

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Réseau social de soutien par les pairs et adaptation scolaire et psychosociale des jeunes :
Examen des liens bidirectionnels en contexte de transition primaire-secondaire

Par

Mathieu Deslongchamps Allard,

Mémoire présenté à la faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de M. Sc.

Psychoéducation

Janvier 2014

© Mathieu Deslongchamps Allard, 2013



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-499-00382-9

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-499-00382-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise à déterminer la présence et la direction des liens (possiblement bidirectionnels) entre le réseau social de soutien par les pairs (étendue, qualité, stabilité) et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves durant la transition primaire-secondaire. 393 élèves de sixième année du primaire constituent l'échantillon de base de cette étude. Les données ont été recueillies à quatre reprises sur une période de 2 ans et demie. Les résultats montrent, d'une part, que la qualité du réseau social prédit les symptômes dépressifs et les difficultés de comportement extériorisées dans le temps et d'autre part, que les résultats scolaires et les difficultés de comportement extériorisés prédisent la stabilité du réseau social de soutien dans le temps.

Mots clés : transition primaire-secondaire, réseau social de soutien, adaptation scolaire, adaptation psychosociale, adolescence

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Réseau social de soutien par les pairs et adaptation scolaire et psychosociale des jeunes :
Examen des liens bidirectionnels en contexte de transition primaire-secondaire

Mathieu Deslongchamps Allard,

À été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Évaluateur externe 1 :

M. Jean-Pascal Lemelin, Vice-doyen à la recherche & aux études sup. en recherche
Université de Sherbrooke, ÉDUCATION Administration,

et

Évaluateur externe 2 :

M. Luc Touchette, Professeur
Université de Sherbrooke, ÉDUCATION, Psychoéducation, Bureau

Mémoire accepté le :

SOMMAIRE

La transition primaire-secondaire est une période charnière importante pour les élèves québécois qui coïncide avec l'entrée à l'adolescence et implique d'importants changements environnementaux et sociaux (Cantin et Boivin, 2005; Juvonen, 1997). Bien qu'elle soit réussie pour la plupart des adolescents, cette transition peut s'accompagner de difficultés chez certains jeunes, notamment au niveau de leur adaptation scolaire et psychosociale (Pellegrini et Long, 2002). L'importance du soutien par les pairs durant cette transition a été démontrée à plusieurs reprises (Kindgery *et al.*, 2011; Wentzel, 2009). Par conséquent, la présente étude vise à étudier la direction des liens (possiblement bidirectionnels) entre le réseau social de soutien par les pairs (étendue, qualité et stabilité) et l'adaptation scolaire (résultats scolaires et sentiment de compétence scolaire) et psychosociale (symptômes dépressifs et difficultés de comportement extériorisées) dans le contexte de la transition primaire-secondaire québécoise. Elle vise également à examiner l'effet modérateur de la préférence sociale des élèves sur de tels liens. L'examen des liens bidirectionnels et de l'effet modérateur vient pallier des limites importantes des études antérieures. La collecte de données s'est déroulée en quatre temps de mesure, soit au printemps de la 6^e année, à l'automne du secondaire 1, au printemps du secondaire 1 et au printemps du secondaire 2. L'échantillon au T1 est composé de 393 élèves âgés en moyenne de 12,4 ans (57,8% de filles). Différents tests standardisés et processus de nomination par les pairs ont été administrés à chaque temps de mesure. Le réseau social de soutien par les pairs est mesuré à l'aide d'une grille dans laquelle l'élève devait inscrire le nom d'un maximum de 10 amis et répondre à une série de questions pour chaque ami. Pour les résultats scolaires, les notes au bulletin sont utilisées. Quant au sentiment de compétence scolaire, il est évalué à l'aide d'une sous-échelle du *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (SPPA; 1985). Les problèmes extériorisés sont évalués par 16 items tirés d'une échelle de comportements antisociaux (Metzler *et al.*, 1998). Finalement, les symptômes dépressifs sont mesurés à l'aide du *Children's Depression Inventory*

(CDI; Kovacs, 1981). Des analyses de corrélations ont d'abord été effectuées afin de vérifier la présence de liens entre les trois indicateurs du réseau social et les quatre indicateurs de l'adaptation des élèves. En présence de liens significatifs, des modèles de corrélations croisées ont ensuite été testés afin de vérifier le sens de ces liens. Suite à l'examen des corrélations, seulement quatre modèles de corrélations croisées ont été testés : (a) qualité du réseau et symptômes dépressifs; (b) qualité du réseau et difficultés de comportement extériorisées, (c) stabilité du réseau et résultats scolaires et (d) stabilité du réseau et difficultés de comportement extériorisées. Les résultats indiquent d'abord qu'il existe très peu de liens prédictifs significatifs entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs. Cependant, pour les élèves présentant un score de préférence sociale sous la moyenne, la qualité du réseau social en 6^e année prédit moins de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1. Deuxièmement, la qualité du réseau social à l'automne du secondaire 1 prédit moins de difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1. Troisièmement, les résultats révèlent que les résultats scolaires au printemps du secondaire 1 prédisent une plus grande stabilité du réseau social entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2. Enfin, les difficultés de comportement extériorisées à l'automne du secondaire 1 prédisent une moins grande stabilité du réseau social entre l'automne et le printemps du secondaire 1 et les difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1 prédisent une moins grande stabilité du réseau social entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2. Ces résultats permettront de mieux orienter les différentes interventions mises en place dans le contexte de la transition afin que celle-ci soit réussie pour le plus grand nombre d'élèves possible.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE	6
1. TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE	6
1.1 Mise en contexte.....	6
1.2 Conséquences associées	9
2. RÉSEAU SOCIAL DE SOUTIEN : DÉFINITION	9
3. ADAPTATION SCOLAIRE ET PSYCHOSOCIALE	11
3.1 Adaptation scolaire.....	11
3.2 Adaptation psychosociale.....	12
4. QUESTION DE RECENSION	14
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES.....	16
1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION	16
2. RÉSULTATS.....	18
2.1 Caractéristiques des études recensées	18
2.2 Présentation des études recensées et synthèse des résultats	21
2.3 Pertinence scientifique	25
2.4 Objectifs de la présente étude.....	28
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	31
1. DEVIS DE RECHERCHE.....	31
2. PARTICIPANTS	32
3. INSTRUMENTS DE MESURE	33
4. DÉROULEMENT	37
5. ANALYSE DE DONNÉES	38
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	40
1. ANALYSES DESCRIPTIVES	40
2. MODÈLES DE CORRÉLATIONS CROISÉES.....	51
2.1 Qualité du réseau et symptômes dépressifs.....	52

2.2	Qualité du réseau et difficultés de comportement extériorisées.....	53
2.3	Stabilité du réseau et résultats scolaires	54
2.4	Stabilité du réseau et difficultés de comportement extériorisées	55
3.	ANALYSES MULTI-GROUPES EN FONCTION DE LA PRÉFÉRENCE SOCIALE EN 6 ^E ANNÉE	56
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		60
1.	LES RÉSULTATS SCOLAIRES	62
2.	SENTIMENT DE COMPÉTENCE SCOLAIRE	64
3.	SYMPTÔMES DÉPRESSIFS	65
4.	DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES.....	67
5.	LIMITES DE L'ÉTUDE	71
6.	CONCLUSIONS ET RETOMBÉES POUR L'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE.....	73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		76
ANNEXE A – TABLEAU SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES OUTILS DE MESURE DES VARIABLES DE RÉSEAU SOCIAL DE SOUTIEN DES ÉTUDES RECENSÉES		84
ANNEXE B – TABLEAU SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ÉTUDES RECENSÉES		85
ANNEXE C – TABLEAUX RÉSUMÉS DES ÉTUDES RECENSÉES		86

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Nombre de participants, moyennes et écart-types pour l'ensemble des variables du réseau social de soutien et d'adaptation scolaire et psychosociale	41
Tableau 2 - Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et le sentiment de compétence scolaire	42
Tableau 3 - Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les résultats scolaires	42
Tableau 4 - Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les symptômes dépressifs.....	43
Tableau 5 - Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées	44
Tableau 6 - Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et le sentiment de compétence scolaire	45
Tableau 7 - Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les résultats scolaires	46
Tableau 8 - Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les symptômes dépressifs.....	46
Tableau 9 - Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées	47
Tableau 10 - Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et le sentiment de compétence scolaire	49
Tableau 11 - Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les résultats scolaires.....	49
Tableau 12 - Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les symptômes dépressifs.....	50
Tableau 13 - Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées	50
Tableau 14 – Synthèse des résultats de l'étude	59

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle d'analyse statistique des liens bidirectionnels longitudinaux entre le réseau social de soutien et l'adaptation.	28
Figure 2 - Modèle de corrélations croisées entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs.....	52
Figure 3 - Modèle de corrélations croisées entre la qualité du réseau social et les difficultés de comportement extériorisées.....	53
Figure 4 - Modèle de corrélations croisées entre la stabilité du réseau social et les résultats scolaires.....	54
Figure 5 - Modèle de corrélation croisée entre la stabilité du réseau social et les difficultés de comportement extériorisées.....	56
Figure 6 - Modèle de corrélation croisée entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs chez les élèves rejetés en 6 ^e année.	58

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

Le présent mémoire s'inscrit de façon plus large dans le contexte de la transition primaire-secondaire des élèves, une transition souvent difficile étant donné l'ensemble des défis qui l'accompagnent. Il vise à examiner l'importance des relations sociales avec les pairs en lien avec l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves lors du passage entre le primaire et le secondaire. Dans ce premier chapitre, la pertinence de s'attarder à la transition primaire-secondaire est d'abord démontrée. Par la suite, le réseau social est défini et son importance au début de l'adolescence est soulevée. Subséquemment, les variables de l'adaptation scolaire (résultats scolaires, sentiment de compétence scolaire), ainsi que celles de l'adaptation psychosociale (symptômes dépressifs et difficultés de comportements extériorisés) sont définies et la pertinence de s'y intéresser en période de transition est exposée. Enfin, la question de recension de l'étude est énoncée.

1. TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

1.1 Mise en contexte

La transition primaire-secondaire représente une période charnière critique pour les élèves. En effet, c'est habituellement entre 11 et 12 ans que les enfants doivent quitter les écoles primaires pour faire leur entrée au secondaire. Les modalités de cette transition varient d'un système d'éducation à l'autre. Aux États-Unis, par exemple, les élèves vivent deux transitions distinctes. La première se produit entre la 5^e et la 6^e année lors du passage du *elementary school* vers la *middle school*. La deuxième, quant à elle, a lieu entre la 8^e et la 9^e année et marque le passage vers la *high school*. En France, la transition est double également. La première s'effectue entre l'école élémentaire et le collège, suite à la 5^e année, alors que les enfants sont âgés de 10 ans. La seconde, entre le collège et le lycée, s'effectue suite à la 9^e année alors que les enfants sont âgés de 14 ans. Enfin, au Québec, c'est entre la 6^e et la 7^e année (secondaire 1) que la transition unique s'effectue. La transition primaire-

secondaire est inévitable et peut être vécue de façon négative par certains jeunes. Une des raisons qui pourrait expliquer cette différence est le fait que cette transition concorde bien souvent avec la puberté, transition biologique marquant le passage de l'enfance à l'adolescence. Par exemple, les filles vivent de plus grandes difficultés lors de la transition primaire-secondaire lorsque celle-ci coïncide avec leur puberté (Cantin et Boivin, 2005). Par ailleurs, il a été démontré que les parents choisissent aussi cette étape pour donner plus de liberté à leur enfant. Ils deviennent alors moins soutenant avec lui, le laisse gérer plus de choses et l'encouragent à prendre plus de responsabilités (*Ibid.*, 2005). De plus, cette même transition se caractérise par des changements dans les relations avec les pairs. Le changement de milieu scolaire amène le réseau d'amis à se modifier tant dans son étendue (i.e., nombre d'amis) que dans sa composition (i.e., identité des amis). De plus, l'importance des relations avec les pairs ainsi que leur impact sur l'adaptation et le fonctionnement de l'adolescent augmentent lors de cette transition scolaire (Fenzel, 2000). À l'entrée au secondaire, les groupes de pairs changent à la fois à cause du mouvement de regroupement démographique des élèves, mais aussi parce que les jeunes jugent les autres par le groupe auquel ils appartiennent, ce qui trace des lignes difficiles à franchir et isole des individus qui étaient amis au primaire alors que ces groupes n'existaient pas (Juvonen, 1997). Par exemple, deux élèves qui étaient amis au primaire se retrouvent dans deux groupes de pairs différents au secondaire, car l'un fait partie d'une équipe sportive et l'autre participe plutôt à des activités de musique après l'école. Le simple fait que le centre d'intérêt de ces deux groupes soit différent peut amener les membres de l'un à juger les autres négativement et à instaurer l'idée qu'il est mal vu de les fréquenter. Ceci peut empêcher les deux anciens amis de continuer à se fréquenter et de cette manière, contribuer à modifier leur réseau social. Ce concept sera défini plus bas.

Pour mieux comprendre les défis associés à la transition primaire-secondaire, il est possible de se référer à la théorie du *stage-environment fit* (concordance entre l'environnement et le niveau de développement) (Eccles, Lord et Midgley, 1991; Eccles, Midgley, Wingfield et Buchanan, Reuman, Flanagan *et al.*, 1993; Eccles, Lord et Buchanan, 1996). Selon cette théorie, les individus ont tendance à éprouver de la difficulté

à s'adapter quand ils évoluent dans un environnement qui ne répond pas à leurs besoins psychologiques particuliers (Eccles *et al.*, 1996). Par exemple, les adolescents qui entrent à l'école secondaire arrivent souvent d'une petite école primaire avec un seul enseignant qui les soutient beaucoup dans leurs apprentissages et une structure importante qui balise leurs comportements. Une fois la transition réalisée, ils se retrouvent dans une école beaucoup plus grosse, avec plusieurs enseignants, beaucoup de liberté et peu de repères pour les guider dans leurs choix et leurs fonctionnements. On remarque donc ici une inadéquation importante entre les besoins particuliers de plusieurs jeunes et les ressources de leur environnement. Or, on comprend que les changements que les adolescents vivent durant cette période ne sont souvent pas en accord avec leurs caractéristiques développementales, ce qui peut complexifier la transition et amène parfois des conséquences négatives. Eccles et Midgley (1990) amènent l'idée que c'est cette disparité entre les exigences du milieu et le niveau développemental des jeunes qui ferait parfois en sorte que certains d'entre eux s'adaptent moins bien à la transition primaire-secondaire, tant au plan scolaire que psychosocial. Plusieurs exemples d'inadaptation liés à cette transition sont relevés dans la littérature, dont l'augmentation des difficultés de comportements extériorisés chez certains élèves (Pellegrini et Bartini, 2001; Pellegrini et Long, 2002). Les conséquences néfastes pouvant être associées à la transition primaire-secondaire seront expliquées plus en détail dans la prochaine sous-section.

La transition primaire-secondaire marque donc le début de l'adolescence, période du développement humain où les transitions et les changements sont multiples et durant laquelle les adolescents doivent parvenir à réaliser les différentes tâches développementales qui y sont reliées : accepter leur corps, adopter un rôle social masculin ou féminin, devenir indépendant émotionnellement de leurs parents, développer des relations sérieuses avec des pairs du même sexe et de sexe opposé, établir leurs valeurs personnelles et un système d'éthique personnel et développer un comportement socialement responsable. Il s'agit là de défis importants qui doivent être surmontés en contexte de grande instabilité, à la fois émotionnelle et environnementale (Seiffge-Krenke, Kiuru et Nurmi, 2010).

1.2 Conséquences associées

L'importance de s'attarder à la transition primaire-secondaire est renforcée par les impacts potentiels qu'elle peut avoir sur l'adaptation scolaire et psychosociale des jeunes à l'entrée au secondaire. Bien que certains jeunes vivent une transition réussie, elle s'accompagne d'effets négatifs à court et long terme chez presque la moitié des jeunes (Gutman et Midgley, 2000). Pour ceux-ci, on dénote d'abord une baisse du sentiment de compétence scolaire suite à la transition. Ensuite, les résultats scolaires chutent de manière significative chez plusieurs élèves qui vivent une transition primaire-secondaire impliquant un changement d'école. À cela s'ajoute le désintéressement scolaire, pouvant aller jusqu'au décrochage, est à considérer. En effet, le Québec serait la province canadienne avec le plus haut taux de décrochage scolaire, soit 11% en 2010 (Statistique Canada, 2010). Dans un autre ordre d'idées, le niveau de détresse psychologique (symptômes dépressifs) a tendance à augmenter significativement durant cette période. Par ailleurs, on dénote une hausse des comportements extériorisés et même une diminution de l'estime de soi générale lors de la transition (Alspaugh, 1998 ; Chung, Elias et Schneider, 1998 ; Hirsch et Rapkin, 1987). Comme l'adaptation scolaire et psychosociale n'est pas réussie, entièrement, chez presque la moitié des jeunes qui entrent au secondaire (Gutman et Midgley, 2000) et que les difficultés rencontrées par ces derniers ont tendance à persister et à prendre de l'ampleur avec les années, l'importance de s'y attarder est mise en évidence (Anderman et Midgley, 1997; Eccles *et al.*, 1996; Simmons et Blyth, 1987). La présente étude s'intéressera particulièrement à la contribution des pairs à ce phénomène d'adaptation.

2. RÉSEAU SOCIAL DE SOUTIEN : DÉFINITION

Le réseau social de soutien est un concept difficile à définir dans la littérature scientifique actuelle. Certains chercheurs décrivent ce concept comme étant l'ensemble des individus gravitant autour d'une personne et lui apportant du soutien dans les différentes sphères de sa vie (famille, pairs, enseignants, etc.). C'est le soutien qui est la caractéristique principale ici. Il peut se manifester de plusieurs manières et être le fait d'une grande variété

de relations (Price, 2011). Dans le contexte de la présente étude, ce sont les pairs qui seront considérés comme réseau social de soutien. Ce choix a été fait parce que les changements engendrés par la transition sont majoritairement produits par le contexte scolaire et se font principalement sentir dans le réseau d'amis à l'école plutôt que dans le réseau de soutien familial. De plus, selon les grands mouvements théoriques du développement social et affectif, les relations que l'enfant entretient avec ses pairs auraient une importance unique (Hartup, 2009; Piaget, 1932; Sullivan, 1953), voire supérieure à celle de la relation parent-enfant, surtout à l'adolescence, dans le développement de l'enfant (Harris, 1995; 2009). En outre, il a été démontré qu'un bon groupe d'amis avant la transition peut servir de base solide sur laquelle s'appuyer lors de la transition. En effet, les relations d'amitiés permettent aux jeunes de faire preuve de plus de résilience à travers les défis développementaux en fournissant à la fois de l'aide instrumentale, du soutien émotionnel et un sentiment d'appartenance face à l'école (Buhrmester et Furman, 1986; Sullivan, 1953). Bien entendu, il ne s'agit pas d'un portrait exhaustif du réseau social de soutien du jeune, mais dans le contexte de cette étude, il nous semble que ce soit la dimension pouvant influencer le plus directement l'adaptation scolaire et psychosociale.

Pour Cantin et Boivin (2004), les principales caractéristiques d'un réseau social de soutien incluent sa stabilité, la quantité d'individus qui le composent (étendue) et la qualité du soutien perçu par la personne qui en est le centre. De plus, le concept de statut social parmi les pairs (p. ex.: si l'élève est populaire ou rejeté par ses camarades de classe) est régulièrement présenté dans la littérature comme étant fortement lié au réseau social de soutien, bien qu'il n'en soit pas une composante proprement dite (Bellmore, 2011). La stabilité, l'étendue, la qualité et le statut social représentent donc tous des concepts distincts qui ont un lien théorique avec l'adaptation scolaire et psychosociale des jeunes (Kingery, Erdley et Marshall, 2011). Dans le présent mémoire, à l'instar de Cantin et Boivin (2004), le réseau social sera défini à travers sa stabilité, son étendue et sa qualité (aide perçue et présence de conflits qui définissent toutes deux la qualité de la relation avec les pairs). De

plus, le statut social parmi les pairs sera pris en considération dans la recension des écrits scientifiques.

L'importance du réseau social à l'adolescence est soulignée par plusieurs auteurs. Les amis prennent une place de plus en plus importante dans la vie des adolescents et ont un impact croissant sur l'adaptation scolaire et psychosociale de ceux-ci (Kindgery *et al.*, 2011; Wentzel, 2009). En se basant sur tous les besoins auxquels les amis peuvent répondre, c'est-à-dire le compagnonnage (i.e., capacité des amis à offrir un enseignement et une assistance à leurs pairs en cas de besoin), l'affection, l'intimité, le soutien instrumental et l'amélioration de la perception de compétence, on comprend que les pairs jouent un rôle primordial dans le processus d'adaptation scolaire et psychosociale en période de transition scolaire (Furman et Robins, 1985).

3. ADAPTATION SCOLAIRE ET PSYCHOSOCIALE

La transition primaire-secondaire coïncide avec l'apparition de difficultés chez certains jeunes, tel que mentionné plus tôt. Il a été démontré clairement que cette période est associée principalement à une détérioration du fonctionnement scolaire (Fenzel, 2000; Simmons et Blyth, 1987) et à une moins bonne adaptation psychosociale (Chung *et al.*, 1998; Hirsch et Rapkin, 1987). Il apparaît donc important de s'intéresser à ces deux indicateurs d'adaptation, car ils semblent très liés au contexte de transition et sont à la base même de ce que vivront les élèves tout au long du secondaire.

3.1 Adaptation scolaire

L'adaptation scolaire au secondaire est considérée comme la pierre angulaire de la réussite à l'adolescence et même plus tard de la vie de l'individu (Eccles *et al.*, 1993). Deux dimensions seront examinées, soit (a) les résultats scolaires et (b) le sentiment de compétence scolaire. Bien que ces deux dimensions soient intrinsèquement liées, elles s'avèrent également différentes l'une de l'autre et par conséquent, complémentaires. Alors

que les résultats scolaires représentent une donnée factuelle sur laquelle la réussite et l'échec sont basés, le sentiment de compétence scolaire renvoie aux perceptions que l'élève a de lui-même quant à ses habiletés scolaires. De façon générale, plus un élève a des perceptions positives de ses habiletés scolaires, plus il aura de bons résultats scolaires (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003). Or, il est également possible qu'un élève rapporte des perceptions positives de ses habiletés scolaires mais que celui-ci ne réussisse pas très bien à l'école et vice-versa, ce qui justifie l'importance de mesurer ces deux dimensions de l'adaptation scolaire.

Les résultats scolaires utilisés sont la moyenne académique en français et en mathématiques des élèves à la fin de leur année scolaire. Quant au sentiment de compétence scolaire, Harter (1982) le définit comme la perception de l'élève face à ses capacités de réussite dans différentes tâches scolaires. Elle peut être déterminée, par exemple, en répondant à ce type d'affirmations : « Certains jeunes trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les jeunes de leur âge, MAIS d'autres jeunes n'en sont pas si sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents » ou « Certains jeunes réussissent très bien leurs travaux scolaires, MAIS d'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires ». L'intérêt ici est de mesurer si le jeune se sent plus ou moins compétent à l'école, car il s'agit d'une dimension qui a tendance à diminuer durant la transition et qui est en lien avec la qualité des relations sociales à l'adolescence. De plus, on a démontré que les difficultés au niveau de l'adaptation scolaire vécues par les élèves suite à la transition, dont le sentiment de compétence scolaire, avaient tendance à perdurer dans le temps (Wentzel, 2003; Wentzel et Caldwell, 1997; Zettergren 2003)

3.2 Adaptation psychosociale

Dans ce mémoire, l'adaptation psychosociale sera subdivisée en deux catégories, soit les symptômes dépressifs, qui font partie des difficultés de comportement intériorisées (p. ex. : anxiété, dépression, somatisation), et les difficultés de comportement extériorisées. Puisque ces deux catégories impliquent les pôles intériorisé et extériorisé de l'adaptation

psychosociale, leur examen permettra d'obtenir un portrait plus complet des difficultés présentées par les élèves en contexte de transition primaire-secondaire.

Les difficultés de comportement intériorisées réfèrent ici à la présence de symptômes dépressifs chez les élèves. Les symptômes dépressifs les mieux documentés sont ceux utilisés dans le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM IV-TR; American Psychiatric Association [APA], 2004) pour diagnostiquer une dépression majeure, laquelle fait partie des troubles de l'humeur. Ces symptômes sont les suivants : humeur dépressive, diminution marquée de l'intérêt, perte ou gain de poids, insomnie ou hypersomnie, agitation ou ralentissement psychomoteur, fatigue ou perte d'énergie, sentiment de dévalorisation ou de culpabilité exagéré, diminution de l'aptitude à penser et pensées de mort récurrentes. Par contre, Lévesque et Marcotte (2005) affirment que depuis une vingtaine d'années, les chercheurs qui travaillent avec les adolescents dépressifs utilisent des symptômes qui sont un peu différents de ceux du DSM-IV TR (APA, 2004). Parmi les 10 proposés dans la documentation scientifique, voici les huit qui seront utilisés dans la présente étude : la tristesse, l'irritabilité, le sommeil, le sentiment de culpabilité, l'inquiétude, la confiance en soi, l'isolement et le sentiment de préoccupation (*Ibid.*, 2005). Il est à noter que dans le présent mémoire, le terme général « *symptômes dépressifs* » sera utilisé pour désigner les élèves qui présentent certains symptômes associés à la dépression sans nécessairement atteindre le seuil clinique fixé pour un trouble dépressif majeur. L'importance d'utiliser les symptômes dépressifs comme indicateur des difficultés de comportement intériorisées est renforcée par la prévalence de cette dernière chez les adolescents du Québec : 23% des adolescents de 12 à 17 ans présenteraient des symptômes dépressifs d'intensité clinique (*Ibid.*, 2005).

Pour les difficultés de comportement extériorisées, l'APA, dans le DSM-IV-TR (2004), définit le Trouble des conduites comme étant : « un ensemble de conduites répétitives, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (p. ex. : « brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes »; APA, 2004, p. 68-69). Par ailleurs, les difficultés de

comportement extériorisées sont définis par la présence de comportements perturbateurs, d'opposition, d'impulsivité, d'agression (agresser physiquement ou psychologiquement les autres) et de comportements antisociaux (p. ex. : le non respect des lois, la fraude ou le vol) (Achenbach et Edelbrock, 1983). Dans le présent mémoire, et les comportements d'agression, de délinquance (p. ex. : mentir aux parents, vandaliser des propriétés publiques, frapper quelqu'un, voler, etc.) et des difficultés de comportement liés au milieu scolaire (p. ex. : tricher aux examens, être retiré de la classe, etc.) sont examinés. Cet ensemble de comportements sera désigné ici comme des difficultés de comportement extériorisées, sans nécessairement faire référence aux critères cliniques du DSM-IV-TR (APA, 2004) pour le diagnostic de Trouble des conduites¹. L'importance d'étudier ces comportements dans le contexte de transition est motivée par leur augmentation marquée, chez certains élèves, suite à la transition au secondaire (Pellegrini et Bartini, 2001; Pellegrini et Long, 2002).

