

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STYLES PARENTAUX, QUALITÉ RELATIONNELLE PARENT-ENFANT ET  
ADAPTATION CHEZ LES ÉLÈVES EN TRANSITION VERS LE SECONDAIRE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

YIMIN-LÉA GAUTHIER

AVRIL 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Parce qu'un essai ne s'écrit pas seul, je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Thérèse Bouffard. Merci de m'avoir accueillie dans ton laboratoire. C'est avec un immense plaisir que j'ai pu terminer mon parcours doctoral dans un environnement sain, stimulant et enrichissant. Merci de m'avoir encadrée avec patience, dévouement, rigueur et une immense disponibilité.

Je remercie mes collègues du laboratoire URAMAS. Nos dîners, nos pauses (parfois un peu, beaucoup, longues) et nos discussions ont permis d'alléger ce parcours doctoral qui est souvent long et solitaire.

Un merci spécial à Hugues Leduc, le statisticien attiré aux étudiants en psychologie. Sans toi, mes statistiques m'auraient pris beaucoup plus de temps. Merci pour tes explications qui rendent les stats « presque » amusantes.

Une mention doit être faite à Ghassan El-Baalbaki qui a grandement contribué à faciliter la fin de mon parcours doctoral.

Je remercie également ma famille, dont ma mère pour son soutien inconditionnel depuis ma tendre enfance, mon père pour son soutien financier et nos nombreux repas au restaurant et mon frère pour son partage intellectuel.

Je remercie mes amis, dans le domaine ou non, qui m'ont soutenue et écoutée durant ces années. Merci tout particulièrement à Alvaro pour ton aide technique, ton « écoute » et ton balcon.

Merci à ceux qui ont pris le temps de lire cet essai pour la remise finale. Merci donc à ma mère, Guillaume, Suzanne B. et Lucie L.

Enfin, merci à Saga d'avoir tenu le coup jusqu'à la fin de mon doctorat. Tu as tenu le pari et tu es toujours à mes côtés pour écrire ces dernières lignes.

## TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
INTRODUCTION .....	1
CADRE THÉORIQUE .....	3
TRANSITION SCOLAIRE.....	3
Transition scolaire et anticipations .....	3
Modèle de Tinto.....	5
Modèle de Pascarella .....	6
Modèle d'Eccles .....	7
Transition et facteurs individuels .....	8
Transition du primaire au secondaire : relations avec les pairs et adaptation scolaire	9
RÔLE DU SOUTIEN SOCIAL .....	10
Les styles parentaux.....	12
Styles parentaux, transition et fonctionnement scolaires.....	14
Qualité relationnelle parent-enfant .....	17
LA PRÉSENTE ÉTUDE .....	20
Objectifs et hypothèses .....	20
MÉTHODOLOGIE.....	22
Procédure .....	22
Mesures prises chez l'enfant.....	23
Mesures prises chez l'enseignant seulement .....	25
Design de l'étude .....	26
RÉSULTATS .....	27
Analyses préliminaires .....	27
Analyses principales .....	30
DISCUSSION .....	35
Rappel du motif de l'étude .....	35
Relations entre les variables parentales et changements dans l'adaptation suite à la transition à l'école secondaire .....	36

Limites et forces de l'étude .....	42
Pistes de recherches futures .....	44
CONCLUSION .....	45
BIBLIOGRAPHIE .....	47
APPENDICE A.....	65
APPENDICE B.....	66
APPENDICE C.....	67
C.1 Estime de soi.....	68
C.2 Motivation .....	69
C.3 Perception de compétence scolaire.....	70
C.4 Style parental démocratique .....	71
C.5 Style parental autoritaire.....	72
C.6 Style parental permissif .....	73
C.7 Style parental surprotecteur .....	74
C.8 Soutien parental conditionnel .....	75
C.9 Résultats scolaires.....	76

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. Changements dans l'estime de soi de la 6 <sup>e</sup> année du primaire au secondaire 1 chez les garçons et les filles .....	29

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Scores moyens (et écarts types) des variables indépendantes et dépendantes .....	28
2. Matrice de corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes en secondaire 1 .....	30
3. Régression hiérarchique pour l'estime de soi en secondaire 1 .....	31
4. Régression hiérarchique pour la perception de la compétence scolaire 1 ...	32
5. Régression hiérarchique pour la motivation scolaire en secondaire 1 .....	33
6. Régression hiérarchique pour le rendement scolaire en secondaire 1 .....	34

## RÉSUMÉ

L'entrée des jeunes au secondaire constitue une transition de vie qui comporte des défis adaptatifs aux plans psychologique, scolaire et social (Fleury-Roy, 2016; Ladouceur, 2016; Lipps, 2005). En raison des multiples changements qui l'accompagnent, la transition primaire-secondaire est un évènement susceptible d'engendrer plusieurs effets négatifs sur le cheminement scolaire. Les styles parentaux et la qualité des relations du jeune avec ses parents peuvent constituer des sources efficaces de soutien pour l'aider dans cette transition (Archambault & Chouinard, 2003; Benoit, Claes, & Miranda, 2009; Bouchard, 2016; Papini & Roggman, 1992). Cependant, à ce jour, peu d'études ont semble-t-il examiné si les styles parentaux et la qualité du soutien des parents, en particulier le caractère inconditionnel de ce dernier, agissent de concert dans une transition réussie du jeune au secondaire. C'est à l'examen de cette question qu'est dédié cet essai.

L'étude a conduit chez 475 élèves vus une première fois au printemps de leur 6<sup>e</sup> année du primaire et une seconde fois à la même période l'année suivante. À chaque occasion ils ont répondu au questionnaire sur leur perception de compétence, leur estime de soi et leur motivation scolaire. En secondaire 1, ils ont aussi répondu au questionnaire sur le style démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur et le caractère conditionnel du soutien de leurs parents. Les renseignements sur leur rendement scolaire ont été recueillis auprès de leurs enseignants.

Les analyses de régression hiérarchiques indiquent qu'une fois contrôlées les mesures correspondantes prises en 6<sup>e</sup> année, le style démocratique et le soutien conditionnel des parents sont associés positivement ( $p < 0.01$ ) à la perception de compétence, l'estime de soi et la motivation. Inversement, les styles permissif et surprotecteur sont liés négativement ( $p < 0.01$ ) à la motivation et au rendement scolaire et le style surprotecteur l'est aussi avec l'estime de soi. La discussion porte sur l'importance du rôle des parents dans l'adaptation de leur enfant lors des transitions jalonnant sa vie scolaire.

L'étude de cet essai a mis en évidence le rôle des styles parentaux sur les variables scolaires lors du passage à l'école secondaire. Ceci souligne, à notre avis,



l'importance d'outiller les parents et les enseignants afin qu'ils puissent bien soutenir les jeunes lors de la transition. Il est important que ces adultes prennent conscience du rôle qu'ils peuvent eux-mêmes jouer lors de ce passage pivot pour les jeunes adolescents.

MOTS CLÉS : Transition primaire-secondaire, perception de compétence, estime de soi motivation scolaire, rendement scolaire, style démocratique, style autoritaire, style permissif, style surprotecteur, caractère conditionnel du soutien de leurs parents, école primaire, école secondaire.

## INTRODUCTION

Cet essai s'intéresse aux jeunes du primaire en transition vers le secondaire. La transition vécue par ces jeunes requiert une transformation des rapports sociaux et la construction du sujet-acteur (Desmarais, 2012). L'élève se retrouve dans un entre-deux, entre le passé et le futur. Pour mener à terme cette transition, le jeune délaisse certaines identités qu'il avait avant, pour s'en approprier de nouvelles, au risque d'une incompatibilité. À l'égard du nouveau milieu, les jeunes peuvent avoir plusieurs inquiétudes concernant leur statut dans l'école, la nouvelle structure organisationnelle de l'établissement, le nombre d'enseignants avec qui ils auront des cours, la brisure avec leur cercle de pairs du primaire et la nécessité d'être plus autonomes.

Plusieurs chercheurs (Bouchard, 2016; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Lipps, 2005; Roderick & Camburn 1999; Wigfield & Wagner, 2005) s'accordent pour mettre en lumière les effets négatifs potentiels de cette transition sur le cheminement scolaire des jeunes. Cependant, si des études concluent à un impact négatif du passage au secondaire, quelques-unes se démarquent et concluent à une amélioration du fonctionnement des élèves et d'autres encore à une absence de changement (Chung, Elias, & Schneider, 1998; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995). Comme l'ont déjà souligné des chercheurs, ces divergences suggèrent que le passage au secondaire n'est pas vécu de la même façon par tous les élèves. À cet égard, certains ont examiné si des facteurs individuels présents chez les élèves avant le passage au secondaire pourraient influencer leur adaptation à leur nouveau milieu. Par exemple, des élèves n'aimant déjà pas l'école au primaire, ou d'autres ayant des difficultés d'apprentissage pourraient vivre davantage de problèmes d'adaptation au secondaire que ceux ayant une expérience scolaire plus positive. À cet effet, des études ont montré que les différents styles parentaux ont un impact sur l'estime de soi des jeunes, leur adaptation sociale et leur rendement scolaire. Ceci suggère que certains de ces styles parentaux pourraient être plus propices que d'autres à l'adaptation des jeunes au moment de leur passage à l'école secondaire. La qualité relationnelle des jeunes avec leurs parents lors de cette transition pourrait aussi être une cause.

Dans cette perspective, l'objectif général de cet essai est d'étudier la nature des relations entre les styles parentaux, la qualité relationnelle et les indices d'adaptation lors de la transition à l'école secondaire.

Cet essai comporte quatre chapitres. Dans le premier, nous étudions d'abord, sur un plan théorique, la transition scolaire en nous attardant plus spécifiquement aux inquiétudes et espoirs entretenus par les jeunes de 6<sup>e</sup> année envers cette transition. Nous évoquons ensuite certains modèles théoriques pertinents aux transitions scolaires pour présenter, dans la section suivante, une recension des écrits résumant les aspects du fonctionnement des élèves retenus dans les études sur les effets de la transition primaire-secondaire. Nous discutons ensuite de la notion des styles parentaux et de la qualité relationnelle. Ce premier chapitre se termine par la présentation des objectifs de l'étude réalisée dans le cadre de cet essai. Le deuxième chapitre présente une description de la méthodologie utilisée, incluant les informations concernant les participants, les instruments de mesure et la procédure suivie lors de la collecte des données. Les résultats des analyses statistiques sont ensuite exposés dans le troisième chapitre. Le chapitre final propose une discussion des résultats obtenus, et évoque les forces et les limites de l'étude ainsi que certaines pistes pour des recherches futures. La conclusion générale fait état de certaines retombées théoriques et pratiques de l'étude.

## CADRE THÉORIQUE

### *TRANSITION SCOLAIRE*

La transition du primaire au secondaire est une rupture de type organisationnel et social venant interférer avec le courant normal de la vie (Poncelet & Lafontaine, 2011). Il s'agit d'une période critique, arrivant en même temps que le début de l'adolescence, où des changements surviennent sur les plans physique, cognitif, social, psychologique et scolaire (Fleury-Roy, 2016). Outre un plus grand désir d'autonomie, une conscience accrue de leurs pairs, un certain transfert vers ces derniers des liens affectifs qu'ils entretenaient avec leur famille et une augmentation de leurs facultés cognitives, les jeunes vivent aussi la survenue de la puberté et l'activation du système neuroendocrinien s'accompagnant de toutes les transformations corporelles typiques de cette étape de vie (Ladouceur, 2016; Lipps, 2005). Ces changements physiques peuvent être accompagnés par d'autres changements : sur le plan comportemental par une augmentation de la prise de risques associée au phénomène de l'égoïsme adolescent, sur le plan émotionnel par une plus grande réaction physiologique, et sur le plan social par une plus grande importance accordée aux pairs et une diversification du réseau social (Crone & Dahl, 2012).

### *Transition scolaire et anticipations*

L'école occupe une place importante dans la vie des adolescents de sorte que les changements associés à la transition au secondaire génèrent chez eux des préoccupations (Denoncourt, Bouffard, Dubois, & Mc Intyre, 2004; Duchesne, Ratelle, Poitras, & Drouin, 2009). L'idée d'entrer au secondaire suscite chez certains jeunes de 6<sup>e</sup> année de l'ambivalence faite à la fois d'attentes positives et de diverses peurs. En soi, la transition est un événement qui peut être stressant (Akos, 2002) et l'insécurité qu'elle engendre n'est pas uniquement le propre des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation étant ressentie par la plupart des jeunes (Duclos, 1992).

L'aspect de nouveauté (nouveaux amis, nouvelles matières scolaires, nouvelle routine, nouveaux sports et autres activités parascolaires), une plus grande indépendance, et la possibilité de pouvoir faire plus de choix figurent parmi les aspects positifs attendus

par les élèves (Bouchard, 2016; Fleury-Roy, 2016; Lucey & Reay, 2000; Mizelle, 1999). Toutefois, bien que plusieurs jeunes soient optimistes à l'idée d'aller à l'école secondaire et envisagent positivement la transition, les études montrent que cette période comporte différentes inquiétudes relatives à leur fonctionnement scolaire, social et académique (Bouchard, 2016).

La fréquence et le large éventail de préoccupations rapportées dans l'étude d'Akos (2002) suggèrent l'existence d'un degré persistant et généralisé d'inquiétudes pour la plupart des élèves en transition. En comparaison de l'école primaire, l'école secondaire est un milieu intense où le nombre de classes et de jeunes par classe est plus élevé et le soutien affectif et pédagogique moins présent, ou moins évident qu'au primaire (Seidman & French, 1997). Habitué depuis le début de leur scolarisation à fonctionner selon des règles précises à l'intérieur de l'organisation sociale stable qu'est une classe supervisée par un enseignant, les jeunes sont craintifs d'abandonner ce qu'ils connaissent déjà. Il y a aussi leur statut social qui change : ils passent à la fin du primaire d'un statut d'aînés dans l'école à celui de cadets au début du secondaire se retrouvant alors en compagnie de jeunes bien plus âgés et de maturité physique plus avancée qu'eux (Coelho, Marchante, & Sousa, 2016; Duclos, 1992; Lipps, 2005; Maguire & Wu, 2015).

Une des craintes les plus fréquemment mentionnées envers le passage au secondaire est d'avoir à subir du harcèlement ou de l'intimidation de la part des élèves plus vieux (Akos, 2002; Anderman & Kimweli, 1997; Odegaard & Heath, 1992; Zeedyk, Gallacher et al., 2003). Boislard et Poulin (2002) ont observé que les élèves avec un faible rendement scolaire ou déjà victimes de rejet ou d'intimidation par leurs pairs s'inquiétaient davantage que les autres de leur passage au secondaire. La peur de se perdre, la charge de travail plus élevée, la réussite scolaire, la peur de perdre ses amis, de s'en ennuyer et d'avoir de la difficulté à s'en faire de nouveaux, la crainte d'avoir plusieurs enseignants, de rester anonyme à leurs yeux et de ne pas recevoir d'eux l'aide nécessaire, l'apprentissage et le respect des nouvelles règles, procédures et routines figurent parmi les autres inquiétudes associées à la transition au secondaire (Akos, 2002; Ashton, 2008; Denoncourt et al., 2004; Duclos, 1992; Fouracre, 1993; Weldy, 1991;

Zeedyk et al., 2003). Dans l'étude de Denoncourt, et al. (2004), les filles rapportaient plus d'anticipations négatives que les garçons.

