des cas, un score moyen est calculé ; plus il est élevé, plus cela signifie que l'élève entretient des attentes positives.

La sous-échelle des anticipations négatives comporte aussi 17 items se subdivisant en trois grandes catégories. La première appelée la victimisation ($\alpha = 0,86$) est évaluée par cinq items relatifs à la sécurité personnelle comme dans l'exemple qui suit : « J'ai peur de me faire voler des choses par les autres élèves. » La deuxième appelée l'environnement scolaire ($\alpha = 0,76$) est aussi évaluée par cinq items relatifs à la discipline et l'organisation scolaire. En voici un exemple : « J'ai peur que les professeurs soient trop sévères sur la discipline et le respect des règlements. » Enfin, la troisième concerne l'environnement cognitif relatif à la difficulté et aux exigences trop élevées des cours, activités ou des enseignants. Elle comporte 7 items ($\alpha = 0,86$) comme dans l'exemple qui suit : « J'ai peur que les travaux et les devoirs à faire soient vraiment difficiles. » Dans chacun des trois cas, un score moyen est calculé, et plus il est élevé, plus cela signifie que l'élève craint que les situations décrites dans les énoncés se réalisent.

L'optimisme est mesuré à l'aide de la traduction en langue française de M'Bekou, Tétréault, Vallerand et Grouzet (1999) du *Life orientation test revised* de Scheier, Carver et Bridges (1994). Pour les 10 items, l'élève doit préciser son degré d'accord sur une échelle de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). L'item qui suit est un exemple tiré de cet instrument ($\alpha = 0,60$) : « Dans les moments d'incertitude, je m'attends habituellement au mieux. » Un score moyen est calculé, et plus il est élevé, plus cela signifie que l'élève est généralement optimiste.

Le profil motivationnel des élèves est examiné dans l'une ou l'autre des deux matières de base, soit le français ou les mathématiques.

Le sentiment d'efficacité personnelle est mesuré selon deux dimensions. La première est relative à la perception de l'élève de pouvoir atteindre avec succès les

exigences du cours et la seconde est relative à l'utilisation des stratégies pertinentes à ce cours. Pour tous les items, l'élève doit préciser son degré d'accord sur une échelle de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Les sept items mesurant le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la matière ont été inspirés du questionnaire de Paris et Oka (1986). En voici un exemple: «Je me sens plus capable de bien comprendre la grammaire française (ou les mathématiques).» La consistance interne atteint 0,80 et 0,81 respectivement en français et en mathématiques. Les onze items portant sur le sentiment d'efficacité personnelle relatif aux stratégies sont issus du questionnaire développé par Bandura (1989) et ont été traduits et adaptés en langue française par M'Bekou (1996). Les items sollicitent l'élève sur son sentiment d'être capable d'utiliser différentes stratégies d'étude pertinentes à la matière comme dans cet exemple tiré du questionnaire sur le français: «Je suis capable de m'organiser pour étudier et faire mes travaux sans être dérangé(e).» Les alphas (α) de Cronbach mesurant la consistance interne atteignent respectivement 0,76 et 0,77 pour le français et pour les mathématiques. Un score moyen est calculé pour chacune des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle et plus il est élevé, plus cela signifie que l'élève juge que son efficacité personnelle est élevée.

Les buts d'apprentissage relatifs à une matière sont mesurés par l'instrument de Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Filion et Bordeleau (1998). Huit items renvoient aux buts de maîtrise [exemple: «Il est important pour moi de bien maîtriser les connaissances et les habiletés qu'on est supposé apprendre dans le cours de français (mathématiques).»] et la consistance interne atteint 0,83 en français et 0,82 en mathématiques. Sept items renvoient aux buts de performance [exemple: «Ce qui est d'abord important pour moi en français (mathématiques), c'est d'avoir des notes élevées.»] et la consistance interne est de 0,72 pour le français et 0,76 pour les mathématiques. Sept items renvoient aux buts d'évitement [exemple: «En français (mathématiques), je fais juste le travail nécessaire pour éviter l'échec.»] et l'indice de consistance interne atteint 0,66 en français et 0,60 en mathématiques.