4. QUESTION DE RECENSION

Dans les paragraphes précédents, il a été démontré que la transition primaire-secondaire est une période critique pour l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves, ainsi qu'au niveau des changements dans leur réseau d'amis. Ce dernier aurait d'ailleurs de plus en plus d'influence sur cette même adaptation. Il importe donc de s'attarder à cette transition vu les impacts négatifs qu'elle peut engendrer à court et long terme pour les adolescents. C'est ce qui nous mène à notre question de recension :

Quels sont les liens entre le réseau social de soutien par les pairs et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les élèves en période de transition primaire-secondaire?

¹ Il est à noter qu'une analyse factorielle a été effectuée afin de s'assurer de la cohérence du construit à l'étude (voir section sur les instruments de mesure).

Le choix de cette question et de la méthodologie utilisée pour y répondre est appuyé par l'importance des relations d'amitié avec les pairs dans le développement et l'adaptation des enfants à différents moments de leur vie (Hartup, 2009; Piaget, 1932; Sullivan, 1953, Harris, 1995; 2009).

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION

Plusieurs banques de données informatisées ont été consultées pour repérer les études se rapportant à la question de recension. Il s'agit de *PsycArticles*, *PsycINFO*, *ERIC*, *Francis*, *Medline*, ainsi que toutes les banques supportées par l'interface EBSCO. Ces banques ont été interrogées sur la période allant de 1999 à 2011 afin d'arriver à recenser un nombre suffisant d'études, et ce, tout en assurant leur représentativité par rapport à la situation scolaire actuelle. Quatre catégories de mots-clés identifiées à l'aide des thésaurus des banques ont été croisées. La première catégorie incluait les mots-clés *peer*, *school transition* et *adjustment*; la seconde incluait les termes *friendship*, *school transition* et *adjustment*; la troisième incluait les termes *peer*, *school transition* et *academic* ; la quatrième incluait les termes *social support*, *school transition* et *adjustment*. Le travail de repérage s'est déroulé de manière simultanée dans toutes les banques de données mentionnées plus haut jusqu'à ce que le même bassin de textes soit retrouvé, sans en retracer de nouveaux. Il est à noter que plusieurs autres mots-clés ont été utilisés dans le but d'assurer l'exhaustivité de la recherche documentaire (. ex. : *social network*, *school transition* et *adjustment*; *peer*, *school transition* et *depression*; *friendship*, *school transition*, *externalized behavior*; etc.). Cependant, aucun nouveau texte correspondant aux critères d'inclusion mentionnés plus bas n'est ressorti en les utilisant.

216 études primaires ont été répertoriées à l'aide de ces descripteurs. Une fois ces études primaires ciblées, elles ont été analysées à l'aide de critères d'inclusion et d'exclusion. Il devait s'agir d'articles en français ou en anglais. Les études devaient avoir été effectuées dans le contexte de la transition primaire-secondaire (*elementary school*, 5^e année vers *middle school*, 6^e année ou *middle school*, 8^e année vers *high school*, 9^e année ou primaire, 6^e année vers secondaire, secondaire 1). Au moins une des variables de réseau social de la présente étude et une des variables d'adaptation de cette dernière devaient être

présentes dans l'étude recensée (les études abordant plus largement les difficultés de comportement intériorisées ou les symptômes dépressifs précisément ont été recensées afin d'élargir le champ des résultats possibles). De plus, les études devaient avoir un devis longitudinal. Celles-ci ne devaient pas être effectuées auprès d'une population ciblée volontairement et différente de la population nord-américaine en général (p. ex. : les jeunes afro-américains provenant de familles monoparentales). Des études avec une telle population ne permettent pas la généralisation des résultats à la population qui nous intéresse dans la présente étude. Tout au long du processus de sélection, plusieurs études ont été éliminées suite à l'application de chacun des critères d'inclusion et d'exclusion mentionnés plus haut. De cette manière, 10 études primaires seulement ont été retenues.

Il est important de spécifier que des recherches ont été faites également sur internet à l'aide du moteur de recherche Google Scholar. Aucun nouveau texte n'a été recensé de cette manière.

Une fois la recension dans les banques de données réalisée selon les critères définis plus haut, tous les articles présentés dans les bibliographies des études recensées ont été soumis au même processus de sélection. Un nouveau texte correspondant aux critères a été trouvé de cette manière. Celui-ci n'est probablement pas ressorti dans la recension des banques de données car il ne ciblait pas spécifiquement la transition primaire-secondaire et présentait seulement des mesures post-transition. Au total, il y a donc 11 articles primaires qui ont été recensés. Un tableau résumé a été complété pour chaque article (voir Annexe C) et a servi à créer le tableau synthèse de la méthodologie des études recensées (voir Annexe A), ainsi que le tableau synthèse des résultats de la recension (voir Annexe B).

2. RÉSULTATS

2.1 Caractéristiques des études recensées

La plupart des études présentées dans les tableaux synthèses 1 et 2 (voir Annexe A) affichent plusieurs qualités méthodologiques communes, alors que certaines sont propres à une étude en particulier. Les différentes études ont été classées en ordre croissant de pourcentage d'attrition, car l'importance de conserver les sujets tout au long de l'étude est notable dans le cadre d'études longitudinales comme celles présentées ici. En premier lieu, il est à noter que sept des 11 études ont été publiées dans les cinq dernières années (\geq 2007; trois ont été publiées en 2011), ce qui en fait un ensemble plutôt récent. De plus, le nombre moyen de sujets est de plus de 350, si on exclut l'étude de Langenkamp (2010) qui étudie un échantillon de 20 745 jeunes. Il s'agit d'un nombre moyen de participants acceptable étant donné, par exemple, le nombre de variables habituellement à l'étude (2-9). Le taux moyen d'acceptation de participer aux études est de 73%, alors que le taux d'attrition moyen est de 16,5%, ce qui semble plutôt élevé puisque cela correspond à environ un participant sur six. Les filles et les garçons sont représentés pratiquement à parts égales dans la plupart des études avec un pourcentage moyen de filles pour les 11 études de 53,6%, ce qui limite les biais dus à la surreprésentation des filles ou des garçons dans l'échantillon. Six des 11 études ciblent la transition de l'*elementary school* vers la *middle school* américaine, soit de la 5^e à la 6^e année. Quatre études ciblent, quant à elles, la transition de la *middle school* vers la *high school* américaine, soit de la 8^e à la 9^e année. Enfin, deux études ciblent la transition du primaire vers le secondaire dans le système québécois ou de l'*elementary school* vers la *high school* américaine, soit de la 6^e année au secondaire 1 ou de la 6^e à la 7^e année (une des études a ciblé 2 périodes de transition). On parle donc d'un âge moyen, à l'entrée dans l'étude, variant de 11,2 ans à 13,7 ans. Pour ce qui est du nombre de temps de mesure considérés, sept études ont considéré seulement deux temps de mesure, soit un temps de mesure pré-transition et un temps de mesure post-transition. Trois autres études ont considéré trois temps de mesure, soit un temps pré-transition et deux post-transition. Une autre a considéré quatre temps de mesure, soit un

temps pré-transition et trois post-transition. Enfin, une étude a seulement considéré deux temps de mesure post-transition.

Pour ce qui est des variables dépendantes des études, cinq ont mesuré l'adaptation scolaire, quatre, l'adaptation psychosociale et deux, les deux variables. Le type de mesures utilisées diffère beaucoup d'une étude à l'autre. D'abord, les résultats scolaires sont mesurés à l'aide des Grade Points Average (GPA; ils sont calculés à partir de la note moyenne en anglais, mathématiques, univers social et sciences humaines ramené sur 4,0 et pairés à une lettre allant de F = 0, GPA = 0-59% à A = 4,0, GPA = 94-100%) dans trois études sur cinq. Une seule étude utilise la réussite de cours et le classement en mathématiques pour mesurer la réussite scolaire (Langenkamp, 2010), alors que la dernière se base sur les résultats scolaires au dossier scolaire de l'élève (Kingery *et al.* 2011). Pour ce qui est du sentiment de compétence scolaire, trois études l'ont mesuré. Parmi celles-ci, deux utilisent des questionnaires standardisés dont une, le Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter (1985). Pour ce qui est des mesures des symptômes dépressifs, cinq études les mesurent et elles le font toutes à l'aide de questionnaires standardisés. Or, il est possible de constater au tableau 1 (voir Annexe A) qu'il y a peu de recoupement entre les questionnaires utilisés. Les difficultés de comportement extériorisées sont mesurés dans deux études dont une utilise le Behavior Assessment System for Children – Second Edition (BASC-2 ; Reynolds et Kamphaus, 2004) et l'autre le Student's Self-Report Survey (SSRS; Dishon et Stormshak, 2001). On peut donc considérer, jusqu'ici, que les études qui évaluent l'adaptation psychosociale utilisent généralement des outils de mesure standardisés, ce qui augmente la confiance dans les résultats obtenus. En effet, seulement une étude se base sur des questionnaires maison ou des mesures moins reconnues pour évaluer l'adaptation scolaire et psychosociale (Cillessen et Mayeux, 2007).

Au niveau de la mesure de la variable indépendante, soit le réseau social de soutien, les sous-concepts diffèrent beaucoup d'une étude à l'autre. Ce qui est utilisé le plus souvent comme variable de réseau social est le soutien social offert qui est mesuré à l'aide du Perceived Social Support from Friends (PSS-Fr; Procidano et Heller, 1983), du Child

and Adolescent Social Support Scale - Revised Edition (CASSS; Melecki *et al.*, 2000), ou de l'inventaire de réseau social des élèves (IRSS; Barrera, Sandler et Ramsey, 1981). Cependant, 12 sous-concepts différents sont mesurés à travers les études recensées comme indicateurs de réseau social de soutien (la qualité de l'amitié, le soutien social offert, le sentiment de satisfaction face au soutien social, le maintien des relations d'amitié post-transition, le nombre d'amis, la popularité auprès des pairs, la popularité perçue, le rejet par les pairs, l'acceptation par les pairs et l'impopularité, les compétences interpersonnelles et les stratégies de coping). Il est donc évident ici, comme il a été souligné plus haut, que le réseau social de soutien n'est pas défini clairement dans la littérature et qu'il n'y a pas encore d'entente entre les chercheurs sur les variables qui le décrivent le mieux. Par contre, la majorité des études mesurent un ou plusieurs des quatre indicateurs utilisés dans la présente étude pour définir le réseau social de soutien (étendue, stabilité, qualité et statut social). Plus précisément, dix des 12 sous-concepts sont compris dans ceux-ci, soit la qualité de l'amitié, le soutien social offert et le sentiment de satisfaction face au soutien social qui feraient partie de la qualité du réseau, le maintien des relations d'amitié post-transition qui ferait état de la stabilité de celui-ci, le nombre d'amis qui feraient partie de l'étendue du réseau social de soutien ainsi que la popularité auprès des pairs, la popularité perçue, le rejet par les pairs, l'acceptation par les pairs et l'impopularité qui font partie du statut social.

Bien que ce ne soit pas indiqué dans le tableau synthèse de la méthodologie des études recensées, il est à noter que plusieurs variables de contrôle ont également été considérées dans les différentes études. Notamment, le sexe des participants et l'adaptation antérieure sont utilisés dans la plupart des études. De plus, quelques études considèrent le niveau socioéconomique du quartier ainsi que le niveau de scolarité des parents dans leurs analyses.

2.2 Présentation des études recensées et synthèse des résultats

La question à la base de la présente recension était de savoir quels étaient les liens entre le réseau social de soutien par les pairs et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les élèves en période de transition primaire-secondaire. Pour y répondre, des résumés de chacune des études recensées, exposant précisément les objectifs, la méthodologie, les variables à l'étude, les résultats obtenus et les limites de l'étude selon les auteurs eux-mêmes, sont placés en annexe du présent mémoire (voir Annexe C). Afin de faciliter leur compréhension, le tableau 3 (voir Annexe B) résume les principaux résultats obtenus en lien avec la question de recension de la présente étude. De plus, une synthèse des résultats sera présentée ici plus en détail.

En ce qui concerne la performance scolaire, cinq études ont étudié le lien entre le réseau social de soutien et les résultats scolaires et l'ensemble trouve un lien significatif entre ces deux variables, bien que la direction du lien ne soit pas toujours la même. De façon plus précise, trois études (Kingery *et al.*, 2011; Bellemore, 2011; Langenkamp, 2010) trouvent qu'un meilleur réseau social (principalement un bon statut social auprès des pairs) est associé avec de meilleurs résultats scolaires au secondaire (notes, échecs). Au contraire, deux études (Isakson et Jarvis, 1999; Wentzel, Barry et Caldwell, 2004) trouvent qu'un meilleur réseau social de soutien (principalement la qualité et l'étendue) est en lien avec de moins bons résultats scolaires au secondaire (notes). Il semble donc que la dimension du réseau social utilisée puisse influencer les résultats en ce qui a trait au lien avec les résultats scolaires. En effet, un statut social positif auprès des pairs semble particulièrement associé à de meilleurs résultats scolaires chez les élèves, en contexte de transition. Or, outre la dimension du réseau social considérée, il ne semble pas y avoir d'autres différences ou ressemblances méthodologiques majeures qui permettent de distinguer les études qui trouvent un lien positif de celles qui trouvent un lien négatif.

Par ailleurs, trois études vérifient la présence d'un lien entre le réseau social de soutien et le sentiment de compétence scolaire. Parmi celles-ci, deux études (Cillessen et

Mayeux, 2007; Bellmore, 2011) concluent qu'un meilleur réseau social de soutien (statut social : popularité, impopularité, rejet social) est en lien avec un meilleur sentiment de compétence scolaire et ce, peu importe comment le concept de sentiment de compétence scolaire est mesuré (voir le tableau 2 à l'Annexe A pour plus de détails). Au contraire, Cantin et Boivin (2005) ne trouvent pas de lien significatif entre ces deux variables. Ceux-ci utilisent le SPPA de Harter (1985, dans Cantin et Boivin 2005) pour mesurer le sentiment de compétence scolaire. Les indicateurs de réseau social qu'ils utilisent sont, pour deux des trois mesures, des mesures de la qualité du réseau, alors qu'une seule des trois mesures est une mesure d'étendue du réseau. Il serait donc possible d'imaginer, selon ces résultats, que le statut social auprès des pairs pourrait être en lien avec le sentiment de compétence scolaire, alors que le nombre d'amis ou la qualité des relations entretenues avec ceux-ci n'aurait pas d'influence sur cette variable. Par contre, outre la dimension du réseau social examinée, plusieurs autres critères méthodologiques peuvent entrer en ligne de compte pour expliquer ces résultats divergents. Par exemple, l'étude de Cantin et Boivin (2005) est une étude québécoise qui étudie la période de transition entre la 6^e et la 7^e année, alors que les deux autres sont américaines et étudient la transition de la 5^e à la 6^e année et de la 7^e à la 8^e année. De plus, Cantin et Boivin (2005) affirment que leur échantillon n'est pas représentatif de la population à cause des caractéristiques des élèves qui ont refusé de participer (p. ex. : les élèves ayant accepté de participer ont une meilleure estime de soi générale et un sentiment de compétence scolaire également plus élevé). De plus, Cillessen et Mayeux (2007) et Bellmore (2011) étudient des échantillons trois fois supérieurs en nombre à celui de Cantin et Boivin (2005) et leurs pourcentages d'acceptation de participer sont bien meilleurs. Il semble donc que les deux études qui trouvent un lien bénéficieraient de meilleures qualités méthodologiques, ce qui pourrait nous permettre de penser qu'il existerait bel et bien un lien entre le réseau social de soutien et le sentiment de compétence scolaire. Ainsi, un meilleur réseau social de soutien serait en lien avec un meilleur sentiment de compétence scolaire en période de transition primaire-secondaire.

En ce qui concerne les symptômes dépressifs, cinq études se sont intéressées au lien entre le réseau social de soutien et cet indicateur de l'adaptation psychosociale des

élèves. Parmi celles-ci, deux études (Aikins, Bierman et Parker, 2005; Wentzel, *et al.*, 2004) concluent qu'un meilleur réseau social de soutien est en lien avec moins de symptômes dépressifs. Ils obtiennent des résultats concordant, même si les instruments de mesure des symptômes dépressifs varient d'une étude à l'autre (voir le tableau 2 à l'Annexe A pour plus de détails). Pour ce qui est des indicateurs de réseau social considérés, ceux-ci incluent l'étendue, la qualité et la stabilité. Cependant, trois études (Kingery *et al.* 2011; Martinez *et al.*, 2011; Newman, B. M., Newman P. R., Griffen, O'Connor et Spas, 2007) ne trouvent aucun lien significatif entre ces deux variables. Encore ici, ces études utilisent toutes des outils différents pour mesurer les symptômes dépressifs. Le réseau social a été examiné à partir de deux indicateurs de la qualité du réseau, une mesure d'étendue de réseau et une de statut social après des pairs. Il devient donc difficile de différencier les résultats de ces études en fonction de la dimension du réseau social qui a été utilisée. Parmi les autres différences méthodologiques, que ce soit au niveau des outils de mesure utilisés, de l'échantillon considéré (qualité et nombre) ou de la transition étudiée, aucune ne semble permettre de différencier celles qui trouvent un lien de celles qui n'en trouvent pas. Il est à noter ici que les deux études qui trouvent un lien concluent qu'un meilleur réseau social de soutien serait en lien avec moins de symptômes dépressifs (ou détresse psychologique) en période de transition primaire-secondaire.

Par ailleurs, deux études ont mesuré le lien entre le réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées. L'une d'entre elles (Martinez *et al.*, 2011) ne trouve aucun lien significatif entre ces deux variables. L'indicateur de réseau social utilisé est une mesure de la qualité du réseau (soutien social offert). Nous pouvons donc seulement conclure, selon les résultats de cette étude, que la qualité du réseau social n'est pas en lien avec les difficultés de comportement extériorisées. Il demeure alors possible que d'autres composantes de ce même réseau soient en lien, elles, avec cette variable d'adaptation. L'étude de Véronneau et Dishion (2010) trouve, pour sa part, qu'il existe un lien entre ces deux variables. En effet, bien que cela semble contradictoire, être rejeté socialement ou être accepté par ses pairs seraient tous deux en lien avec une augmentation des difficultés de comportement extériorisées suite à la transition primaire-secondaire. Par contre, avoir un

meilleur ami qui obtient de bons résultats scolaires viendrait modérer à la baisse cette augmentation. Les indicateurs de réseau social que les chercheurs ont utilisés sont des mesures du statut social auprès des pairs. Nous pouvons donc conclure, selon les résultats de cette étude, que le statut social auprès des pairs, qu'il soit positif ou négatif, augmenterait les difficultés de comportement extériorisées. Ceci impliquerait que le fait de n'être ni rejeté, ni populaire, serait préférable pour éviter de développer des difficultés de comportement extériorisées. Malheureusement, comme il s'agit seulement de deux études qui arrivent à des résultats opposés, il est difficile de tirer des conclusions sur ces seules sources. Par contre, il semble que les résultats pourraient différer en fonction de l'indicateur de réseau social étudié. Par ailleurs, la taille de l'échantillon des deux études varie beaucoup (140 divisés en deux échantillons de 91 et 49 pour Martinez *et al.*, 2011 contre 1278 pour Véronneau et Dishion, 2010). On pourrait donc croire que les résultats de la seconde étude sont plus valables. Par contre, cette dernière n'a pas pris de temps de mesure pré-transition, mais bien deux temps de mesure post-transition. Il devient donc difficile de discriminer ce qui est en lien avec la transition de ce qui ne l'est pas. Il semble alors périlleux de tirer une conclusion claire quant au lien entre le réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées.

Suite à l'identification et à l'analyse des différentes études traitant du lien entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale, nous pouvons affirmer que la présence d'un tel lien n'est pas clairement démontrée. En fait, le lien qui semble le plus évident et qui a été démontré par toutes les études qui s'y sont attardées est celui entre le réseau social de soutien et les résultats scolaires en période de transition primaire-secondaire. Cependant, ces études divergent entre elles. Parfois le lien est positif, parfois le lien est négatif. Pour ce qui est du lien entre le réseau social de soutien et (a) le sentiment de compétence scolaire, (b) les symptômes dépressifs et (c) les difficultés de comportement extériorisée, plus de la moitié des études qui l'ont évalué ne trouvent aucun lien entre ces variables. Cependant, lorsqu'un lien est trouvé, la plupart des études suggèrent qu'un meilleur réseau social de soutien est associé à un meilleur sentiment de compétence scolaire et à des symptômes dépressifs moindres. Les résultats pour les difficultés de comportement

extériorisées demeurent mitigés.

2.3 Pertinence scientifique

Tel que mentionné précédemment, les résultats diffèrent beaucoup d'une étude à l'autre et certaines d'entre elles présentent des lacunes méthodologiques. Toutefois, une tangente se dessine quant aux résultats obtenus. En effet, il semble plus probable qu'un lien entre certaines composantes du réseau social de soutien et des indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale existe. Cependant, certaines limites présentées par les études recensées nous empêchent de tirer des conclusions claires, et ce, surtout dans le contexte québécois.

Parmi celles-ci, il faut d'abord noter la période de transition étudiée par la plupart des études recensées. Comme il s'agit d'études américaines en majorité, on a considéré la transition se produisant lors du passage de l'*elementary school* vers la *middle school* (5^e à 6^e année) ou de la *middle school* vers la *high school* (8^e à 9^e année). Ceci n'est pas représentatif de la réalité scolaire québécoise dans laquelle la transition se produit lors du passage du primaire vers le secondaire (de 6^e année à secondaire 1). De plus, on parle ici d'une transition unique alors qu'elle est, plus souvent qu'autrement, double aux États-Unis. Les résultats obtenus par toutes les études recensées qui présentent cette limite (9 sur 11) peuvent donc difficilement être généralisés aux élèves québécois. La différence peut sembler mince entre les différents groupes d'âge étudiés, mais il est important de se rappeler que cette transition se produit en même temps que le passage à l'adolescence. Il s'agit donc d'une période instable durant laquelle plusieurs changements se produisent, et ce, de façon accélérée. Plusieurs variables, biologiques et sociales, peuvent donc différer d'un groupe d'âge à l'autre, notamment la puberté. En effet, 90% des filles deviendraient pubères entre 11 et 14 ans alors que les garçons vivraient le plus intense de leur puberté en moyenne à 15 ans (La Rochebrochard, 1999). Il est donc évident que l'évolution de la puberté est différente d'une transition à l'autre, et ce, surtout pour les filles, puisque la transition *elementary school* vers *middle school* se produit à 11 ans, la transition primaire-

secondaire québécoise à 12 ans et la transition *middle school* vers *high school* à 14 ans. Il serait donc important dans l'étude actuelle de tenir compte du statut pubertaire afin de départager les effets de la transition des effets de la puberté. Par ailleurs, le fait que la transition soit unique au Québec, alors qu'elle est double pour la plupart des jeunes participant aux études américaines, modifie les contextes sociaux dans lesquels les différents changements se produisent et amène peut-être d'autres effets qui ne sont pas mesurés, par exemple, un phénomène d'habitation aux situations de transition. Bref, pour l'ensemble de ces raisons, il devient difficile de généraliser ces résultats à la population québécoise.

Une autre limite importante au niveau, celle-ci, de la validité des résultats, découle du moment et de la fréquence à laquelle ont été prises les mesures dans la documentation scientifique portant sur le sujet. En effet, parmi les 11 études recensées, huit présentent seulement deux temps de mesure. En général, une mesure est prise à la fin de l'année pré-transition et une mesure est prise à la fin de l'année post-transition. Or, en utilisant ces deux temps de mesure seulement, il devient difficile de discriminer les changements qui se produisent tout de suite après la transition de ceux qui se produisent beaucoup plus tard (10 mois). En d'autres mots, on ne peut pas déterminer si le changement s'est produit tout de suite après la transition ou s'il s'est développé au cours de la première année au secondaire. Par exemple, il est possible qu'un jeune qui avait un faible réseau social avant la transition développe des difficultés de comportement extériorisées à la fin de sa première année post-transition à cause du stress transitionnel. Par contre, il pourrait aussi s'agir des conséquences du contact plus régulier avec des pairs déviants dans la nouvelle école. D'autres études prennent une mesure à la fin de l'année pré-transition et l'autre mesure au début de l'année post-transition. Cette méthode est préférable, bien qu'elle comporte également des limites, car on mesure ici les changements qui ont pu se produire durant l'été à travers laquelle la transition s'effectue, mais on ne peut en mesurer la stabilité dans le temps. Les trois autres études utilisent au moins trois temps de mesure, soit à la fin de l'année pré-transition, au début de l'année post-transition et à la fin de cette dernière. Il s'agit d'une façon de faire beaucoup plus appropriée, car elle permet de pallier les limites

des deux premières méthodes. Enfin, une de ces études rajoute une mesure à la deuxième année post-transition, ce qui représenterait la meilleure façon de mesurer le phénomène et d'en vérifier les impacts à court et à moyen terme.

En outre, une seule étude considère les amis à l'extérieur de l'école comme faisant partie du réseau social. De plus, ils en font une catégorie différente au niveau de l'analyse des résultats. Aucune des 10 autres études n'inclut les amis à l'extérieur de l'école dans leurs mesures, ce qui limite la validité des résultats, car les différents indicateurs de réseau peuvent prendre des valeurs très différentes si on les considère ou non. Par conséquent, cela pourrait amener une différence importante dans les résultats. Certaines recherches démontrent qu'il existe des limites à réduire les amitiés à celles expérimentées dans le milieu scolaire, car elles ne représenteraient qu'une partie des relations d'amitiés de l'élève et elles ne seraient pas toujours les plus intimes et les plus significatives (Chan et Poulin, 2007; Kiesner, Poulin et Nicotra, 2003; Witkow et Fulligni, 2010; Giletta, Scholte, Burk, Engels, Larsen, Prinstein et Ciarano, 2011; dans Poulin, 2012). Il apparaît donc important dans l'étude actuelle de considérer tous les amis dans les analyses pour obtenir le portrait le plus réaliste possible du réseau social des adolescents en période de transition primaire-secondaire.