En somme, l'expérience de la transition implique une déconnexion avec l'environnement social habituel et les sources de soutien connues, une méconnaissance des ressources et des personnes de référence familiales avec le milieu, des difficultés à satisfaire ses besoins de la manière habituelle et une discordance entre les attentes actuelles et celles envers le futur nouveau milieu (Fleury-Roy, 2016). C'est donc avec espoir, mais aussi avec plusieurs appréhensions que les élèves envisagent leur passage au secondaire.

Comme nous le verrons un peu plus loin, l'étude des changements associés à la transition primaire-secondaire dans divers aspects du fonctionnement de l'élève a donné lieu à une abondante littérature. Sauf erreur, il ne semble exister aucun modèle théorique de l'adaptation des jeunes à leur arrivée à l'école secondaire. La persévérance aux études postsecondaires a cependant donné lieu à quelques modèles. Dans la section qui suit, nous présentons les deux plus connus, soit celui de Tinto (1975) et celui de Pascarella, ainsi que celui d'Eccles et ses collègues qui, dans leur cas, ont proposé une théorie fondée sur le manque d'adéquation entre les besoins du jeune arrivant au secondaire et les ressources du milieu pour répondre à ces besoins pour expliquer la diminution générale de la motivation des élèves à cette étape de leur scolarisation.

#### *Modèle de Tinto*

En 1975, Vincent Tinto a proposé un modèle interactionniste basé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Pour cet auteur, la persévérance est un processus longitudinal entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution. L'abandon scolaire serait le résultat d'un manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution et d'un manque d'intégration de la part de l'étudiant dans cette dernière. Présenté ainsi, il s'apparente au modèle d'Eccles et de ses collègues (1993) sur l'adéquation entre les besoins des élèves relatifs à leur stade de développement et les opportunités que l'environnement offre pour les satisfaire.

Le modèle d'intégration scolaire et sociale de Tinto (1975) est sans conteste le plus connu. Le concept d'intégration central dans son modèle comprend deux aspects: l'intégration scolaire et l'intégration sociale. L'auteur propose que les caractéristiques psychologiques de l'étudiant et le contexte institutionnel interagissent et contribuent à sa persévérance ou à l'abandon de ses études. Les caractéristiques de l'étudiant, en particulier celles de son milieu familial (scolarité de la mère, revenus, etc.), ses caractéristiques personnelles (personnalité, compétences, etc.) et ses expériences scolaires personnelles antérieures (résultats à la fin du secondaire, clarté de son choix vocationnel) sont associées à son intégration à l'institution et son à engagement dans l'obtention de son diplôme.

L'intégration académique se mesure par la performance scolaire et le développement intellectuel de l'étudiant, ainsi que par son identification aux normes du système académique qu'il fréquente. L'intégration sociale est définie comme l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (enseignants, spécialistes, direction, etc.) et se mesure par le degré de congruence entre lui et l'environnement social. Ce sont les expériences négatives qui freinent le degré d'intégration créant par le fait même une distance entre l'individu et les systèmes scolaire et social.

#### *Modèle de Pascarella*

Pascarella (Pascarella, Duby, & Iverson, 1983; Pascarella & Terenzini, 1980) et ses collègues se sont aussi intéressés à la complexité de l'expérience de l'étudiant aux études post-secondaires et leur modèle est une extension de celui de Tinto. À l'instar de ce dernier, leur modèle tient compte des caractéristiques individuelles, des buts et engagements de l'étudiant, de l'institution, ainsi que de l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant dans son milieu. Ils ajoutent cependant aux variables du modèle de Tinto des variables organisationnelles et structurelles qui contribuent aussi, indirectement, au cheminement de l'étudiant, à son intégration et à sa persévérance. Ces variables modulent le contexte d'enseignement et les interactions qui en résulteront, pour finalement influencer l'implication de l'étudiant et sa persévérance scolaire (Pascarella & Terenzini, 2005). Les pairs y sont vus comme des agents potentiels de socialisation dont les

aspirations scolaires et vocationnelles sont un autre facteur qui influence la persévérance (Pascarella, Wolniak, Pierson, & Terenzini, 2003).

### *Modèle d'Eccles*

S'intéressant à la diminution de la motivation des élèves (*stage fit environment*) lors de leur passage à l'école secondaire et cherchant à l'expliquer, Eccles et ses collègues (1993) ont proposé la théorie de l'adéquation entre stade de développement et environnement. Cette théorie met de l'avant une inadéquation entre les nouveaux besoins du jeune adolescent et les caractéristiques et ressources du nouvel environnement scolaire et social. Le contexte environnemental proposé par l'école secondaire, son organisation et ses ressources seraient peu aptes à répondre aux besoins développementaux des adolescents, comparativement à l'école primaire (Richard, 2015).

Alors que le développement cognitif du jeune est en pleine expansion et qu'il développe de nouvelles capacités, nombre d'activités scolaires (exercices répétitifs, copier des notes de cours, etc.) solliciteraient peu ces dernières. En même temps, des critères d'évaluation plus rigides et imprévisibles feraient qu'il aurait plus de difficulté à maintenir un aussi bon rendement scolaire qu'au primaire et à se sentir compétent. Eccles et ses collègues (1993) évoquent aussi l'idée qu'au moment où le jeune adolescent ressent un besoin accru de relations avec ses pairs de même qu'avec des adultes autres que ses parents, il se retrouverait dans un climat de performance compétitif peu propice aux bonnes relations entre pairs et dans un environnement impersonnel avec plusieurs enseignants rendant difficile la création de liens avec ceux-ci (Fleury-Roy, 2016). Enfin, le besoin plus grand d'autonomie et de prise de responsabilité typique de l'arrivée à l'adolescence se heurterait à une organisation scolaire plus rigide et à des règles de conduite plus strictes auxquelles tous doivent souscrire. Ce manque généralisé de correspondance entre les besoins du jeune et les ressources du milieu déclencherait une diminution de sa motivation et induirait des conséquences négatives sur les plans psychologique et scolaire (Richard, 2015). Le modèle d'Eccles n'est pas sans rappeler les principes fondamentaux de la théorie de Deci et Ryan faisant de la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale les fondements de l'adaptation et du bien-être psychologique des personnes.



En somme, il n'existe, à notre connaissance du moins, aucun modèle formel de l'adaptation des jeunes à leur transition du primaire au secondaire. Cependant, autant les modèles proposés pour rendre compte des facteurs de la persévérance aux études secondaires que celui d'Eccles voulant expliquer la diminution de la motivation à l'arrivée au secondaire mettent en cause l'interaction entre les caractéristiques ou besoins des jeunes et celles de son environnement d'accueil. Si le rôle potentiel du soutien social est parfois évoqué, celui des parents ne semble pas avoir spécialement retenu l'attention des chercheurs. Avant de traiter de ce point, la section qui suit fait ressortir certaines caractéristiques individuelles ayant été associées à une transition réussie à l'école secondaire. Suivra une section qui brosse un portrait rapide des conclusions des études empiriques ayant examiné les changements dans les relations avec les pairs, dans leur fonctionnement scolaire et dans la réussite des élèves lors de leur passage du primaire au secondaire.

#### *Transition et facteurs individuels*

Les recherches ont montré que le bien-être socio-émotionnel des jeunes a une influence sur la plus ou moins grande difficulté à s'adapter à la transition. Ainsi, les jeunes ayant une meilleure capacité d'autocontrôle s'adaptent plus facilement que les autres (Ng-Knight, Shelton et al., 2016). L'estime de soi serait un élément essentiel agissant comme un facteur de protection (Aremu, John-Akinola, & Desmennu, 2018; Fleury-Roy, 2016; West, Sweeting, & Young, 2008). Une estime de soi positive favorise un fonctionnement approprié à la réussite scolaire, alors qu'une faible estime de soi nuit à l'épanouissement scolaire et au bien-être psychologique de l'élève (Maguire & Wu, 2015). Les expériences du primaire joueraient également un rôle lors de la transition au secondaire (West et al., 2008). Les jeunes qui aimaient l'école primaire franchiraient plus facilement cette transition que ceux l'aimant moins. L'attitude envers l'école (valeur accordée à l'école, perception du soutien de l'enseignant, implication), les comportements dérangeants et l'adaptation sociale (sentiment de solitude, perception d'intégration et d'intimité auprès des pairs) en 6<sup>e</sup> année ont aussi été liés à l'adaptation au secondaire (Bailey & Baines, 2012; Cantin, 2003; Lester, Waters, & Cross, 2013; McDougall & Hymel, 1998; Simmons & Blyth, 1987). Connaître des stratégies

d'adaptation et avoir des capacités de réflexion appropriées pour affronter les défis scolaires et les moments difficiles, être consciencieux et être apte à travailler de façon autonome sont d'autres caractéristiques aidant à une transition favorable (Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012). Selon d'autres auteurs, certaines habiletés scolaires, dont les capacités orthographiques, prédisent, au-delà d'autres variables, le succès de la transition au secondaire (Serbin, Stack, & Kingdon, 2013). Enfin, l'âge des élèves et leur rendement scolaire avant la transition ont été associés à leur aisance à s'adapter au secondaire : les élèves plus jeunes et ceux dont le rendement scolaire était plus faible présentent le plus de difficultés (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; West, Sweeting, & Young, 2010),

#### *Transition du primaire au secondaire : relations avec les pairs et adaptation scolaire*

Les études empiriques ayant porté sur le passage de l'école primaire à l'école secondaire ont mis en lumière des changements sur le plan social et sur celui de l'adaptation scolaire. Sur le plan social, la relation avec les pairs est évidemment cruciale dans cette transition scolaire. Carter et al. (2005) affirment que de maintenir ses relations avec les amis du primaire jusqu'au secondaire favorise une meilleure transition, car elles constituent une base solide sur laquelle s'appuyer (Deslongchamps Allard, 2014). Selon Pratt et George (2005), les jeunes sont préoccupés au sujet des ruptures des amitiés et des possibles changements de leurs statuts. Ce passage à l'école secondaire vient souvent modifier, perturber ou même briser des liens d'amitié existant depuis l'école primaire; les enfants qui étaient amis durant le primaire peuvent devenir des étrangers (Mizelle & Irvin, 2000; Rice, Frederickson, et al., 2015; Topping, 2011). À l'entrée au secondaire, les groupes d'amis peuvent changer du fait que les jeunes ont des centres d'intérêt différents et que les membres d'un groupe tendent à juger les membres des autres groupes négativement (Deslongchamps Allard, 2014; Tajfel, & Turner, 1986).

Les jeunes peuvent aussi craindre de s'ennuyer de leurs amis du primaire, avoir de la difficulté à se faire de nouveaux amis ou ne pas réussir à faire partie d'un groupe (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985). En plus de la crainte de se retrouver seuls à l'école, des jeunes craignent aussi d'être victimes d'intimidation de la part des élèves plus vieux de l'école (Bouchard, 2016). De façon générale, l'intimidation et les agressions augmentent

lors de la transition, mais tendent aussi à décliner par la suite, sans pour autant disparaître (Topping, 2011).

Sur le plan de l'adaptation scolaire, des études ont montré une diminution du sentiment d'auto-efficacité (Bouffard et al., 2001; Denoncourt, 2004; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002) ou du sentiment de compétence scolaire (Deslongchamps Allard, 2014; Modecki Neira & Barber, 2018) pouvant dans certains cas varier en fonction du niveau d'habiletés cognitives des jeunes (Anderman & Midgley, 1997; Bouffard et al., 2001; Watt, 2000; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991). D'autres études indiquent des changements négatifs dans les attitudes envers l'école et dans la motivation (Barber & Olsen, 2004; Bouffard, et al., 2001; Jacobs et al., 2002; Lipps, 2005), mais aussi dans le rendement scolaire, dans le comportement des jeunes et dans leur santé affective (Alspaugh, 1998; Cantin & Boivin, 2004; Lipps, 2005; Simmons & Blyth, 1987).

Un consensus clair quant à l'impact présumé de la transition scolaire n'est pas encore réalisé et l'expérience de la transition est susceptible de différer considérablement d'un élève à l'autre (Mac Iver, Epstein, Sheldon, & Fonseca, 2015). Il apparaît pertinent d'examiner les facteurs pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition. Dans l'étude relatée dans cet essai, nous centrons notre attention sur quelques facteurs susceptibles d'intervenir dans l'adaptation des élèves lors de leur passage primaire-secondaire. Ceci pourrait permettre de mieux comprendre pourquoi certains jeunes s'adaptent bien au secondaire alors que d'autres, pour qui tout se passait jusque-là normalement, éprouvent des difficultés à se faire à cette transition.

La prochaine section concerne l'importance du soutien social, celui des amis et en particulier celui des parents en lien avec une transition scolaire réussie.

## RÔLE DU SOUTIEN SOCIAL

Les relations d'amitié prennent une place importante dans le développement psychosocial à l'adolescence, et la présence de difficultés dans cette sphère a été associée à diverses manifestations de détresse psychologique (Benoit, Claes, & Miranda, 2009). Durant l'enfance, les parents représentent les principales sources de soutien vers

lesquelles l'enfant se tourne en cas de détresse, tandis qu'à l'adolescence, les amis intimes en sont de nouvelles (Burhmester & Furman, 1987). La période scolaire est marquée par deux phénomènes : l'émergence de nouvelles figures d'attachement et l'évolution des modalités d'expression de l'attachement prenant maintenant une dimension cognitive (Benoit et al., 2009). Les manifestations à l'enfance se traduisaient par des comportements visant la recherche de proximité physique avec le parent, celles des adolescents se traduisent maintenant par le développement des représentations et des croyances concernant la disponibilité émotionnelle de leurs figures d'attachement. Ces relations prennent une signification particulière à l'adolescence, au moment où les jeunes doivent affronter de nouvelles réalités développementales (Benoit et al., 2009).

Selon Akos (2002), une transition réussie peut être due en partie à la résilience des individus et au soutien reçu par les réseaux externes, pouvant servir de facteur de protection. Parents et amis jouent dès lors un rôle potentiellement différent dans le soutien social. Source de socialisation la plus précoce et fondamentale pour l'enfant en développement, les parents continuent de jouer un rôle déterminant lors de l'adolescence (Tap & Oubrayrie, 2002; Ngozi, 2016). Ils offrent un soutien favorisant la sécurité de l'attachement et l'autonomie et ceux qui parviennent à s'ajuster aux besoins changeants de leurs adolescents, entre autres au sur le plan du besoin d'autonomie grandissant, et ils faciliteraient l'emprunt de trajectoires personnelles et éducatives positives (Wallis & Barrette, 1998). Selon Harter (2012), le soutien des parents serait particulièrement important quand les enjeux que rencontre l'adolescent concernent la sphère scolaire et celle de la bonne conduite (Harter, 2012), alors que le soutien des amis serait plus important quand les situations vécues par le jeune relèvent du domaine de l'apparence physique, de l'acceptation sociale et des compétences athlétiques. De plus, ces derniers favorisent la socialisation aux rôles et aux attentes au début de l'adolescence (Collins, 1997; Laursen & Bukowski, 1997).