La conception de l'intelligence est mesurée à l'aide des items traduits en français du *General belief about the nature of ability* tiré du *Patterns of adaptive learning survey* de Midgley et Maehr (1993). Cinq items, comme celui qui suit, mesurent la conception statique ($\alpha = 0,56$): «Les élèves peuvent apprendre de nouvelles choses, mais leur intelligence va demeurer à peu près pareille.» Quatre items mesurent la conception dynamique ($\alpha = 0,60$) dont celui-ci: «Presque n'importe quel élève peut devenir très intelligent.» Les élèves répondent à chaque item sur une échelle de Likert en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

L'appréciation de l'école est mesurée en demandant à l'élève de choisir parmi les quatre groupes qui suivent, celui qui le représente le mieux: 1) ceux qui n'aiment pas du tout l'école; 2) ceux qui aiment un peu l'école; 3) ceux qui aiment pas mal l'école; 4) ceux qui aiment beaucoup l'école.

Enfin, la hâte de l'élève d'arriver au secondaire est mesurée à l'aide de l'item qui suit et pour lequel il doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de Likert en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord) « J'ai hâte d'aller au secondaire. »

Procédure

Les élèves ont répondu au questionnaire au printemps précédant la transition primaire-secondaire. Lors d'une séance collective durant les heures régulières de cours, ils ont été avisés de répondre en fonction de la matière à laquelle ils avaient été assignés aléatoirement. Avant de répondre, les élèves ont été informés du caractère confidentiel de leur réponse; ils ont aussi été informés du fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aucune limite de temps n'a été imposée.

Résultats

Des analyses préliminaires ont permis de vérifier s'il existe des différences entre les variables en fonction de la matière examinée. Une analyse de la variance multivariée avec la matière comme facteur (χ^2) a été faite sur l'ensemble des variables motivationnelles. Sauf le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la matière qui est plus élevé en mathématiques qu'en français [$F(1,792) = 22,70$; $p < 0,001$], les résultats indiquent que les autres variables ne sont pas différents selon la matière. L'examen des profils de relations entre ces mêmes variables ne montre pas non plus de différence selon la matière.

Rappelons que l'objectif de la présente étude est d'examiner les liens entre les anticipations positives et négatives d'élèves de sixième année envers le secondaire d'une part, et leur appréciation de l'école, leur optimisme, leur hâte d'aller au secondaire, leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs buts d'apprentissage et leur conception de l'intelligence, d'autre part. De manière à éviter de multiplier inutilement les analyses, les corrélations entre les deux catégories d'anticipations positives ont été calculées et la même chose a été faite pour les trois catégories d'anticipations négatives. Il ressort que les relations sont très fortes (les coefficients vont de 0,59 à 0,73) à l'intérieur de chacun des deux types d'anticipations. Un score moyen global pour chacun des deux types d'anticipations a été calculé. L'examen de la relation entre les anticipations positives et négatives ainsi calculées est quasi nulle ($r = 0,06$), suggérant une distinction très nette entre les deux types d'anticipations. En vue de réduire le plus possible le nombre de facteurs à considérer dans les analyses de la régression, nous avons calculé un score moyen d'efficacité personnelle jumelant les deux dimensions qui s'avéraient être fortement reliées ($r = 0,65$) dans chacune des deux matières.

Une analyse de régression hiérarchique a été réalisée sur chacun des deux types d'anticipations. Dans chacun des cas, les facteurs considérés dans la première étape sont le sexe, la matière scolaire, l'appréciation de l'école, l'optimisme et la hâte d'aller au secondaire. Les facteurs considérés dans la seconde étape sont ceux reliés à la motivation des élèves: la théorie dynamique et statique de l'intelligence, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts de maîtrise, de performance et d'évitement.