Par ailleurs, aucune de ces études ne s'est intéressée aux liens bidirectionnels entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale. En effet, les résultats obtenus dans la recension ne permettent pas de dire si c'est le réseau social qui influence l'adaptation ou si c'est l'inverse. Il est même possible que ces deux affirmations soient vraies et que le sens de l'effet varie en fonction du moment de la période transitionnelle. Prenons, par exemple, le rejet social. Selon Bellmore (2011), plus les jeunes sont rejetés au primaire, plus faible sera leur adaptation scolaire au secondaire. Cependant, cet auteur ne mesure pas si ce même rejet est déjà influencé par la réussite scolaire au primaire. Il faut donc tenir compte de cette possibilité lors de l'analyse des résultats afin d'avoir une meilleure idée de la direction des effets entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en période de transition.

Enfin, très peu d'études ont vérifié le lien entre le réseau social de soutien et à la fois l'adaptation scolaire et psychosociale et encore moins les difficultés de comportement intériorisés et extériorisés comme indicateurs de l'adaptation psychosociale. Il serait donc intéressant de mener une étude qui inclut l'ensemble de ces indicateurs d'adaptation auprès du même échantillon pour avoir un portrait plus complet des effets possibles du réseau social en période de transition.

En somme, ces différentes lacunes limitent la portée des résultats obtenus dans la littérature scientifique actuelle. Le présent mémoire vise à pallier ces limites et ainsi contribuer à l'avancement des connaissances actuelles sur le sujet.

2.4 Objectifs de la présente étude

Prenant en considération les différentes informations ressorties de la recension des écrits ainsi que les limites des études antérieures, la présente étude cherchera à combler un manque dans les connaissances scientifiques concernant les liens entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en contexte de transition primaire-secondaire. Pour ce faire, la présente étude poursuit deux objectifs principaux.

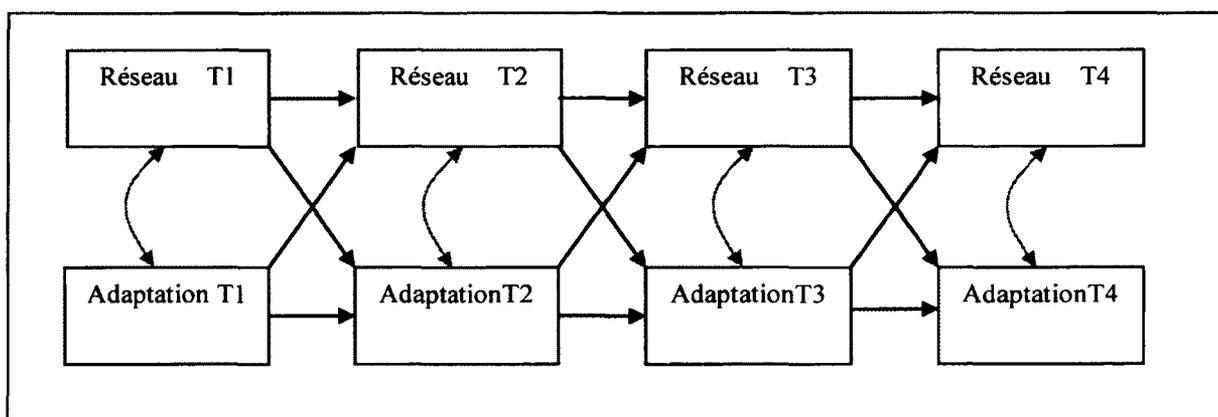


Figure 1 : Modèle d'analyse statistique des liens bidirectionnels longitudinaux entre le réseau social de soutien et l'adaptation.

Le premier objectif consiste à établir la présence ou non de liens entre le réseau social de soutien (étendue, stabilité et qualité) et l'adaptation scolaire (résultats scolaires et sentiment de compétence scolaire) et psychosociale (symptômes dépressifs et difficultés de comportement extériorisées) des élèves en contexte de transition primaire-secondaire. Dans les cas où il y a présence de liens, le second objectif consiste à déterminer la direction de ces liens (voir Figure 1).

La présence de liens bidirectionnels sera étudiée de manière longitudinale en considérant quatre temps de mesure : (a) printemps de 6^e année du primaire; (b) automne de première secondaire; (c) printemps de première secondaire et (d) printemps de deuxième secondaire. Ainsi, une mesure pré-transition et trois mesures post-transition seront utilisées pour examiner ces liens. De plus, à l'instar des études antérieures, le sexe, le revenu familial et le niveau de scolarité des parents seront considérés comme variables de contrôle dans les analyses. Le statut pubertaire en première secondaire sera également inclus comme variable de contrôle.

Enfin, puisque la recension des écrits souligne l'importance du statut social comme prédicteur de l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en contexte de transition primaire-secondaire, cette dimension du réseau social sera également considérée dans les analyses. Or, vu que cette dimension est plus souvent qu'autrement évaluée par la technique de nomination par les pairs et qu'il devient difficile de l'évaluer à l'école secondaire puisque les élèves n'ont pas une classe attirée comme à l'école primaire, la préférence sociale des élèves en 6^e année du primaire sera plutôt examinée comme variable modératrice. Par conséquent, les liens mentionnés précédemment seront examinés de manière différenciée chez les élèves qui ont une préférence sociale plus ou moins marquée parmi leurs camarades de classe, ce qui constitue le troisième objectif de cette étude. Le choix d'utiliser la préférence sociale plutôt que le statut social repose sur la taille des groupes qui pourront être créés. En effet, environ 19% des élèves d'une classe reçoivent le statut social de « rejeté » (Farmer, Hall, Estell, Leung et Brooks, 2011), ce qui implique que

pour un échantillon de 300 enfants, les groupes incluraient environ 57 enfants rejetés et 243 enfants non rejetés. Les groupes basés sur le score global de préférence sociale seront plutôt créés par rapport à la moyenne, ce qui devrait résulter en des groupes plus égaux (voir la description de la variable dans la section Méthodologie).

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans une étude longitudinale plus large sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents qui a débuté en septembre 2001, lorsque les élèves étaient en 6^e année du primaire. Ce chapitre détaille plus spécifiquement le devis, les participants, les instruments de mesure, le déroulement et les méthodes d'analyse des données utilisées dans le présent mémoire.

1. DEVIS DE RECHERCHE

Le devis utilisé dans la présente étude est un devis longitudinal corrélationnel. Le premier temps de mesure (T1; pré-transition) a été pris chez les élèves alors qu'ils étaient en 6^e année du primaire au printemps 2001. Les trois autres temps de mesure ont été pris après la transition : le deuxième (T2) et le troisième temps de mesure (T3) ont été pris alors que les élèves étaient en première secondaire, soit à l'automne 2001 et au printemps 2002, alors que le quatrième temps de mesure (T4) a été pris lorsqu'ils étaient en deuxième secondaire, soit au printemps 2003.

Le premier objectif de cette étude consiste à examiner la présence de liens entre les variables à l'étude, c'est-à-dire entre trois dimensions du réseau social de soutien (qualité, étendue et stabilité) et quatre indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale (résultats scolaires, sentiment de compétence scolaire, symptômes dépressifs et difficultés de comportement extériorisées). Il s'agit d'une étape préliminaire au deuxième objectif. Le deuxième objectif est d'examiner la direction des liens établis lors du premier objectif. Ainsi, les variables de réseau social de soutien et d'adaptation scolaire et psychosociale joueront simultanément le rôle de variables dépendantes et indépendantes. Pour le troisième objectif, qui consiste à examiner l'effet modérateur de la préférence sociale sur les liens mentionnés ci-haut, la préférence sociale mesurée en 6^e année du primaire agira à titre de

variable modératrice. Les variables de contrôle utilisées ici sont le sexe et le statut pubertaire des participants, le revenu familial et le niveau de scolarité des parents.

2. PARTICIPANTS

L'échantillon initial est composé de 393 élèves de 6e année (57,8% sont des filles; âge moyen = 12,38, $\acute{E}-T = 0,42$). Ces élèves ont été recrutés parmi huit écoles primaires francophones de la Commission scolaire de Laval. Les écoles primaires étaient situées dans des quartiers à la fois favorisés et défavorisés. À l'école secondaire, ces élèves se sont dispersés dans plus de 30 écoles de la grande région de Montréal. À l'entrée dans l'étude, ces élèves provenaient de familles avec un revenu familial moyen avant impôts supérieur à 50 000 \$ dans 65% des cas et de familles intactes dans 69% des cas. De plus, 81% des mères et 96% des pères avaient au moins un emploi à temps partiel. Les mères et les pères avaient des niveaux semblables d'éducation ($M = 13,08$, $\acute{E}-T = 2,68$ et $M = 13,20$, $\acute{E}-T = 3,20$, respectivement). L'échantillon est homogène au niveau de la représentation ethnique : 96% des enfants sont nés au Canada et environ 90% des élèves sont d'origine nord-américaine ou européenne, 3% sont d'origine afro-américaine, 1% est d'origine asiatique, 3% sont d'origine sud-américaine et 3% sont d'origine arabe.

De plus, aux fins de la présente étude, seuls les élèves qui ont participé à l'étude à au moins trois temps de mesure sur quatre ont été inclus dans l'échantillon ($n = 360$, 91,6% de l'échantillon initial). Une comparaison des élèves retenus et non retenus ($n = 33$) a été faite sur le sexe des élèves ainsi que sur les indicateurs d'adaptation scolaire et sociale au T1. Cette comparaison ne révèle aucune différence significative entre les élèves retenus et non retenus. Quant au taux de réponse des élèves aux différents temps de mesure (questionnaires passés versus remplis), l'information n'a malheureusement pas été conservée au fil des années.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

Réseau social de soutien des adolescents. D'abord, les participants devaient inscrire le nom d'un maximum de 10 amis dans une grille prévue à cet effet. Il n'y avait aucune contrainte quant au contexte de ces amitiés. Ce pouvaient être des amis de l'école, du voisinage, des amis d'activités parascolaires ou d'autres contextes. Le nombre d'amis a été limité à 10 pour être cohérent avec les procédures d'évaluation utilisées par d'autres chercheurs spécialisés dans l'évaluation du réseau social des adolescents (p. ex. : Degirmencioglu *et al.*, 1998; Kuttler *et al.*, 1999; Ryan, 2000; Urberg *et al.*, 1995). Pour chaque ami, les participants devraient répondre à une série de questions incluant des données sociodémographiques comme le nom, l'âge, le sexe, le contexte de fréquentation, etc. Les participants devaient également répondre aux deux questions suivantes : « Est-ce qu'il t'arrive de te disputer avec cette personne? » et « Est-ce que cet(te) ami(e) t'aide lorsque tu en as besoin? ». À partir de ces informations, trois dimensions du réseau social ont été calculées, soit l'étendue (i.e., le nombre d'amis total), la stabilité (i.e., le % d'amis qui étaient renommés l'année suivante) et la qualité (i.e., la différence entre la moyenne d'aide reçue et la moyenne des conflits, un score supérieur à zéro indiquant une meilleure qualité de la relation d'amitié). Il est à noter que la réciprocité des nominations n'a pas été prise en compte dans cette mesure. La principale raison qui justifie ce choix est que le fait de ne considérer que les nominations réciproques résulte habituellement en une perte substantielle de participants (Kiesner *et al.*, 2003). Pour l'étendue et la qualité du réseau, les données sont disponibles à chacun des temps de mesure (T1, T2, T3 et T4). Pour la stabilité, trois variables ont pu être créées, soit la stabilité du T1 au T2, la stabilité du T2 au T3 et la stabilité du T3 au T4.

Résultats scolaires. Les notes obtenues en français et en mathématiques ont été utilisées comme mesure de résultats scolaires à la fois au primaire et au secondaire. Ces notes ont été directement tirées des bulletins scolaires des élèves. En 6^e année du primaire, étant donné la diversité de cotation entre les différentes écoles (p. ex. : lettre versus chiffre), les notes ont été transformées sur une échelle allant de 1 « faible » à 4 « excellent » ($A = 4$,

B = 3, C = 2, D = 1). À l'école secondaire, les notes sont sous forme de pourcentages. Dans la présente étude, les scores moyens sont utilisés. Pour cet indicateur scolaire, les données sont seulement disponibles aux T1, T3 et T4, soit à la fin de chaque année scolaire.

Sentiment de compétence scolaire. Le sentiment de compétence scolaire a été mesuré à l'aide de l'échelle de perception de compétence scolaire du Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988). L'échelle de sentiment de compétence scolaire utilisée dans la présente étude comporte cinq items (p. ex. : « Certains jeunes sont plutôt lents pour terminer leur travail scolaire, MAIS d'autres jeunes peuvent faire leur travail scolaire rapidement »). Pour remplir ce questionnaire, les adolescents doivent d'abord décider laquelle des deux phrases les décrit le mieux et indiquer ensuite si la phrase est « très vraie » pour eux ou « assez vraie » pour eux. En ce qui a trait aux qualités psychométriques de l'échelle, celles de la version originale seront d'abord présentées, suivi de celles de la version française. Les qualités métrologiques de la version française sont de passables à excellentes (Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau et Cantin, 2002). Pour ce qui est de la fidélité de la sous-échelle sentiment de compétence scolaire, la valeur de l'alpha de Cronbach est de 0,81 (version originale) et 0,77 (version française), ce qui est bon. Pour ce qui est de la fidélité test-retest de l'échelle de sentiment de compétence scolaire, la valeur de r après 4 semaines, est de 0,82 (version française), ce qui est bon (Bouffard *et al.*, 2002). Dans la présente étude, le score moyen est utilisé. Les alphas de Cronbach aux différents temps de mesure varient de 0,68 (passable) à 0,80 (bon). Pour cet indicateur, les données sont seulement disponibles aux T2, T3 et T4.

Symptômes dépressifs. Le score du Children's Depression Inventory (CDI; Kovacs, 1981) a été utilisé pour mesurer les symptômes dépressifs chez les jeunes à la fin du primaire et au début du secondaire. Ce questionnaire de 27 items couvre une étendue de symptômes comme la tristesse, l'irritabilité, l'insomnie ou l'hypersomnie, le sentiment de culpabilité, l'inquiétude, la dévalorisation, la solitude et le sentiment de préoccupation. Chaque item consiste en trois choix. Les différents choix des items ont une cote de 0 à 2, du moins sévère au plus sévère. Les répondants doivent choisir l'option qui décrit le mieux

leurs sentiments dans *les deux dernières semaines*. Le CDI a été démontré comme valide et fidèle. En effet, la cohérence interne de l'instrument présente une valeur d'alpha de Cronbach de 0,89 (Smucker, Craighead, Craighead et Green, 1986). Pour ce qui est de la fidélité test-retest, la valeur de r est de 0,82 quand la deuxième mesure est prise après deux semaines et de 0,66 et 0,67 lorsqu'elle l'est après quatre et six semaines (Finch, Saylor, Edwards et McIntosh, 1987). Enfin, le CDI est capable de discriminer des enfants présentant des problèmes cliniques de ceux n'en présentant pas dans 79% des cas (Lam et Kovacs, 2011). Dans cette étude, étant donné l'âge des participants à l'entrée dans l'étude (6^e année; 11-12 ans), l'item portant sur les comportements suicidaires a été retiré, ce qui résulte en un questionnaire de 26 items dont le score total varie entre 0 et 52. La somme des scores est utilisée dans les analyses. Les alphas de Cronbach aux différents temps de mesure varient de 0,80 à 0,86. Pour cet indicateur, les données sont disponibles aux quatre temps de mesure.

Difficultés de comportement extériorisées. Pour mesurer les difficultés de comportement extériorisées, les participants ont rempli un questionnaire de 16 items concernant une variété de difficultés de comportement que les jeunes présentent ou non. Ces comportements étaient cotés sur une échelle de type Likert en 6 points variant de 1 (jamais) à 6 (plus de 10 fois). Le cadre temporel pour ces items était *dans le dernier mois*. Ces items ont, d'une part, été tirés d'une version modifiée d'une échelle de comportements antisociaux développée par Metzler, Biglan, Ary, et Li (1998) (sept items). Des exemples d'items incluent mentir à ses parents, vandaliser des propriétés publiques, frapper quelqu'un et voler. D'autre part, cette échelle a été complétée par des items supplémentaires concernant les difficultés de comportement à l'école, comme se battre à l'école, tricher aux examens et se faire expulser de la classe. Dans la présente étude, le score moyen est utilisé. Les alphas de Cronbach aux différents temps de mesure varient de 0,81 à 0,83. Pour cet indicateur, les données sont disponibles aux quatre temps de mesure. Il est à noter que la structure factorielle de cette échelle a été vérifiée à chaque temps de mesure (rotation de type Varimax). Les résultats de ces analyses factorielles ont révélé la présence d'une structure à quatre ou cinq facteurs, expliquant de 55 à 61% de la variance,

dépendamment du temps de mesure à l'étude. De plus, les items définissant les différents facteurs n'étaient pas nécessairement les mêmes d'un temps de mesure à l'autre. Étant donné ces résultats complexes, il a été décidé de conserver l'échelle globale des difficultés de comportement extériorisées telle que décrite plus haut. Ce choix s'appuie également sur les coefficients de cohérence interne élevés.

Variable modératrice. La préférence sociale des élèves est examinée comme variable modératrice. La préférence sociale a été mesurée au T1 (sixième année) selon la technique de nomination par les pairs. Pour ce faire, les procédures habituelles de mesure de préférence sociale décrites dans la littérature ont été suivies. Les élèves de la classe ont répondu aux deux questions suivantes : « quel élève aimes-tu le plus dans la classe » (item positif) et « quel élève aimes-tu le moins dans la classe » (item négatif). Le score total de préférence sociale a été calculé en soustrayant le nombre de fois que l'élève a été nommé dans l'item négatif du nombre de fois que le même élève a été nommé dans l'item positif (Coie et Dodge, 1983). Pour les fins de la présente étude, deux groupes ont été créés à partir du score total. Afin d'avoir des groupes d'une taille raisonnable pour pouvoir faire des analyses multi-groupes impliquant plusieurs paramètres à tester, ceux-ci ont été créés à partir de la moyenne. Les élèves dont le score était égal ou au-dessus de la moyenne ont été classés dans le groupe « au-dessus de la moyenne » ($n = 196, 56\%$), alors que les élèves dont le score était sous la moyenne ont été classés dans le groupe « sous la moyenne » ($n = 156; 44\%$). Huit données sont manquantes sur cette variable.

Variables de contrôle. Quatre variables de contrôle sont considérées dans la présente étude. Trois variables de contrôle ont été mesurées au T1 et une variable de contrôle a été mesurée au T2. Premièrement, le sexe de l'adolescent est considéré, codé 0 = fille et 1 = garçon. Deuxièmement, pour le revenu familial, les parents devaient répondre à la question suivante au T1 : « Quel était votre revenu familial avant impôt pour l'année 2000 ? ». Les choix de réponse variaient de 1 = moins de 5000\$ à 13 = 60 000\$ et plus. Pour le niveau d'éducation des parents au T1, la mère et le père devaient indiquer le nombre d'années de scolarisation qu'ils avaient complétées. Pour la présente étude, la

moyenne des années d'éducation du père et de la mère est utilisée dans les analyses. Enfin, le statut pubertaire des élèves mesuré au T2 est considéré. Le statut pubertaire à 13 ans a été mesuré à l'aide du Pubertal Development Scale (PDS; Petersen, Crockett, Richards et Boxer, 1988). Sur une échelle variant de 1 (n'a pas débuté) à 4 (développement complété), les jeunes indiquaient la durée pendant laquelle ils ont expérimenté leur développement pubertaire dans plusieurs domaines au cours des 12 derniers mois. Le score total du PDS est calculé distinctement pour les garçons et les filles. La cohérence interne de la version française de cette échelle est faible ($\alpha = 0,56$), si on la compare à celle de l'instrument d'origine ($\alpha = 0,80$) (Verlaan, Cantin et Boivin, 2001). Bien que la cohérence interne de cet instrument soit plus ou moins adéquate, cette variable n'est utilisée qu'à titre de variable contrôle dans l'étude actuelle. Les résultats devront néanmoins être interprétés avec nuance. Le classement du statut pubertaire a été créé suivant les procédés recommandés dans la littérature (voir Ge *et al.*, 2001; Graber *et al.*, 1996). Les filles et les garçons ont été divisés en trois groupes : maturation hâtive, dans la norme, maturation tardive. Les jeunes obtenant un score éloigné de plus d'un écart-type du résultat moyen des pairs de leur sexe étaient classés dans les groupes à maturation hâtive ou maturation tardive. Les jeunes dont le score était à l'intérieur d'un écart-type du résultat moyen des pairs de leur sexe étaient classés dans le groupe dans la norme. Pour être cohérent avec la recherche antérieure (p. ex. : Ge *et al.*, 2001), le statut pubertaire a été traité comme un score continu dans les analyses, avec 0 = tardive, 1 = dans la norme et 2 = hâtive.

4. DÉROULEMENT

Le projet de recherche a d'abord été présenté aux directions de huit écoles primaires de la Commission scolaire de Laval. Suite à cette rencontre, l'autorisation de solliciter la participation des enseignants et des parents d'élèves de sixième année a été demandée aux directions d'école. Pour les classes dans lesquelles les enseignants ont donné leur accord, les parents des élèves inscrits ont alors reçu une lettre leur expliquant le projet de recherche, accompagnée d'un formulaire de consentement. Les enfants devaient remettre le formulaire

de consentement signé aux enseignants, qui les faisaient par la suite parvenir aux assistantes de recherche. Pour la collecte de données auprès des élèves de sixième année (T1), la passation des questionnaires se faisait en classe, sous la supervision d'assistantes de recherche préalablement formées. Pour la collecte de données auprès des parents en sixième année (T1), des questionnaires leur étaient envoyés par la poste avec une enveloppe de retour préaffranchie. Sur les 393 questionnaires envoyés, 310 parents les ont complétés et renvoyés par la poste (79%). Pour la collecte de données à l'école secondaire (T2, T3 et T4), les élèves étaient sortis de leur classe et la passation des questionnaires se faisait en petits groupes sous la supervision d'assistantes de recherche préalablement formées. Le consentement des parents et des élèves devait obligatoirement avoir été reçu pour que les adolescents remplissent les questionnaires. En sixième année et en première secondaire, de petits cadeaux symboliques (< 5\$) étaient offerts aux participants pour les remercier de leur participation. En deuxième secondaire, un certificat-cadeau d'une valeur de 10\$ était offert aux participants.

5. ANALYSE DES DONNÉES

Pour le premier objectif, une matrice de corrélations a été calculée dans le but d'examiner les relations bivariées entre chacune des paires de variables à l'étude. L'examen de ces corrélations a permis de vérifier s'il était possible d'effectuer les analyses du deuxième objectif (liens bidirectionnels). En effet, lorsqu'il y avait peu ou pas de corrélations (3 liens significatifs ou moins) entre une des dimensions du réseau social et une des dimensions de l'adaptation scolaire ou psychosociale des élèves à tous les temps de mesure, la deuxième étape de l'analyse n'était pas menée. Afin d'examiner la direction des effets entre la qualité du réseau social de soutien et l'adaptation psychosociale et scolaire chez les jeunes en contexte de transition primaire-secondaire, des modèles de corrélations croisées, réalisés dans le cadre d'analyses d'équations structurelles, ont été testés pour chacune des dimensions du réseau social de soutien (stabilité, qualité et étendue) en relation avec chacune des deux dimensions d'adaptation psychosociale (symptômes dépressifs et

difficultés de comportement extériorisées) et chacune des deux dimensions d'adaptation scolaire (résultats scolaires et sentiment de compétence scolaire). Par conséquent, un maximum de 12 modèles ont été testés. De façon générale, quatre temps de mesure ont été utilisés dans les analyses. Cependant, comme toutes les variables n'étaient pas disponibles pour les quatre temps de mesure, certains modèles ont été analysés avec seulement trois temps de mesure. Pour ce qui est de l'étendue et de la qualité du réseau social, ces dimensions sont disponibles pour chacun des quatre temps de mesure (T1 à T4). Cependant, pour la stabilité, trois intervalles de temps sont utilisés ici, soit entre le T1 et le T2, entre le T2 et le T3 et entre le T3 et le T4. Pour les difficultés de comportement extériorisées et les symptômes dépressifs, les quatre temps de mesure sont également disponibles (T1 à T4). Or, pour les résultats scolaires, les données sont seulement disponibles au T1, au T3 et au T4, alors que pour le sentiment de compétence scolaire, les données sont seulement disponibles au T2, au T3 et au T4. La stratégie d'analyse de corrélations croisées à l'aide d'équations structurelles implique que tous les paramètres inclus dans le modèle soient testés simultanément, ce qui représente un avantage par rapport aux stratégies d'analyses utilisées dans la plupart des études recensées plus haut. Ces analyses seront réalisées à l'aide du logiciel Mplus version 5,2 (Muthén et Muthén, 2007). Habituellement, les modèles qui présentent une bonne adéquation avec les données ont une valeur de chi-carré non significative, ont des indices comparatifs (CFI) au dessus de 0,95 et ont un estimé de la racine carrée moyenne des erreurs (« root mean square errors of approximation », RMSEA) au dessous de 0,06. Dans le cadre de ces analyses, les données manquantes sont traitées suivant la procédure du maximum de vraisemblance (% moyen de données manquantes = 9,9%). La Figure 1 illustrée plus haut représente un exemple des modèles évalués. Bien que les variables de contrôle n'apparaissent pas à la Figure 1 (sexe, statut pubertaire, revenu familial et niveau d'éducation des parents), il est à noter que celles-ci ont été introduites dans les modèles et contrôlées au premier (sexe, revenu familial, niveau d'éducation des parents) ou au deuxième temps de mesure (statut pubertaire). Enfin, afin de répondre au troisième objectif, des analyses multi-groupes ont été effectuées afin de tester l'effet modérateur du groupe de préférence sociale (au-dessus versus sous la moyenne) sur les modèles analysés lors du deuxième objectif.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

1. ANALYSES DESCRIPTIVES

Dans un premier temps, et afin de répondre au premier objectif, des analyses descriptives ont été effectuées pour les principales variables à l'étude. Tout d'abord, il est possible de consulter la moyenne et l'écart-type de l'ensemble des variables du réseau social de soutien et des indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale au Tableau 1. Il est à noter que l'ensemble de ces variables est normalement distribué, sauf en ce qui concerne les difficultés de comportement extériorisées au T1, au T2 et au T3. Bien que ces variables auraient pu être transformées pour rendre leur distribution plus normale, il a été décidé de conserver les scores d'origine afin de faciliter l'interprétation des résultats.