Les élèves qui s'adaptent facilement et qui réussissent le mieux lors de la transition sont ceux qui sont bien soutenus à la maison. Dans les faits, l'engagement parental a été lié à l'adaptation et au rendement scolaires des jeunes (Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer, & Marcotte, 2005; Mih, 2013; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant favorise un taux de diplomation plus élevé, l'obtention de meilleurs résultats scolaires, une plus grande assiduité et une attitude plus positive envers à l'école (Archambault & Chouinard, 2003). Favorisant l'adaptation scolaire et sociale des jeunes, l'implication des parents constitue un facteur de protection surtout pour les élèves à risque de décrochage scolaire ou ceux pour qui la transition primaire-secondaire est difficile (Bouchard, St-Amand & Deslandes, 1998; Mac Iver et al., 2015).

Dans les prochaines sections, nous allons donc nous intéresser au rôle des parents. Avant de porter notre attention sur la qualité de la relation parent/enfant, nous examinerons les styles parentaux puis mettrons l'accent sur leurs liens avec le fonctionnement et la réussite scolaires des jeunes.

### *Les styles parentaux*

Le style parental est défini comme une constellation d'attitudes, de comportements et de pratiques parentales communiqués à l'adolescent contribuant à créer un climat émotif (Bonin, 2013; Darling & Steinberg, 1993). Le concept de « style parental » a vu le jour en 1928 dans les recherches d'approche comportementale de J.B Watson et R.R. Watson (Rosby, 2003). Après la deuxième guerre mondiale, les recherches de Baldwin, Breese et Kalhorn (1945) proposent une catégorisation du style parental comprenant deux dimensions bipolaires. L'une, habituellement appelée amour-hostilité ou acceptation-rejet, reflète la qualité affective globale positive ou négative des relations parent-enfant alors que l'autre, habituellement nommée contrôle-autonomie, reflète la fréquence et l'importance des demandes et méthodes de contrôle parental de l'enfant. La taxonomie des styles parentaux s'est ensuite enrichie d'autres catégories, principalement à la faveur des travaux de Diana Baumrind (1971) et de Maccoby et Martin (1983). En se basant sur un grand nombre d'observations d'interactions parent-enfant, Baumrind (1978) a proposé trois styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif, où chacun se caractérise comme suit.

Le style autoritaire est l'apanage de parents très exigeants, peu sensibles et avares de comportements chaleureux envers l'enfant (Deslandes & Royer, 1994). Ce type de

parents a pour vertu d'exiger l'obéissance et privilégie les punitions et l'utilisation de la force comme moyen d'intervention pour amener l'enfant à suivre les règles. Seul le parent définit les comportements acceptables et l'autonomie n'est pas valorisée (Doucet, 1993). Le parent autoritaire n'a que des exigences à formuler à son enfant. Cependant, les règles étant bien définies, ce style a le mérite d'être clair. Le style démocratique caractérise des parents à la fois exigeants et sensibles. Ce type de parents manifeste une sensibilité élevée à son enfant, l'encourage à négocier, à exprimer ses objections, l'implique dans les décisions le concernant et, ainsi, favorise le développement de son autonomie. Outre cet engagement élevé envers l'enfant, ces parents lui offrent aussi un encadrement bien structuré et exercent une supervision active. Sans l'opprimer, ils n'hésitent pas à intervenir quand il désobéit ou se comporte mal. Le style permissif est le lot des parents peu exigeants, mais sensibles. Une très grande liberté d'action est laissée à l'enfant et les limites sont floues. Le parent permissif a pour vertu un certain laisser-faire envers son enfant, même quand ses comportements sont moins acceptables. Sa position est que l'enfance n'arrive qu'une fois et passe vite; il faut imposer le moins de contraintes possible à l'enfant pour lui laisser vivre pleinement cette période. Cela se traduit par peu de demandes à l'enfant et un manque de structure et de règles pour le guider. Le parent permissif semble voir son enfant comme un bébé qui ne grandit pas, c'est pourquoi il se garde de formuler des exigences (Doucet, 1993).

En 1983, Maccoby et Martin proposent d'ajouter un quatrième style parental à la classification de Baumrind, appelé le style parental désengagé, qui se caractérise par une attitude distante et une absence de soutien émotif adéquat envers l'enfant. Le parent désengagé fait montre d'une grande permissivité et d'un manque d'engagement émotif. Souvent dépassé par ses propres problèmes, il n'a aucune disponibilité ni d'intérêt pour ce que vit son enfant. N'offrant aucune forme de structure ou de supervision de l'enfant, ce dernier est un peu laissé à lui-même. Ce style frôle la négligence qui dans la psychopathologie développementale est associée à des difficultés d'adaptation et des psychopathologies diverses, dont potentiellement les troubles de l'attachement (Cicchetti, 2016).

Enfin, plus récemment on retrouve le style surprotecteur (aussi appelé parent hélicoptère dans le langage populaire), caractérisé par un parent qui s'inquiète de tout (Parker, Tupling, & Brown, 1979). Un tel parent est convaincu que l'environnement est dangereux pour son enfant et imagine souvent les pires scénarios possibles. En raison de ceci, il exerce une régulation excessive des activités et des routines de l'enfant, encourage sa dépendance à son égard et lui dicte et enseigne la façon de penser ou de se sentir. Ce parent est intrusif, fait les choses à la place de l'enfant et excuse les comportements de ce dernier pour lui éviter frustrations ou difficultés (McLeod, Wood, & Weisz, 2007).

Malgré les changements d'appellations des catégories selon les auteurs, la présence des deux dimensions suivantes est ce qui apparaît central dans le concept de style parental : la sensibilité et l'engagement du parent envers les besoins de l'enfant d'une part et le contrôle qu'il exerce sur ce dernier d'autre part (Bonin, 2013). Pour l'étude rapportée dans cet essai, les quatre styles parentaux retenant notre attention sont les styles autoritaire, démocratique, permissif et surprotecteur. Malgré son intérêt potentiel, le style désengagé n'a pas été retenu car, outre le fait qu'il est très minoritaire, notre recension des écrits a montré qu'il n'a pas vraiment été examiné dans le contexte de la transition du primaire au secondaire. Au Québec, Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Lecler (2001) ont observé que le style parental désengagé était associé à une forte incidence de problèmes extériorisés.

### *Styles parentaux, transition et fonctionnement scolaires*

Les parents démocratiques ont les meilleures relations avec leur enfant et encouragent sa participation à toutes les composantes de la dynamique familiale. Ce mode de relation a sans surprise un effet positif sur le développement des habiletés cognitives. Les résultats montrent que les adolescents élevés dans des familles démocratiques présentent les degrés de compétence et d'adaptation les plus élevés et réussissent mieux que leurs pairs issus de familles autoritaires ou permissives. Ils consacrent aussi plus de temps aux devoirs, participent plus dans les activités scolaires, ont des aspirations scolaires plus élevées, des attitudes plus positives envers l'école et de meilleurs résultats scolaires. Ils rapportent moins d'anxiété et de sentiments de dépression, sont plus indépendants et moins sujets à s'engager dans des activités et

comportements délinquants. Selon Deslandes et Royer (1994), ce style est le plus favorable au développement de l'estime de soi, de l'indépendance et de la compétence dans les domaines social et scolaire. Dans cette même lignée, des études ont montré un impact positif du style démocratique sur l'estime de soi des jeunes et un impact négatif du style autoritaire (Aremu et al., 2018; Martinez & Garcia, 2008; Piquart & Gerke, 2019). Dans l'étude d'Aunola, Nurmi et Stattin (2000), les jeunes bénéficiant d'un style parental démocratique présentaient une meilleure estime de soi que celle des jeunes de tous les autres styles parentaux. Ces jeunes adoptaient des comportements altruistes et réussissaient bien à l'école. En grandissant, ces jeunes deviendraient aussi mieux socialement adaptés et indépendants que leurs pairs à l'école (Cardinali & D'Allura, 2007). Ces résultats sont généralisables aux divers groupes socio-économiques et aux différentes structures familiales. Dans ces études, le style parental a été évalué par les adolescents et non par les parents eux-mêmes (Deslandes & Royer, 1994).

Concernant le style autoritaire, les études de Doucet (1993) et de Deslandes et Royer (1994) ont montré qu'il était associé aux difficultés d'apprentissages d'élèves au secondaire et lié négativement à leurs résultats scolaires (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg et Ritter (1997) soutiennent que les adolescents qui perçoivent que leurs parents sont autoritaires sont plus portés que leurs pairs à attribuer leurs moins bons résultats scolaires à leur faible compétence ou à des causes externes. Dans l'étude d'Afia, Dion, Dupéré, Archambault et Toste (2019), les auteurs ont montré que ce style parental était prédictif du décrochage scolaire prématuré, un résultat aussi rapporté par d'autres (Blondal & Adalbjarnardottir, 2016). Ce type de parents a souvent des réactions fortes quand leur jeune a des résultats scolaires faibles (Bouchard & al., 2000). Par ailleurs, les jeunes soumis à un style parental autoritaire sont plus à risque d'anxiété, d'une faible estime de soi et de dépression (Aremu et al., 2018; Bacus, 2014; Ngozi Aihie, 2016). Une faible estime de soi pose un défi important pour le développement de l'enfant, car cela est prédictif de troubles mentaux et physiques et même de la commission d'activités criminelles (Aremu et al. 2018).



Certaines études se sont attardées en particulier au style parental permissif. Selon Baumrind (1991), manquant de limites et de cadres clairs, ces enfants sont à risque de moins bien s'adapter au milieu scolaire. Elle a montré que ce style est associé, chez l'enfant, à des problèmes de comportements à l'école, d'impulsivité et d'agressivité, à une déficience d'habiletés à prendre ses responsabilités et à des problèmes de consommation. Des études ont aussi montré que comme le style autoritaire, le style permissif était associé aux difficultés d'apprentissage au secondaire (Dornbusch et al., 1987; Marcotte et al., 2001), au fait d'attribuer ses résultats scolaires à sa faible compétence ou à des causes externes (Glasgow et al., 1997), mais aussi au décrochage scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulous, Ritter, & Dornbush, 1990). Doucet (1993) ajoute que les élèves identifiés comme étant potentiellement décrocheurs ont une perception de leurs parents comme étant plus permissifs alors que ceux n'étant pas à risque de décrocher voient davantage leurs parents comme ayant un style démocratique.

Enfin, les études ayant examiné le style parental surprotecteur l'ont surtout mis en lien avec l'anxiété (Hudson & Dodd, 2012; Hudson & Rapee, 2004; Trudeau, 2006). En suscitant, acceptant et renforçant les comportements d'évitement de l'enfant et en limitant ses opportunités d'affronter des situations nouvelles pouvant générer de l'inquiétude, ce style parental entrave le développement des capacités de s'habituer aux menaces, d'apprendre à identifier celles qui sont réelles et de réaliser qu'il est capable de gérer des situations difficiles. Comme l'expérience de la transition du primaire au secondaire est un contexte comportant des incertitudes et des peurs chez nombre d'élèves, on peut penser qu'un style parental surprotecteur ajoute à la difficulté du jeune de s'adapter à son nouveau milieu.

En résumé, les jeunes sont avantagés par une éducation dans un milieu familial où les parents usent d'un style démocratique. Cet aspect de la dynamique familiale est un atout dans leur réussite scolaire et l'est aussi vraisemblablement dans leur adaptation lors de leur transition du primaire au secondaire. Pour autant, le style parental ne rend pas totalement compte du soutien des parents envers leur enfant. La qualité de la relation parents-enfants et du soutien que les seconds attendent des premiers est à considérer.

### *Qualité relationnelle parent-enfant*

Au-delà des styles parentaux, certains travaux suggèrent l'importance de la qualité des relations entre parents et enfants dans l'adaptation scolaire du jeune (Nadeau, 2011). Assez jeunes, les enfants cherchent à maintenir des liens solides avec les autres et tendent à adapter leurs comportements de façon à rendre leurs parents disponibles pour prendre soin d'eux (Côté, 2011). Par exemple, un enfant pourrait limiter l'expression de la tristesse ou de la colère s'il voit son parent y répondre négativement. Les adolescents qui rapportent un attachement sécure sont plus enclins à partager leurs soucis avec leurs parents et à se tourner vers eux pour un soutien émotionnel (Cook, 2000). Ceux qui rapportent un attachement insécure voient les transitions comme moins souhaitables (Duchesne et al., 2009). Plusieurs auteurs ont montré qu'une relation de faible qualité ou empreinte de stress est un facteur de risque de vivre des difficultés d'adaptation scolaire (Adriance & Shaw, 2008; Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon, & Hooper, 2006; Nadeau, 2011). À l'inverse, une relation parent-enfant de qualité est associée à une adaptation sociale positive au début de l'adolescence et à la capacité des jeunes d'affronter les défis. Comme nous l'avons vu, la transition au secondaire comporte son lot de défis. Or, ce serait au secondaire que l'implication parentale est à son minimum faisant en sorte qu'au moment où il en a besoin pour maintenir son engagement, le jeune voit le soutien de ses parents diminuer, ce qui le rend vulnérable lors de sa transition (Anderson et al., 2000; Deslandes, 1999; Mac Iver et al., 2015; Simon, 2004). Selon Papini et Roggman (1992), une relation parent-enfant positive où l'enfant se sent accepté et soutenu constitue une ressource émotionnelle importante pouvant aider les adolescents à réduire leur anxiété à l'égard de leurs anticipations lors de la transition. Il devient alors pertinent de s'attarder à la qualité de la relation parent-enfant au moment de la transition du primaire au secondaire.

À cet effet, selon Rogers (1959), un élément essentiel dans le développement d'un concept de soi de qualité de l'enfant serait le caractère inconditionnel du regard positif que posent les parents sur lui. Un regard positif inconditionnel se caractérise par une attitude d'acceptation, de chaleur et de respect envers l'enfant en toutes circonstances. Les enfants bénéficiant d'un tel soutien se sentent encouragés et aimés pour leur personne

et non pour ce qu'ils font (Bouffard, Marquis-Trudeau, & Vezeau, 2015). Cependant, certains parents ne portent un regard positif sur l'enfant que lorsqu'il respecte certaines conditions qu'ils jugent importantes (« conditions of worth »). Ces enfants ne se sentent aimés et encouragés que s'ils parviennent à satisfaire ces exigences (Bouffard et al., 2015). Ces enfants ressentent que l'appréciation de leurs parents repose sur leur faculté à produire un résultat, à respecter un standard ou à se comporter selon ce qu'ils valorisent. Des entrevues individuelles avec des adolescents ont montré qu'ils savent reconnaître quand le soutien de leur parent est conditionnel (Harter, Marold, Whitesell, & Cobbs, 1996). Selon l'étude de Harter Marold, et Whitesell (1992), plus le soutien offert par les personnes significatives est perçu comme étant conditionnel, plus faibles sont les perceptions de soi de l'adolescent. Ces auteurs expliquent ce résultat en proposant que ce type de soutien comporte un caractère de sous-estimation de la personne puisqu'elle ne valide ou ne signifie pas l'approbation du soi, mais spécifie plutôt des standards comportementaux devant être respectés. Selon les tenants de la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985; 1995), l'expérience du regard parental conditionnel prédispose les jeunes à considérer les défis et les difficultés comme susceptibles d'avoir un impact sérieux sur leur estime de soi, ce qui favoriserait des réactions d'auto-évaluation et d'adaptation peu optimales dans ces situations.