Comme l'indique le tableau 1 présentant les résultats portant sur les anticipations positives, l'ajout des variables de la deuxième étape permet d'augmenter à 19,2% le total de la variance expliquée [$F(11,781) = 16,54; p < 0,0001$]. Le sexe des élèves, leur appréciation actuelle de l'école, la matière scolaire, leur conception statique de l'intelligence et leur sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas reliés aux anticipations positives. Cependant, les trois types de buts, la mesure d'optimisme, la conception dynamique de l'intelligence et la hâte d'aller au secondaire sont liés à ces anticipations. Ainsi, plus les élèves se disent optimistes dans la vie, plus ils ont une conception dynamique de l'intelligence, plus ils poursuivent des buts élevés de maîtrise, de performance, mais aussi d'évitement et plus ils ont hâte d'aller au secondaire, plus ils rapportent d'anticipations positives envers le secondaire.

Tableau 1
Indices bêta (β) des deux étapes de la régression
avec les anticipations positives comme variables dépendantes

	Anticipations positives			
	Étape 1		Étape 2	
	β	p <	β	p <
Sexe	-0,08	0,02	0,06	ns*
Appréciation actuelle de l'école	0,04	ns	0,02	ns
Hâte d'aller au secondaire	0,23	0,001	0,22	0,001
Optimisme	0,16	0,001	0,14	0,001
Matière scolaire	-0,01	ns	-0,01	ns
Intelligence dynamique			0,14	0,001
Intelligence statique			0,04	ns
Efficacité personnelle			-0,07	ns
Buts de maîtrise			0,21	0,001
Buts de performance			0,11	0,001
Buts d'évitement			0,09	0,02
Variance totale expliquée	10,9%		19,2%	

* ns = non significatif

Le tableau 2 présente les résultats portant sur les anticipations négatives. Il en ressort que l'ajout des variables de la deuxième étape permet d'augmenter à 25,3% le total de la variance expliquée des anticipations négatives [$F(11,781) = 23,57$; $p < 0,0001$]. La matière scolaire, l'appréciation de l'école et la conception dynamique de l'intelligence ne sont pas reliées aux anticipations négatives. Les trois types de buts, la mesure d'optimisme, le sexe des élèves, leur conception statique de l'intelligence, leur hâte d'arriver au secondaire et leur sentiment d'efficacité personnelle sont reliés à ces anticipations. En conséquence, les filles rapportent davantage d'anticipations négatives que les garçons. Ici encore, plus les élèves affirment poursuivre des buts élevés de maîtrise, de performance, mais aussi d'évitement, plus ils rapportent d'anticipations négatives. Enfin, plus ils ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé sur chacune des dimensions, plus ils font preuve d'optimisme dans la vie et plus ils disent avoir hâte d'aller au secondaire, moins ils rapportent d'anticipations négatives envers le secondaire.

De façon à préciser les catégories d'anticipations négatives selon le sexe, celles-ci ont été analysées à l'aide d'une analyse de la variance multivariée (MANOVA).

Tableau 2
Indices bêta (β) des deux étapes de la régression
avec les anticipations négatives comme variables dépendantes

	Anticipations négatives			
	Étape 1		Étape 2	
	β	p <	β	p <
Sexe	0,06	ns*	0,09	0,005
Appréciation actuelle de l'école	-0,03	ns	0,03	ns*
Hâte d'aller au secondaire	-0,24	0,001	-0,23	0,001
Optimisme	-0,23	0,001	-0,12	0,001
Matière scolaire	-0,02	ns	0,01	ns
Intelligence dynamique			0,01	ns
Intelligence statique			0,08	0,02
Efficacité personnelle			-0,24	0,001
Buts de maîtrise			0,15	0,001
Buts de performance			0,15	0,001
Buts d'évitement			0,14	0,001
Variance totale expliquée	14,6%		25,3%	