Ensuite, les corrélations entre les variables du réseau social de soutien et les variables de l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves ont été examinées. Chaque dimension du réseau social de soutien a été examinée séparément. Ces corrélations ont pour but de vérifier s'il existe des liens entre les variables à l'étude et, par le fait même, s'il est indiqué de procéder à l'analyse des liens bidirectionnels à l'aide d'équations structurelles. Afin de guider ce choix, il a été décidé que plus de 30% des corrélations devaient être significatives entre la dimension du réseau social de soutien et l'indicateur d'adaptation à l'étude (c-à-d., quatre corrélations dans le cas de 12 corrélations possibles et cinq corrélations dans le cas de 16 corrélations possibles). Cette décision se base sur l'idée selon laquelle il faut un minimum de liens univariés entre les variables avant de les soumettre à des analyses multivariées.

Tableau 1

Nombre de participants, moyennes et écart-types pour l'ensemble des variables du réseau social de soutien et d'adaptation scolaire et psychosociale

Variable	n	Moyenne	Écart-type
Étendue du réseau d'amis T1	358	8,58	2,16
Étendue du réseau d'amis T2	354	7,46	2,51
Étendue du réseau d'amis T3	357	8,06	2,38
Étendue du réseau d'amis T4	281	8,69	1,97
Qualité du réseau d'amis T1	352	1,88	1,27
Qualité du réseau d'amis T2	351	2,12	1,18
Qualité du réseau d'amis T3	355	2,29	1,23
Qualité du réseau d'amis T4	281	2,38	0,96
Stabilité du réseau d'amis du T1 au T2	352	33,05	20,87
Stabilité du réseau d'amis du T2 au T3	352	51,32	22,10
Stabilité du réseau d'amis du T3 au T4	279	36,12	22,31
Sentiment de compétence scolaire T2	317	2,30	0,38
Sentiment de compétence scolaire T3	352	3,12	0,64
Sentiment de compétence scolaire T4	280	2,96	0,65
Résultats scolaires au T1	357	3,29	0,54
Résultats scolaires au T3	351	72,57	10,79
Résultats scolaires au T4	291	71,54	10,57
Symptômes dépressifs au T1	359	10,72	6,87
Symptômes dépressifs au T2	353	9,72	6,65
Symptômes dépressifs au T3	357	8,57	5,85
Symptômes dépressifs au T4	281	9,21	6,55
Comportements extériorisées au T1	357	1,45	0,52
Comportements extériorisées au T2	320	1,42	0,45
Comportements extériorisées au T3	357	1,51	0,52
Comportements extériorisées au T4	281	1,59	0,55

Tableau 2

Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et le sentiment de compétence scolaire

	1	2	3	4	5	6	7
1. Étendue T1	-						
2. Étendue T2	0,39**	-					
3. Étendue T3	0,34**	0,48**	-				
4. Étendue T4	0,38**	0,43**	0,47**	-			
5. Sentiment de compétence T2	0,04	0,02	-0,03	-0,06	-		
6. Sentiment de compétence T3	0,02	-0,06	-0,00	-0,06	-0,16**	-	
7. Sentiment de compétence T4	-0,07	-0,12	-0,07	-0,08	-0,13*	0,63**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 3

Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les résultats scolaires

	1	2	3	4	5	6	7
1. Étendue T1	-						
2. Étendue T2	0,39**	-					
3. Étendue T3	0,34**	0,48**	-				
4. Étendue T4	0,38**	0,43**	0,47**	-			
5. Résultats scolaires T1	0,11*	0,06	0,10	0,03	-		
6. Résultats scolaires T3	-0,00	-0,07	-0,03	-0,03	0,57**	-	
7. Résultats scolaires T4	0,03	-0,06	-0,02	-0,04	0,60**	0,73**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4

Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les symptômes dépressifs

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Étendue T1	-							
2. Étendue T2	0,39**	-						
3. Étendue T3	0,34**	0,48**	-					
4. Étendue T4	0,38**	0,43**	0,47**	-				
5. Dépression T1	-0,11*	0,06	0,00	0,08	-			
6. Dépression T2	-0,04	0,02	-0,02	-0,00	0,60**	-		
7. Dépression T3	0,01	0,05	-0,03	-0,02	0,59**	0,63**	-	
8. Dépression T4	-0,01	0,13*	0,07	0,07	0,57**	0,57**	0,64**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Pour l'étendue du réseau, les résultats apparaissent aux Tableaux 2, 3, 4 et 5. Tel que présenté au Tableau 2, en ce qui a trait au sentiment de compétence scolaire, aucune corrélation ne s'est révélée significative avec l'étendue du réseau. En ce qui concerne les résultats scolaires, les résultats ne révèlent qu'une seule corrélation positive et significative entre l'étendue du réseau au T1 et les résultats scolaires au T1. Ainsi, plus les élèves de 6^e année ont d'amis, meilleurs sont leurs résultats scolaires dans la même année scolaire.

Tableau 5

Corrélations pour la variable d'étendue du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Étendue T1	-							
2. Étendue T2	0,39**	-						
3. Étendue T3	0,34**	0,48**	-					
4. Étendue T4	0,38**	0,43**	0,47**	-				
5. Cptms extériorisées T1	0,10	0,14**	0,04	0,10	-			
6. Cptms extériorisées T2	0,09	0,11	0,07	0,07	0,60**	-		
7. Cptms extériorisées T3	0,06	0,19**	0,10	0,05	0,60**	0,68**	-	
8. Cptms extériorisées T4	0,08	0,15*	0,09	0,08	0,50**	0,55**	0,69**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En ce qui concerne les symptômes dépressifs, l'étendue du réseau social au T1 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs au T1. De plus, l'étendue du réseau social au T2 est corrélée de façon positive et significative aux symptômes dépressifs au T4. Il s'agit des seules corrélations significatives entre ces deux variables et ce, parmi tous les temps de mesure disponibles. Ainsi, plus les élèves de 6^e année ont d'amis, moins ils ont de symptômes dépressifs dans la même année scolaire. par contre, plus les élèves ont d'amis à l'automne du secondaire 1, plus ils auront de symptômes dépressifs à l'automne de leur secondaire 2. Enfin, l'étendue du réseau social au T2 est corrélée de façon positive et significative aux difficultés de comportement extériorisées au T1, T3 et T4. Il s'agit des seules corrélations significatives entre ces deux variables et ce, parmi tous les temps de mesure disponibles. Ainsi, plus les élèves présentent de difficultés de comportement extériorisées au printemps de la 6^e année, plus ils auront d'amis à l'automne du secondaire 1. En outre, plus les élèves ont d'amis à l'automne du secondaire 1, plus ils présenteront des difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1 et au printemps du secondaire 2.

En somme, l'examen de ces corrélations révèle qu'il y a peu de liens entre l'étendue du réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves. Par conséquent, les modèles de corrélations croisées ne seront pas examinés pour cette dimension du réseau.

Pour la qualité du réseau, les résultats apparaissent aux Tableaux 6, 7, 8 et 9. Tel que présenté au Tableau 6, concernant le sentiment de compétence scolaire, la qualité du réseau social au T3 est corrélée de façon négative et significative avec le sentiment de compétence scolaire au T2. Cela signifie que les élèves qui ont un plus grand sentiment de compétence scolaire à l'automne de secondaire un ont un réseau social de moins bonne qualité au printemps de secondaire 1. Il s'agit de la seule corrélation significative entre ces deux variables et ce, parmi tous les temps de mesure disponibles. En ce qui a trait aux résultats scolaires, aucune corrélation ne s'est révélée significative avec la qualité du réseau.

Tableau 6

Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et le sentiment de compétence scolaire

	1	2	3	4	5	6	7
1. Qualité T1	-						
2. Qualité T2	0,49**	-					
3. Qualité T3	0,38**	0,54**	-				
4. Qualité T4	0,37**	0,49**	0,53**	-			
5. Sentiment de compétence T2	-0,05	-0,09	-0,12*	-0,10	-		
6. Sentiment de compétence T3	0,10	0,08	0,18	0,10	-0,16**	-	
7. Sentiment de compétence T4	0,11	0,04	0,10	0,10	-0,13*	0,63**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En ce qui concerne les symptômes dépressifs, la qualité du réseau social au T1 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs à tous les temps de mesure. De plus, la qualité du réseau social au T2 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs au T2. La qualité du réseau social au T3 est corrélée

de façon négative et significative avec les symptômes dépressifs aux T2, T3 et T4. Enfin, la qualité du réseau social au T4 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs aux T2 et T4. L'ensemble de ces corrélations va donc dans le sens attendu. Par exemple, plus les élèves de 6^e année ont un réseau d'amis de qualité, moins ils ont de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1. Par ailleurs, moins les élèves ont de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1, plus leur réseau social sera de qualité au printemps du secondaire 1.

Tableau 7

Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les résultats scolaires

	1	2	3	4	5	6	7
1. Qualité T1	-						
2. Qualité T2	0,49**	-					
3. Qualité T3	0,38**	0,54**	-				
4. Qualité T4	0,37**	0,49**	0,53**	-			
5. Résultats scolaires T1	0,04	0,04	0,07	0,3	-		
6. Résultats scolaires T3	0,07	0,05	0,04	-0,04	0,58**	-	
7. Résultats scolaires T4	0,05	0,04	0,00	0,01	0,60**	0,73**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 8

Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les symptômes dépressifs

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Qualité T1	-							
2. Qualité T2	0,49**	-						
3. Qualité T3	0,38**	0,54**	-					
4. Qualité T4	0,37**	0,49**	0,53**	-				
5. Dépression T1	-0,16**	-0,06	-0,10	-0,06	-			
6. Dépression T2	-0,14**	-0,18**	-0,16**	-0,14*	0,60**	-		
7. Dépression T3	-0,11*	-0,10	-0,24**	-0,11	0,59**	0,63**	-	
8. Dépression T4	-0,17**	-0,06	-0,17**	-0,16**	0,57**	0,57**	0,64**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 9

Corrélations pour la variable de qualité du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Qualité T1	-							
2. Qualité T2	0,49**	-						
3. Qualité T3	0,38**	0,54**	-					
4. Qualité T4	0,37**	0,49**	0,53**	-				
5. Cptms extériorisées T1	-0,13*	-0,13*	-0,14**	-0,17**	-			
6. Cptms extériorisées T2	-0,15**	-0,16**	-0,18**	-0,23**	0,60**	-		
7. Cptms extériorisées T3	-0,14*	-0,16**	-0,18**	-0,18**	0,60**	0,68**	-	
8. Cptms extériorisées T4	-0,12*	-0,16**	-0,17**	-0,19**	0,50**	0,55**	0,69**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Enfin, concernant les difficultés de comportement extériorisées, la qualité du réseau social à chaque temps de mesure est corrélée de façon négative et significative aux difficultés de comportement extériorisées au T1, T2, T3 et T4. Ainsi, plus les élèves ont un réseau social de qualité, moins ils présentent de difficultés de comportement extériorisées en 6^e année, en secondaire 1 et en secondaire 2. En outre, plus les élèves présentent de difficultés de comportement extériorisées, moins la qualité de leur réseau social est bonne, et ce, en 6^e année, secondaire 1 et secondaire 2.

En somme, l'examen de ces corrélations révèle qu'il y a plusieurs liens entre la qualité du réseau social de soutien et l'adaptation psychosociale des élèves. Par conséquent, les modèles de corrélations croisées seront examinés pour cette dimension du réseau seulement en ce qui concerne les symptômes dépressifs et les difficultés de comportement extériorisées.

Pour la stabilité du réseau, les résultats apparaissent aux Tableaux 10, 11, 12 et 13. Tel que présenté au Tableau 10, en ce qui a trait au sentiment de compétence scolaire, la

stabilité du réseau social entre le T2 et le T3 et entre le T3 et le T4 est corrélée de façon positive et significative avec le sentiment de compétence scolaire au T4. Ainsi, plus le réseau social des élèves est stable au printemps de leur secondaire 1 et à l'automne de leur secondaire 2, plus ils auront le sentiment d'être compétent au niveau scolaire à l'automne de leur secondaire 2. En ce qui concerne les résultats scolaires, la stabilité du réseau entre le T1 et le T2 est corrélé positivement et significativement avec les résultats scolaires au T1 et T4. De plus, la stabilité du réseau entre le T2 et le T3 est corrélée de façon positive et significative avec les résultats scolaires au T3 et au T4. Enfin, la stabilité du réseau social entre le T3 et le T4 est corrélée positivement et significativement avec les résultats scolaires au T1, T3 et T4. Ces corrélations vont aussi dans le sens attendu. Par exemple, plus le réseau des élèves est stable à l'automne du secondaire 1, meilleurs seront leurs résultats scolaires à l'automne du secondaire 2. Par ailleurs, plus les élèves de 6^e année ont de bons résultats scolaires, plus leur réseau social sera stable à l'automne de secondaire 1 et de secondaire 2.

En ce qui concerne les symptômes dépressifs, la stabilité du réseau social entre le T2 et le T3 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs au T4. De plus, la stabilité du réseau social entre le T3 et le T4 est corrélée de façon négative et significative aux symptômes dépressifs au T3 et au T4. Il s'agit des seules corrélations significatives entre ces deux variables et ce, parmi tous les temps de mesure disponibles. Enfin, concernant les difficultés de comportement extériorisées, la stabilité du réseau entre le T1 et le T2 est corrélée négativement et significativement avec les difficultés de comportement extériorisées au T3. De plus, la stabilité du réseau entre le T2 et le T3 et entre le T3 et le T4 est corrélée négativement et significativement avec les difficultés de comportement extériorisée au T1, T2, T3 et T4. Ces corrélations vont dans le sens attendu. Par exemple, plus le réseau social des élèves est stable à l'automne du secondaire 1, moins ils présenteront de difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1. Par ailleurs, plus les élèves présentent de difficultés de comportement extériorisées en 6^e année, secondaire 1 ou secondaire 2, moins leur réseau social de soutien est stable au printemps du secondaire 1 et à l'automne du secondaire 2.

En somme, l'examen de ces corrélations révèle qu'il y a suffisamment de liens entre la stabilité du réseau social de soutien et les résultats scolaires et les difficultés de comportement extériorisées. Par conséquent, seuls ces indicateurs seront examinés dans les modèles de corrélations croisées pour cette dimension du réseau.

Tableau 10

Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et le sentiment de compétence scolaire

	1	2	3	4	5	6
1. Stabilité T2	-					
2. Stabilité T3	0,19**	-				
3. Stabilité T4	0,12*	0,27**	-			
4. Sentiment de compétence T2	-0,07	-0,08	-0,09	-		
5. Sentiment de compétence T3	0,07	0,07	0,11	-0,16**	-	
6. Sentiment de compétence T4	0,10	0,16**	0,18**	-0,13*	0,63**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 11

Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les résultats scolaires

	1	2	3	4	5	6
1. Stabilité T2	-					
2. Stabilité T3	0,19**	-				
3. Stabilité T4	0,12*	0,27**	-			
4. Résultats scolaires T1	0,11*	0,10	0,16**	-		
5. Résultats scolaires T3	0,05	0,18**	0,24**	0,57**	-	
6. Résultats scolaires T4	0,12*	0,19**	0,21**	0,60**	0,73**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 12

Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les symptômes dépressifs

	1	2	3	4	5	6	7
1. Stabilité T2	-						
2. Stabilité T3	0,19**	-					
3. Stabilité T4	0,12*	0,27**	-				
4. Dépression T1	0,01	-0,05	-0,07	-			
5. Dépression T2	-0,01	-0,01	-0,10	0,60**	-		
6. Dépression T3	-0,03	-0,07	-0,14*	0,59**	0,63**	-	
7. Dépression T4	-0,02	-0,12*	-0,20**	0,57**	0,57**	0,64**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 13

Corrélations pour la variable de stabilité du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées

	1	2	3	4	5	6	7
1. Stabilité T2	-						
2. Stabilité T3	0,19**	-					
3. Stabilité T4	0,12*	0,27**	-				
4. Cptms extériorisées T1	-0,07	-0,16**	-0,19**	-			
5. Cptms extériorisées T2	-0,08	-0,15**	-0,22**	0,60**	-		
6. Cptms extériorisées T3	-0,12*	-0,26**	-0,29**	0,60**	0,68**	-	
7. Cptms extériorisées T4	-0,07	-0,26**	-0,26**	0,50**	0,55**	0,69**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En résumé, les analyses préalables ont permis de soulever les quatre relations qui seront examinées dans les modèles de corrélations croisées. Il s'agit de la relation entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs, la qualité du réseau social et les difficultés de comportements extériorisées, la stabilité de réseau social et les résultats scolaires ainsi que la stabilité de réseau social et les difficultés de comportement extériorisées.

Des corrélations ont également été effectuées afin de vérifier la pertinence d'introduire ou non les variables de contrôle dans les quatre différents modèles cités plus haut. L'analyse des corrélations révèle qu'il importe d'inclure les variables de contrôle « revenu des parents » et « niveau d'éducation complété des parents » dans le modèle qui examinera les liens entre la stabilité du réseau social et les résultats scolaires. Par ailleurs, à l'instar des études recensées dans la recension des écrits, la variable « sexe de l'enfant » a été incluse comme contrôle dans les analyses. Enfin, pour ce qui est de la variable de contrôle « statut pubertaire », il importe de l'inclure dans les modèles qui examinent les difficultés de comportement extériorisées.

Pour terminer, des corrélations ont également été effectuées afin de vérifier la pertinence d'examiner les diverses relations entre les dimensions du réseau social et les indicateurs d'adaptation scolaire et psychosociale selon les deux niveaux de la variable modératrice (basée sur la préférence sociale des enfants en 6^e année). Encore ici, l'analyse des corrélations révèle qu'il est pertinent de tester l'effet modérateur de cette variable dans les quatre modèles cités précédemment.

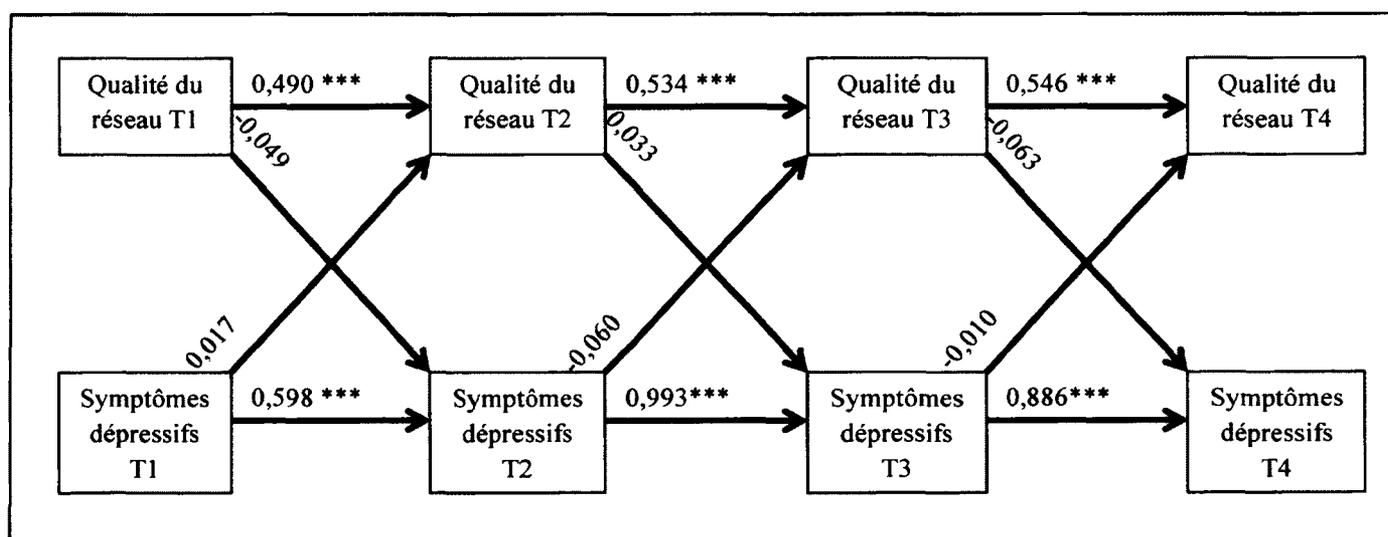
2. MODÈLES DE CORRÉLATIONS CROISÉES

Tel que mentionné précédemment, chaque modèle a été testé séparément à l'aide du logiciel Mplus 5.2 (Muthén et Muthén, 2007). Afin de faciliter la compréhension des résultats, ceux-ci ont été représentés à l'aide d'une figure. Pour chacune de ces figures, il est à noter que les coefficients rapportés sont les coefficients standardisés. De plus, il importe de mentionner que l'ajout d'erreurs auto-corrélées a parfois été nécessaire afin d'améliorer l'adéquation entre le modèle et les données ou le « fit » des modèles. De façon plus spécifique, trois ajouts ont été nécessaires pour le modèle impliquant la qualité du réseau et les symptômes dépressifs, un ajout a été nécessaire pour le modèle impliquant la qualité du réseau et les difficultés de comportement extériorisées et deux ajouts ont été nécessaires à la fois pour le modèle impliquant la stabilité du réseau et les résultats

scolaires et le modèle impliquant la stabilité du réseau et les difficultés de comportement extériorisées. Afin de ne pas surcharger les figures, ces erreurs auto-corrélées n'y sont pas représentées. Ce choix a également été fait pour les variables de contrôle qui ont été incluses dans l'analyse des modèles mais qui n'apparaissent pas dans les figures.

2.1 Qualité du réseau et symptômes dépressifs

Pour ce qui est des relations entre la qualité du réseau social de soutien et les symptômes dépressifs à travers les quatre temps de mesure, les résultats sont présentés à la figure 2. L'adéquation entre le modèle et les données est acceptable pour ce modèle, $\chi^2(19) = 102,67$, $p = 0,000$, CFI = 0,912, RMSEA = 0,11 (90% CI = 0,09, 0,13). Il est d'abord possible de constater que la qualité du réseau social de soutien est plutôt stable dans le temps, ce qui est d'autant plus vrai pour les symptômes dépressifs. Par contre, aucun lien prédictif entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs ne s'est avéré significatif à travers les quatre temps de mesure. Le pourcentage de variance expliquée est de 2%, 36%, 26% et 33% pour les symptômes dépressifs du T1 au T4 et de 2%, 24%, 29% et 30% pour la qualité du réseau du T1 au T4.



[†] $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Figure 2 : Modèle de corrélations croisées entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs.

2.2 Qualité du réseau et difficultés de comportement extériorisées

Pour ce qui est des relations entre la qualité du réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées à travers les quatre temps de mesure, les résultats sont présentés à la figure 3. L'adéquation entre le modèle et les données est adéquat pour ce modèle, $\chi^2(35) = 112,09$, $p = 0,000$, CFI = 0,920, RMSEA = 0,08 (90% CI = 0,06, 0,10). Encore ici, à l'instar de la qualité du réseau, il est possible de voir la stabilité des difficultés de comportement extériorisées d'un temps de mesure à l'autre. Par ailleurs, on note que la qualité du réseau social à l'automne du secondaire 1 prédit négativement les difficultés de comportement au printemps du secondaire 1. Autrement dit, un élève avec un réseau social de plus grande qualité à l'automne du secondaire 1 aura moins de difficultés de comportement au printemps du secondaire 1. Trois autres liens prédictifs, partant des difficultés de comportement extériorisées vers la qualité du réseau social de soutien, se sont avérés marginalement significatifs. Ces résultats suggèrent donc que les difficultés de comportement extériorisées tendent aussi à prédire une plus faible qualité du réseau social de soutien en période de transition scolaire. Le pourcentage de variance expliqué est de 2%, 44%, 51% et 48% pour les difficultés de comportement extériorisées du T1 au T4 et de 2%, 24%, 30% et 30% pour la qualité du réseau du T1 au T4.

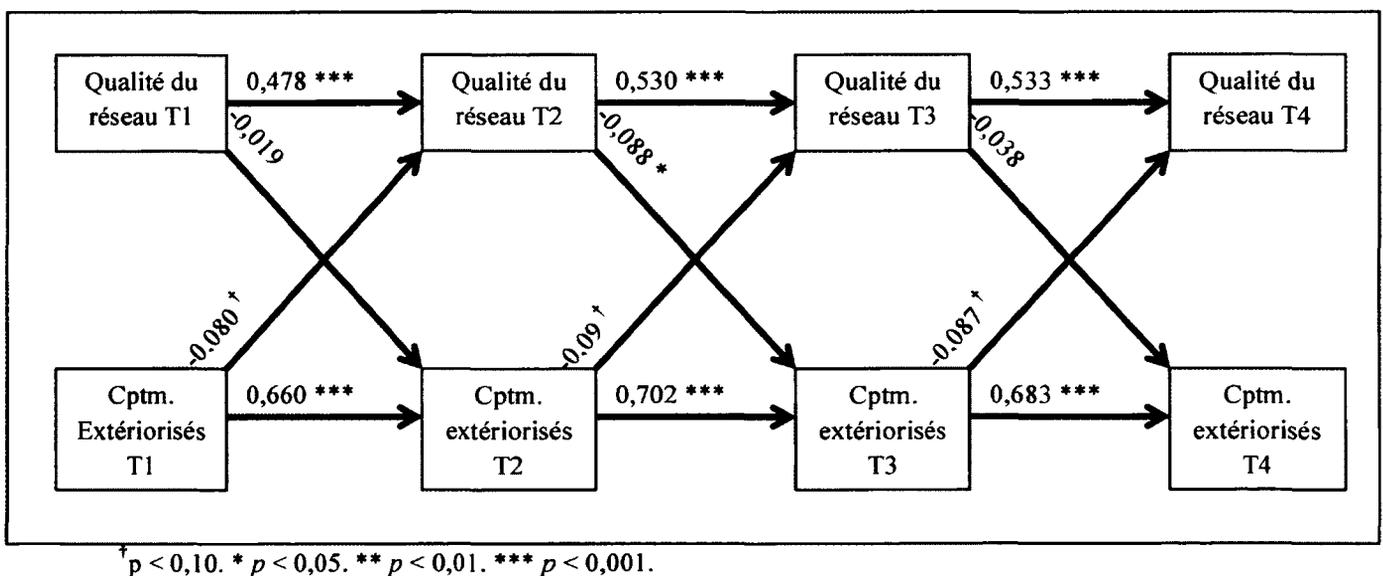
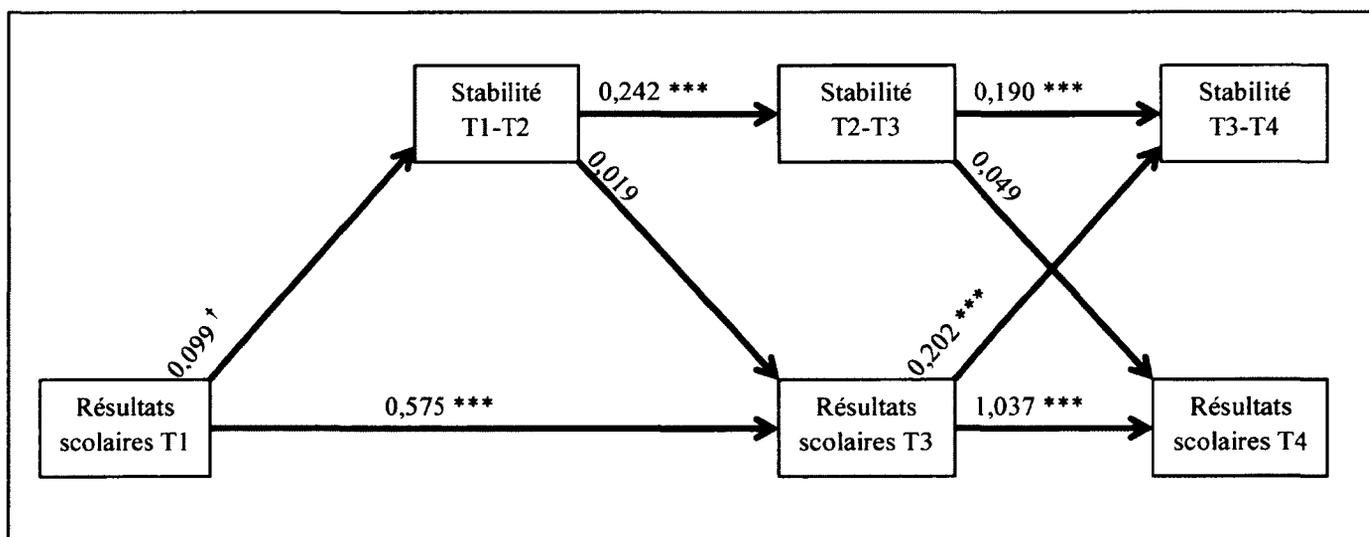


Figure 3 : Modèle de corrélations croisées entre la qualité du réseau social et les difficultés de comportement extériorisées.

