

QUE SAIT-ON RÉELLEMENT DE LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

Simon Larose

Professeur de psychologie - Cégep de Sainte-Foy

Roland Roy

Professeur de psychologie - Cégep de Sainte-Foy

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, les psychologues du développement s'intéressent à l'étude des transitions psychosociales (Erickson, 1980; Chickering, 1969). Il est maintenant reconnu que l'individu passe à travers des périodes de changements plus ou moins importants tout au cours de sa vie et que ces changements peuvent contribuer à préciser, à redéfinir ou même à embrouiller son identité personnelle. Plus récemment, le concept de la transition a été appliqué à l'étude du passage du secondaire au collégial (ex.: Bourgeois et collaborateurs, 1988). Le Conseil des collèves utilise même l'expression "choc du passage du secondaire au collégial" pour qualifier l'ampleur des changements et leur enjeu sur l'adaptation de l'élève (Conseil des collèves, 1988; 1989). L'utilisation du concept de la transition dans cette perspective a cependant différentes implications. La plus importante, à notre avis, est qu'on infère que ce passage s'accompagne de changements importants chez l'élève, et que ces changements ont une contribution significative sur son développement. Considérant le peu de données longitudinales disponibles sur la question des changements personnels pendant le passage du secondaire au collégial, on comprendra que cette inférence repose sur un nombre bien mince de faits empiriques.

Dans cette communication, nous souhaitons atteindre deux objectifs. Le premier est de proposer un cadre théorique et méthodologique pertinent à l'étude de la transition associée au passage du secondaire au collégial. Pour atteindre ce premier objectif, nous tentons d'abord de définir le concept de la transition pour ensuite différencier les termes événement transitoire, période transitoire et mécanisme transitoire. Le deuxième objectif est de vérifier l'hypothèse voulant que le passage du secondaire au collégial s'accompagne d'une réelle transition psychosociale chez les adolescents. A cette fin, nous présentons les données d'une étude longitudinale sur le réseau social et l'adaptation au cégep et dans laquelle des élèves ont été rencontrés à trois reprises: à la fin du cours secondaire, au milieu du premier et au milieu du troisième trimestre d'étude au collève.

Cadre théorique et méthodologique pertinent à l'étude de la transition

Une certaine confusion existe dans la définition qu'on donne au concept de la transition. D'une part, ce terme

est quelquefois utilisé pour décrire un événement extérieur comme dans le cas du passage du secondaire au collégial. Dans cette perspective, la transition est employée pour décrire un changement dans l'environnement scolaire de l'élève. D'autre part, la transition décrit parfois une manifestation intérieure comme dans le cas de la puberté des jeunes adolescents. Ici, la transition réfère à des transformations internes sur le plan physique qui peuvent modifier l'image personnelle.

A notre avis, deux éléments doivent être considérés dans la définition de la transition. Premièrement, comme le précisent Connell & Furman (1984), la transition implique nécessairement l'apparition de changements relativement importants chez un individu ou une collectivité d'individus. Ces changements peuvent se manifester à différents niveaux (biologique, cognitif, affectif, comportemental et interpersonnel). Le passage du secondaire au collégial pourrait être qualifié de transition dans la mesure où l'on démontre que cet événement extérieur mène à l'apparition de changements importants chez l'élève. Ces changements pourraient, par exemple, se concrétiser en l'adhésion à de nouvelles croyances scolaires, en un changement d'attitudes à l'égard de la réussite ou encore en l'adoption de nouveaux comportements en situation d'apprentissage. Deuxièmement, la transition doit, à notre avis, impliquer la présence d'une *persistance des changements* dans le temps du moins à court terme. Par exemple, un élève peut changer son attitude à l'égard de la réussite au premier trimestre simplement parce qu'il réagit à l'obtention de faibles résultats scolaires. Si cette nouvelle attitude ne persiste pas après le premier trimestre, on pourrait penser que ce changement temporaire n'est qu'une manifestation de l'ajustement personnel et qu'il n'implique que peu de remise en question du système de croyances de l'élève.