McGregor et Elliot (2005) ont montré que la pratique du retrait de l'amour parental prédisait l'évitement par les jeunes de tâches difficiles comportant des défis. Roth, Assor, Niemiec, Ryan, et Deci (2009) ont observé que la perception d'un soutien conditionnel chez des adolescents au secondaire était liée à du ressentiment envers les parents, qui était associé à un moins bon contrôle des émotions négatives et au désengagement scolaire. Percevoir un soutien conditionnel parental à la réussite dans un domaine a été lié à des performances moins élevées dans ce dernier (Assor & Roth, 2007). Assor et Tal (2012) ont aussi observé que des adolescents percevant un soutien positif de leur mère conditionnel à leur succès scolaire démontraient un surinvestissement dans le domaine scolaire s'exprimant par des sentiments grandioses de fierté et de valeur de soi lors de succès, mais d'incompétence et de honte en situation d'échec. Bouffard, et al. (2015) ont observé un lien positif entre l'anxiété d'évaluation d'élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire et leur perception d'un soutien conditionnel à la réussite scolaire offert par

leurs parents durant les trois années précédentes. Dans une étude auprès d'élèves du primaire, Côté et Bouffard (2011) ont montré que la perception des élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents était liée à une autoévaluation biaisée et négative de leur compétence. En somme, les résultats des études ayant porté sur la perception des jeunes estimant que leurs parents leur portent un amour et un soutien conditionnels sont consensuels et suggèrent qu'une telle perception nuit généralement à leur fonctionnement et leur rendement scolaires.

En dépit de ces résultats, sauf quelques rares études (Duchesne et al., 2009; Maltais, 2014), la contribution de la qualité relationnelle parent/enfant lors de la transition du primaire au secondaire a été peu examinée et aucune de ces études ne semble l'avoir fait simultanément avec celui des styles parentaux.

## LA PRÉSENTE ÉTUDE

Selon notre recension des écrits, l'entrée des jeunes au secondaire constitue une transition de vie qui comporte des défis adaptatifs sur les plans psychologique, scolaire et social. Cette transition devrait être d'autant mieux vécue que le jeune dispose d'un soutien social adéquat. Comme nous l'avons montré, les styles parentaux et la qualité des relations du jeune avec leurs parents peuvent constituer des sources de soutien efficaces pour l'aider dans cette transition (Archambault & Chouinard, 2003; Benoit et al., 2009; Bouchard, 2016; Papini & Roggman, 1992). Cependant nous n'avons pas trouvé d'étude ayant examiné si ces variables parentales agissent de concert dans une transition réussie du jeune au secondaire. Dans les faits, les différents styles parentaux sont rarement examinés simultanément comme dans l'étude de Smith et Hall (2008) qui porte sur les liens entre les styles et l'abus de substance. Les objectifs de cet essai décrits ci-dessous visent à combler ces lacunes.

### *Objectifs et hypothèses*

L'objectif général de cet essai est d'étudier le rôle des styles parentaux et de la qualité relationnelle parent-enfant dans l'adaptation des jeunes au secondaire. L'objectif spécifique vise à déterminer la contribution unique de chacune des variables parentales dans l'adaptation des élèves en secondaire 1 telle que mesurée par les changements dans leur estime de soi, leur perception de compétence, leur motivation et leur rendement scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et le secondaire 1. Les variables parentales sont les

styles démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur et le caractère conditionnel du soutien parental rapportés par les jeunes en secondaire 1. Nous fondant sur les études recensées dans les sections précédentes, nous posons les hypothèses qui suivent :

H-1 Après avoir contrôlé l'apport de l'estime de soi des jeunes en 6<sup>e</sup> année du primaire, leur estime de soi en secondaire 1 sera liée positivement à la perception du style démocratique de leurs parents, mais négativement à leur perception de leur style autoritaire, permissif et surprotecteur et à leur perception que le soutien de leurs parents est conditionnel.

H-2 Après avoir contrôlé l'apport de leur perception de compétence en 6<sup>e</sup> année du primaire, la perception de compétence des jeunes en secondaire 1 sera liée positivement à la perception du style démocratique de leurs parents, mais négativement à leur perception de leur style autoritaire, permissif et surprotecteur et à leur perception que le soutien de leurs parents est conditionnel.

H-3 Après avoir contrôlé l'apport de leur motivation scolaire en 6<sup>e</sup> année du primaire, la motivation des jeunes en secondaire 1 sera liée positivement à la perception du style démocratique de leurs parents, mais négativement à leur perception de leur style autoritaire, permissif et surprotecteur et à leur perception que le soutien de leurs parents est conditionnel.

H-4 Après avoir contrôlé l'apport de leurs résultats scolaires en 6<sup>e</sup> année du primaire, les résultats scolaires des jeunes en secondaire 1 seront liés positivement à la perception du style démocratique de leurs parents, mais négativement à leur perception de leur style autoritaire, permissif et surprotecteur et à leur perception que le soutien de leurs parents est conditionnel.

Des analyses préliminaires permettront de vérifier la pertinence de tenir compte du genre des élèves, de leur score d'habiletés mentales et de la scolarité de leur père et de leur mère comme co-variables.

## MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche longitudinal plus vaste<sup>1</sup> comprenant 826 enfants en 4<sup>e</sup> (âge moyen = 9,71; écart type =.63) ou 5<sup>e</sup> (âge moyen = 10,68 ; écart type =.59) année du primaire au début du projet. Ces élèves ont été recrutés dans diverses écoles publiques de la grande région de Montréal et seuls ceux ayant un consentement écrit de leurs parents (le taux d'acceptation était supérieur à 95%) ont pu participer. Le formulaire de consentement remis aux parents (dont 87% sont des mères) était accompagné d'un questionnaire leur demandant d'indiquer certaines informations sociodémographiques. Ainsi, 88.7% étaient d'origine canadienne française, 4.2% ont rapporté être d'origine haïtienne ou asiatique et 7.1% n'ont pas répondu. Pour ce qui est de la scolarité, 23.3% des pères et 22.4% des mères avaient un diplôme universitaire, 23.6% des pères et 36.5% des mères un diplôme collégial, 30.1% des pères et 24.6% des mères n'avaient qu'un diplôme d'études secondaires, et 23% des pères et 16.9% des mères avaient un diplôme professionnel. Le revenu annuel familial de 4.9% des familles était inférieur à 30 000\$, se situait entre 30 000\$ et 40 000\$ pour 4.7% des familles, entre 40 000\$ et 50 000\$ pour 8.8%, entre 50 000\$ et 60 000\$ pour 11.7%, entre 60 000\$ et 70 000\$ pour 9.9% et il était supérieur à 70 000\$ pour 46.7% des familles (12.8% des parents ont refusé de donner cette information).

Dans la présente étude, l'échantillon comprend 625 élèves (326 filles et 299 garçons) pour lesquels les données étaient disponibles en 6<sup>e</sup> année du primaire et en secondaire 1, sauf en ce qui concerne le rendement scolaire. Ce dernier était rapporté par les enseignants et cette information est manquante soit en 6<sup>e</sup> année soit en secondaire 1 pour un total de 128 des élèves participants. Ceci explique le degré de liberté plus faible pour cette variable dans les analyses à venir.

### *Procédure*

À chaque année du projet, les élèves ont été rencontrés lors du printemps pendant les heures régulières de classe pour compléter les questionnaires. Afin de minimiser le biais lié à la désirabilité sociale, les expérimentatrices, toujours deux, ont informé les élèves qu'il n'y

---

<sup>1</sup> Le certificat éthique m'autorisant l'utilisation des données est présenté à l'Appendice A suivi à l'Appendice B du certificat attestant que j'ai suivi la Formation en éthique de la recherche (EPTC2 : FER).

avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Elles ont aussi mentionné que toutes leurs réponses resteraient confidentielles. Pour éliminer les difficultés de décodage de certains enfants, tous les énoncés ont été lus à voix haute par une des expérimentatrices pendant que la seconde portait attention à tout signe d'incompréhension manifesté par les élèves. Le cas échéant, une aide leur était apportée, ce qui n'est arrivé que très rarement. De façon générale, la passation du questionnaire a duré 40 minutes.

### *Mesures prises chez l'enfant*

**Habiletés mentales.** La mesure d'habiletés mentales a été prise à la première année du projet longitudinal plus vaste d'où sont tirées les données de cette étude. La mesure a été faite à l'aide de la version française adaptée par Sarrazin, McInnis, et Vaillancourt (1983) de l'Épreuve d'Habileté Mentale Otis-Lennon (Otis & Lennon, 1971). Il s'agit d'un test standardisé administré en groupe qui évalue les aspects de l'intelligence sensibles à la stimulation et fait appel aux connaissances générales, au vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble et de similitudes et aux habiletés mathématiques. Dans le but d'uniformiser l'épreuve pour tous les participants, les directives relatives à la passation du test d'habiletés mentales ont été respectées. L'épreuve comprend 80 questions pour chacune desquelles l'enfant doit identifier la bonne réponse parmi cinq choix proposés. Pour chaque élève, le nombre total de bonnes réponses a été converti en indice d'habileté scolaire selon son âge chronologique. La durée de passation de cette épreuve était de 45 minutes.

### **Format de réponse**

Pour tous les instruments, le format de réponse était identique. Les élèves devaient indiquer, à l'aide d'une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (vraiment), à quel point ils estimaient ressembler à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé. L'appendice C présente tous les énoncés de ces instruments.

**Estime de soi.** Le questionnaire pour mesurer l'estime de soi est la version française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de soi comprenant cinq énoncés du « Self-Perception Profile for Children » de Harter (1985) dont voici un exemple : « Cet élève est certain d'être une bonne personne ». Plus le score moyen des cinq énoncés est élevé, plus il indique que



l'élève a une bonne estime de soi. L'indice de cohérence interne est satisfaisant autant en 6<sup>e</sup> année du primaire ( $\alpha = 0.77$ ) qu'en secondaire 1 ( $\alpha = 0.78$ ).

**Perception de compétence scolaire.** Le questionnaire utilisé pour mesurer la perception de compétence scolaire est la version française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de perception scolaire comprenant cinq énoncés du « Perceived Competence Scale for Children » de Harter (1982) dont voici un exemple: « Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires ». Plus le score moyen des cinq énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée de sa compétence scolaire. La cohérence interne en 6<sup>e</sup> année est  $\alpha = 0.80$  et  $\alpha = 0.82$  en secondaire 1.

**Motivation.** La motivation scolaire a été mesurée à l'aide des cinq énoncés de l'adaptation de Bordeleau (2000) du questionnaire original de Gottfried (1990). Voici un exemple de ces énoncés : « Cet élève arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir ». Plus l'indice du score global est élevé, plus la motivation est élevée. La cohérence interne en 6<sup>e</sup> année est  $\alpha = 0.72$  et  $\alpha = 0.73$  en secondaire 1.

Les énoncés pour mesurer les styles parentaux démocratique, autoritaire et permissif ont été repris de l'instrument *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* de Robinson, Mandleco, Olsen, et Hart (1995). Pour le style surprotecteur, les énoncés ont été tirés du *Parental Bonding Instrument* de Parker, Tupling, & Brown (1979) La formulation en français a été validée par la méthode de traduction/contre-traduction.

**Style parental démocratique.** Le style parental démocratique a été mesuré à l'aide de quatre énoncés dont voici un exemple : « Cet élève a des parents qui lui demandent son opinion dans le choix des activités à faire en famille ». Plus le score moyen des quatre énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée du style parental démocratique chez son parent. L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.79$ ).

**Style parental autoritaire.** Le style parental autoritaire a été mesuré à l'aide de quatre énoncés dont voici un exemple : « Cet élève a des parents qui lui font sentir ou lui disent que ce sont eux qui décident dans la maison ». Plus le score moyen des quatre énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée du style parental autoritaire chez son parent. L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.79$ ).

**Style parental permissif.** Le style parental permissif a été mesuré à l'aide de quatre énoncés dont voici un exemple : « Cet élève a des parents qui le laissent se tenir avec qui il veut ». Plus le score moyen des quatre énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée du style parental permissif chez son parent. L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.72$ ).

**Style parental surprotecteur.** Le style parental surprotecteur a été mesuré à l'aide de cinq énoncés dont voici un exemple : « Cet élève a des parents qui essaient de contrôler tout ce qu'il fait ». Plus le score moyen des cinq énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée du style parental surprotecteur chez son parent. L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.80$ ).

**Soutien parental conditionnel.** Les sept énoncés de la sous-échelle de soutien conditionnel de l'instrument *Approval Support Scale for Children* de Harter et Robinson (1988) adaptés en français (avec la méthode de traduction/contre-traduction) par Seidah (2004) ont servi à mesurer la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs parents. Voici un exemple : « Cet élève sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient. ». Plus le score moyen des sept énoncés est élevé plus il indique que l'élève a une perception élevée de la conditionnalité du soutien parental. L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.86$ ).

#### *Mesures prises chez l'enseignant seulement*

**Rendement scolaire.** Le rendement scolaire de l'élève a été rapporté par l'enseignant. À l'aide d'une échelle allant de 1 (Très faibles) à 6 (Excellents), ce dernier devait indiquer comment il jugeait le rendement scolaire général de l'élève comparé à celui des autres de sa classe. Comme les pratiques d'évaluation du rendement scolaire sont très variables d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre, nous avons opté pour une mesure de rendement relative aux élèves d'une même classe. Le répondant était, en 6<sup>e</sup> année, le titulaire de la classe. En secondaire 1, il était demandé que le répondant soit l'enseignant qui connaissait le mieux l'élève. Dans la plupart des cas, il s'agissait de l'enseignant responsable de niveau de l'élève.

### *Esthétique de l'étude*

Cette étude est de type corrélationnel et utilise une approche longitudinale comprenant deux temps de mesures. Les variables indépendantes sont la perception des élèves des styles parentaux démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur, et la perception du soutien parental conditionnel en secondaire 1. Les variables dépendantes sont l'estime de soi, la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaire en secondaire 1 des élèves en secondaire 1. La variable en 6<sup>e</sup> année correspondant à chacune des variables dépendantes est prise en co-variable dans les analyses principales. Les autres co-variables potentielles sont le genre et le score d'habiletés mentales des élèves, la scolarité du père et celle de la mère.

## RÉSULTATS

### *Analyses préliminaires*

Une analyse descriptive des données a été réalisée pour s'assurer de la normalité de la distribution de toutes les variables de l'étude. Aucun problème n'a été constaté pour aucune des variables. Le Tableau 1 présente les moyennes et les écarts types des variables dépendantes et indépendantes de l'étude en 6<sup>e</sup> année du primaire et en secondaire 1 selon le genre des élèves.

Des analyses préliminaires ont ensuite été faites pour vérifier les changements dans chacune des variables dépendantes entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et le secondaire 1 et pour vérifier aussi si ces changements différaient selon le genre des élèves. Concernant l'estime de soi, les résultats de l'analyse de covariance (ANCOVA) incluant la mesure d'habiletés mentales comme co-variable indiquent un effet d'interaction significatif entre le temps de mesure et le genre des élèves ( $F(1,621) = 5.39, p < .05$ ), mais la taille d'effet ( $\eta_p^2 = 0.009$ ) est petite: alors que l'estime de soi des garçons augmente significativement de la 6<sup>e</sup> année du primaire au secondaire 1, celle des filles est stable. La Figure 1 illustre cette interaction.