2.3 Stabilité du réseau et résultats scolaires

Pour ce qui est des relations entre la stabilité du réseau social de soutien et les résultats scolaires à travers les quatre temps de mesure, les résultats sont présentés à la figure 4. L'adéquation entre le modèle et les données est adéquat pour ce modèle, $\chi^2(17) = 48,78$, $p = 0,000$, CFI = 0,934, RMSEA = 0,07 (90% CI = 0,05, 0,10). Il est d'abord possible de constater que la stabilité du réseau social de soutien est plutôt constante dans le temps, ce qui est d'autant plus vrai pour les résultats scolaires. Par ailleurs, on note que les résultats scolaires au printemps du secondaire 1 prédisent positivement la stabilité du réseau social de soutien entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2. C'est donc dire qu'un élève avec de bons résultats scolaires au printemps du secondaire 1 aura un réseau social de soutien plus stable entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2. Le pourcentage de variance expliquée est de 12%, 33% et 45% pour les résultats scolaires au T1, T3 et T4 et de 1%, 4% et 10% pour la stabilité du réseau du T1 au T2, du T2 au T3 et du T3 au T4.

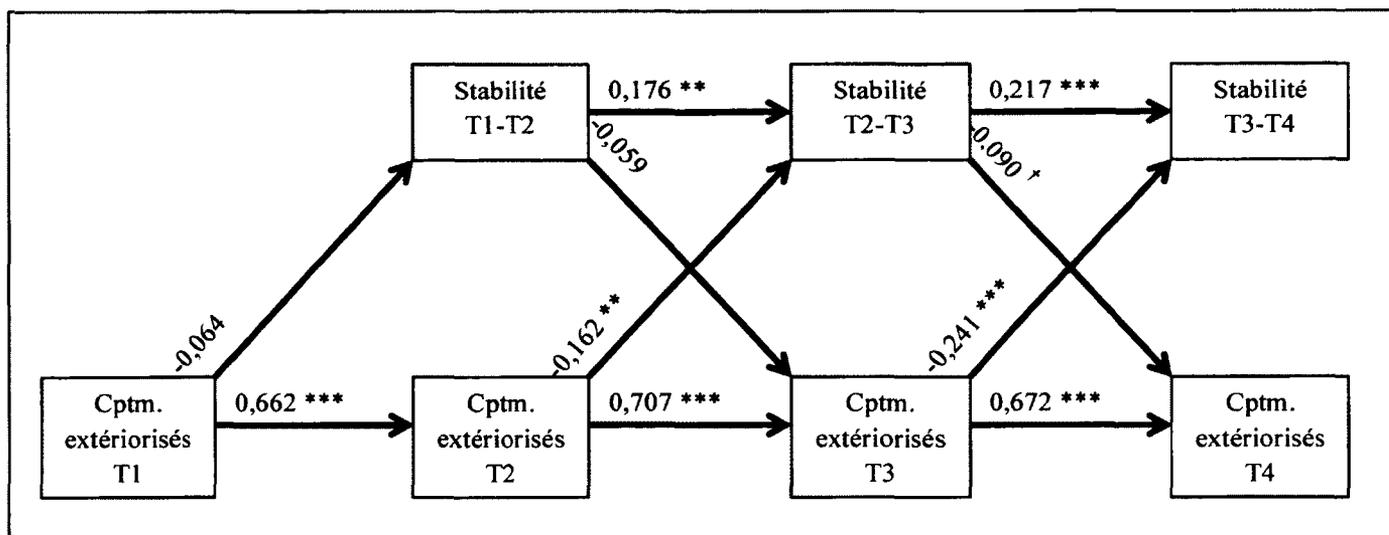


† $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Figure 4 : Modèle de corrélations croisées entre la stabilité du réseau social et les résultats scolaires

2.4 Stabilité du réseau et difficultés de comportement extériorisées

Pour ce qui est des relations entre la stabilité du réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées à travers le temps, les résultats sont présentés à la figure 5. L'adéquation entre le modèle et les données est adéquate, $\chi^2(27) = 75,54$, $p = 0,000$, CFI = 0,930, RMSEA = 0,07 (90% CI = 0,05, 0,09). Encore ici, à l'instar de la stabilité du réseau, il est possible de voir la stabilité des difficultés de comportement extériorisées d'un temps de mesure à l'autre. Les résultats de ce modèle révèlent en premier que les difficultés de comportement à l'automne du secondaire 1 prédisent négativement la stabilité du réseau social entre l'automne du secondaire 1 et le printemps du secondaire 1. C'est donc dire qu'un élève qui présente des difficultés de comportement extériorisées à l'automne du secondaire 1 aura un réseau social de soutien moins stable entre l'automne et le printemps du secondaire 1. Ce lien est également présent entre les difficultés de comportement au printemps du secondaire 2 et la stabilité du réseau social entre le printemps du secondaire 1 et le printemps du secondaire 2. On peut donc affirmer qu'un élève avec des difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1 aura un réseau social de soutien moins stable entre le printemps du secondaire 1 et le printemps du secondaire 2. Enfin, on remarque un lien marginalement significatif et négatif qui part de la stabilité du réseau entre l'automne et le printemps du secondaire 1 vers les difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 2. Ce lien suggère donc qu'une plus grande stabilité du réseau entre l'automne et le printemps du secondaire 1 tend à prédire moins de difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 2. Le pourcentage de variance expliqué est de 2%, 44%, 51% et 48% pour les difficultés de comportement extériorisées du T1 au T4 et de 1%, 6% et 12% pour la stabilité du réseau du T1 au T2, du T2 au T3 et du T3 au T4.



† $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Figure 5 : Modèle de corrélations croisées entre la stabilité du réseau social et les difficultés de comportement extériorisés.

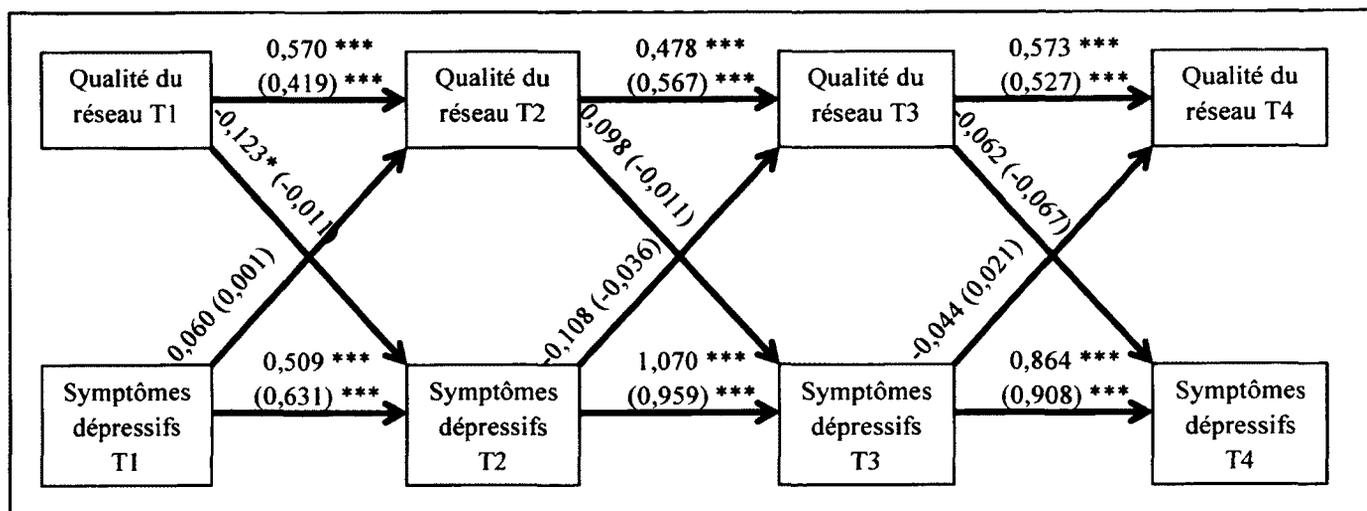
3. ANALYSES MULTI-GROUPES EN FONCTION DE LA PRÉFÉRENCE SOCIALE EN 6^E ANNÉE

Une fois les analyses de corrélations croisées réalisées sur l'échantillon total, des analyses multi-groupes ont été effectuées en utilisant les groupes de préférence sociale en 6^e année (0 = les élèves obtenant un score de préférence sociale au-dessous de la moyenne en 6^e année, 1 = les élèves présentant un score de préférence sociale au-dessus de la moyenne en 6^e année). Ces groupes ont été introduits dans le test des quatre modèles présentés plus haut afin de voir si les résultats différaient selon la préférence sociale des élèves. Pour ce faire, chaque modèle a d'abord été estimé en laissant les liens estimés (ou paramètres du modèle) libres dans les deux groupes (*freely estimated model*). Les mêmes analyses ont ensuite été menées, mais en forçant les liens à être égaux dans les deux groupes (*constrained estimated model*). Afin de conclure à une différence significative, les χ^2 des deux modèles (*freely estimated* et *constrained*) ont été comparés et ont permis de déterminer si les liens estimés dans le modèle différaient significativement en fonction du score de préférence sociale.

Cette différence s'est avérée significative seulement pour le modèle de la qualité du réseau social en relation avec les symptômes dépressifs, $\Delta\chi^2(17) = 27,59, p < 0,05$.

L'adéquation entre le modèle et les données est satisfaisante pour le modèle multi-groupe, $\chi^2(38) = 116,55$ (χ^2 au-dessous de la moyenne = 68,09; χ^2 au-dessus de la moyenne = 48,46), $p = 0,000$ CFI = 0,930, RMSEA = 0,11 (90% CI = 0,09, 0,13). Les résultats pour le sous-groupe d'élèves présentant un score au-dessous de la moyenne sont présentés à la figure 6. Il est d'abord possible de constater que la qualité du réseau social de soutien est plutôt stable dans le temps, ce qui est d'autant plus vrai pour les symptômes dépressifs. De plus, un seul lien de prédiction s'est avéré significatif entre la qualité du réseau et les symptômes dépressifs pour ce groupe d'élèves. La qualité du réseau social de soutien en 6^e année prédit négativement les symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1. C'est donc dire qu'un élève avec un faible score de préférence sociale qui possède un réseau social de qualité en 6^e année présentera moins de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1.

Les résultats pour le sous-groupe d'élèves présentant un score au-dessus de la moyenne sont également présentés entre parenthèses à la figure 6. Encore ici, à l'instar de la qualité de réseau, il est possible de voir la stabilité des symptômes dépressifs d'un temps de mesure à l'autre. Par contre, pour ce groupe d'élèves, on ne note aucun lien de prédiction significatif entre la qualité du réseau social de soutien et les symptômes dépressifs à travers les quatre temps de mesure. En résumé, la seule différence entre les élèves en-dessous et au-dessus de la moyenne sur le score de préférence sociale se trouve sur le lien de prédiction qui part de la qualité du réseau en 6^e année vers les symptômes dépressifs en secondaire 1.



† $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Figure 6 : Modèle de corrélations croisées entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs chez les élèves davantage rejetés que la moyenne du groupe en 6^e année.

Les élèves qui ont une plus faible préférence sociale vers la fin de leur 6^e année semble donc bénéficier davantage d'un réseau social de qualité tout juste après la transition en ce qui concerne leurs symptômes dépressifs que les élèves qui ont une préférence sociale plus élevée parmi leurs camarades de classe.

Tableau 14

Synthèse des résultats de l'étude

Indicateur de réseau social	Corrélations	Modèles de corrélations croisées
Étendue	Il y a peu de liens entre l'étendue du réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves.	-
Qualité	Il y a plusieurs liens significatifs entre la qualité du réseau social de soutien et les symptômes dépressifs (négatifs) et les difficultés de comportement extériorisées (négatifs).	<p>Peu de lien prédictif ne s'est révélé significatif entre la qualité du réseau social et les symptômes dépressifs.</p> <p>* Pour les élèves présentant un score de préférence sociale sous la moyenne, la qualité du réseau social en 6^e année prédit moins de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire 1.</p> <p>Il existe un lien prédictif négatif à partir de la qualité du réseau social à l'automne du secondaire 1 vers les difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1.</p>
Stabilité	Il y a plusieurs liens significatifs entre la stabilité du réseau social de soutien et les résultats scolaires (positifs) et les difficultés de comportement extériorisées (négatifs).	<p>Il existe un lien prédictif positif à partir des résultats scolaires au printemps du secondaire 1 vers la stabilité du réseau social entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2.</p> <p>Il existe des liens prédictifs négatifs à partir des difficultés de comportement extériorisées à l'automne du secondaire 1 vers la stabilité du réseau social entre l'automne et le printemps du secondaire 1 ainsi qu'à partir des difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1 vers la stabilité du réseau social entre le printemps du secondaire 1 et celui du secondaire 2.</p>

* Résultats en fonction de la variable modératrice : préférence sociale.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

La présente étude a tenté d'élucider les liens entre le réseau social de soutien par les pairs et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves lors de la transition primaire-secondaire. La transition primaire-secondaire marque le début de l'adolescence, période critique du développement humain où les transitions et les changements sont multiples. Il s'agit là de défis importants qui doivent être surmontés en contexte de grande instabilité, à la fois émotionnelle et environnementale (Seiffge-Krenke *et al.* 2010). Dans ce contexte, bien que plusieurs jeunes vivent une transition réussie, elle s'accompagne d'effets négatifs à court et à long terme chez presque la moitié des élèves (Gutman et Midgley, 2000). De plus, de multiples changements dans les réseaux d'amis se produisent lors de cette transition étant donné que les amis d'une même école primaire ne choisissent pas nécessairement la même école secondaire, ce qui risque d'avoir un impact sur l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves (Poulin et Chan, 2010). En outre, il a été démontré qu'un bon groupe d'amis avant la transition peut servir de base solide sur laquelle s'appuyer lors de la transition (source d'aide instrumentale, de soutien émotionnel et d'un sentiment d'appartenance face à l'école) (Buhrmester et Furman, 1986; Sullivan, 1953). Le groupe d'amis aurait d'ailleurs de plus en plus d'influence sur cette même adaptation à travers la transition et le début de l'adolescence (Kindgery *et al.*, 2011; Wentzel, 2009). Par conséquent, il s'avérait pertinent d'examiner les liens entre le réseau social de soutien par les pairs et l'adaptation scolaire et psychosociale en période de transition primaire-secondaire.

Suite à la recension des écrits scientifiques réalisée dans le cadre de cette étude, plusieurs lacunes ont été soulevées quant aux recherches antérieures portant sur les liens entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en période de transition primaire-secondaire. Afin de pallier ces limites, la présente étude a (a) inclus plus d'un temps de mesure post-transition afin de pouvoir vérifier les effets à court et

à plus long terme; (b) contrôlé pour le statut pubertaire des élèves puisque la transition coïncide avec cette période charnière sur le plan biologique et qu'il est important de discriminer l'effet de la transition de l'effet de la puberté; (c) considéré les amis à l'extérieur de l'école étant donné qu'il a été démontré que ceux-ci peuvent avoir une influence non négligeable et différente des amis d'école seulement; (d) inclus plusieurs indicateurs d'adaptation afin d'avoir un portrait plus global de la situation, ce que ne permettaient pas d'obtenir les études réalisées préalablement. La plus grande contribution de cette étude est également d'avoir examiné les liens bidirectionnels entre les différents indicateurs du réseau social de soutien et ceux d'adaptation scolaire et psychosociale plutôt que de supposer que le réseau influençait l'adaptation et non le contraire.

Pour ce faire, le premier objectif de l'étude consistait à établir la présence ou non de liens entre le réseau social de soutien (étendue, stabilité et qualité) et l'adaptation scolaire (résultats scolaires et sentiment de compétence scolaire) et psychosociale (symptômes dépressifs et difficultés de comportement extériorisées) des élèves en contexte de transition primaire-secondaire. En présence de liens significatifs, le second objectif consistait à déterminer la direction de ces liens à l'aide de modèles de corrélations croisées. Enfin, puisque la recension des écrits soulignait l'importance du statut social comme prédicteur de l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en contexte de transition primaire-secondaire, cette dimension du réseau social a également été considérée dans les analyses. Plus précisément, la préférence sociale des élèves en 6^e année du primaire a été examinée comme variable modératrice. Par conséquent, les liens mentionnés plus haut ont été examinés de manière différenciée chez les élèves qui ont une préférence sociale plus ou moins marquée parmi leurs camarades de classe, ce qui constituait le troisième objectif de cette étude. À l'instar des autres études, le sexe, le revenu familial et le niveau d'éducation des parents ont été considérés comme variables de contrôle, en plus du statut pubertaire de l'adolescent. Les résultats obtenus seront discutés de façon séparée pour chaque indicateur d'adaptation afin de pouvoir les comparer plus aisément à l'état actuel des connaissances scientifiques.

1. LES RÉSULTATS SCOLAIRES

En ce qui concerne les résultats scolaires, aucune corrélation ne s'est avérée significative avec la qualité du réseau social de soutien, alors qu'une seule s'est avérée significative avec l'étendue du réseau, ce qui n'était pas suffisant pour tester un modèle de corrélations croisées avec ces deux dimensions du réseau. Par contre, plusieurs corrélations étaient significatives entre la stabilité du réseau social de soutien et les résultats scolaires. Un modèle de corrélations croisées a donc été testé. Les résultats ont d'abord révélé que le fait d'avoir de meilleurs résultats scolaires à la fin de la sixième année prédisait de façon marginale ($p < 0,10$) une plus grande stabilité du réseau social entre cette période et l'automne du secondaire 1. De plus, le fait d'avoir de meilleurs résultats scolaires au printemps du secondaire 1 prédisait une plus grande stabilité du réseau social de soutien entre le printemps du secondaire 1 et le printemps du secondaire 2. Par ailleurs, il a été démontré qu'il n'y a pas de différence au niveau de ces liens selon le score de préférence sociale des élèves en 6^e année. En somme, il ressort de ce modèle que ce sont les résultats scolaires qui prédisent la stabilité du réseau dans le temps et non l'inverse, ce qui souligne l'importance d'examiner les liens bidirectionnels. Or, il demeure que très peu de liens se sont avérés significatifs entre les trois dimensions du réseau social de soutien et les résultats scolaires des élèves dans la présente étude.

Ces résultats divergent d'abord des études antérieures qui ont trouvé des liens significatifs entre les résultats scolaires, la qualité et l'étendue du réseau social de soutien (Isakson et Jarvis, 1999; Wentzel *et al.*, 2004). Les mesures utilisées au niveau des résultats scolaires dans la littérature et dans l'étude actuelle ne diffèrent pas suffisamment pour expliquer une telle différence. Cependant, la mesure utilisée pour les différentes dimensions du réseau social dans la littérature diffère de celle utilisée ici, surtout au niveau de ces deux dimensions du réseau social. Notamment, le réseau social considéré ici comprenait à la fois les amis de l'école et ceux à l'extérieur de l'école alors que les études recensées ne

considéraient que les amis de l'école. Or, il est possible que ces deux types de réseaux aient une influence différente sur l'adaptation des élèves. Par exemple, les amitiés à l'extérieur de l'école seraient davantage associées à la délinquance (Kiesner *et al.*, 2003), à la consommation d'alcool et de drogue (Poulin, Denault et Pederson 2011) et à la dépression (Van Zalk, Kerr, Branje, Stattin et Meeus, 2010) et elles seraient moins associées à la réussite scolaire (Witkow et Fuligni, 2010). Ceci pourrait peut-être expliquer les différences entre les résultats de la présente étude et ceux des études antérieures. Il serait donc intéressant, lors d'une recherche future, de séparer les amis de l'école des autres afin de pouvoir vérifier si les résultats diffèrent en fonction de cette caractéristique non négligeable du réseau.

En ce qui concerne les résultats obtenus en lien avec la stabilité du réseau, puisqu'aucune étude recensée ne s'est attardée à cette dimension du réseau en lien avec les résultats scolaires, il est impossible de comparer les résultats obtenus avec ceux des études antérieures. De plus, les résultats obtenus tendent à démontrer que ce sont les résultats scolaires qui prédisent un changement dans la stabilité du réseau, alors que les autres études ont seulement vérifié la direction inverse de ces liens (c.-à-d., que les dimensions du réseau prédisent les résultats scolaires). Une explication possible serait que les élèves qui ont de meilleurs résultats scolaires en 6e année vivent mieux la transition que les élèves qui ont de moins bons résultats scolaires, et que l'une des conséquences de cette transition mieux réussie serait le maintien de leur réseau d'amis, du moins à court terme. Cependant, d'autres études seront nécessaires afin de clarifier et d'expliquer davantage la direction du lien entre les résultats scolaires et la stabilité du réseau social de soutien par les pairs.

2. SENTIMENT DE COMPÉTENCE SCOLAIRE

Pour ce qui est du sentiment de compétence scolaire, très peu de corrélations significatives sont ressorties entre cet indicateur d'adaptation scolaire et les trois dimensions du réseau social de soutien. Par conséquent, aucun modèle de corrélations croisées n'a été testé. Il apparaît donc que dans notre étude, le réseau social de soutien ne soit pas significativement lié au sentiment de compétence scolaire dans le contexte de la transition primaire-secondaire. Dans la littérature, deux études identifiaient la présence de liens significatifs entre le réseau social de soutien et le sentiment de compétence scolaire (Bellemore, 2011; Cillessen et Mayeux, 2007) alors qu'une autre n'en trouvait pas (Cantin et Boivin, 2005). Les deux études qui ont trouvé des liens significatifs ont utilisé la préférence sociale, la popularité perçue ou le rejet social comme dimension du réseau et les résultats indiquent que plus les élèves ont un score de préférence sociale élevé, plus les jeunes sont perçus comme populaires par leur pairs ou moins ils sont rejetés, meilleur est leur sentiment de compétence scolaire. Dans cette étude, il n'a pas été possible de considérer la préférence sociale (ou la popularité et le rejet par les pairs) comme dimension du réseau pour des raisons citées précédemment (p. ex. : difficulté de faire de la sociométrie dans les classes à l'école secondaire). Celle-ci a plutôt été examinée en tant que variable modératrice à deux niveaux (les jeunes présentant un score de préférence sociale au dessus versus sous la moyenne). Or, les corrélations entre les trois dimensions du réseau et le sentiment de compétence scolaire ont tout de même été examinées selon ces deux niveaux et peu de corrélations significatives sont ressorties de cette analyse. Il semblerait donc que l'utilisation de la préférence sociale comme variable de prédiction engendre des résultats différents de son utilisation comme variable modératrice à deux niveaux. Il serait donc pertinent, dans une future étude, de l'utiliser à la fois comme indicateur du réseau et comme variable modératrice pour pouvoir comparer les résultats obtenus et mieux comprendre l'effet de cette dimension des relations sociales sur l'adaptation scolaire des jeunes dans le contexte de la transition primaire-secondaire.

Pour leur part, les résultats de Cantin et Boivin (2005) convergent avec ceux présentés ici. En effet, aucun lien significatif n'est ressorti entre l'étendue ou la qualité du réseau social par les pairs et le sentiment de compétence scolaire. Selon Cantin et Boivin (2005), il serait normal que le soutien par les pairs influence principalement le sentiment d'acceptation *sociale* au début du secondaire, vu l'importance que prennent les amis à cette période, alors que ce serait plutôt le soutien des parents qui influencerait le sentiment de compétence *scolaire*. Ce raisonnement rejoint celui de Harter (1999) qui soutient elle aussi que le soutien reçu par les pairs serait principalement associé au sentiment d'acceptation sociale des élèves plutôt qu'à celui de compétence scolaire à l'entrée au secondaire. Il pourrait donc être pertinent, dans une recherche future, d'évaluer la direction des liens entre (a) le soutien social reçu par les pairs et par les parents et (b) le sentiment de compétence sociale et le sentiment d'acceptation scolaire afin de mieux vérifier cette possibilité.