* ns = non significatif

Cette analyse² montre un effet global du sexe [$F(3,687) = 3,45$; $p < 0,02$], lequel, selon les analyses univariées subséquentes, porte sur les trois dimensions retenues. Les filles ont des anticipations négatives plus élevées que les garçons en regard de la

victimisation [$F(1,687) = 7,19; p < 0,01$], de l'environnement scolaire [$F(1,687) = 4,13; p < 0,05$] et de l'environnement cognitif [$F(1,687) = 8,16; p < 0,005$]. Enfin, ajoutons qu'autant chez les filles ($t = 17,18; p < 0,0001$) que chez les garçons ($t = 19,38; p < 0,0001$), la moyenne des anticipations positives est supérieure à celle des anticipations négatives. Le tableau 3 présente les moyennes et écarts-types des différentes catégories d'anticipation selon le sexe des élèves.

Tableau 3
Moyennes et écarts-types des différentes anticipations
selon le sexe des élèves

	Anticipations positives		Anticipations négatives	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Victimisation			2,64 (0,24)	2,86 (1,20)
Environnement scolaire	3,86 (0,75)	3,77 (0,68)	2,54 (1,06)	2,67 (0,95)
Environnement cognitif	4,00 (0,69)	3,82 (0,67)	2,92 (1,02)	3,11 (0,98)

Discussion

Selon les auteurs intéressés au rôle des anticipations dans la vie des personnes, la nature de ces anticipations peut faciliter ou au contraire compliquer l'adaptation aux changements (Fiske et Taylor, 1984; Lazarus, 1991). À cet effet, les anticipations que développent les élèves devant leur passage futur au secondaire peuvent constituer un facteur permettant de mieux comprendre les fluctuations observées dans leur motivation consécutive au passage. Dès lors, une question importante consiste à mieux saisir les circonstances ou les variables reliées à la nature de ces anticipations et c'est à l'examen de cette question que cette étude est dévolue.

Comme d'autres chercheurs (Akos 2002; Berndt et Mekos, 1995; Schulenberg, Asp et Petersen, 1984; Zeedyk *et al.*, 2003), nous avons observé que la très grande majorité des élèves ont des anticipations mixtes envers le secondaire mais, comme nous venons de le montrer, les anticipations positives sont en moyenne plus élevées que les négatives, autant chez les filles que chez les garçons. Selon Wargo (1999), le jeune qui est capable d'anticipation et de résolution de problèmes est susceptible de bien s'adapter à la nouvelle situation et aux défis présents, plus que les jeunes qui évitent ou écartent leurs inquiétudes ou ceux qui ont seulement des attentes négatives. Selon cette même auteure, l'équilibre entre les deux types d'anticipations est important parce qu'ainsi, le jeune est disposé à éviter les aspects qu'il juge indésirables et est motivé à prendre les moyens pour que se réalisent ses attentes positives.

Les variables retenues dans cette étude ont permis de rendre compte de près de 20 % de la variance dans les anticipations positives et de plus de 25 % dans les négatives. Dans les deux cas, il apparaît que le fait d'aimer beaucoup ou pas du tout l'école en sixième année n'est aucunement relié aux anticipations. Cependant, de façon moins étonnante, plus les élèves disent avoir hâte d'aller au secondaire, plus ils rapportent d'anticipations positives et moins ils en rapportent de négatives. Dans la même veine, plus ils se disent optimistes (de façon générale) dans la vie, plus ils ont d'attentes positives et moins ils en ont de négatives en regard du secondaire à venir. Cette étude est, à notre connaissance du moins, la première à s'être intéressée à cette variable de personnalité dans les anticipations envers le secondaire. Boman et Yates (2001) ont récemment montré que cette variable est reliée à l'adaptation des jeunes dans leur première année du secondaire. On peut se demander dans quelle mesure le lien observé par ces auteurs est médié par la nature des anticipations associées à l'optimisme.