Dans le cas de la motivation scolaire les résultats n'indiquent aucun changement ( $F(1,624) = 2.21, p > .05, \eta^2 = 0.004$ ), ni aucun effet d'interaction. Il en est de même pour la perception de compétence où aucun changement n'apparaît entre les niveaux scolaires ( $F(1,623) = 3.18, p > .05, \eta^2 = 0.005$ ), ni aucun effet d'interaction. Dans le cas des résultats scolaires, ils diminuent significativement d'un temps de mesure à l'autre ( $F(1,551) = 26,65, p < .001, \eta^2 = 0.046$ ), mais il n'y a pas d'effet d'interaction.

Tableau 1. Scores moyens (et écarts types) des variables indépendantes et dépendantes

	6 <sup>e</sup> année du primaire		Secondaire 1	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Style démocratique			3.07 (0.69)	3.18 (0.71)
Style autoritaire			2.18 (0.71)	2.18 (0.72)
Style permissif			2.23 (0.76)	2.12 (0.70)
Style surprotecteur			1.62 (0.61)	1.65 (0.64)
Soutien conditionnel			1.52 (0.54)	1.49 (0.58)
Estime de soi	3.04 (0.66)	3.11 (0.58)	3.17 (0.58)	3.14 (0.60)
Perception de compétence	3.09 (0.63)	3.15 (0.57)	2.99 (0.55)	2.98 (0.56)
Motivation	3.20 (0.55)	3.29 (0.47)	2.99 (0.58)	3.06 (0.55)
Rendement scolaire	3.75 (1.27)	4.13 (1.26)	3.45 (1.27)	3.78 (1.28)

La Figure 1 illustre cette interaction.

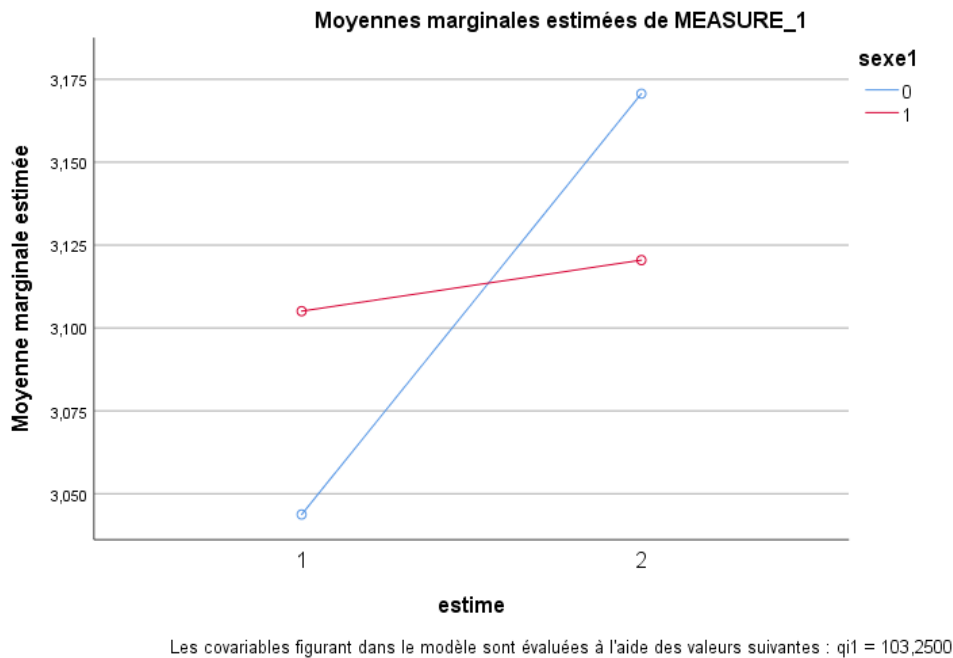


Figure 1. Changements dans l'estime de soi de la 6<sup>e</sup> année du primaire au secondaire 1 chez les garçons et les filles

Des analyses de corrélation ont ensuite été conduites pour examiner les relations entre l'ensemble des variables et les co-variables potentielles soit le genre des élèves et leur score d'habiletés mentales, la scolarité des pères et celle des mères. La scolarité des pères et celle des mères ne sont liées à aucune des variables indépendantes ou dépendantes et sont exclues des analyses subséquentes. Le genre des élèves et leur score d'habiletés mentales étant liés à certaines des variables indépendantes et dépendantes, celles-ci seront contrôlées dans les analyses suivantes. Le Tableau 2 présente la matrice des corrélations entre les variables indépendantes et les variables dépendantes.

Tableau 2 : Matrice de corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes en secondaire 1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Démocratique	-	-.33	.19	-.49	-.53	.32	.38	.45	.16
2. Autoritaire		-	-.16	.54	.52	-.22	-.12	-.12	-.09
3. Permissif			-	-.12	.05	.05	-.04	-.06	-.17
4. Surprotecteur				-	.67	-.34	-.28	-.31	-.17
5. Soutien conditionnel					-	-.42	-.32	-.36	-.19
6. Estime de soi						-			
7. Perc. compétence						.47	-		
8. Motivation						.36	.56	-	
9. Rendement						.25	.58	.31	-

Coefficients entre .09 et .11,  $p < .05$ ; de .12 à .17,  $p < 0.01$  ;  $\geq .18$ ,  $p < .001$

Comme le montre le Tableau 2, sauf pour de rares exceptions, les liens entre les variables indépendantes vont de faibles à modérés et il en est de même pour les variables dépendantes. Les liens entre le style démocratique et les variables d'adaptation en secondaire 1 sont tous positifs, alors que ceux entre ces variables d'adaptation et les styles autoritaire et surprotecteur et le soutien conditionnel sont tous négatifs. Sauf un lien négatif avec le rendement, le style permissif est peu lié à l'adaptation en secondaire 1. L'examen des facteurs d'inflation de la variance (FIV) n'a révélé aucun problème de multicollinéarité entre les variables parentales.

### *Analyses principales*

Des analyses de régression hiérarchique ont été conduites pour déterminer la contribution unique de chacune des variables parentales dans l'adaptation des élèves en secondaire 1 telle que mesurée par les changements dans leur estime de soi, leur perception de compétence, leur motivation et leur rendement scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et le secondaire 1. Pour chaque variable dépendante, les habiletés mentales, le genre et la mesure correspondante prise en 6<sup>e</sup> année ont été introduits dans un premier bloc. Ne disposant

d'aucun appui théorique ou empirique pour décider a priori d'un ordre à respecter dans l'inclusion des différents styles parentaux et du soutien conditionnel, toutes ces variables ont été incluses simultanément dans un second bloc.

Le tableau 3 présente les résultats de la régression de l'estime de soi en secondaire 1.

Tableau 3. Régression hiérarchique pour l'estime de soi en secondaire 1

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Bloc 1</b>	0.27	0.27****	
Habiletés mentales			0.02
Genre			-0.07*
Estime de soi 6 <sup>e</sup>			0.52****
<b>Bloc 2</b>	0.37	0.10	
Habiletés mentales			0.00
Genre			-0.08*
Estime de soi 6 <sup>e</sup>			0.42****
Style démocratique			0.10*
Style autoritaire			0.01
Style permissif			-0.02
Style surprotecteur			-0.05
Soutien conditionnel			-0.25****

\*p < .05 \*\*p < 0.01 \*\*\*\*p < .001

Les habiletés mentales, le genre des élèves et l'estime de soi en 6<sup>e</sup> année expliquent 26,9% de la variance ( $F(3,616) = 75.60, p < 0.001$ ) de l'estime de soi en secondaire 1. Seuls le style démocratique ( $\beta = 0.10, p < .05$ ) et la perception d'un soutien parental conditionnel sont significatifs ( $\beta = -0.25, p < .001$ ). Même une fois l'apport de l'estime de soi en 6<sup>e</sup> année contrôlé, comme le montre la direction des liens, plus les élèves évaluent que leurs parents ont un style démocratique élevé, plus leur estime de soi est positive alors qu'inversement, plus ils ressentent que le soutien de leurs parents est conditionnel plus leur estime de soi est faible. L'ajout des variables parentales contribue à augmenter à 37% la variance totale expliquée, soit un ajout de 10,1% ( $F(8.611) = 19.64, p < 0.001$ ).



Le tableau 4 présente les résultats de l'analyse de la perception de la compétence scolaire en secondaire 1.

Tableau 4. Régression hiérarchique pour la perception de la compétence scolaire 1

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Bloc 1</b>	0.29	0.29***	
Habiletés mentales			0.11**
Genre			- 0.03
Perception de compétence 6 <sup>e</sup>			0.48***
<b>Bloc 2</b>	0.38	0.09***	
Habiletés mentales			0.11**
Genre			-0.05
Perception de compétence 6 <sup>e</sup>			0.40***
Style démocratique			0.22***
Style autoritaire			0.04
Style permissif			-0.07*
Style surprotecteur			-0.01
Soutien conditionnel			-0.15**

\*p < .05 \*\*p < 0.01 \*\*\*p < .001

Les résultats indiquent que les habiletés mentales, le genre des élèves et la perception de compétence en 6<sup>e</sup> année expliquent 29% de la variance ( $F(3,617) = 83.40, p < 0.001$ ). L'introduction des variables parentales dans le deuxième bloc ajoute 9% à la variance expliquée pour un total de 38% ( $F(8,612) = 17.32, p < 0.001$ ). Comme le montre le tableau 5, en dépit de la contribution importante de la perception de compétence en 6<sup>e</sup> année, la perception des jeunes d'un style démocratique de leurs parents reste liée positivement à leur perception de compétence en secondaire 1 ( $\beta = 0,22, p < .05$ ), alors que leur perception d'un style permissif ( $\beta = -0.07, p < .05$ ) et celle d'un soutien parental conditionnel ( $\beta = -0.15, p < .01$ ) sont toutes deux associées à une perception de compétence plus faible.

Le Tableau 5 présente les résultats de la régression de la motivation en secondaire 1,

Tableau 5. Régression hiérarchique pour la motivation scolaire en secondaire 1

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Bloc 1</b>	0.24	0.24***	
Habiletés mentales			0.06
Genre			0.02
Motivation 6 <sup>e</sup>			0.48***
<b>Bloc 2</b>	0.39	0.15***	
Habiletés mentales			0.02
Genre			-0.01
Motivation 6 <sup>e</sup>			0.39***
Style démocratique			0.30***
Style autoritaire			0.11**
Style permissif			-0.07*
Style surprotecteur			-0.06
Soutien conditionnel			-0.16***

\* $p < .05$  \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < .001$

Comme on le voit, une fois la motivation en 6<sup>e</sup> année contrôlée, toutes les variables parentales, sauf la perception du style surprotecteur, sont significatives et leur introduction ajoute 15% à la variance expliquée qui atteint alors 39% ( $F(8,613) = 30.67, p < 0.001$ ). Une perception plus élevée d'un style parental démocratique ( $\beta = 0.30, p < .001$ ) et autoritaire ( $0.11, p < .01$ ) est dans les deux cas liés à une motivation plus élevée, mais la perception du style permissif ( $\beta = -0.07, p < .05$ ) et la perception que le soutien parental est conditionnel ( $\beta = -0.16, p < .001$ ) sont liées à une motivation plus faible.

Enfin, concernant les résultats scolaires en secondaire 1, les habiletés mentales, le genre des élèves et leurs résultats scolaires en 6<sup>e</sup> année en expliquent 25,1% de la variance ( $F(3,493) = 38.81, p < 0.001$ ). L'ajout des variables parentales augmente de 5% la variance expliquée portant celle-ci à 30.1% ( $F(8,488) = 19.58, p < 0.001$ ). Le Tableau 6 montre que la seule variable parentale étant significativement liée au rendement scolaire en secondaire 1 est la perception des jeunes du style permissif des parents ( $\beta = -0.18, p < .001$ ), qui est négative. Le rendement scolaire des élèves percevant davantage que les autres que leurs parents sont permissifs est évalué moins positivement par leur enseignant.

Tableau 6. Régression hiérarchique pour le rendement scolaire en secondaire 1

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Bloc 1</b>	0.251	0.251***	
Habiletés mentales			0.13**
Genre			0.11**
Rendement 6 <sup>e</sup>			0.49***
<b>Bloc 2</b>	0.303	0.052***	
Habiletés mentales			0.15**
Genre			0.10*
Rendement 6 <sup>e</sup>			0.39***
Style démocratique			0.02
Style autoritaire			-0.08
Style permissif			-0.18***
Style surprotecteur			-0.07
Soutien conditionnel			-0.04

\*p <.005 \*\*p < 0.001 \*\*\*p < .001

En résumé, les résultats des analyses de régression hiérarchique indiquent qu'après avoir contrôlé le genre, les habiletés mentales et les mesures correspondantes prises en 6<sup>e</sup> année, la perception des jeunes d'un style démocratique de leurs parents est, comme prédit, positivement liée à leur estime de soi, leur perception de compétence et leur motivation en secondaire 1, mais pas à leurs résultats scolaires. Comme nous l'avons aussi prédit, la perception des jeunes d'un style permissif est liée négativement à leur perception de compétence, à leur motivation et à leurs résultats scolaires en secondaire 1, mais pas à leur estime de soi. Nous avons aussi observé, tel que présumé, que la perception d'un soutien conditionnel des parents est négativement liée à la perception de compétence, à l'estime de soi et à la motivation des élèves en secondaire 1, mais pas à leurs résultats scolaires. Enfin, sauf un lien entre la motivation des élèves et leur perception du style autoritaire de leurs parents, mais qui va dans le sens contraire de celui attendu, ce style de même que le style surprotecteur semblent peu contribuer à l'adaptation des jeunes en secondaire 1.

## DISCUSSION

### *Rappel du motif de l'étude*

Comme nous l'avons vu précédemment, les recherches menées dans le domaine de la transition du primaire au secondaire montrent que plusieurs variables de la vie de l'enfant sont déterminantes quant à son succès ou à ses difficultés lors de cette période (Bouchard, 2016). En plus des facteurs individuels, s'ajoute le rôle du soutien social. Bien que les amis prennent une grande importance lors de cette période, celle des parents reste élevée en matière de fonctionnement et de performance scolaires : leur style et la qualité de leurs relations avec le jeune peuvent être des sources de soutien pour aider ce dernier à réussir sa transition au secondaire (Archambault & Chouinard, 2003; Benoit & al., 2009; Bouchard, 2016; Bouchard & al, 1998; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell, & Cardemil, 2014; Harter, 2012; Papini et Roggman, 1992). Il existe des modèles d'adaptation scolaire aux études post-secondaires, toutefois ils ne font pas état de l'expérience de la transition. Ces modèles sont centrés sur la structure et sur les agents dans le nouveau milieu laissant de côté les parents. Dans notre étude, l'importance est mise sur l'apport parental comme facteur impliqué dans la transition de l'enfant.