3. SYMPTÔMES DÉPRESSIFS

En ce qui concerne les symptômes dépressifs, un seul lien significatif a été démontré avec l'étendue du réseau et trois l'ont été avec la stabilité du réseau, ce qui n'était pas suffisant pour produire et analyser des modèles de corrélations croisés pour ces indicateurs du réseau social de soutien. Cependant, dix liens significatifs et négatifs ont été trouvés entre la qualité du réseau social de soutien et les symptômes dépressifs. Un réseau social de meilleure qualité serait donc lié à une moins grande quantité de symptômes dépressifs ou vice versa dans le contexte de la transition primaire-secondaire. Un modèle de corrélations croisées a donc été testé afin de vérifier la direction de ces liens. Pour l'échantillon total, les résultats ne révèlent aucun lien prédictif significatif entre la qualité du réseau et les symptômes dépressifs une fois l'ensemble des variables considérées simultanément dans la même analyse. Par contre, il a été démontré que la force et le sens des liens variaient en fonction du score de préférence sociale des élèves. En effet, les résultats obtenus lors de l'examen de la variable modératrice indiquent que le fait d'avoir

un réseau social de meilleure qualité en 6^e année prédit moins de symptômes dépressifs à l'automne du secondaire I chez les élèves avec un score de préférence sociale sous la moyenne en 6^e année, alors que ce lien prédictif n'est pas significatif chez les élèves avec un score de préférence sociale au dessus de la moyenne en 6^e année. Il est donc possible de conclure ici que c'est bel et bien l'indicateur du réseau qui prédit l'adaptation et non l'inverse, et ce, seulement chez les élèves présentant un score de préférence sociale sous la moyenne. Malgré tout, il demeure que relativement peu de liens significatifs ressortent entre les trois dimensions du réseau social et les symptômes dépressifs.

D'abord, deux études (Aikins *et al.*, 2005; Wentzel *et al.*, 2004) trouvent un lien significatif négatif entre l'étendue et la stabilité du réseau de soutien par les pairs et les symptômes dépressifs. Ces dernières obtiennent donc des résultats qui divergent de ceux de la présente étude alors qu'ils étudient la même période de transition ou presque (5^e à 6^e année et 6^e à 7^e année). Cependant, ces deux études présentent des failles méthodologiques importantes. Aikins *et al.* (2005) ont étudié un échantillon de taille réduite et jouissant d'un faible taux d'acceptation, ce qui risque de rendre l'échantillon non représentatif de la population à l'étude. Wentzel *et al.* (2004), quant à eux, ont perdu 20% de leur échantillon à travers la durée de l'étude. Il demeure donc difficile de tirer des conclusions claires quant aux liens entre l'étendue et la stabilité du réseau et les symptômes dépressifs lors de la transition primaire-secondaire.

Les résultats obtenus avec l'échantillon total corroborent cependant ceux de trois études qui n'identifient aucun lien entre la qualité du réseau social de soutien et les symptômes dépressifs (Kingery *et al.*, 2011; Martinez *et al.*, 2011; Newman *et al.*, 2007). Il est alors possible d'affirmer que lorsque la préférence sociale n'est pas considérée comme variable modératrice, les symptômes dépressifs des élèves semblent ne pas être influencés par la qualité de leur réseau social durant la transition primaire-secondaire.

Aucune étude à notre connaissance n'a examiné la préférence sociale comme variable modératrice du lien entre le réseau social de soutien et les symptômes dépressifs. Par conséquent, il est impossible de comparer ces résultats avec les connaissances actuelles. Par contre, il est possible de croire que pour les élèves qui sont perçus plus négativement par leurs pairs, avoir un réseau social de qualité est d'autant plus important, en période de transition, pour diminuer leurs symptômes dépressifs, comparativement aux élèves qui sont perçus plus positivement par leurs camarades de classe. Ceci apparaît justifiable étant donné tout ce qu'apporte les relations d'amitié à l'entrée au secondaire (source de soutien émotionnel et instrumental, d'affection, de validation et de partage d'intimité au début de l'adolescence ; Buhrmester et Furman, 1986; Sullivan, 1953; Poulin, 2012). Il serait donc important dans les recherches futures de continuer d'examiner des variables modératrices, par exemple des caractéristiques du milieu scolaire ou des variables reliées au groupe de pairs au primaire et au secondaire et ce, afin de pouvoir nuancer les liens étudiés entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en contexte de transition primaire-secondaire.

4. DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

En ce qui a trait aux difficultés de comportement extériorisées, les analyses préliminaires ont révélé seulement trois liens significatifs avec l'étendue du réseau social, ce qui n'était pas suffisant pour analyser un modèle de corrélations croisées. Cependant, 16 liens significatifs et négatifs ont été révélés avec la qualité du réseau et neuf liens significatifs et négatifs avec la stabilité du réseau. Ainsi, un réseau social de meilleure qualité ou plus stable est lié à moins de difficultés de comportement extériorisées dans le contexte de transition primaire-secondaire ou vice versa. Des modèles de corrélations croisées ont donc été testés pour mieux comprendre le sens de ces liens. Les résultats du premier modèle révèlent que la qualité du réseau à l'automne du secondaire 1 prédit moins de difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1. De plus, des liens prédictifs marginalement significatifs ($p < 0,10$) laissent sous-entendre que les

difficultés de comportement extériorisées prédisent une moins bonne qualité du réseau social d'un temps de mesure à l'autre (les trois liens testés se sont avérés marginalement significatifs).

Pour ce qui est du deuxième modèle, les résultats montrent que le fait d'avoir moins de difficultés de comportement extériorisées à l'automne du secondaire 1 prédit une plus grande stabilité du réseau entre ce moment et le printemps du secondaire 1. De plus, moins de difficultés de comportement extériorisées au printemps du secondaire 1 prédit une plus grande stabilité du réseau entre ce moment et le printemps du secondaire 2. Enfin, la stabilité du réseau social entre l'automne et le printemps du secondaire 1 prédit, de façon marginalement significative, moins de difficultés de comportement au printemps du secondaire 2. Par ailleurs, il a été démontré qu'il n'y a pas de différence au niveau de ces liens selon le score de préférence sociale des élèves. En somme, il ressort de ces modèles qu'il semble y avoir des liens bidirectionnels entre la qualité et la stabilité du réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées. Cependant, plusieurs de ces liens se sont avérés marginalement significatifs, ce qui nous empêche de tirer des conclusions fermes quant à la bidirectionnalité des liens testés. Selon les résultats obtenus, il est seulement possible de conclure que la qualité du réseau prédit moins de difficultés de comportement extériorisées (un lien significatif sur trois), alors que la présence de difficultés de comportement extériorisées prédit une moins grande stabilité dans le réseau social de soutien des élèves (deux liens significatifs sur trois).

En ce qui concerne les résultats obtenus pour l'indicateur de qualité du réseau, ils divergent d'abord des résultats de la seule étude qui a exploré le lien entre cet indicateur et les difficultés de comportement extériorisées (Martinez *et al.*, 2011), dans laquelle aucun lien significatif n'est ressorti des analyses. Or, cette étude présente des failles méthodologiques non négligeables, ce qui limite la validité des résultats. Entre autres, les auteurs se basent sur deux petits échantillons ($n = 91$ et 49) et rapportent des taux d'attrition assez élevés (de 8 à 23%). Ces failles méthodologiques nous empêchent donc de pouvoir

comparer adéquatement les résultats obtenus dans la présente étude à ceux documentés dans la littérature. Pour expliquer pourquoi la qualité du réseau prédit moins de difficultés de comportement extériorisées, il est possible de penser que le fait d'avoir et de conserver un réseau social de qualité prévienne ces difficultés car celles-ci permettent d'éviter l'affiliation avec des pairs déviants. En effet, selon plusieurs auteurs (voir Poulin, Cantin, Vitaro et Boivin, 2009), les relations d'amitié avec des pairs déviants joueraient un rôle de maintien, voire même d'augmentation des difficultés de comportement extériorisées chez les enfants, notamment chez ceux qui présentent déjà ce type de difficultés (Vitaro *et al.*, 2011). Or, on constate souvent que ces enfants s'affilient par défaut avec des pairs déviants car ils n'ont pas beaucoup d'opportunités de former des relations d'amitié de qualité avec des pairs dits « normatifs » (Sijtsema, Lindenberg et Veenstra, 2010). Il serait donc intéressant, dans une étude future, d'aller au-delà du simple examen de la qualité de la relation et de prendre en compte les caractéristiques comportementales des amis du réseau afin de mieux comprendre ce lien.

En ce qui concerne les résultats obtenus entre la stabilité du réseau et les difficultés de comportement extériorisées, il demeure encore difficile ici de les comparer aux études antérieures étant donné qu'aucune d'entre elles n'a étudié cet indicateur de réseau. Or, les relations d'amitié évoluent dans le temps et cette dimension de stabilité/changement à l'enfance et à l'adolescence est primordiale à considérer (Poulin et Chan, 2010). En effet, il a été démontré que l'instabilité de amitiés était prospectivement associée à des difficultés plus importantes (p. ex. : consommation d'alcool et de drogue plus fréquente) (Poulin, Kiesner, Pedersen et Dishion, 2011). Par ailleurs, il a été démontré que les enfants présentant des difficultés de comportement extériorisées ont plus de difficulté à conserver leurs amis et sont plus rejetés (Coie et Dodge, 1983). Ceci viendrait appuyer les résultats obtenus dans la présente étude qui proposent que le fait d'avoir moins de difficultés de comportement extériorisées prédit une plus grande stabilité dans le réseau social des élèves, et ce, tout au long de la transition primaire-secondaire.

Enfin, les résultats suggèrent que le lien entre le réseau social de soutien et les difficultés de comportement extériorisées n'est pas modulé par le score de préférence sociale des élèves. Véronneau et Dishion (2010) sont les seuls qui ont étudié le rejet social et la popularité comme indicateur du réseau social de soutien en lien avec les difficultés de comportement extériorisées. Leurs résultats démontrent que les élèves présentant des difficultés de comportement extériorisées à l'entrée au secondaire pouvaient être tout autant populaires que rejetés socialement à la fin du primaire. Plus précisément, selon leur étude, ce qui prédirait la plus grande augmentation des difficultés de comportement extériorisées serait d'être à la fois populaire et rejeté (statut controversé). Ces résultats peuvent sembler contradictoires, mais ils expriment surtout que le fait d'être remarqué plus souvent par ses pairs (positivement, négativement ou les deux) serait lié à plus de difficultés de comportement extériorisées lors de la transition primaire-secondaire, ce qui n'a pas été le cas dans la présente étude. Encore une fois, il serait important, lors d'une prochaine étude, d'inclure également la préférence sociale ou les statuts sociométriques comme indicateurs du réseau social de soutien en lien avec les difficultés de comportement extériorisées.

En somme, sur les douze modèles de corrélations croisées possibles, seulement quatre ont pu être testés suite à l'analyse des patrons de corrélations. De plus, peu de liens sont ressortis des modèles lorsque l'ensemble des variables était considéré simultanément et l'adéquation entre le modèle et les données (« fit ») n'était pas toujours optimale, ce qui amène une certaine prudence quant aux conclusions à tirer des résultats obtenus. Il est cependant intéressant de constater, au travers des résultats obtenus, que la direction des liens entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en période de transition primaire-secondaire semble être associée à l'indicateur du réseau utilisé. Dans la présente étude, alors que la qualité du réseau a prédit l'adaptation psychosociale des élèves dans le temps (symptômes dépressifs et difficultés de comportement extériorisées), l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves (résultats scolaires et difficultés de comportement extériorisées) a prédit la stabilité du réseau social de soutien dans le temps.

5. LIMITES DE L'ÉTUDE

Au-delà des limites méthodologiques et des pistes de recherches futures mentionnées dans les paragraphes précédents, d'autres limites sont importantes à souligner : le nombre limité d'amis que les élèves pouvaient nommer comme faisant partie de leur réseau; le fait que l'ensemble des mesures étaient de type auto-rapporté, l'homogénéité de l'échantillon à l'étude; l'absence d'une mesure du rejet social effectuée pour chaque temps de mesure; l'absence d'indicateur du réseau se basant sur les caractéristiques des pairs le composant.

La première limite de la présente étude découle du nombre limité d'amis (10) que chaque élève pouvait nommer comme faisant partie de leur réseau social. Cette contrainte a comme principale conséquence de réduire l'étendue du nombre d'amis nommés et, par le fait même, rend le score plus homogène pour les élèves ayant un plus vaste réseau social. Les résultats obtenus lors des analyses incluant cet indicateur du réseau peuvent donc se trouver biaisés, car le score de la variable ne représente pas toujours la réalité. Ceci pourrait peut-être expliquer l'absence de résultats significatifs quant à la présence de liens entre l'étendue du réseau et l'adaptation scolaire et psychosociale, car le fait de limiter le nombre maximum d'amis diminue la puissance statistique des analyses effectuées. Il serait donc important, dans une prochaine étude, de ne pas limiter le nombre d'amis que l'élève peut nommer comme faisant partie de son réseau social.

Deuxièmement, toutes les mesures effectuées étaient auto-rapportées, ce qui peut avoir amené un biais de variance partagée. Ce biais pourrait faire en sorte que les corrélations obtenues entre les variables reflètent davantage le fait que ce soit le même répondant qui a répondu à l'ensemble des questionnaires qu'une réelle corrélation entre les construits à l'étude. Dans le futur, il faudrait donc prévoir des mesures pouvant être

complétées par plusieurs répondants (p.ex. : parent, enseignant et auto-rapporté) pour tenter d'éviter le plus possible ce biais.

Troisièmement, le fait d'avoir mené notre étude auprès d'un échantillon homogène d'élèves majoritairement blancs et issus de familles de classe moyenne limite la généralisation des résultats obtenus. Il est donc difficile d'affirmer que ce qui a été démontré ici est vrai pour tous les élèves québécois. Il faudrait donc, lors de recherches futures, inclure une diversité d'élèves dans l'échantillon afin qu'il soit représentatif de la population d'élèves québécois, notamment au niveau de l'ethnie et du statut socioéconomique de leur famille. Par ailleurs, étant donné l'importance d'inclure les amis à l'extérieur de l'école démontrée dans la présente étude, la provenance de l'échantillon (quartier, ville, campagne, etc.) devrait être contrôlée pour assurer une plus grande généralisation possible des résultats obtenus. Par exemple, les caractéristiques des amis du quartier diffèrent certainement lorsque l'enfant habite dans un quartier pauvre à majorité immigrante d'une métropole (Côte des neiges, Montréal) ou dans un petit village aisé d'une région rurale québécoise (North Hatley, Estrie).

Quatrièmement, il a été souligné à plusieurs reprises dans la discussion que le fait d'inclure le rejet social comme indicateur du réseau était important et pertinent, puisque les résultats obtenus diffèrent lorsqu'il est considéré comme prédicteur versus comme variable modératrice. En raison de la complexité de mener des analyses sociométriques dans la réalité de l'école secondaire et étant donné le faible nombre d'élèves avec ce statut sociométrique en 6e année dans l'échantillon à l'étude, seule la préférence sociale a été examinée dans cette étude, et ce, en tant que variable modératrice à deux niveaux. Or, dans la littérature antérieure, cet indicateur du réseau est clairement ressorti comme une dimension importante du réseau en lien avec l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves (Bellmore, 2011; Véronneau et Dishion, 2010). De plus, il s'agit d'un concept qui est intrinsèquement lié aux relations d'amitié et qui est lié, à court et moyen terme, aux

difficultés intériorisés (Boivin et Hymel, 1997; Boivin, Poulin et Vitaro, 1994; Salmivalli et Isaacs, 2005) et à plus long terme (adolescence), aux difficultés extériorisées (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, et Buskirk, 2006; Prinstein, Rancourt, Guerry, et Browne, 2009). Ceci souligne donc l'importance, lors d'une prochaine étude, de mesurer le rejet social à chaque année pré et post-transition afin de pouvoir l'inclure comme indicateur du réseau social de soutien par les pairs.

Enfin, la littérature récente souligne que les caractéristiques des pairs influenceraient de façon importante l'adaptation psychosociale des élèves. Tel que mentionné précédemment, on constate en effet que les élèves présentant des difficultés de comportement extériorisées s'affilient par défaut avec des pairs agressifs (Sijtsema, *et al.*, 2010). De plus, il a été démontré que la présence des symptômes dépressifs à l'enfance et l'adolescence est étroitement liée au fait de ne pas avoir d'amis, mais que le fait d'avoir un ami dépressif serait encore plus néfaste pour les enfants que de ne pas avoir d'amis du tout. (Brendgen, Lamarche, Wanner et Vitaro, 2010; Pedersen, Vitaro, Barker et Borge, 2007). Étant donné que les mesures effectuées dans la présente étude ne tiennent pas compte des caractéristiques des pairs (p. ex. : difficultés de comportement extériorisées, symptômes dépressifs), il nous est impossible de reproduire ces résultats. Il serait donc primordial, dans une prochaine étude, d'utiliser des indicateurs de réseau tenant compte des caractéristiques psychosociales des pairs. Ceci nous permettrait d'obtenir un portrait plus complet des interactions présentes entre le réseau social de soutien et l'adaptation scolaire et psychosociale en période de transition primaire-secondaire.

6. CONCLUSION ET RETOMBÉES POUR L'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE

À la lumière des résultats de l'étude (voir tableau 14 : synthèse des résultats), les retombées du présent mémoire pour les connaissances scientifiques sont importantes à souligner. D'abord, comme la littérature scientifique portant sur le sujet au Québec se

limitait à une seule étude, celle présentée ici a permis d'ajouter des précisions quant au phénomène dans un contexte de transition primaire-secondaire québécois. Par le fait même, il a été possible de soulever les différences entre cette réalité et celle vécue à travers le reste du monde et plus particulièrement aux États-Unis où on retrouve la littérature la plus imposante sur le sujet. Par ailleurs, cette étude a permis de pallier une limite importante des études actuelles sur le sujet, soit le caractère bidirectionnel des liens entre le soutien social et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en contexte de transition primaire-secondaire.

Pour ce qui est des retombées au niveau de l'intervention psychoéducative, on peut conclure que les résultats de cette étude permettent de mieux cibler les interventions à mettre en place pour favoriser l'adaptation suite à la transition primaire-secondaire. Notons, à titre d'exemple, qu'une meilleure connaissance du lien entre le réseau social de soutien et l'adaptation à travers les premières années du secondaire permettra d'intervenir sur un phénomène qui a beaucoup d'influence sur l'adaptation des élèves, et ce, au meilleur moment et en favorisant la présence du bon indicateur de réseau. On peut donc déterminer qu'il est important de favoriser la qualité du réseau social en 6^e année et au début du secondaire 1, car celle-ci influence l'adaptation scolaire en première et deuxième secondaire. On pourra donc mettre en place des interventions permettant aux jeunes de développer des relations de qualité avec des pairs qu'ils côtoieront une fois au secondaire. Bien qu'il soit difficile d'intervenir sur le réseau d'amis des jeunes à l'adolescence, des initiatives pourraient tout de même être mises en place à l'école primaire. Par exemple, il serait intéressant de réaliser une activité hebdomadaire de randonnée pédestre à laquelle pourrait s'inscrire les différents élèves de 6^e année d'une région, par paire d'amis. Cette activité se déroulerait sur toute la durée de l'année scolaire et permettrait aux élèves de se rencontrer régulièrement pour des périodes de temps relativement longues, tout en pratiquant une activité intense. Celle-ci porterait sur l'entraide et les échanges favorisant l'intensité des relations entre eux et probablement, la qualité du réseau social de chacun. Ceci pourrait donc favoriser l'adaptation à l'entrée au secondaire. L'efficacité de l'intervention serait donc plus grande et pourrait être plus durable dans le temps. Mieux

cibler les interventions permettant de favoriser une meilleure adaptation scolaire et psychosociale à l'entrée au secondaire se révèle primordial. Ceci pourrait permettre d'atteindre un but social important au Québec actuellement, qui est de limiter le décrochage scolaire, la détresse psychologique des adolescents et leurs difficultés de comportement, qui sont trois problématiques intimement liées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T. M. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*.
- Aikins, J. W., Bierman, K. L. & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14*(1), 42-60.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school (english). *Journal of Educational Reserch (Wash.DC), 92*(1), 20-25.
- American Psychiatrique Association, (2004). *Mini DSM-IV-TR*. Paris : Masson.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to midle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 282-295.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: a two-stage mediational model. *Developmental Psychology, 33, 1*, 135-145.
- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology, 6*, 483-498.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Version canadienne-française du *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement, 34*(3), 158-162.
- Brendgen, M., Lamarche, V., Wanner, B., & Vitaro, F. (2010). Links between friendship relations and early adolescents' trajectories of depressed mood. *Developmental Psychology, 46*, 491-501.

- Burmester, D. & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. In V. J. Derlega & B. W. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 41–62). New York, NY: Springer-Verlag.
- 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 (french). *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school (english). *International Journal of Behavioral development*, 28(6), 561-570.
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, 45(5), 567-586.
- Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M. & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 44(3), 313-337.
- Coie, J. & Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, 54, 1386-1399.
- 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, A. C. Petersen, J. A. Graber, J. Brooks-Gunn et A. C. Petersen (dir.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. (p. 251-284). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (dir.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (p. 134-155). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.

- Eccles, J. S. & Others, A. (1991). What are we doing to early adolescents? the impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-42.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M-C., Estell, D. B. & Brooks, D. (2011). Social Prominence and the Heterogeneity of Rejected Status in Late Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 26(4), 260-274.
- Finch Jr., A.J.Saylor, Conway F.Edwards, Garry L.McIntosh & Julia A. (1987). Children's depression inventory: Reliability over repeated administrations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(4), 339.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B.H. Schneider, K.H. Rubin, et J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New-York: Springer-Verlag.
- Ge, X., Conger, R. D. & Elder, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental psychology*, 37(3), 404-417.
- Graber, J., Petersen, A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Pubertal processes: Methods, measures, and models in *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (p. 23-53). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gutman, L. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in protecting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248.
- Harter, S. (1999). Social sources of individual differences in self-evaluation. In K. W. Fisher, et E. T. Higgins (Eds.), *The construction of the self: A developmental perspective* (pp. 162-213). New-York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1988). The self-perception profile for adolescents. Unpublished manual, University of Denver, Denver, CO.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.

- Harris, J.R. (2009). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Hartup, W.W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3-19). New York: Guilford.
- Hirsch, B. J. & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*(5), 1235.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(1), 1-26.
- Juvonen, J. (1997). Peer relations. In Bear, G. C., Minke, K. M. et Thomas, A. (eds.), *Children's Needs II: Development, Problems and Alternatives*. National Association of School Psychologists. Bethesda, MD.
- Kiesner, J., Poulin, F. & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development, 74*(5), 1328-1343.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A. & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 57*(3), 215-243.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(5-6), 305-315.
- Kuttler, A. F., La Greca, A. M. & Prinstein, M. J. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of Research on Adolescence, 9*(3), 339-366.
- Lam, K. C. H. & Kovacs, M. (2011). *Psychometric properties of the children's depression inventory, 2nd edition: Self-report*. Washington, District of Columbia, US: American Psychological Association (APA).
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education, 83*(1), 1-19.

- Lévesque, N. & Marcotte, D. (2005). Les distorsions cognitives chez les adolescents présentant des symptômes dépressifs et des troubles extériorisés. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26(2), 199-222.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530.
- McMullen, K. & Gilmore, J. (2010) Notes sur l'obtention du diplôme d'études secondaires la fréquentation scolaire, selon la province et l'âge, 2009-2010. *Publications de Statistique Canada*. 7(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11360-fra.htm> >.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Ary, D. V. & Li, F. (1998). The stability and validity of early adolescents' reports of parenting constructs. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 600-619.
- Muris, P., Meesters, C. & Fijen, P. (2002). The Self-Perception Profile for Children: further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1791-1802.
- Muthén, L., & Muthén, B. (2007). *Mplus User's Guide. Third Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K. & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol. 1: Theory and Methods (2nd ed.)* (pp. 455-461). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78, 1037-1051.
- Pellegrini, A. & Long, J. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.

- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Petersen, A., Crockett, L., Richards, M. & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(2), 117-133.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Poulin, F. (2012). Recherche actuelle sur les relations entre les pairs. in Tarabulsky, G.M., Provost, M. A., Lemelin J-P. , Plamondon, A. et Dufresne, C. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*, (480 p.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F., Cantin, S., Vitaro, F., & Boivin, M. (2009). Amitiés et conduites agressives à l'enfance. Dans B.H. Schneider, S. Normand, M. Alles, M. Provost & G. Tarabulsky (Eds.), *Violence et conduites agressives chez l'enfant: une perspective développementale et psychosociale* (pp. 175-197). Les Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F. & Chan, A. (2010). Stability and changes in children and adolescents friendships. *Developmental Review*, 30, 257-272.
- Poulin, F., Denault, A.-S. & Pedersen, S. (2011). Longitudinal associations between other-sex friendships and substance use in adolescent girls and boys. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 776-788.
- Price, B. (2011). How to map a patient's social support network. *Nursing Older People*, 23(2), 28-35.
- Prinstein, M.J., Rancourt, D., Guerry, J.D., & Browne, C.B. (2009). Peer reputations and psychological adjustment. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 548–567). New York: Guilford.
- Rochebrochard, D. L. (1999). Les âges à la puberté des filles et des garçons en France: Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents (french). *Population*, 54(6), 933-962.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.

- Seiffge-Krenke, I., Kiuru, N. & Nurmi, J. (2010). Adolescents as “producers of their own development”: Correlates and consequences of the importance and attainment of developmental tasks. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 479-510.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children’s self and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Sijtsema, J.J., Lindenberg, S.M. & Veenstra, R. (2010). Do they get what they want or are they stuck with what they can get? Testing homophily against default selection for friendships of highly aggressive boys. The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Advance online publication.
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY US: Aldine de Gruyter.
- Smucker, M. R., Craighead, W. E., Craighead, L. W. & Green, B. J. (1986). Normative and reliability data for the children's depression inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(1), 25-39.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Oxford, England: Norton and Co.
- Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M., Tolson, J. M. & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31(4), 540-547.
- Van Zalk, M. H. V., Kerr, M., Branje, S. J. T., Stattin, H., & Meeus, W. H. J. (2010). It takes three: Selection, influence, and de-selection processes of depression in adolescent friendship networks. *Developmental Psychology*, 46, 927–938.
- Verlaan, P., Cantin, S. & Boivin, M. (2001). L'échelle du développement pubertaire : equivalence en langue française du «Pubertal Development Scale». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(3), 143.
- Véronneau, M. & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Boivin, M., Cantin, S., Dionne, G., Tremblay, R.E., Girard, A., & Pérusse, D. (2011). A monozygotic twin difference study of friends’ aggression and children’s adjustment problems. *Child Development*, 82, 617-632.

- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, K. H. (dir.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (p. 531-547). New York, NY US: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic. *Child Development*, 68(6), 1198.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's self-perception profile for adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100.
- Witkow, M.R. & Fuligni, A.J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 631-650.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.

**ANNEXE A – TABLEAU SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES OUTILS
DE MESURE DES VARIABLES DE RÉSEAU SOCIAL DE SOUTIEN DES
ÉTUDES RECENSÉES**

Légende :

(a) M (middle school) = 5^e → 6^e année, H (high school) = 8^e → 9^e année, Q = 6^e année → 7^e année ou secondaire I.