Nous avons aussi constaté que plus les élèves disent poursuivre des buts élevés de maîtrise et de performance, plus ils rapportent des deux types d'anticipations. Ce résultat à première vue paradoxal ne l'est pas vraiment si on précise que ces deux types de buts sont généralement associés à une certaine forme d'engagement de l'élève. Ainsi, on conçoit assez bien que les élèves qui sont vraiment engagés dans leurs études ne soient pas neutres devant les défis qu'ils s'attendent de rencontrer dans leur futur environnement scolaire et qu'ils les envisagent avec une certaine ambivalence. Le cas des buts d'évitement est, par contre, moins manifeste, surtout en ce qui a trait aux anticipations positives, parce qu'il s'agit à l'inverse d'élèves peu engagés dans leurs études. Ce manque d'engagement peut venir d'une appréciation négative de l'école actuellement; la vérification de la corrélation entre les deux mesures ($r = -0,25$) appuie cette interprétation. On peut supposer alors que ces élèves entretiennent l'espoir que leur futur environnement scolaire leur paraîtra plus intéressant et plus stimulant.

Les deux conceptions de l'intelligence sont reliées aux anticipations, mais de façon différente selon la nature de ces dernières. Le fait de concevoir l'intelligence comme dynamique et sujette à amélioration est relié positivement aux anticipations positives alors que le fait de la concevoir comme un état fixe et immuable est relié aux anticipations négatives. Ceci suggère qu'envisager son intelligence comme un état modifiable pouvant s'améliorer avec l'expérience permet aussi d'envisager positivement les défis à venir puisqu'ils constituent des moyens par lesquels on peut espérer réaliser ces progrès. À l'inverse, avoir la conviction que son intelligence est une entité fixe peut générer des craintes envers une étape comme le secondaire où les jeunes s'attendent à devoir affronter des exigences supérieures à celles du primaire.

Enfin, si le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas relié aux anticipations positives, il s'agit de la variable la plus reliée aux anticipations négatives. Plus les élèves ont un sentiment élevé de leur efficacité personnelle, moins ils rapportent d'anticipations négatives envers l'inconnu que représente le secondaire. Ce sentiment élevé de son efficacité personnelle pourrait procurer à l'élève la conviction qu'il saura faire face avec succès aux nombreux changements associés à son passage au secondaire.

Enfin, la présente étude, à l'instar d'autres recherches, permet de conclure que la majorité des élèves rapportent entretenir des anticipations mixtes envers le secondaire, les positives étant toutefois plus élevées que les négatives. Le rendement en sixième année (Berndt et Mekos, 1995; Boislard et Poulin, 2002), la qualité des relations interpersonnelles (Boislard et Poulin, 2002; Wargo, 1999), la conduite en classe (Berndt et Mekos, 1995), l'estime de soi (Wargo, 1999), les anticipations des parents (Boislard et Poulin, 2002; Zeedyk *et al.*, 2003), l'arrivée de la puberté chez les filles et l'information reçue sur la future école (Boislard et Poulin, 2002), sont autant de variables reliées avec les anticipations devant le secondaire. Les résultats de la présente étude permettent de constater l'existence de profils de relations différents entre les anticipations positives et négatives et certaines variables individuelles comme le sexe des élèves, leur hâte d'aller au secondaire et leur optimisme. L'originalité et la contribution la plus importante de la présente étude concerne toutefois les liens mis en évidence entre les différents types d'anticipations et le profil motivationnel des élèves. Le profil motivationnel des élèves de sixième année, même après la prise en compte d'autres variables, explique un pourcentage intéressant de la variance des anticipations. Un suivi de l'étude lors de la première année du secondaire des élèves permettra de voir à quel point les anticipations mesurées en sixième année sont reliées aux changements dans le profil motivationnel des élèves.