Mettant à profit certaines données d'un projet de recherche longitudinal plus vaste portant sur l'évolution de diverses caractéristiques individuelles, l'objectif de cette étude visait à étudier le rôle des styles parentaux et de la qualité du soutien des parents dans l'adaptation des jeunes au secondaire. L'objectif spécifique visait à déterminer la contribution unique de chacune des variables parentales dans l'adaptation des élèves en secondaire 1 telle que mesurée par les changements dans leur estime de soi, leur perception de compétence, leur motivation et leur rendement scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et le secondaire 1.

Dans la prochaine section, nous reviendrons sur quelques constats ressortant de nos analyses préliminaires, puis nous verrons en quoi nos résultats vont dans le sens de nos hypothèses et se rattachent à ceux des études antérieures. Par la suite, nous présenterons certains aspects pouvant constituer des forces et inversement des limites à l'étude présente. Nous proposerons quelques pistes pour des études futures et enfin, le chapitre se terminera avec une conclusion générale.

*Relations entre les variables parentales et changements dans l'adaptation suite à la transition à l'école secondaire*

Les analyses préliminaires ont fait ressortir quelques constats. Le premier concerne les nombreuses relations entre les variables parentales. Rappelons que sauf dans quelques études (Smith & Hall, 2008), ces styles sont rarement examinés simultanément. Ainsi, le style démocratique est positivement lié, mais faiblement au style permissif, et négativement lié au style autoritaire, surprotecteur et au soutien conditionnel. Quant au style permissif, il est très peu lié aux autres styles. Ceci suggère qu'un style démocratique ou un style permissif sont chacun relativement exclusif comme mode de contrôle parental. Par ailleurs le style autoritaire le style surprotecteur et le soutien conditionnel sont tous trois assez interreliés. Ces liens positifs peuvent indiquer que les demandes parentales transmises dans un style affirmant un pouvoir coercitif (style autoritaire) ou intrusif (style surprotecteur) soient interprétées par l'enfant comme signalant un soutien conditionnel. Quant au style permissif, il est lié négativement au style surprotecteur, mais très faiblement, alors que ce dernier est lié positivement au soutien conditionnel. Si le style permissif et le style surprotecteur partagent une certaine vision de l'enfance où le parent juge devoir préserver l'enfant et lui éviter frustrations et difficultés, les moyens pour le faire diffèrent, ce qui peut expliquer leur lien négatif. Dans le cas des parents permissifs, cela se traduit par peu de règles et d'exigences et de l'indulgence envers les comportements même répréhensibles de l'enfant. Dans le cas du parent surprotecteur, cela se traduit par une régulation excessive des activités de l'enfant et des comportements intrusifs où, pour éviter que l'enfant échoue, le parent fait les choses à sa place et encourage sa dépendance. Ces attitudes et comportements des parents peuvent amener l'enfant à croire qu'ils ont envers lui des attentes particulières qu'il lui faut satisfaire pour éviter de perdre leur soutien. Ceci expliquerait bien le lien positif entre la perception des élèves du style surprotecteur de leurs parents et la perception de leur soutien conditionnel.

Un autre constat issu de nos analyses préliminaires est que la transition du primaire au secondaire ne s'accompagne pas de modifications importantes dans les indices retenus pour apprécier l'adaptation des élèves. En effet, si le rendement scolaire des élèves diminue suite à la transition, leur perception de compétence, et leur motivation sont stables, ce qui vaut pour les garçons comme pour les filles. Cette baisse de

rendement est due, pour une certaine partie du moins, aux différences de modalités d'évaluation entre le primaire et le secondaire, et, pour une autre, au fait que le rendement était en 6<sup>e</sup> année rapporté par l'enseignant titulaire de la classe alors qu'en secondaire 1 il l'était par l'enseignant responsable de l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire. La seule différence selon le genre des élèves concerne l'estime de soi qui, stable chez les filles, augmente chez les garçons. Dans les études de Cantin et Boivin (2004) et de Heaven et Ciarrochi (2008), les filles rapportaient une diminution de leur estime de soi lors de la transition ou du moins un score plus bas que les garçons. Comme la transition au secondaire correspond pour plusieurs jeunes à leur arrivée à la puberté, il est difficile de départager la contribution des deux événements dans les changements dans l'estime de soi. D'autres auteurs n'ont pas observé de différence de genre dans les patrons de changement de l'estime de soi des adolescents (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996; Huang, 2010; Mund & Neyer, 2016; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003). Le consensus quant à une évolution différentielle de l'estime de soi selon le genre des jeunes reste à faire.

La diminution de rendement des élèves telle que jugée par les enseignants peut être réelle et ainsi aller de pair avec les résultats d'autres études (Anderman & Midgley, 1997; Denoncourt, 2004; Watt, 2000). Cependant, elle pourrait aussi n'être qu'apparente et mal représenter la réalité en raison d'une connaissance moins précise de chacun des élèves de l'enseignant répondant en secondaire 1 comparativement à celui de 6<sup>e</sup> année ou du groupe de référence plus large des élèves de secondaire 1 en comparaison de celui d'une classe du primaire. À l'école primaire, l'enseignant répondant était le titulaire de classe qui, responsable de l'enseignement de la majorité des matières, connaissait normalement bien chaque élève et la qualité de son rendement relativement à celui des autres élèves de la classe. À l'école secondaire, les élèves ayant un enseignant différent pour chacune des diverses matières, il était demandé que le répondant soit celui le plus souvent impliqué auprès de l'élève ou celui le connaissant le mieux. Dans la majorité des cas, il s'agissait de l'enseignant assumant le rôle de responsable de niveau pour les classes de secondaire 1. Ceci dit, en dépit du fait que les enseignants répondants étaient différents et que le contexte pour porter un jugement plus précis était sans doute plus favorable pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire, la relation de .49

entre leur jugement du rendement des élèves en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1 est conséquente.

### *Conclusions relatives aux hypothèses*

Les hypothèses spécifiques quant au lien entre chacune des variables d'adaptation et les variables parentales allaient toutes dans le même sens. Nous attendions que le style démocratique soit positivement lié à chacune des variables d'adaptation en secondaire 1 et que les styles autoritaire, permissif et surprotecteur et le soutien conditionnel soient liés négativement à ces variables. Rappelons aussi qu'outre le genre des élèves et leurs habiletés mentales utilisés en co-variables pour en contrôler la contribution dans les variables d'adaptation, la mesure correspondante de ces dernières prises en 6<sup>e</sup> année du primaire a aussi été contrôlée. À titre de rappel, toutes les variables parentales ont été considérées simultanément dans les analyses. Nous commenterons d'abord les résultats allant dans le sens des hypothèses, puis discuterons des cas dérogeant aux prédictions faites.

À commencer par le style démocratique, nos hypothèses sont confirmées sauf pour le rendement où le lien positif postulé n'est pas observé. Des études antérieures ont fait état d'un tel lien, mais le fait qu'elles ne prenaient pas en compte le rendement scolaire antérieur des jeunes peut expliquer la divergence de conclusion (Dornbusch & al., 1987). Spera (2005) a du reste noté dans une recension des écrits que cette relation n'était pas systématique et que sa présence variait selon divers facteurs, dont la culture. Notre conclusion du caractère généralement favorable du style démocratique rejoint celle d'autres études (Aremu et al., 2018; Aunola et al., 2000; Barber, Chadwick, & Oerter, 1992; Bouchard et al., 1998; Cardinali & D'Allura, 2007; Deslandes & Royer, 1994; Lakshmi & Arora, 2006; Martinez & Garcia, 2008; Pinquart & Gerke, 2019) mais ajoute à ces dernières en montrant que ce style présente un atout en contexte d'adaptation à l'importante transition du primaire au secondaire. Comme le soulignent Mendick, Allen et Harvey (2015), les enfants élevés sous un style démocratique ont tendance à être plus compétents, plus enjoués et plus performants. La confiance que leur transmettent leurs parents en discutant avec eux et en tenant compte de leurs opinions est non seulement favorable à leur estime de soi mais est aussi susceptible de les amener à croire qu'ils ont

la capacité de surmonter les problèmes qui surgissent et d'accomplir de nouvelles tâches. Ceci représente un atout devant les défis d'adaptation posés par le nouveau milieu scolaire. Ils apprennent le rôle des efforts et, selon les entretiens de Mendick, et al. (2015), apprécient davantage la réussite, après avoir consacré des efforts importants et s'être engagés sérieusement dans un travail soutenu. L'école devient une source de plaisir et de gratification du fait qu'ils se sentent encouragés et estimés par leurs parents (Doucet, 1993). Les chances sont ainsi plus élevées que ces élèves maintiennent une motivation scolaire autonome à plus long terme.

Les hypothèses relatives au style permissif sont aussi généralement confirmées sauf cette fois pour l'estime de soi où aucun lien n'est observé avec ce style. Il y aurait deux types de parents permissifs. Le type indulgent est représenté par celui qui veut imposer le moins de contraintes possibles à l'enfant, ce qui se traduit par peu de demandes faites à ce dernier et un manque de structure et de règles pour le guider. Le type indifférent est représenté par celui qui réagit à son enfant avec une attitude de tolérance indifférenciée, que les comportements de ce dernier soient acceptables ou non, et qui stimule aussi peu son potentiel faisant en sorte que son enfant n'apprend pas l'importance de faire des efforts. C'est ce dernier type de style permissif qui a été mesuré dans la présente étude. L'absence de lien entre ce style parental et l'estime de soi du jeune va à l'encontre de Love et Thomas (2014), où le style permissif des parents était associé à une estime de soi plus faible. Cependant, dans cette dernière étude, les auteurs ont mesuré le type indulgent et non le type indifférent comme dans la nôtre et l'estime de soi de l'année antérieure n'était pas prise en compte. Une autre explication est que ce style étant corrélé avec le style démocratique et l'étant aussi assez fortement avec le soutien conditionnel qui tous deux sont liés à l'estime de soi, même en l'absence de multicollinéarité entre les trois variables parentales, le style permissif n'a plus aucune contribution propre. Ceci dit, le style permissif est le seul parmi les variables parentales à être lié au rendement, négativement cependant, un lien aussi rapporté par Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, et Dornbusch, (1994). Des études antérieures ont montré que ce style était associé à des difficultés d'apprentissage au secondaire (Dornbusch et al., 1987; Marcotte et al., 2001), à l'attribution de ses résultats scolaires à sa faible compétence ou à des causes externes (Glasgow et al., 1997), à moins de motivation



(Steinberg et al., 1994) et au décrochage scolaire (Rumberger et al., 1990). Ces jeunes sont éduqués dans un contexte où les parents, soucieux de leur faciliter la vie comme dans le type indulgent, ou peu interventionnistes comme dans le type indifférent, leur imposent peu d'exigences. Il est vraisemblable que, ce faisant, ces jeunes développent peu la capacité de faire des efforts, ce qui en matière de réussite scolaire est nuisible et va aussi dans le sens du lien négatif observé avec leur motivation et leur perception de compétence dont le premier déterminant est la maîtrise des apprentissages (Bandura, 1986).

Nos hypothèses concernant la perception du soutien conditionnel sont elles aussi confirmées, à l'exception de l'absence de lien avec le rendement scolaire. Cette étude est, sauf erreur, la première à avoir examiné si la perception d'un élève d'un soutien parental conditionnel à sa réussite scolaire intervient dans son adaptation lors de sa transition au secondaire. Rappelons que cette perception est celle où l'enfant ressent que l'appréciation de ses parents repose sur sa réussite à produire un résultat, à respecter un standard ou à se comporter selon ce qu'ils valorisent. Dans cette condition, l'élève intériorise les contraintes de ses parents et ressent de la culpabilité lorsque sa façon d'agir va à l'encontre de celle attendue. La perception de l'élève d'un soutien conditionnel de ses parents a été liée à des sentiments de honte en cas d'échec (Assor & Tal, 2012), à de l'anxiété scolaire (Bouffard et al., 2015), à une perception de compétence faible (Hascoët, Pansu, & Bouffard, 2013) et même à une autoévaluation biaisée et négative de sa compétence (Côté & Bouffard, 2011). Dans l'étude de Dubois (2010), les parents vus par leurs enfants comme offrant un soutien conditionnel rapportaient valoriser surtout les buts de performance (i.e., une valorisation de la réussite et de la performance scolaires) et utiliser plus de pratiques négatives comme des reproches ou des mouvements d'impatience quand l'enfant échouait à satisfaire leurs attentes. De façon générale, le soutien conditionnel nuit au bien être psychologique de l'enfant et à son estime de soi.

Les deux cas de figure où nos résultats divergent nettement de ceux attendus concernent le style surprotecteur et le style autoritaire. Alors que les analyses préliminaires indiquaient des relations significatives, systématiquement négatives entre le style surprotecteur et chacune des variables d'adaptation, plus rien ne subsistait de ces

liens dans les analyses de régression. Une explication de ceci pourrait être le lien très fort ( $r = .67$ ) entre ce style et la perception du soutien conditionnel. Le style surprotecteur étant aussi fortement lié au style démocratique ( $r = -.49$ ), au style autoritaire ( $r = .54$ ), il se peut que la variance lui étant rattachée soit englobée dans celle attribuée à la perception du soutien conditionnel. L'examen du style surprotecteur a, à ce jour, donné lieu à assez peu d'études en lien avec le fonctionnement scolaire et encore moins dans le contexte de l'adaptation des élèves lors de la transition du primaire au secondaire. D'autres études sont ainsi nécessaires avant de conclure au peu de pertinence de ce style parental.

Concernant le style autoritaire, le seul lien observé avec les variables d'adaptation suite aux analyses de régression concerne la motivation scolaire, qui est cependant de valence inverse à celle attendue : la perception du jeune d'un style parental autoritaire est positivement liée à sa motivation. Dans l'étude de Gonzales et Wolters (2006), un lien positif a aussi été observé entre un style parental autoritaire et l'adoption par les jeunes d'un but de performance approche exprimant la motivation de bien réussir et même surpasser les autres. Rappelons qu'un parent autoritaire a des exigences élevées envers son enfant et s'attend à ce qu'il respecte les normes et fasse ce qu'on attend de lui. Dans cette optique, nous pouvons concevoir que cet enfant sait à quoi s'en tenir quant aux attentes et aux règles édictées par ses parents. Pour autant, la nature de sa motivation et surtout les raisons pour lesquelles l'enfant reste motivé ne sont pas claires. Une partie de la réponse pourrait résider dans la qualité de la relation entre l'enfant et ses enseignants durant cette période de transition. Chouinard, Roy, Archambault, et Smith (2017) ont montré que les élèves qui se sentaient respectés par leurs enseignants tendaient à être plus engagés dans leurs études. Aussi, les jeunes qui avaient une relation significative avec leurs enseignants en première année au secondaire tendaient à présenter un déclin moins important sur diverses dimensions scolaires. Ceci rejoint la position d'Eccles et ses collègues (1983) voulant que l'arrivée à l'école secondaire survienne au moment où le jeune adolescent ressent un besoin accru de relations avec des adultes autres que ses parents. On peut croire que cela soit encore plus vrai pour le jeune ayant des parents autoritaires qui tendent davantage à ordonner qu'à discuter. La qualité des relations entre enseignants et élèves est une des clés de voûte de tous les autres aspects de la gestion de

classe, y compris la motivation des élèves. Selon Davis (2003), une interaction positive entre les enseignants et les élèves améliore l'apprentissage en classe et la motivation des élèves en créant un contexte sûr et favorable pour que ces derniers soient motivés pour apprendre et prendre des risques. Ces explications *a posteriori* sont bien sûr spéculatives et une étude future pourrait vérifier si la perception d'un élève de la qualité de ses relations avec un ou des enseignants intervient comme facteur de protection de sa motivation contre l'impact négatif d'un style autoritaire chez ses parents.