Outils de mesure des variables dépendantes → **CDI** : Child Depression Inventory ; **GPA** : Grade Point Average se basant sur les résultats en anglais, univers social, sciences et mathématiques ; **Basc-2** : The behavior Assessment System for Children – Second Edition (BASC-2 ; Reynolds et Kamphaus, 2004 ; Parent, teacher and Youth) ($\alpha = .88$ à $.99$ pour les scores composites, $\alpha = .81$ à $.86$ pour les scores cliniques et $r = .81$ à $.86$ pour les scores composites) ; **RADS** : Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS ; Reynolds, 1987 ; 30 items) ($\alpha = .91$ à $.94$ et $r = .79$ à $.80$) ; **SPPA** : Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA ; Harter, 1988) ($\alpha = .75$, $r = N.A.$) ; **LSD** : Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher et Wheeler, 1985 ; 24 items) ($\alpha = .90$, $r = N.A.$) ; **SAQ** : School Adjustment Questionnaire (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999 ; 20 items (child) et 14 items (mother)) Child : ($\alpha = .81$, $r = N.A.$) Mother : ($\alpha = .89$, $r = N.A.$) ; **DLWBSAI** : Depression and Low Well-Being subscales of Adjustment Inventory (Weinberger, Feldman, Ford et Chastain, 1987 ; 6 items) ($\alpha = .80$ et $r = N.A.$) ; **CRS** : Child Rating Scale (Hightower et al., 1987 ; 24 items) ($\alpha = .81$ à $.85$ et $r = N.A.$) ; **SSRS** : Student Self-Report Survey (Dishion et Stormshak, 2001) ($\alpha = .82$) ; **MSCS** : Multidimensional Self Concept Scale (Bracken, 1992) ($\alpha = .80$ à $.82$ et $r = N.A.$) ; **Likert 1** : Trois items : (J'ai de bons résultats scolaires) (Je fais bien mon travail scolaire) (Je complète habituellement mes travaux scolaires à temps) ($\alpha = .86$ à $.85$ et $r = N.A.$) ; **Likert 2** : 3 items : (J'ai des amis à l'école) (Les autres enfants sont gentils avec moi à l'école) (J'ai des amis avec qui me tenir à l'école) ($\alpha = .78$ à $.86$ et $r = N.A.$) **RA** : Résultats académiques à partir du dossier scolaire ; **NC** : Niveau de classement du jeune en Mathématique et échecs dans un cours à l'entrée au secondaire.

Variables du réseau social de soutien → A : Qualité de l'amitié ; B : Compétences sociales ; C : Maintien des relations d'amitié post-transition ; D : Nombre d'amis ; E : Soutien social offert ; F : Sentiment de satisfaction face au soutien social disponible ; G : Acceptation par les pairs ; H : Popularité auprès des pairs ; I : Stratégies de coping ; J : Popularité perçue ; K : Rejet par les pairs ; L : Impopularité.

Tableau 2 : Outils de mesure des variables de réseau social de soutien des études recensées

Légende	Outil	Auteurs	année	Nombre d'items	α	test-retest
a	Friendship Quality Questionnaire	Parker et Asher	1993	40	.90	
b	Adolescence Interpersonal Competence Questionnaire Revised (AICQR)	Buhrmester	1990	35	.94	
c	Peer Social Network Diagram (PSND)	Parker et Herrera	1996			
d	L'inventaire du réseau de soutien social des élèves (IRSS)	Barrera, Sandler et Ramsey	1981			
e	Échelle likert de 1 (Je n'aime pas) à 5 (J'aime beaucoup) avec la question : Combien aimes-tu passer du temps avec cette personne à l'école pour chaque étudiant du niveau ? Le score est la moyenne des résultats donnés par tous les participant à l'enfant.	Kingery, Erdley et Marshall	2011	1		.58
f	L'enfant doit encercler le nom de ses meilleurs amis sur une liste des noms de tous les élèves du niveau (aucune restriction n'est donnée quant à la quantité de noms à encercler) et doit indiquer qui est son meilleur ami. Le score est le nombre de nominations réciproques.	N.A.				.43
g	Nomination par les pairs comme ami. Plus il a été nommé souvent, plus il est populaire auprès de ses pairs (écart de 0 à 32)	N.A.				
h	Perceived Social Support from Friends (PSS-Fr)	Procidano et Heller	1983	20	.88	
i	COPE	Carver <i>et al.</i>	1989	60	.86 à .93	
j	Plusieurs questions à propos de construits en lien avec les relations interpersonnelles et la réputation (mesure réputée valide pour évaluer le rejet par les pairs à travers 20 ans de recherche). Une grille de noms des élèves du même niveau avec des questions de nomination par les pairs. Question : l'étudiant que tu aimes le moins. La quantité de nomination (aime le moins) démontre le rejet	Bellmore	2011			
k	Une grille de noms des élèves du même niveau avec des questions de nomination par les pairs. Question : Élève le moins populaire, la quantité de nomination (moins populaire) démontre l'impopularité.	Bellmore	2011	2		
l	The Child and Adolescent Social Support Scale-Revised Edition (CASSS)	Melecki <i>et al.</i>	2000	60	.96	.78
m	The Social Support Scale for Children (SSSC)	Harter	1985	24		
n	Listes de noms d'élèves accompagnée de questions spécifiques et remplis par les pairs pour tous les élèves du niveau. Questions : Aime le mieux, aime le moins, le plus populaire, le moins populaire (utilisation de codes pour la confidentialité)	Cillessen et Mayeux	2007			

**ANNEXE B – TABLEAU SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ÉTUDES
RECENSÉES**

Tableau 3 : Résultats des études recensées

Études	Présence d'un lien	
	Réseau social de soutien/Adaptation scolaire	Réseau social de soutien/ Adaptation psychosociale
Aikins, Bierman et Parker (2005)	De meilleures compétences sociales avant la transition prédisent de meilleurs résultats scolaires suite à la transition si le jeune bénéficiait d'une bonne qualité d'amitié avant la transition et qu'elle s'est maintenue suite à celle-ci.	Une plus grande qualité d'amitié avant la transition diminue la détresse émotionnelle au secondaire si cette amitié se maintient pendant la transition
Bellmore (2011)	-Plus les jeunes sont rejetés par leur pairs, plus faible sera leur adaptation scolaire. -Au moment de la transition, moins l'enfant est populaire, plus son sentiment de compétence scolaire et ses compétences scolaires selon l'enseignant sont faibles.	-
Cantin et Boivin (2005)	Il n'existe pas de lien significatif entre le réseau social de soutien (amis) et l'adaptation scolaire	-Il existe une corrélation positive entre la perception d'acceptation sociale et le nombre d'amis, le soutien social offert et le sentiment de satisfaction par rapport au soutien social disponible, et ce, au T2 et T3. -Il existe une corrélation positive entre l'adaptation sociale et le sentiment de satisfaction par rapport au soutien social disponible, et ce, au T4 -La variance de l'acceptation sociale est expliquée par le réseau-école à 13% T2, 11% T3 et 9% T4
Cillessen et Mayeux (2007)	-Dans l'échantillon 1 : Les jeunes populaires et les jeunes populaires faisant preuve d'agression ouverte ont une meilleure adaptation scolaire suite à la transition alors que les jeunes qui ne sont pas populaires et qui font preuve d'agression ouverte ont une moins bonne adaptation académique. -Ce qui est différent pour l'échantillon 2, c'est que l'adaptation scolaire est prédite par la préférence sociale.	Dans l'échantillon 1 : Les jeunes préférés socialement s'adaptent mieux socialement suite à la transition.
Fenzel (2000)	Le <i>Peer strain</i> prédit de façon négative le support par les amis proches (T2→T3), les compétences scolaires et le support par les amis proches (T1→T3).	-
Isakson et Jarvis (1999)	- Un meilleur support par les pairs avant la transition est en lien avec une moins bonne adaptation scolaire avant et après la transition. - Un meilleur support par les pairs après la transition est en lien avec une moins bonne adaptation scolaire après la transition.	-
Kingery, Erdley et Marshall (2011)	- En contrôlant pour l'adaptation antérieure, le seul lien qui demeure est que plus les enfants sont acceptés par leurs pairs au primaire, meilleurs seront leurs résultats scolaires au secondaire.	Pas de lien significatif
Langenkamp (2010)	- La popularité au primaire prédit la performance scolaire au secondaire	-
Martinez et al. (2011)	-	Aucun lien ni relation de prédiction n'a été trouvé entre le support social ni aucune de ses composantes en 5 ^e année et l'adaptation psychosociale ni aucune de ses composantes en 6 ^e année
Newman et al. (2007)	-	Le support par les pairs seul ne prédit pas les symptômes dépressifs durant la transition primaire secondaire.

Véronneau et Dishion (2010)	-	<ul style="list-style-type: none"> - Le fait d'être rejeté à l'entrée au secondaire (<i>middle-school</i>) prédit l'augmentation des difficultés de comportement extériorisées à travers le secondaire. - Le fait d'être accepté par les pairs à l'entrée au secondaire (<i>middle-school</i>) prédit aussi l'augmentation des difficultés de comportement à travers le secondaire. - Le fait d'avoir des amis avec de bons résultats scolaires modère à la baisse l'augmentation des difficultés de comportement extériorisées à travers le secondaire.
Wentzel, Barry, Caldwell (2004)	Un plus grand nombre d'amis est en lien avec de moins bons résultats scolaires en 6 ^e année	Un plus grand nombre d'amis est en lien avec moins de détresse émotionnelle en 6 ^e et 8 ^e année

ANNEXE C – TABLEAUX RÉSUMÉS DES ÉTUDES RECENSÉES

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Navigating the transition to junior high school : The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics
	Auteur	Aikins, Bierman et Parker
	Année	2005
	Source	Journal of Social Development
Devis de l'étude		Longitudinal (T1 au printemps de la 6 ^e année, T2 au printemps de la 7 ^e année)
Objectifs de l'étude		Proposer et tester un modèle qui examine l'influence des facteurs prédictifs du développement (qualité d'amitié avant la transition, compétence sociale avant la transition) dans la compréhension des amitiés chez les jeunes, la détresse psychologique et l'adaptation scolaire des jeunes en période de transition primaire secondaire.
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	123 étudiants de 6 ^e année
	Âge moyen	12 ans et 4 mois
	Sexe	76 filles, 47 gars
	Origine ethnique	-
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	7 écoles primaires de deux commissions scolaires du centre de la Pennsylvanie

	Taux d'acceptation de participer	64%	
	Taux d'attrition	8%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Demande faite à tous les élèves de 6 ^e année des écoles sélectionnées. La façon dont les écoles ont été sélectionnées n'est pas mentionné.	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Entrevue et questionnaires passés à l'école en dehors des heures de classe et de façon individuelle	
Source des données		Élève, mère et meilleur ami	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Qualité de l'amitié pré-transition (V.I.) 1- Qualité de l'amitié selon le sujet 2- Qualité de l'amitié selon le meilleur ami	Friendship Quality Questionnaire (FQQ ; Parker et Asher, 1993 ; 40 items) ($\alpha = .90$, $r = N.A.$)
		Compétences sociales pré-transition (V.I.) 1- Compétences sociales selon le sujet 2- Compétences sociales selon le meilleur ami	Adolescence Interpersonal Competence Questionnaire Revised (AICQR ; Buhrmester, 1990 ; 35 items) ($\alpha = .94$, $r = N.A.$)
		Maintien des relations d'amitié post-transition (V.D.)	Peer Social Network Diagram (PSND ; Parker et Herrera, 1996) ($\alpha = N.A.$, $r = N.A.$)
		Qualité de l'amitié post-transition (V.D.) 1- Qualité de l'amitié selon le sujet 2- Qualité de l'amitié selon le meilleur ami	Friendship Quality Questionnaire (FQQ ; Parker et Asher, 1993 ; 40 items) ($\alpha = .90$, $r = N.A.$)

	Détresse émotionnelle post-transition (V.D.)	Estime de soi globale	L'échelle d'estime de soi globale du Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA ; Harter, 1988) ($\alpha = .75$, $r = \text{N.A.}$)
		Solitude	Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher et Wheeler, 1985 ; 24 items) ($\alpha = .90$, $r = \text{N.A.}$)
	Adaptation Scolaire post-transition (V.D.) 1- Adaptation scolaire selon le sujet 2- Adaptation scolaire selon la mère du sujet		School Adjustment Questionnaire (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999 ; 20 items [child] et 14 items [mother]) Child : ($\alpha = .81$, $r = \text{N.A.}$) Mother : ($\alpha = .89$, $r = \text{N.A.}$)
Variables de contrôle		N.A.	
RÉSULTATS			
Résultats		(structural equation modeling) 1- Une plus grande qualité de l'amitié (T1) prédit positivement et de manière indirecte l'adaptation scolaire (T2) et la détresse émotionnelle (T2). Le facteur médiateur est le maintien de l'amitié (T2). <i>Autrement dit, une plus grande qualité d'amitié avant la transition diminue la détresse émotionnelle au secondaire si cette amitié se maintient pendant la transition.</i> 2- Les compétences sociales (T1) prédisent	

positivement et de façon indirecte l'adaptation scolaire (T2). Les facteurs médiateurs sont la qualité de l'amitié (T2) et le maintien de l'amitié (T2).

Autrement dit, de meilleures compétences sociales avant la transition prédisent de meilleurs résultats scolaires suite à la transition si le jeune bénéficiait d'une bonne qualité d'amitié avant la transition et qu'elle s'est maintenue suite à celle-ci.

* tous les liens entre les variables mentionnées plus haut et qui ne sont pas mentionnées ici n'étaient pas significatifs

Limites de l'étude (selon les auteurs)

-

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Peer Rejection and Unpopularity : Association With GPAs Across the Transition to Middle School
	Auteur	Amy Bellmore
	Année	2011
	Source	Journal of Educational Psychology
Devis de l'étude		Longitudinal (T1) automne de la 4 ^e année, (T2) hiver de la 4 ^e année, (T3) printemps de la 4 ^e année, (T4) printemps de la 5 ^e année, (T5) printemps de la 6 ^e année, (T6) printemps de la 7 ^e année et (T7) printemps de la 8 ^e année. Transition (T4) → (T5)
Objectifs de l'étude		(1) Déterminer la direction de l'association des deux types de faible statut social (rejet par les pairs et impopularité) sur les Grande point average (GPA) en période de transition primaire secondaire
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	627 → 410
	Âge moyen	-
	Sexe	53% gars
	Origine ethnique	65% blanc, 20% afro-américains, 12% latino, 2% asiatiques et 1% autres

	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Ville de taille moyenne du nord-est des États-Unis	
	Taux d'acceptation de participer	70%	
	Taux d'attrition	35%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	On ne sait pas comment les écoles ont été choisies. On a demandé à tous les élèves du niveau.	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	Devaient fréquenter l'école publique	
Mode de collecte		Nomination par les pairs, questionnaires, consultation de dossiers en groupe à l'école	
Source des données		Pairs, Élèves, Enseignants	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Rejet par les pairs (V. I.)	-Plusieurs questions à propos de construits en lien avec les relations interpersonnelles et la réputation (mesure réputée valide pour évaluer le rejet par les pairs à travers 20 ans de recherche) - Une grille de noms des élèves du même niveau avec des questions de nomination par les pairs. Question : l'étudiant que tu aimes le moins. La quantité de nominations (aime le moins) démontrait le rejet ($\alpha = N.A.$ et $r = N.A.$)
		Impopularité (V.I.)	Une grille de noms des élèves du même niveau avec des questions de nomination par les pairs. Question : Élève le moins populaire. La quantité de

		<p>nominations (moins populaire) démontrait l'impopularité ($\alpha = \text{N.A.}$ et $r = \text{N.A.}$)</p>
	GPA's (V.D.)	<p>Une cote de 0 à 4.3 des résultats scolaires en univers social, en mathématiques, en sciences, en langues et en art ($\alpha = \text{N.A.}$ et $r = \text{N.A.}$)</p>
	Perception de ses compétences académiques (V.D.)	<p>4^e et 5^e année : Child Rating Scale (Hightower et al., 1987 ; 24 items) ($\alpha = .81$ à $.85$ et $r = \text{N.A.}$) 6^e à 8^e année : Multidimensional Self Concept Scale (Bracken, 1992) ($\alpha = .80$ à $.82$ et $r = \text{N.A.}$)</p>
	Perception de l'enseignant des compétences académiques (V.D.)	<p>4^e et 5^e année : Teacher-Child Rating Scale (Hightower et al., 1986) ($\alpha = .87$ à $.89$ et $r = \text{N.A.}$) 6^e à 8^e année : 4 questions du Multidimensional Self Concept Scale (Braken, 1992) ($\alpha = .87$ à $.93$ et $r = \text{N.A.}$)</p>
Variables de contrôle		-
RÉSULTATS		
Résultats	Corrélation	
	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le rejet par les pairs est associé négativement aux GPA's à chaque temps de mesure sauf entre le rejet en 8^e année et les GPA's en 8^e année. 2- Le rejet par les pairs est associé négativement aux perceptions de compétence académique à chaque temps de mesure. 3- Le rejet par les pairs est associé négativement aux compétences académiques selon l'enseignant à chaque temps de mesure. 	

- 4- L'impopularité est associée négativement aux GPAs seulement au printemps de la 5^e année.
- 5- L'impopularité est associée négativement aux sentiments de compétence académique seulement au printemps de la 5^e et 6^e année. (*discontinuité au moment de la transition*)
- 6- L'impopularité est associée négativement aux compétences académiques selon l'enseignant seulement au printemps de la 5^e et 6^e année. (*discontinuité au moment de la transition*)

*Les liens entre les autres variables présentées plus haut et qui ne sont pas présentés ici se sont révélés non-significatifs.

On note que le sens du lien entre l'impopularité et le rejet social et les résultats scolaires est négatif, par contre on voit qu'il est significatif pratiquement à tous les temps de mesure pour le rejet social alors qu'il l'est seulement en période de transition pour l'impopularité.

Limites de l'étude (selon les auteurs)

-Il est possible que le groupe choisi pour la nomination par les pairs n'ait pas été le groupe le plus significatif, car il est possible que le groupe le plus représentatif diffère au primaire et au secondaire. Ici, on a utilisé le niveau entier comme groupe de référence, mais peut-être que c'est le groupe classe qui aurait été le groupe le plus significatif au primaire ou au secondaire.

- La seule mesure utilisée pour mesurer le fonctionnement académique est les GPAs. Ce qui est problématique ici est que les GPAs sont évalués par rapport aux résultats scolaires qui eux varient dépendamment des enseignants, des évaluations utilisées, etc. On ne peut donc pas être certains de mesurer le fonctionnement académique de l'élève, car il y a d'autres facteurs qui influencent cette variable.

- Les contextes scolaires n'ont pas été évalués. Ceux-ci peuvent avoir une incidence sur les résultats ex : grosseur de l'école, transition = changement d'école, école publique ou privée etc.

- On n'évalue pas la causalité des résultats, on ne fait que soulever des liens (corrélations).

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien lors de la transition primaire-secondaire
	Auteur	Stéphane Cantin et Michel Boivin
	Année	2005
	Source	Revue de Psychoéducation
Devis de l'étude		Longitudinal (T1 Fin de la 6 ^e année, T2 début du secondaire 1, T3 fin du secondaire 1 et T4 fin du secondaire 2)
Objectifs de l'étude		<p>(1) examiner l'évolution des relations entre les caractéristiques des différents réseaux sociaux et le profil de perceptions de soi des élèves tout au long de la transition primaire-secondaire.</p> <p>(2) examiner la relation entre les caractéristiques des différents réseaux sociaux tels qu'évalués au début du secondaire et les changements observés sur le profil de perceptions de soi en période de transition primaire-secondaire.</p>
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	200
	Âge moyen	12,5 ans à l'entrée au secondaire
	Sexe	104 filles / 96 garçons
	Origine ethnique	-

	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Élèves du primaire de la région de la ville de Québec	
	Taux d'acceptation de participer	(Échantillon source 98%) 56% pour cette étude	
	Taux d'attrition	29% (T1-T4)	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Sélectionnés à partir d'un échantillon déjà existant et ayant servi pour d'autres études durant le primaire. (pas d'information sur la façon dont cet échantillon d'origine a été sélectionné, probablement non-aléatoire)	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	<ul style="list-style-type: none"> - L'échantillon est peu représentatif, suite à l'acceptation de participer, car les sujets qui ont refusé de participer avaient un sentiment de compétence scolaire et d'acceptation sociale significativement plus faible que ceux qui ont accepté. - L'échantillon suite à l'attrition est demeuré représentatif de l'échantillon de base. 	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	N.A.	
Mode de collecte		Questionnaire auto-complété et entrevue structurée à domicile	
Source des données		Élève	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Soutien social des amis à l'école (V.I.) (T1, T2, T3, T4)	L'inventaire du réseau de soutien social des élèves (IRSS ; Barrera, Sandler et Ramsey, 1981) ($\alpha = N.A.$, $r = N.A.$)
		<ul style="list-style-type: none"> 1- Nombre d'amis 2- Soutien social offert 3- Sentiment de satisfaction face au soutien social disponible 	
		Perception de compétence scolaire (V.D.) (T1, T2, T3, T4)	Les échelles d'estime de soi générale, de sentiment de compétence scolaire et d'acceptation sociale du profil de perception de soi de élèves (Harter, 1985 ; 36 items) ($\alpha > 0,80$ pour les trois échelles, $r = N.A.$)
Perception d'acceptation sociale (V.D.) (T1, T2, T3, T4)			

Variables de contrôle	Sexe des élèves	
RÉSULTATS		
Résultats	Objectif (1)	<p style="text-align: center;">Corrélation partielle</p> <p>1- Il existe une corrélation positive entre la perception d'acceptation sociale et le nombre d'amis, le soutien social offert et le sentiment de satisfaction en lien avec soutien social disponible, et ce, au T2 et T3.</p> <p>2- Il existe une corrélation positive entre la perception d'acceptation sociale et le sentiment de satisfaction en lien avec le soutien social disponible, et ce, au T4.</p> <p>3- Il existe une corrélation positive entre l'estime de soi générale et le sentiment de satisfaction en lien avec le soutien social disponible, et ce, au T2.</p> <p style="text-align: center;">Corrélation multiple</p> <p>1- La variance de l'acceptation sociale est expliquée par le réseau-école à 13% T2, 11% T3 et 9% T4</p> <p>* Les liens entre les variables citées plus haut et qui ne sont pas décrits ici étaient non-significatifs.</p>
	Objectif (2)	<p style="text-align: center;">Corrélation partielle</p> <p>1- Seul le nombre d'amis influence significativement les changements dans la perception d'acceptation sociale de façon positive durant la transition à court et à long terme (T1-T2 et T1-T4)</p> <p>* Les liens entre les variables citées plus haut et qui ne sont pas décrits ici étaient non-significatifs.</p> <p>* Les changements ont seulement été analysés entre T1-T2 et T1-T4</p> <p><i>-Il existe une corrélation positive entre la perception d'acceptation sociale et le nombre d'amis, le soutien social offert et le sentiment de satisfaction en lien avec le soutien social disponible, et ce, au T2 et T3.</i></p> <p><i>-Il existe une corrélation positive entre l'adaptation sociale et le sentiment de satisfaction en lien avec le soutien social disponible, et ce, au T4</i></p>

		<p><i>La variance de l'acceptation sociale est expliquée par le réseau-école à 13% T2, 11% T3 et 9% T4</i></p>
<p>Limites de l'étude (selon les auteurs)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Il aurait été préférable de prendre une mesure plus sensible que le questionnaire de Harter pour mesurer l'adaptation. - Il aurait été intéressant de recueillir les sentiments des jeunes par rapport au soutien social perçu. - Résultats peu généralisables à cause de l'échantillon peu représentatif.

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Expectations and perceptions at school transitions : The role of peer status and aggression
	Auteur	Cillessen et Mayeux
	Année	2007
	Source	Journal of School Psychology
Devis de l'étude		Longitudinal (1) T1 printemps de la 5 ^e année et T2 printemps de la 6 ^e année (2) T1 printemps de la 8 ^e année et T2 printemps de la 9 ^e année
Objectifs de l'étude		Comment le statut social et l'agression sont reliés à la perception d'adaptation sociale et scolaire suite à la transition
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	(1) 643 (2) 607
	Âge moyen	-
	Sexe	(1) 48% filles (2) 49% filles
	Origine ethnique	24-32% non-blancs 68-76% caucasiens
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Étudiants d'écoles publiques de villes de taille moyenne
	Taux d'acceptation de participer	99%

	Taux d'attrition	(1) 7% (2) 3,5%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Tous les élèves se le sont vu proposés. Toutes les écoles de la région ont participé à l'étude.	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Sociogrammes complétés par les pairs et questionnaires, passation à l'école sous la supervision d'assistants de recherche	
Source des données		Pairs et élève	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Statut social (auprès des pairs) (V.I.) 1- Popularité perçue (moyenne du niveau de popularité du jeune perçu par les autres élèves) 2- Préférence sociale (La différence entre la quantité de classements positifs et négatifs dans le sociogramme sur la popularité.)	Liste de noms d'élèves accompagnée de questions spécifiques et remplis par les pairs pour tous les élèves du niveau. Questions : Aime le mieux, aime le moins, le plus populaire, le moins populaire. (utilisation de codes pour la confidentialité) ($\alpha = N.A.$ et $r = N.A.$)
		Construits d'agression (V.I.) 1- agression relationnelle 2- agression ouverte	Liste de noms d'élèves accompagnée de questions spécifiques et remplie par les pairs pour tous les élèves du niveau. Questions : (Commence des batailles, dit des choses méchantes et/ou provoque les autres) (Empêche les autres de s'intégrer au groupe durant les activités,

		arrête de parler et de porter attention à quelqu'un quand il est fâché contre lui.) (Ignore les autres et propage des rumeurs sur lui quand il est fâché contre lui) (utilisation de codes pour la confidentialité)($\alpha =$ N.A. et $r =$ N.A.)
	Perception d'adaptation scolaire suite à la transition (V.D.)	Trois items : (J'ai de bons résultats scolaires) (Je fais bien mon travail scolaire) (Je complète habituellement mes travaux scolaires à temps) ($\alpha = .86$ à $.85$ et $r =$ N.A.)
	Perception d'adaptation sociale suite à la transition (V.D.)	3 items : (J'ai des amis à l'école) (Les autres enfants sont gentils avec moi à l'école) (J'ai des amis avec qui me tenir à l'école) ($\alpha = .78$ à $.86$ et $r =$ N.A.)
Variables de contrôle		-

RÉSULTATS

		Régression multiple
Résultats	Objectif (1)	<p>(1) L'adaptation académique (T2) est prédite positivement par la popularité perçue et la popularité perçue X agression ouverte et négativement par l'agression ouverte (T2)</p> <p>(1) L'adaptation sociale (T2) est prédite par les préférences sociales (T2)</p> <p>(2) L'adaptation académique (T2) est prédite positivement par les préférences sociales et négativement par le sexe X la popularité perçue X l'agression relationnelle (T2)</p> <p>(2) L'adaptation sociale (T2) est prédite positivement par les préférences sociales et négativement par le sexe X popularité perçue X agression relationnelle (T2)</p> <p>*Les liens entre les variables ci-haut et qui ne sont pas</p>

		<p>présentés ici ne se sont pas révélés significatifs.</p> <p><i>Dans l'échantillon 1 : Les jeunes populaires et les jeunes populaires faisant preuve d'agression ouverte ont une meilleure adaptation scolaire suite à la transition alors que les jeunes qui ne sont pas populaires et qui font preuve d'agression ouverte ont, eux, une moins bonne adaptation académique.</i></p> <p><i>Les jeunes préférés socialement s'adaptent mieux socialement suite à la transition.</i></p> <p><i>Ce qui est différent pour l'échantillon 2, c'est que l'adaptation scolaire est prédite par la préférence sociale.</i></p>
<p>Limites de l'étude (selon les auteurs)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Comme ce sont des mesures auto-rapportées, il y a une possibilité de biais. - De plus, les mesures étaient trop générales pour explorer des variables spécifiques de problématiques sociales et académiques. <ul style="list-style-type: none"> - La mesure post-transition était prise seulement au printemps de l'année suivant la transition ce qui laissait les effets de la transition se résorber. - La littérature sur laquelle se base l'étude convient au passage elementary school → middle school et non middle school → high school. Probablement qu'il s'agit de problématiques différentes.