NOTES

- 1 Les auteurs remercient le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec dont les subventions ont permis la réalisation de ce travail.
- 2 Le nombre plus petit de sujets dans cette analyse est attribuable au fait que certains élèves n'ont pas exprimé l'une ou l'autre des catégories d'anticipations.

Abstract – The transition between primary school and high school represents a stressing event for the majority of the students. However, they do not perceive that transition as an entirely negative experience. Until today, no study has focused on the relationship between six graders' anticipations towards high school and their motivational profile. The main objective of the present study is to understand how the positive and negative anticipations of 793 pupils are related to particular variables. The results of the analyses show that optimism, the eagerness to go to high school, the learning goals and the conception of intelligence are connected to positive anticipations. Those same variables are also related to negative anticipations, as well as to pupils' gender and their feeling of effectiveness.

Resumen – La transición de la primaria a la secundaria representa un acontecimiento estresante para la mayoría de los alumnos, sin por eso que lo vean como una etapa totalmente negativa. Hasta ahora, ningún estudio ha examinado las relaciones entre las anticipaciones de los alumnos de sexto grado de primaria hacia la secundaria y su perfil motivacional. El presente estudio tiene por propósito entender cómo las anticipaciones positivas y negativas en 793 alumnos son ligadas a variables particulares. Los resultados de los análisis demuestran que el optimismo, el deseo anticipado de llegar a la secundaria, las metas de aprendizaje y la concepción de la inteligencia son relacionados con anticipaciones positivas. Asimismo, las mismas variables presentan relaciones con las anticipaciones negativas, el sexo de los alumnos y su sentimiento de eficacia.

Zusammenfassung – Die Versetzung von der Grundschule zur Sekundarstufe erweist sich für die Mehrheit der Schüler als ein stressiges Ereignis, ohne daß es von ihnen als ein total negativer Abschnitt angesehen wird. Bis heute hat noch keine Studie die Zusammenhänge zwischen den Erwartungen der Schüler der sechsten Grundschulklasse im Hinblick auf die Sekundarstufe, und dem Motivationsprofil, untersucht. Die gegenwärtige Studie zielt darauf ab, zu verstehen, wie die positiven und negativen Erwartungen bei 793 Schülern mit besonderen Variablen zusammenhängen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, daß der Optimismus, die Eile in die Sekundarstufe zu gelangen, die Lernziele und die Intelligenzkonzeption an positive Erwartungen gebunden sind. Die gleichen Variablen zeigen auch den Zusammenhang mit negativen Erwartungen, dem Geschlecht der Schüler und ihr Empfinden fuer Leistungsfähigkeit.

RÉFÉRENCES

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-345.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E.M. et Kimweli, D.M.S. (1997). Victimization and safety in schools serving early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 17, 408-438.
- Anderman, E.M. et Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Anderman, M.L. et Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arowsafe, D.S. et Irvin, J.L. (1992). Transition to a middle level school: What kids says. *Middle School Journal*, 24, 15-20.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford. Unpublished manuscript.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Berndt, T.J. et 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.
- Berry, J.M. et West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.

- Boislard, M.-A. et Poulin, F. (2002). *Les inquiétudes que vivent les élèves de 6^e année face au passage à l'école secondaire*. Communication présentée au XXIV^e congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.
- Boman, P. et Yates, G.C.R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Borkowski, J.G., Carr, M., Rellinger, E. et Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.
- 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, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student's self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Filion, C. et Bordeleau, L. (1998). Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 203-206.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46, 63-78.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, D. et Larrivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioural Development*, 14, 153-164.
- Brockner, J. (1982). Low self-esteem and behavioural plasticity: Some implications. In L. Wheeler et P. Shaver (dir.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 4, p. 237-271). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- 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 en éducation, Université Laval.
- Chiu, C., Hong, Y. et Dweck, C.S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps. In R.J. Sternberg et P. Ruzgis (dir.), *Personality and intelligence* (p. 104-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Compas, B.E., Howell, D.C., Phares, V., Williams, R.A. et Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a psychology of education* (p. 87-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. Dienstbier (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38 – *Perspectives on motivation*, p. 199-235). Lincoln, NA: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S., Chiu, C. et Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.

- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eastman, S.R. (2000). Individual differences and perception of school environment as predictors of motivation during school transition. *Dissertation Abstract International*, 61(12-A), 4671.
- Eccles, J.S. et Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, p. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J.S. et Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, G.R. Adams et T.P. Gullotta (dir.), *From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development. An annual book series* (Vol. 2, p. 134-155). London: Sage Publications.
- Eccles, J.S., Lord, S.E., Roeser, R.W., Barber, B.L. et Hernandez-Jozefowicz, M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J.E. Schulenberg, J.L. Maggs et K. Hurrelmann (dir.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (p. 283-320). New York, NY: Cambridge University Press.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., Mac Iver, D.J. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology* (5^e éd.) (Vol. 3 – *Social, emotional and personality development*, p. 1017-1095). New York, NY: John Wiley.
- Eronen, S. (2000). *Achievement and social strategies and the cumulation of positive and negative experiences during young adulthood*. Academic dissertation, University of Helsinki.
- Eronen, S., Nurmi, J.E. et Salmela-Aro, K. (1997). Planning oriented, avoidant, and impulsive social reaction styles: A person-oriented approach. *Journal of Research in Personality*, 31, 34-57.
- Fiske, S.T. et Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. New York, NY: Random House.
- Fouracre, S. (1991). *A case study of the transition from primary to secondary school*. Thèse de maîtrise, Stirling University.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S., Whitesell, N. et Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transition on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.
- Hirsch, B.J. et Rapkin, B.D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Janosz, M. (2000). *The theoretical model and the validity of the school socio-educational environment questionnaire (SEQ)*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Society of criminology, San Francisco, CA.
- Koizumi, R. (1995). Feelings of optimism and pessimism in Japanese students' transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 15, 412-428.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Verlag.
- Leary, M.R. et Kowalski, R.M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107, 34-47.
- M'Bekou, V. (1996). Sentiment d'auto-efficacité, autorégulation de l'apprentissage et rendement académique: influence du genre, de l'habileté scolaire et de l'anxiété aux examens. Communication présentée au XIX^e congrès de la Société québécoise de recherche en psychologie, Trois-Rivières.

- M'Bekou, V., Tétreault, B., Vallerand, R.B. et Grouzet, F. (1999). *Développement et adaptation canadienne-française du «Life orientation test revised» de Scheier, Carver et Bridges (1994)*. Document inédit.
- McDougall, P. et Hymel, S. (1998). Moving into the middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 108-120.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. et Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C., Anderman, E. et Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Midgley, C. et Maehr, M.L. (1993). *The patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mitman, A.L. et Packer, M.J. (1982). Concerns of seventh-graders about their transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 2, 319-338.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nottelmann, E.D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 441-450.
- Odegaard, S.L. et Heath, J.A. (1992). Assisting the elementary school student in the transition to a middle level school. *Middle School Journal*, 24, 21-25.
- Paris, S.G. et Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Scheier, M.F., Carver, C. S. et Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re-evaluation of the Life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schulenberg, J.E., Asp, C.E. et Petersen, A.C. (1984). School from the young adolescents' perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, C. et Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Simmons, R.G. et Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: Aldine de Gruyler.
- Wargo, J.B. (1999). The influence of grade school characteristics and transition expectations on junior high school adjustment. *Dissertation Abstract International*, 60(8-B), 4257.
- Weldy, G.R. (1991). *Stronger school transitions improve student achievement: A final report on a three-year demonstration project «Strengthening school transitions for students k-13»*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D.A. et Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Zeedyk, M.S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. et Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school. Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.