En somme, l'examen simultané des liens entre la perception des jeunes du style de leurs parents et du caractère conditionnel de leur soutien indique que certains de ces facteurs comptent plus que d'autres dans les changements de divers indicateurs de l'adaptation scolaire des jeunes suite à leur transition au secondaire. En particulier, la perception des jeunes d'un style démocratique chez leurs parents est associée positivement au maintien de leur estime de soi, de leur perception de compétence et de leur motivation envers les apprentissages. Si les perceptions d'un style autoritaire et d'un style surprotecteur sont peu liées aux variables retenues dans cette étude, la perception d'un style permissif de type indifférent est négative au regard du maintien de la perception de compétence, de la motivation et du rendement scolaire des jeunes. Il en est de même de la perception des jeunes que le soutien de leurs parents est conditionnel : plus ils ressentent que satisfaire les attentes de leurs parents est la condition pour leur plaire et avoir leur soutien, moins leur estime de soi, leur perception de compétence et leur motivation sont élevées suite à leur transition à l'école secondaire.

#### *Limites et forces de l'étude*

Comme dans toute étude, nous pouvons relever dans celle-ci des limites et des points forts. La première limite à mentionner est sa nature corrélacionnelle. Malgré l'approche longitudinale, le recueil de données par questionnaires, fort utile pour examiner de grands échantillons, ne peut permettre d'inférer de liens de causalité entre les variables, dans ce cas-ci, entre les indicateurs de l'adaptation des élèves en secondaire 1 et les styles de leurs parents et le soutien conditionnel qu'ils perçoivent chez eux. S'ajoute à ceci le fait de n'avoir questionné que les élèves sauf, pour le rendement scolaire, évalué par les enseignants. Ainsi, les élèves répondaient aux mesures servant

d'indices d'adaptation au même moment qu'ils rapportaient leur perception des styles de leurs parents et de leur soutien conditionnel. Ceci soulève le problème de variance commune partagée qui est de nature à accroître l'importance des relations entre les variables. Une autre limite a trait à la mesure de l'adaptation qui ne comportait que quatre indicateurs, ce qui dresse un portrait un peu sommaire de cette adaptation. Il y a aussi le fait que les questions sur les parents ne distinguaient pas les pères et les mères, de sorte qu'on ignore lequel des deux parents le jeune avait en tête en répondant aux énoncés. Avoir questionné les deux parents sur leurs styles et leur soutien aurait permis de régler ces deux derniers problèmes. Enfin, la nature normative de l'échantillon et le fait que celui-ci soit majoritairement composé d'élèves d'origine québécoise provenant d'un milieu socio-économique majoritairement moyen est aussi une limite de cette étude qui restreint la généralisation de nos conclusions. Dans cette perspective, la prudence est de mise et prescrit de ne pas étendre la portée de nos conclusions à des élèves d'autres origines ethniques, ni à des élèves issus de milieux économiques différents ou présentant des caractéristiques particulières comme des handicaps physiques, psychologiques ou mentaux.

Au-delà de ces limites, le fort taux de consentement des parents et des élèves, la grandeur de l'échantillon et la composition équilibrée des garçons et des filles sont des atouts. L'approche longitudinale ayant permis de contrôler la contribution des indicateurs d'adaptation des élèves en 6<sup>e</sup> année du primaire sur ces mêmes indicateurs en secondaire 1, de même que le contrôle de leur genre et de leurs habiletés mentales sont d'autres facteurs à mettre au compte des forces de cette étude. Le fait d'avoir eu une estimation du rendement directement des enseignants est un autre point positif à souligner. Même si les enseignants répondants au secondaire connaissaient probablement moins bien chacun des élèves que les enseignants de 6<sup>e</sup> année, la relation assez substantielle entre leur jugement du rendement des élèves et celui des enseignants du primaire confère une crédibilité certaine à cette variable. Soulignons enfin que, sauf erreur, cette étude est la première à avoir analysé simultanément la contribution de la qualité du soutien parental et celle de leurs styles éducatifs lors de la transition du primaire au secondaire.

### *Pistes de recherches futures*

Considérant ces limites et ces forces, en plus de certaines études futures déjà suggérées pour vérifier des interprétations avancées plus avant, nous proposons quelques autres pistes pour des études futures. La première concerne la contribution des parents et des enseignants comme informateurs de l'adaptation à la transition scolaire du jeune lors de son entrée au secondaire. Ceci permettrait de diversifier les indicateurs d'adaptation en couvrant davantage d'aspects observables dans chaque contexte comme la qualité de l'engagement dans ses activités à l'école et à la maison, son autonomie dans sa gestion des travaux à faire, son intégration sociale et les nouveaux liens développés avec ses camarades, sa collaboration avec les autres, etc. Dans cette veine, il serait intéressant d'étudier si la qualité de la relation que l'élève développe avec un ou des enseignants à son arrivée au secondaire peut pallier les aspects négatifs de styles parentaux problématiques ou d'un soutien conditionnel. Une autre avenue dans l'examen des styles parentaux serait de comparer ceux des mères et des pères. Il est connu que les deux parents n'ont pas nécessairement un style identique et qu'une augmentation de la différence entre les mères et les pères en matière de permissivité par exemple est liée à l'augmentation des problèmes de comportement extériorisés de l'enfant (Tavassolie, Dudding, Madigan, Thorvardarson, & Winsler, 2016). Une autre étude pourrait questionner les parents sur leur style et le soutien offert à l'enfant et comparer ce qu'ils disent aux perceptions rapportées par leur enfant. Ceci permettrait d'examiner l'écart de perception entre le parent et l'adolescent dont certains ont déjà montré qu'il représentait un facteur de risque dans l'adaptation des jeunes (De Los Reyes, 2011; Fleming, Mason, Thompson, Haggerty, & Gross, 2015; Ksinan & Vazsonyi (2016). En outre, il serait intéressant d'évaluer les styles parentaux dans un contexte d'observation directe. Lepage-Jannelle (2013) note divers avantages à cette façon de faire, dont l'évitement du biais de désirabilité sociale ou de l'influence de l'état émotionnel du parent au moment de répondre à un questionnaire sur ses comportements et styles éducatifs avec son enfant.

## CONCLUSION

Le passage des élèves de l'école primaire à l'école secondaire entraîne plusieurs changements dans l'environnement et l'organisation scolaire auxquels s'ajoutent des changements physiques, cognitifs et sociaux associés à leur développement. Affronter ces multiples changements constitue ainsi un défi adaptatif important de cette période développementale. L'étude réalisée dans le cadre de cet essai a montré que de façon générale, si le rendement scolaire des élèves diminue, leur perception de compétence et leur motivation sont plutôt stables. Sur le plan psychologique, l'estime de soi des filles est stable, alors qu'elle augmente chez les garçons.

Cette étude souligne aussi l'importance du rôle des parents, en particulier celle de leurs styles éducatifs et de la qualité de leur relation avec leur enfant dans l'adaptation de ce dernier aux multiples changements qu'entraîne son passage de l'école primaire à l'école secondaire. Les pratiques des parents comme la participation au suivi scolaire du jeune à la maison et à l'école, leurs attentes et les buts qu'ils visent pour lui tiennent une place importante dans la socialisation du système motivationnel des enfants (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Les enfants ayant des parents impliqués dans leur vie scolaire et leur ayant transmis l'importance de l'éducation, ont une meilleure prédisposition aux succès académiques (Love & Thomas, 2014). Ceci nous amène à proposer qu'il serait important d'outiller les parents afin qu'ils puissent bien soutenir les jeunes lors de la transition. La première étape pour ce faire est qu'ils prennent conscience du rôle qu'ils peuvent jouer lors de ce passage pivot pour leur jeune. Pour certains parents, l'arrivée à l'école secondaire de leur enfant est une étape charnière dans son devenir scolaire, un moment où les choses sérieuses commencent de sorte qu'ils deviennent plus soucieux de son rendement scolaire. Si cela est légitime, cette focalisation plus marquée sur les résultats scolaires peut mener le jeune à croire que ses parents l'aimeront et le soutiendront moins s'il ne parvient pas à satisfaire leurs attentes. Cette perception que le soutien des parents est assujéti à son bon rendement est ressentie comme un contrôle psychologique qui, nous l'avons vu dans cette étude, est associée négativement à l'adaptation. Les parents devraient être avisés de bien faire comprendre à leur enfant que même s'ils jugent important qu'ils réussissent au mieux, ceci n'est

aucunement une condition à leur amour et qu'ils l'aiment pour qui il est comme personne et non pour ses accomplissements.

Enfin, l'inclusion des parents dans les démarches et activités préparant la transition est souhaitable car elles constituent des occasions de mesurer les appréhensions, les craintes et les idées que les jeunes finissant l'école primaire ont envers l'école secondaire. Tous les parents ne réalisent pas l'aspect anxiogène pour les jeunes de leur passage au secondaire. Plus les parents échangeront avec leur enfant sur ce qu'il anticipe envers son passage au secondaire, plus ils seront en mesure de le rassurer et de l'accompagner dans son adaptation à son nouveau parcours scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

Adriance, E.V., & Shaw, D.S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 887-901. doi.org/10.1007/s10802-008-9220-1

Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., & Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of adolescence*, 76, 55-64. doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339–345.

Alspaugh, J.W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92, 20-25. doi.org/10.1080/00220679809597572

Anderman, E.M., & Kimweli, D.M.S. (1997). Victimization and safety in schools serving early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 17(4), 408-438. doi.org/10.1177/0272431697017004004

Anderman, E.M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. doi.org/10.1006/ceps.1996.0926

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.

Aremu, T.A., John-Akinola, Y., & T. Desmennu, A. (2018). Relationship between parenting styles and adolescents' self-esteem. *International Quarterly of Community Health Education*, 39, 91-99. doi.org/10.1177/0272684X18811023



Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning, 23*, 176-182. doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x

Assor, A., & Roth, G. (2007). The harmful effects of parental conditional regard. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece, 5*, 17-34.

Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 249–260. doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004

Aunola, K., Nurmi, J-E., & Stattin, H. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205-222. doi.org/10.1006/jado.2000.0308

Bacus, M.P. (2014). Parenting styles, self-concept and attitude of students: a causal model on academic performance. *International Conference on Economics, Social sciences and languages*. Singapore. doi:10.15242/ICEHM.ED0514054

Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology, 29*(1), 47-63.

Baldwin, A.L., Kalthorn, J., & Breese, F.H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs, 58*, 1–75. doi.org/10.1037/h0093566

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Barber, B.K., Chadwick, B.A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 128–141. doi.org/10.2307/353281

Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*, 3-30. doi.org/10.1177/0743558403258113

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103. doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relation. *Journal of Social Issues*, 34, 179-196. doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb01038.x

Benoît, A., Claes, M., & Miranda, D. (2009). L'attachement aux amis et la détresse psychologique à l'adolescence : une étude longitudinale. *Revue québécoise de psychologie*, 30, 19-35.

Blondal, K.S., Adalbjarnardottir, S. (2016). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44, 729-749.

Boislard, M.-A., & Poulin, F. (2002). *Les inquiétudes que vivent les élèves de 6<sup>e</sup> année face au passage à l'école secondaire*. Communication présentée au XXIV<sup>e</sup> congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.

Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233–245. doi.org/10.1006/jado.1996.0022

Bonin, P. (2013). *L'influence du style parental et d'autres facteurs familiaux sur le processus de développement de l'autodétermination des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : perceptions de la mère*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal.

Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec À Montréal.

Bouchard, J. (2016). *La transition primaire/secondaire : Étude des programmes de mathématiques*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval.

Bouchard, P., Deslandes, R., & St-Amant, J-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Service social*, 47, 221–246. doi.org/10.7202/706801ar

Bouchard, P., St-Amant, J-C., & Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 25, 73-87. doi.org/10.2307/1585742

Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604. doi.org/10.1007/BF03173199

Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et Francophonie*, 42, 113- 134. doi.org/1010.7202/1034488ar

Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101–1113. doi.org/10.2307/1130550

Burchinal, M., Roberts, J.E., Zeisel, S.A., Hennon, E.A., & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6, 79-113. doi.org/10.1207/s15327922par0601\_4

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

Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 561-570. doi.org/10.1080/01650250444000289

Cardinali, G., & D'Allura, T. (2007). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, 261-271. doi.org/10.1177/0145482X0109500502

Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I., & Smith, J. (2017). Relationships with teachers and achievement motivation in the context of the transition to secondary school.

*Interdisciplinary Education and Psychology*, 2, 1-15.  
doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.2.1.001

Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83–101. doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4

Cicchetti, D. (2016). *Developmental psychopathology, theory and method* (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 261–280. doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129

Collins, A.W. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4(1), 1-14. doi.org/10.1111/j.1475-6811.1997.tb00126.x

Côté, S. (2011). *Qualité du soutien émotionnel parental, biais d'évaluation de compétence et fonctionnement scolaire chez des élèves du primaire*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61, 137-145. doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.003

Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294. doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.285

Crone, A., & Dalh, E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews. Neuroscience*, 13, 636-650. doi.org/10.1038/nrn3313

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207–234. doi.org/10.1207/S15326985EP3804\_2

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: the basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–50). New York: Plenum Press.

De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*, 1-9. doi.org/10.1080/15374416.2011.533405

Denoncourt, I. (2004). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

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

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l’école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l’éducation familiale, 3*, 30-47.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, 43*, 63–80. doi.org/10.7202/706657ar

Deslongchamps Allard, M. (2014). *Réseau social de soutien par les pairs et adaptation scolaire et psychosociale des jeunes Examen des liens bidirectionnels en contexte de transition primaire-secondaire*. (Mémoire de maîtrise), Université de Sherbrooke.

Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257. doi.org/10.2307/1130618

Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Trois-Rivières.

Dubois, V. (2010). *Influence des caractéristiques parentales et de leurs perceptions par l'enfant sur le biais d'évaluation de sa compétence scolaire : un modèle explicatif*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

Duclos, G. (1992). Le passage de l'école primaire à l'école secondaire. *Québec français, (87)*, 40–43.

Duchesne, S., Ratelle, C., Poitras, S-C., & Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *Journal of Early Adolescence, 29*, 743-766. doi.org/10.1177/0272431608325502

Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.I., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (éd.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-145). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90–101. doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., p. 1017-1095). New York : Wiley.

Elias, M.J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: an empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 112-118. doi.org/10.1207/s15374424jccp1402\_3

Fleming, C.B., Mason, W.A., Thompson, R.W., Haggerty, K.P., & Gross, T.J. (2015). Child and parent report of parenting as predictors of substance use and suspensions from school. *The Journal of Early Adolescence, 36*, 625-645. doi.org/0272431615574886.

Fleury-Roy, M-H. (2016). *Biais d'auto-évaluation de sa compétence, anticipations envers le secondaire et stratégies de résolution de problèmes : leur rôle dans l'adaptation des élèves au secondaire*. (Essai doctoral). Université du Québec à Montréal.