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	The adjustment of adolescents during the transition into high school : A short-term longitudinal study
	Auteur	Isakson et Jarvis
	Année	1999
	Source	Journal of Youth and Adolescence
Devis de l'étude		Longitudinal (T1(pré) fin de 8 ^e année, T2(post) début de 9 ^e année, T3(post) fin de 9 ^e année)
Objectifs de l'étude		Définir l'ajustement sociale et scolaire des élèves durant la transition primaire secondaire et vérifier comment les stressors influencent l'adaptation et à travers quels facteurs médiateurs.
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	41
	Âge moyen	13,7 ans
	Sexe	20 garçons et 21 filles
	Origine ethnique	Représentative de la communauté (Classe socio-économique moyenne haute)
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Communauté du centre de l'Illinois
	Taux d'acceptation de participer	85%

	Taux d'attrition	0%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Tous les élèves d'une école laboratoire affiliée à l'université (les élèves qui fréquentent cette école sont choisis pour être représentatifs des caractéristiques de la société qui les entoure (100 000 personnes))	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	oui	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Questionnaires, entrevues et consultation de dossiers, passation à l'école en sous-groupes de 20 étudiants	
Source des données		Dossiers scolaires, jeune, parents	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Stresseurs quotidiens (V.I.)	Daily Hassles Scale (DHS ; Kanner <i>et al.</i> , 1987 ; 25 items) ($\alpha = 0.87$ et $r = N.A.$)
		Support social par les pairs (V.I.)	Perceived Social Support from Friends (PSS-Fr ; Procidano et Heller, 1983 ; 20 items) ($\alpha = 0.88$ et $r = N.A.$)
		Stratégies de coping (V.I.)	COPE (carver <i>et al.</i> , 1989 ; 60 items) ($\alpha = 0.86$ à $.93$ et $r = N.A.$)
		Autonomie (V.I.)	Autonomy Scale (Steinberg et Silverberg, 1986 ; 20 items) ($\alpha = 0.75$ et $r = N.A.$)
		Quotte de résultat scolaire (GPA) (V.D.)	Tirée du dossier de l'élève pour la dernière année du primaire et pour les deux premières étapes du secondaire 1
		Présence en cours (V.D.)	Tirée du dossier de l'élève pour la dernière année du primaire et pour les deux premières étapes du secondaire 1

	Sentiment d'appartenance à l'école (V.D.)	Psychological Sense of School Membership scale (PSSM ; Goodenow, 1993 ; 18 items) ($\alpha = 0.80$ à 0.87 et $r = N.A.$)
Variables de contrôle	-	
RÉSULTATS		
Résultats	Objectif (1)	<p style="text-align: center;">Hierarchical multiple regressions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Un meilleur support social par les pairs (T1) prédit des résultats scolaires plus faibles 2- Le support social par les pairs (T1) prédit négativement les résultats scolaires (T2) 3- Le support social par les pairs (T1) prédit négativement les résultats scolaires (T3) <p>Les liens entre les variables mentionnées plus haut et qui ne sont pas expliqués ici se sont révélés non significatifs.</p> <p><i>Fait surprenant, un meilleur support par les pairs est en lien avec de moins bons résultats scolaires avant et après la transition.</i></p>
Limites de l'étude (selon les auteurs)	Échantillon trop petit, les étudiants venaient tous de la même école primaire.	

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescent's adjustment across the middle school transition
	Auteur	N. Kingery, Erdley et Marshall
	Année	2011
	Source	Merrill-Palmer Quaterly
Devis de l'étude		Longitudinal (T1 printemps de la 5 ^e année, T2 automne de la 6 ^e année)
Objectifs de l'étude		Examiner comment les relations avec les pairs avant la transition prédisent différents aspects de l'ajustement suite à la transition.
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	365
	Âge moyen	11 ans 2 mois à l'entrée dans l'étude
	Sexe	175 gars/190 filles
	Origine ethnique	99% caucasiens
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Provenant d'écoles recrutées dans des districts ruraux ou de petites villes avec des niveaux socio-économiques bas ou moyens situés dans le nord de la Nouvelle-Angleterre
	Taux d'acceptation de participer	62%
	Taux d'attrition	8%

	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Inconnu. Tous les élèves des écoles ont été demandés, mais on ne sait pas comment les écoles ont été sélectionnées	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	L'attrition de 8% n'a pas modifié la représentativité de l'échantillon	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Questionnaires administrés à l'école	
Source des données		Auto-complétés (jeune lui-même) et dossier scolaire du jeune	
Variabes (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Acceptation par les pairs (V.I.)	Échelle likert de 1 (Je n'aime pas) à 5 (J'aime beaucoup) avec la question : Combien aimes-tu <i>passer du temps</i> avec cette personne à l'école pour chaque étudiant du niveau. Le score correspond à la moyenne des résultats, donnés par tous les participants, à l'enfant. ($\alpha = N.A.$ et $r = .58$)
		Nombre d'amis (V.I.)	L'enfant devait encrer le nom de ses meilleurs amis sur une liste de noms de tous les élèves du niveau (aucune restriction n'était donnée quant à la quantité de noms à encrer) et devait indiquer lequel était son meilleur ami Le score est le nombre de nominations réciproques. ($\alpha = N.A.$ $r = .43$)
		Qualité des relations d'amitié (V.I.)	Friendship Quality Questionnaire-Revised (FQQ-R ; Parker et Asher, 1993 ; 40 items) (T.1 $\alpha = .96$ T.2 $\alpha = .95$ et $r = .38$)

	Solitude (V.D.)	Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher et Wheeler, 1985 ; 24 items) (T.1 $\alpha = .92$, T.2 $\alpha = .93$ et $r = .65$)
	Dépression (V.D.)	Children's Depression Inventory (CDI ; Kovacs, 1985 ; 27 items) (T1 $\alpha = .90$, T2 $\alpha = .93$ et $r = .58$)
	Implication à l'école (V.D.)	Attitude Toward School questionnaire (Brendt et Miller, 1990 ; 12 school involvement items) (T1 $\alpha = .81$, T2 $\alpha = .83$ et $r = .66$, $p < 0.01$)
	Concept de soi (V.D.)	L'échelle d'estime de soi générale du Self Perception Profile for Children (SPPC ; Harter, 1985 ; 36 items) (T1 $\alpha = .82$, T2 $\alpha = .84$ et $r = .54$)
	Résultats académiques (V.D.)	Les notes des participants en anglais, sciences univers social et mathématiques ($\alpha = N.A.$ et $r = .67$)
	Absentéisme scolaire (V.D.)	Nombre de jours d'absence divisé par le nombre de jours total de la 5 ^e année ($\alpha = N.A.$ et $r = .38$)
Variables de contrôle	-	

RÉSULTATS

<p>Résultats</p>	<p>Objectif (1)</p>	<p>analyse de régression sans contrôler pour l'adaptation antérieure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- La solitude au temps 2 avait l'acceptation par les pairs, la quantité d'amis et la qualité d'amitié comme prédicteurs uniques et négatifs. 2- La qualité d'amitié prédisait aussi de façon unique l'estime de soi de façon positive. 3- L'acceptation par les pairs prédisait l'implication scolaire et les résultats académiques de façon positive. <p>* Les liens entre les variables présentées plus haut et qui ne sont pas présentés ici n'étaient pas significatifs.</p> <p>analyse de régression en contrôlant pour l'adaptation antérieure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Les résultats démontrent que l'acceptation par les pairs au temps 1 prédisait significativement les résultats académiques au temps 2 de façon positive. <p>* Les liens entre les variables présentées plus haut et qui ne sont pas présentés ici n'étaient pas significatifs.</p> <p><i>Si on contrôle pour l'adaptation antérieure, le seul lien qui demeure est que plus les enfants sont acceptés par leurs pairs au primaire, meilleurs seront leurs résultats scolaires au secondaire</i></p>
<p>Limites de l'étude (selon les auteurs)</p>		<p>Taux de participation de 62% et taux d'attrition T.1 → T.2 de 8%. Échantillon 99% caucasien et de classe socio-économique faible à moyenne provenant de milieux ruraux et de petites villes.</p> <p>La mesure des variables d'amitié était limitée, car les jeunes ne pouvaient choisir que parmi ceux participants à l'étude.</p>

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Academic vulnerability and resilience during the transition to high school : The role of social relationships and district context
	Auteur	Amy G. Langenkamp
	Année	2010
	Source	Sociology of Education
Devis de l'étude		Logitudinal (T1 middle school, T2 High School)
Objectifs de l'étude		(1) Est-ce que le maintien des repères sociaux du primaire protège les étudiants d'obtenir de mauvais résultats scolaires durant la transition primaire secondaire
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	20 745
	Âge moyen	8 ^e année à l'entrée dans l'étude
	Sexe	-
	Origine ethnique	Proportionnelle au statut socio-économique américain
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Écoles primaires à travers tous les États-Unis
	Taux d'acceptation de participer	71%

	Taux d'attrition	0%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Inconnu (pour ce qui est de 134 écoles) Choix délibéré pour obtenir un échantillon représentatif de la population américaine en général et pour s'assurer de ne manquer aucune mesure à aucun des deux temps de mesure.	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	oui	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Entrevue à la maison et questionnaires	
Source des données		Dossier de l'élève, élève et pairs	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Popularité auprès des pairs avant la transition (V.I.)	Nomination par les pairs comme (ami). Plus il a été nommé souvent, plus il est populaire auprès de ses pairs (écart de 0 à 32)
		Résultats académiques (V.D.) 1- Niveau de classement en mathématique 2- Avoir échoué un cours en première année du secondaire	(1) Le niveau de classement en mathématique à l'entrée au secondaire. Si l'Élève est classé à un niveau inférieur au cheminement normal, il y a un problème. (2) Échouer un cours durant la première année du secondaire démontre un problème d'adaptation scolaire. (tiré d'un index d'échec de cours)
Variables de contrôle		N.A.	N.A.

RÉSULTATS

Résultats	Objectif (1)	<p>Multivariate logistic regression</p> <p>1- Les étudiants plus populaires auprès des pairs au primaire sont moins à risque d'être classés dans un niveau plus bas de mathématique au secondaire.</p> <p>Multilevel logistic regression</p> <p>1- La popularité auprès des pairs au primaire est associée avec moins d'échecs académiques durant la première année du secondaire. Cependant, les élèves faibles académiquement ne sembleraient pas bénéficier de la même protection (haute popularité auprès des pairs au primaire)</p> <p><i>La popularité au primaire prédit la performance scolaire au secondaire</i></p>
Limites de l'étude (selon les auteurs)		<p>-L'étude met l'accent seulement sur la première année suivant la transition.</p> <p>-De plus, cette étude s'intéresse seulement au processus avant et pendant la transition et ne tient pas compte des éléments autres amenés par le nouveau milieu scolaire.</p>

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition
	Auteur	<i>Martinez et al.</i>
	Année	2011
	Source	Journal of Youth Adolescence
Devis de l'étude		Longitudinal (T1) printemps de la 5 ^e année et (T2) Printemps de la 6 ^e année
Objectifs de l'étude		Est-ce que les changements dans la perception de support social des jeunes sont en lien avec les changements dans l'adaptation socioémotionnelle durant la transition primaire secondaire ?
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	(1) 91 (2) 49 (T) 140
	Âge moyen	Groupe 1 (1) 11 ans 4 mois et demi, groupe 2 (2) 11 ans 2 mois

	Sexe	(1) 48 filles (2) 32 filles ,total (T) 80 filles	
	Origine ethnique	(T) 92,3 % blanc	
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Deux écoles d'une région rurale du Midwest de l'Indiana	
	Taux d'acceptation de participer	-	
	Taux d'attrition	(1) 23% (2) 8%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	On a choisi 2 cohortes de 5 ^e année dans deux écoles de la même commission scolaire et on a demandé à tous les élèves de participer. La façon dont les écoles ont été choisies n'est pas mentionnée.	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
	Mode de collecte	Questionnaires à l'école en groupe	
	Source des données	Élève	
	Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)	Support Social (V.I.) 1- Parent 2- Professeur 3- Collègues de classe 4- Amis proches 5- École 6- Total	The Child and Adolescent Social Support Scale- Revised Edition (CASSS ; Melecki et al. 2000 ; 60 items) ($\alpha = .96$ r = .78)

	<p>Adaptation socioémotionnelle (V.D.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Problèmes à l'école 2- Problèmes intériorisés 3- Symptômes émotionnels 4- Adaptation personnelle 	<p>The behavior Assessment System for Children – Second Edition (BASC-2 ; Reynolds et Kamphaus, 2004 ; Parent, Teacher and Youth) ($\alpha = .88$ à $.99$ pour les scores composites, $\alpha = .81$ à $.86$ pour les scores cliniques et $r = .81$ à $.86$ pour les scores composites)</p>
Variables de contrôle	-	
RÉSULTATS		
Résultats	Objectif (1)	<p>Régression</p> <p><i>Aucun lien ni relation de prédiction n'a été trouvé entre le support social ni aucune de ses composantes en 5^e année et l'adaptation psychosociale ni aucune de ses composantes en 6^e année</i></p>
Limites de l'étude (selon les auteurs)		<p>Désirabilité sociale en répondant aux questionnaires d'adaptation psychosociale qui rend les changements moins appréciables.</p> <p>Seulement deux temps de mesure (avant et après la transition) On voit moins bien les patterns de changement à travers le temps et l'adaptation à l'école secondaire.</p>

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	The relationship of social to depressive symptoms during the transition to high school
	Auteur	Newman et al.
	Année	2007
	Source	Adolescence
Devis de l'étude		Longitudinal, (T1) 8 ^e année et (T2) 9 ^e année et transversal
Objectifs de l'étude		Vérifier le lien entre le support social et les symptômes dépressifs durant la transition primaire secondaire
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	205 (T1) 104 8 ^e année et 101 9 ^e année (T2) 60 9 ^e année qui étaient en 8 ^e au T1 et 129 nouveaux 8 ^e année
	Âge moyen	13,17 ans à l'entrée à l'étude
	Sexe	122 filles et 83 garçons
	Origine ethnique	-
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Ville comptant 6284 enfants de moins de 18 ans, 19 % familles monoparentales, 91% blancs. Revenu moyen de 56325 \$, ce qui est plus élevé que le revenu moyen des américains, États-Unis

	Taux d'acceptation de participer	28% 9 ^e année et 30% 8 ^e année	
	Taux d'attrition	37%	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Demande faite auprès de tous les étudiants du niveau de deux écoles primaires et de l'école secondaire. On ne sait pas comment les écoles ont été choisies	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	Réputé représentatif	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Questionnaires en grand groupe à l'école	
Source des données		Élève	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Support par les pairs et les parents (V.I.)	Perceived Social Support for friends and family (PSS-Fa et PSS-Fr ; Procidano et Heller, 1983 ; 19 items) ($\alpha = .88$ Fr et $\alpha = .90$ Fa et $r = N.A$)
		Appartenance à l'école (V.D.)	Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM ; Goodenow, 1993 ; 18 items) ($\alpha = .80$ à $.87$ et $r = N.A.$)
		Dépression (V.D.)	Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS ; Reynolds, 1987 ; 30 items) ($\alpha = .91$ à $.94$ et $r = .79$ à $.80$)
Variables de contrôle		-	

RÉSULTATS

Résultats	Objectif (1)	<p>Hierarchical regression (En contrôlant pour le sexe, les résultats scolaires et les autres stressseurs)</p> <ol style="list-style-type: none">1- La régression entière (GPA, sexe, stress, support par les parents T1, support par les pairs T1, sentiment d'appartenance à l'école T1, changement dans le support par les pairs, changement dans le support par les parents et changement dans le sentiment d'appartenance à l'école) prédit les symptômes dépressifs en période de transition primaire secondaire à 51%.2- La régression comportant seulement : GPA, sexe, stress, support par les parents T1, support par les pairs T1, sentiment d'appartenance à l'école T1 prédit les symptômes dépressifs à 41 % en période de transition primaire-secondaire.3- Le haut support des parents et le haut sentiment d'appartenance à l'école prédisent une diminution des symptômes dépressifs en période de transition primaire secondaire.4- Le support par les pairs ne prédit pas les symptômes dépressifs en période de transition primaire secondaire. <p><i>Le support par les pairs seul ne prédit pas les symptômes dépressifs durant la transition primaire secondaire.</i></p> <p>* Les liens entre les variables, mentionnées plus haut, qui ne sont pas expliqués ici se sont révélés non significatifs.</p>
Limites de l'étude (selon les auteurs)		L'homogénéité de l'échantillon, la sélection par acceptation parentale et l'attrition importante T1 et T2

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences
	Auteur	Marie-Hélène Véronneau et Thomas Dishion
	Année	2010
	Source	Journal of Abnormal Child Psychology
Devis de l'étude		Longitudinal, T1 (post transition) 6 ^e année T2 (post transition) 8 ^e année
Objectifs de l'étude		Identifier les modérateurs du changement dans les problèmes de comportements se produisant au début de l'adolescence.
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	1278
	Âge moyen	12 ans et 2 mois
	Sexe	54,6 % filles
	Origine ethnique	78,2% caucasiens, 4,5% latino-américains, 3,3% asiatiques-américains, 1,5% des îles du pacifique, 1,2% afro-américains, 8,3% autre.
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	8 écoles secondaires de petites villes du nord-ouest des États-Unis
	Taux d'acceptation de participer	74 %

	Taux d'attrition	18%. Il y a une différence significative entre les élèves qui sont demeurés dans l'étude et ceux qui ne le sont pas. (ceux qui sont restés avaient de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'une meilleure adaptation sociale et comportementale.)	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	Tous les étudiants de 6 ^e année des 8 écoles secondaires sélectionnées ont été invités à participer	
	Représentativité de l'échantillon face à la population selon les auteurs	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Questionnaires, consultation du dossier scolaire	
Source des données		Pairs, élève, dossier scolaire	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		V.D. Problèmes de comportement	11 items du Student's Self-Report Survey (SSRS ; Dishion et Stormshak, 2001) (6 ^e année $\alpha = .83$ et 8 ^e année $\alpha = .84$)
		V.D. Performance académique	GPA
		V.D. Engagement scolaire	5 items du (SSRS ; Dishion et Stormshak, 2001) ($\alpha = .73$)
		V.D. Supervision des apprentissages par les parents	4 items du (SSRS ; Dishion et Stormshak, 2001) ($\alpha = .82$)
		V.I. Acceptation par les pairs	Social Nomination Questionnaire (SONOM ; Coie et al., 1995) 2 grilles de nomination une positive, l'autre négative.

	V.I. Rejet par les pairs	Social Nomination Questionnaire (SONOM ; Coie et <i>al.</i> , 1995) 2 grilles de nomination, une positive, l'autre négative.
Variables de contrôle	L'adaptation antérieure, le sexe, les troubles de comportement antérieurs.	
RÉSULTATS		
Résultats	<p>Les jeunes rejetés présentent une augmentation de problèmes de comportement au middle school.</p> <p>Les jeunes acceptés par leurs pairs vivent, eux aussi, une augmentation des problèmes de comportement au middle school.</p> <p>L'interaction entre les deux prédit encore plus l'augmentation des problèmes de comportement.</p> <p>La supervision des apprentissages par les parents modère les effets des variables précédentes et amoindrit les augmentations de problèmes de comportements</p> <p>Des meilleurs amis avec de bons résultats scolaires agissent comme modérateurs pour diminuer l'augmentation de problèmes de comportement.</p>	
Limites de l'étude (selon les auteurs)	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le nombre d'écoles de provenance de l'échantillon était trop faible pour permettre des analyses multi-niveaux 2- La mesure de la supervision des apprentissages par les parents était faible (seulement le jeune comme source) 3- Comme la majorité de l'échantillon est caucasien, il est impossible de savoir si on peut généraliser les résultats aux autres ethnies 4- Impossible de savoir s'il y a eu des changements importants durant la transition, car aucune mesure pré-transition 	

TITRE 1	TITRE 2	CONTENU
INTRODUCTION		
Informations bibliographiques	Titre	Friendship in middle school : Influences on motivation and school adjustment
	Auteur	Wentzel, Barry, Caldwell
	Année	2004
	Source	Journal of Educational Psychology
Devis de l'étude		Longitudinal, (T1) 6 ^e année (T2) 8 ^e année
Objectifs de l'étude		Quel est le lien entre les relations d'amitié et l'adaptation à l'école secondaire ?
MÉTHODOLOGIE		
Échantillon	n	242
	Âge moyen	-
	Sexe	50% filles
	Origine ethnique	92% caucasiens
	Provenance de la population d'origine de l'échantillon	Communauté de classe moyenne du Mid-Atlantic aux États-Unis
	Taux d'acceptation de participer	99,2%

	Taux d'attrition	20% (T1-T3)	
	Sélection aléatoire ou non-aléatoire	-	
	Représentativité de l'échantillon face à la population	-	
	Critères d'exclusion et d'inclusion particuliers	-	
Mode de collecte		Questionnaires, nomination par les pairs et classement par l'enseignant, passation en groupe classe	
Source des données		Étudiant, enseignant, pairs	
Variables (V.D, V.I.) et instruments de mesure (Validité, Fidélité)		Amitiés réciproques (V.I.)	Nomination mutuelle de meilleurs amis. Liste de noms et demande aux jeunes d'encercler le nom de leurs meilleurs amis. Jusqu'à trois amis maximum, pas de minimum. ($\alpha = N.A.$ et $r = N.A.$)
		Comportement prosocial (V.I.)	Peer nomination and teacher rating. Répondre aux questions : (Who cooperates and share) et (Who helps other kids when they have a problem) et encercler les élèves qui correspondent à ces questions et biffer les élèves que le jeune ne connaît pas. ($\alpha = N.A.$ et $r = N.A.$)
		Performances académiques (V.D.)	GPA se basant sur les résultats en anglais, univers social, sciences et mathématiques ($\alpha = N.A.$ et $r = N.A.$)
		Efforts pour être prosocial (V.D.)	Prosocial Goal Scale (Wentzel, 1993 ; 7 items) ($\alpha = .79$ à $.86$ et $r = N.A.$)

	Efforts pour apprendre (V.D.)	Questionnaire maison concernant combien souvent les élèves portaient attention durant leurs cours d'anglais, univers social, sciences et mathématiques. ($\alpha = .75$ et $r = N.A.$)
	Détresse émotionnelle (V.D.)	Depression and Low Well-Being subscales of Adjustment Inventory (Weinberger, Feldman, Ford et Chastain, 1987 ; 6 items) ($\alpha = .80$ et $r = N.A.$)
Variables de contrôle	-	

RÉSULTATS

		Corrélation
Résultats	Objectif	<ol style="list-style-type: none"> 1- La présence d'amitiés réciproques était en lien avec les comportements prosociaux de façon positive et avec les résultats scolaires et la détresse psychologique de façon négative à l'entrée au secondaire (6^e année) 2- La présence d'amitiés réciproques était en lien avec la détresse émotionnelle de façon négative à la fin du middle school (8^e année) 3- Il existe un lien positif entre les comportements prosociaux T1 et les résultats académiques T1 et T2, les efforts prosociaux T1 et T2, les efforts pour apprendre T1 et T2 et les comportements prosociaux T2. 4- Il existe un lien positif entre les résultats académiques T1 et les efforts pour apprendre T1 et T2, les comportements prosociaux T2, les résultats académiques T2 et les efforts pour être prosocial T2. 5- Il existe un lien positif entre les efforts pour être prosocial T1 et les efforts pour apprendre T1 et T2, les comportements prosociaux T2, les efforts pour être prosocial T2 et les résultats académiques T2. 6- Il existe un lien positif entre les efforts pour

		<p>apprendre T1 et les comportements prosociaux T2, les résultats académiques T2 et les efforts pour apprendre T2.</p> <p>7- Il existe un lien positif entre les comportements prosociaux au T2 et les résultats académiques T2, les efforts pour être prosocial T2 et les efforts pour apprendre T2.</p> <p>8- Il existe un lien positif entre les résultats académiques T2 et les efforts pour être prosocial T2 et les efforts pour apprendre T2.</p> <p>9- Il existe un lien positif entre les efforts pour être prosocial T2 et les efforts pour apprendre T2.</p> <p>* Les liens entre les variables, mentionnés plus haut, qui ne sont pas présentés ici se sont révélés non-significatifs.</p> <p>** À noter ici que le temps 1 est juste après la transition elementary to middle et que le T2 est juste avant la transition middle to high. Il faut donc porter une attention particulière à l'évaluation des résultats.</p> <p><i>Les seules analyses effectuées sont des corrélations. Il est donc possible de voir si les variables corrélaient entre elles, mais on ne peut pas parler de prédicteurs</i></p> <p><i>Fait surprenant, un plus grand nombre d'amis est en lien avec de moins bons résultats scolaires en 6^e année</i></p> <p><i>Par contre, plus d'amis est en lien avec moins de détresse émotionnelle en 6^e et 8^e année</i></p>
<p>Limites de l'étude (selon les auteurs)</p>		<p>Échantillon trop homogène et variables réductrices par rapport aux différentes sources de modification de l'adaptation au secondaire.</p>