Fouracre, S. (1993). *Pupils' expectations of the transition from primary to secondary school*, Edinburgh: Research in Education, the SCRE Centre: Research Briefing no. 53. <http://www.scre.ac.uk/rie/n1153/n1153Fouracre.html>

Glasgow, K.L., Dornbush, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development, 68*, 507-529. doi.org/10.1177/108705479800200409

Gonzalez, A.L., & Wolters, C.A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics, *Journal of Research in Childhood Education, 21*, 203-217. doi.org/10.1080/02568540609594589

Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538. doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525

Grolnick, W.S., Raftery- Helmer, J.N., Flamm, E.S., Marbell, K.N., & Cardemil, E. (2014). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence, 25*, 668-684. doi.org/10.1111/jora.12161

Guilbert, D.J. (1990) Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97. doi.org/10.2307/1129640

Harter, S. (2012). *Construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd. ed). US: Guilford Press.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

Harter, S., & Robinson, N. (1988). *The function and source of different types of social support and their impact on global self-worth*. University of Denver, Denver, CO.

Harter, S., Marold, D.B., & Whitesell, N.R. (1992). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 4, 167-188. doi.org/10.1017/S0954579400005629

Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self-behavior. *Child Development*, 67, 360-374. doi.org/10.2307/1131819

Hascoët, M., Pansu, P., & Bouffard, T. (2013). Le perfectionnisme négatif, un médiateur de la relation entre le soutien conditionnel des adultes signifiants et les perceptions de compétence scolaire des élèves. *Communication présentée à la Société québécoise pour la recherche en psychologie*, Saguenay.

Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707-724. doi.org/ 10.1002/per.699

Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14, 251-260. doi.org/10.1037/a0020543

Hudson, J.L., & Dodd, H.F. (2012). Informing Early Intervention: Preschool Predictors of Anxiety Disorders in Middle Childhood. *PLoS ONE*. 7(8):e42359



Hudson, J.L., & Rapee, R.M. (2004). From temperament to disorder: An etiological model of generalized anxiety disorder. Dans R.G, Heimberg, C.C. Turk D.S. Menin, (eds.). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. New York: Guildford Press.

Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527. doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Ksinan, A.J., & Vazsonyi, A.T. (2016). Longitudinal associations between parental monitoring discrepancy and delinquency: An application of the latent congruency model. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2369–2386. doi.org/10.1007/s10964-016-0512-4

Ladouceur, C.D. (2016). L'influence de la puberté sur les circuits neuronaux sous-tendant la régulation des émotions : implications pour la compréhension des risques de troubles affectifs. *Santé mentale au Québec*, 41, 35–64. doi.org/10.7202/1036965ar

Lakshmi, A.R., & Arora, M. (2006). Perceived parental behaviour as related to student's academic school success and competence, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32, 47-52.

Laursen, B., & Bukowski, W.M. (1997). A developmental guide to the organisation of close relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 747-770. doi.org/10.1080/016502597384659

Lepage-Janelle, I. (2013). *Profils de personnalité et styles parentaux*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Trois-Rivières.

Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis [online]. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23, 157-171. doi.org/10.1017/jgc.2013.20

Lipps, G. (2005). *Faire la transition: les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique*

*des adolescents*. Ottawa : Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail.

Love, K.M., & Thomas, D.M. (2014). Parenting styles and adjustment outcomes among college students, *Educational, School, and Counseling Psychology Faculty Publications*. 1.

Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school, *Oxford Review of Education*, 26, 191-205, doi.org/10.1080/713688522

Mac Iver, M.A., Epstein, J.L., Steven B. Sheldon, S.B., & Fonseca, E. (2015). Engaging families to support students' transition to high school: evidence from the field, *The High School Journal*, 99, 27-45. doi.org/10.1353/hsj.2015.0016

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. Dans P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.

Maguire, B., & Wu, M. (2015). Australian institute of family studies. The longitudinal study of Australian children. *Annual Statistical Report 2014* (pp. 83-104). Melbourne: AIFS.

Maltais, C. (2014). *Compétence scolaire, anxiété et buts d'accomplissement contribution de l'attachement et du climat de la classe*. (Thèse de doctorat inédite), Université Laval.

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712. doi.org/10.7202/009970ar

Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É., & Marcotte, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 47–56. doi.org/10.7202/1017528ar

Martinez, I., & Garcia, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.

McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 108–120. doi.org/10.1037/h0085811

McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218–231. doi.org/10.1177/0146167204271420

McLeod, B.D., Wood, J.J., & Weisz, J.R. (2007) Examining the association between parenting and childhood anxiety: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172. doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002

Mendick, H., Allen, K., & Harvey, L. (2015) "We can get everything we want if we try hard": Young people, celebrity, hard work. *British Journal of Educational Studies*, 63, 161-178. doi.org/10.1080/00071005.2014.1002382

Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 90–113. doi.org/10.1177/0272431695015001006

Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous/control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment high school students: A path analysis. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 35-59.

Mizelle, N.B. (1999). Helping middle school students make the transition to high school. *Eric Digest*, Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Mizelle, N.B., & Irvin, J.L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal*, 31, 57-61. doi.org/10.1080/00940771.2000.11494654

Modecki, K.L., Neira, C.B., & Barber, B.L. (2018). Finding what fits: Breadth of participation at the transition to high school mitigates declines in self-concepts. *Developmental Psychology*, 54, 1954–1970. doi.org/10.1037/dev0000570.

Mund, M., & Neyer, F.J. (2016). Rising high or falling deep? Pathways of self-esteem in a representative German sample. *European Journal of Personality*, 30, 341-357. doi.org/10.1002/per.2063

Nadeau, S. (2011). *L'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au début du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke.

Ng-Knight, T., Shelton, K.H., Riglin, L., McManus, I.C., Frederickson, N., & Rice, F. (2016). A longitudinal study of self-control at the transition to secondary school: Considering the role of pubertal status and parenting. *Journal of Adolescence*, 50, 44–55. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.006

Ngozi Aihie, O. (2016). Perceived parenting styles as correlates of self-esteem among adolescents in secondary schools. *International Journal of Educational Benchmark*, 4, 96-106.

Odegaard, S., & Heath, J.A. (1992). Assisting the elementary school student in the transition to a middle level school. *Middle School Journal*, 24, 21-25. doi.org/10.1080/00940771.1992.11495163

Otis, A.S., & Lennon, R.T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques

Papini, D.R., & Roggman, L.A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, *12*, 420-440. doi.org/10.1177/0272431692012004005

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, *52*, 1-10. doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x

Pascarella, E.T., Duby, P.B., & Iverson, B.K. (1983). A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology and Education*, *56*, 88-100.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of a recent studies. *Research in Higher Education*, *12*(3), 271-282.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (vol. 2). Jossey-Bass.

Pascarella, E.T., Wolniak, G.C., Pierson, C.T., & Terenzini, P.T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, *44*, 420-429. doi.org/10.1353/csd.2003.0030.

Pinquart, M., & Gerke, D.C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 2017–2035. https://doi.org/10.1007/s10826-019-014175

Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, *34*, 55–95. doi.org/10.7202/1024863ar

Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*. *19*, 16-26. doi.org/10.1002/chi.830

Rice, F., Frederickson, N., Shelton, K., McManus, C., Riglin, L., & Ng-Knight, T. (2015). *Identifying factors that predict successful and difficult transitions to secondary school*. London: The Nuffield Foundation. [www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/STARS\\_report.pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/STARS_report.pdf)

Richard, R. (2015). *Concomitance entre l'anxiété et la dépression lors de la transition primaire-secondaire et ses facteurs associés*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal.

Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F., & Hart, C.H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-930. doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819

Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36, 303–343. doi.org/10.2307/1163541

Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.

Rosby, M-J. (2003). *Liens entre les différents styles parentaux et les troubles de comportement extériorisés agressifs chez les jeunes de 13-16 ans*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke.

Roth, G., Assor, A., Niemiec, C.P., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119. doi.org/10.1037/a0015272

Rumemberg, R.W, Ghatak, R., Poulous, G., Ritter, P.L. & Dornbush, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school, *Sociology of Education*, 63, 283-299.

Sarrazin, G., MacInnis, C.E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-lennon : niveau élémentaire. Institut de recherches psychologiques Inc.

Seidah, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence : facteurs individuels et adaptation psychosociale*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal.

Seidman, E., & French, S.E. (1997). Normative school transitions among urban adolescents: When, where, and how to intervene. Dans H. J. Walberg, O. Reyes, & R. P. Weissberg (Eds.), *Issues in children's and families' lives, Vol. 7. Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (p. 166–189). Sage Publications, Inc.

Serbin, L.A., Stack, D.M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 1331–1347. doi.org/10.1007/s10964-013-9987-4

Simon, B.S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209. doi.org/10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67

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

Smith, D.C., & Hall, J.A. (2008). Parenting style and adolescent clinical severity: findings from two substance abuse treatment studies. *Journal of Social Work Practice & Addiction*, 8, 440–463. /doi.org/10.1080/15332560802341073

Spera, C.A (2005). Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125–146. doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S., & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754–770. doi.org/10.2307/1131416

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2<sup>e</sup> édition, pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tap, P., & Oubrayrie, N. (2002). *Dynamique transactionnelle et relations de pouvoir entre adolescents et parents : analyse critique de l'empowerment*. Document interne. Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.

Tavassolie, T., Dudding, S., Madigan, A.L., Thorvardarson, E., & Winsler, A. (2016). Differences in perceived parenting style between mothers and fathers: Implications for child outcomes and marital conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2055–2068. doi.org/10.1007/s10826-016-0376-y

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi.org/10.2307/1170024

Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14, 268-285. doi.org/10.1177/1365480211419587

Trudeau, N. (2006). *Étude de comorbidité entre les troubles des conduites alimentaires et le trouble d'anxiété de séparation*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220. doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18, 136–147. doi.org/10.1027/1016-9040/a000143

Watt, H. M. G. (2000). Measuring attitudinal change in mathematics and English over the 1st year of junior high school: A multidimensional analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68, 331-361. doi.org/10.1080/00220970009600642



Wallis, J.R., & Barrett, P.M. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high school. *Journal of Child and Family Study*, 7, 43-58. doi.org/10.1023/A:1022908029272

Weldy, Gilbert R. (1991). Stronger school transitions improve achievement: a final report on a three-year demonstration project "Strengthening school transitions for students K-13." Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. ED 338 985.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2008). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25, 21-50. doi.org/10.1080/02671520802308677

Wigfield, A., Eccles, J.S, Mac Iver, D., Reuman, D.A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565. doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552

Wigfield, A., & Wagner, A.L. (2005). *Competence, motivation, and identity development during adolescence*. Dans A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 222–239). Guilford Publications.

Zeedyk, S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: perception of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79. doi.org/10.1177/0143034303024001010

## APPENDICE A

### CERTIFICAT ÉTHIQUE



Le 30 septembre 2019

Madame Thérèse Bouffard  
Professeure  
Département de psychologie

Objet : Rapport de suivi éthique  
Titre du projet : *Mal évaluer sa compétence et se tenir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes*  
No : 36\_2019, rapport 1483  
Statut : En cours  
Financement : CRSH

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche le 26 septembre 2016, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **1 octobre 2020**.

Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche universitaire :

**ÉtudiantEs réalisant leurs projets de recherche dans le cadre de cette demande** : Frédéric Dussault (UQAM); Yimin Gauthier (UQAM); Janie Massicotte (UQAM); Tommy Bélanger (UQAM); Éliane Duong (UQAM); Andrée-Ann Labranche (UQAM)

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**<sup>1</sup> qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleurs.

Le président,



---

Yanick Farmer, Ph. D.  
Professeur

**APPENDICE B**  
DOCUMENT D'ATTESTATION

Groupe en éthique  
de la recherche

*Piloter l'éthique de la recherche humaine*

**EPTC 2: FER**



## *Certificat d'accomplissement*

*Ce document certifie que*

**Yimin-Léa Gauthier**

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :  
Éthique de la recherche avec des êtres humains :  
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

**22 octobre, 2019**

**APPENDICE C**  
**INSTRUMENTS DE MESURE**

- C.1 Estime de soi
- C.2 Motivation
- C.3 Perception de compétence scolaire
- C.4. Style parental démocratique
- C.5. Style parental autoritaire
- C.6 Style parental permissif
- C.7 Style parental surprotecteur
- C.8 Soutien parental conditionnel
- C.9 Résultats scolaires

### C.1 Estime de soi

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

#### **Cet élève...**

1. est certain d'être une bonne personne.
2. n'est pas certain qu'il se comporte correctement\*
3. aimerait être différent\*
4. aime bien sa façon de se comporter.
5. pense qu'il y a beaucoup de choses en lui qu'il changerait s'il le pouvait\*

\* : énoncés inversés

## C.2 Motivation

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

---

1. arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.
  2. persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés.
  3. trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important\*
  4. trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.
  5. aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.
- 

\* : énoncés inversés

### C.3 Perception de compétence scolaire

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

---

1. se trouve bon à l'école.
  2. arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.
  3. oublie souvent ce qu'il apprend.\*
  4. n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.\*
  5. réussit très bien ses travaux scolaires.
- 

\* : énoncés inversés

#### C.4 Style parental démocratique

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

#### **Cet élève a des parents...**

---

1. lui demandent son opinion dans le choix des activités à faire en famille.
  2. lui font confiance pour prendre des responsabilités ou des décisions.
  3. l'encouragent à prendre des décisions par lui-même.
  4. l'encouragent à avoir ses propres opinions.
-



### C.5 Style parental autoritaire

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

#### **Cet élève a des parents qui...**

---

1. lui font sentir ou lui disent que ce sont eux qui décident dans la maison.
  2. exigent qu'il obéisse sans discuter.
  3. sont sévères sur la discipline.
  4. le punissent ou lui retirent des privilèges s'il fait quelque chose ou se comporte d'une manière qu'ils n'aiment pas .
-

## C.6 Style parental permissif

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

### **Cet élève a des parents qui ...**

---

1. le laissent se tenir avec qui il veut.
  2. le laissent rentrer tard le soir s'il veut.
  3. le laissent sortir aussi souvent qu'il veut.
  4. le laissent s'habiller n'importe comment s'il veut
-

### C.7 Style parental surprotecteur

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

#### **Cet élève a des parents qui...**

---

1. essaient de contrôler tout ce qu'il fait.
  2. envahissent son intimité.
  3. le traitent comme un bébé.
  4. essaient de le garder ou le rendre dépendant d'eux.
  5. le font se sentir incapable de s'occuper de lui sans leur aide.
-

## C.8 Soutien parental conditionnel

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

### **Cet élève ...**

---

1. a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.
  2. pense que l'opinion que ses parents ont de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.
  3. pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.
  4. a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.
  5. a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.
  6. sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.
  7. croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.
-

## C.9 Résultats scolaires

### **En 6<sup>ème</sup> année**

Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de l'élève sont :

Très faibles  Faibles  Moyens  Bons  Très bons  Excellents

### **En 1<sup>ère</sup> secondaire**

Selon vous, comparés aux autres enfants de sa classe, les résultats scolaires de l'élève sont :

Très faibles  Faibles  Moyens  Bons  Très bons  Excellents