Connell & Furman (1984) suggèrent l'utilisation de trois concepts distincts qui permettent de structurer l'étude de la transition. Le premier réfère aux *événements transitoires*. En fait, ce sont les événements qui marquent le point de départ d'un changement. Ces événements peuvent être externes (ex.: débiter des études collégiales), internes (ex.: le développement d'un cancer) ou encore il peut s'agir d'absence d'évé-

nement (ex.: ne pas avoir de partenaire amoureux à la fin de l'adolescence). Ces événements ne sont pas nécessairement les causes des transitions (i.e. des changements personnels qui persistent à plus ou moins court terme). Ils ont, cependant, la caractéristique de déclencher les processus de changement. Par exemple, le départ de la maison peut constituer un événement transitoire qui déclenche une série de mécanismes entraînant des changements dans les relations entre l'adolescent et ses parents. On sait, entre autre, que les adolescents qui quittent le milieu familial pour étudier au collège, évaluent plus positivement leurs relations aux parents une fois rendus au collège (Larose & Boivin, 1994). Cet événement n'est cependant pas la cause première du changement observé dans les relations. Il y a des raisons théoriques de croire que l'activation des besoins de sécurité créée par une séparation amène les adolescents à rechercher le confort auprès des figures parentales (Bowlby, 1989). Ce besoin se manifesterait, entre autre, par une évaluation plus positive des relations aux parents. Dans cet exemple, le départ de la maison constitue l'événement transitoire alors que l'activation du besoin de sécurité est réellement la cause du changement observé sur le plan interpersonnel.

Le deuxième concept est la *période transitoire*. Elle correspond au moment et à la durée pendant lesquels le changement se produit. Cette période peut être plus ou moins longue et peut débuter avant même l'apparition de l'événement transitoire. Par exemple, si l'on pose l'hypothèse que le passage du secondaire au collégial s'accompagne d'un changement d'attitudes à l'égard de l'effort qu'il faut fournir pour réussir ses études, on peut se demander à quel moment ce changement se produit (à l'admission, à la première semaine de cours, après les premières évaluations ?) et combien de temps dure-t-il (s'étale-t-il sur un trimestre, est-il subit suite aux évaluations ?). La période transitoire réfère également à la notion de maintien des changements. Dans la démonstration qu'il existe une transition pendant le passage du secondaire au collégial, il est nécessaire de vérifier le maintien des changements ou leur retour au niveau de base. Ceci implique donc des évaluations répétées qui sont réparties sur une période de temps suffisamment longue (ex.: pendant les dernières années du secondaire, pendant le premier trimestre au collège et pendant la dernière année d'étude).

Le troisième concept défini par Connell & Furman (1984) est le mécanisme transitoire. Alors que l'événement transitoire et la période transitoire sont des concepts descriptifs, les mécanismes transitoires font référence aux explications théoriques des change-

ments observés. Il ne suffit pas d'identifier la présence de changements entre la fin du secondaire et le début des études collégiales, mais il est également important d'expliquer les causes directes et indirectes associées à ces changements. Dans l'exemple que nous avons présenté précédemment, l'activation du besoin de sécurité des adolescents pourrait constituer un mécanisme transitoire responsable de l'amélioration de leurs perceptions à l'égard des relations aux parents pendant la période transitoire que représente le passage du secondaire au collégial.

Ce cadre conceptuel permet de mieux structurer l'étude des changements pendant le passage du secondaire au collégial et ainsi de vérifier l'hypothèse que ce passage s'associe réellement à une transition psychosociale pour les adolescents. Dans la suite de l'article, nous présentons la méthodologie et les résultats d'une étude longitudinale dans laquelle ont été évalués le réseau social de l'élève et le soutien qu'il lui procure, de même que la qualité de son ajustement scolaire et émotif (Larose et Roy, en préparation). Ces évaluations ont été prises pendant la période transitoire s'étalant de la fin du secondaire au milieu du premier trimestre de la deuxième année d'étude au collège. Ces résultats devraient permettre d'illustrer les concepts que nous avons avancés dans cette introduction tout en répondant au second objectif de la présente communication.

MÉTHODOLOGIE

Le tableau 1 présente une synthèse de la méthodologie utilisée dans cette étude (sujets, procédure et instruments). Comme l'indiquent les données relatives aux sujets, 95 femmes et 30 hommes ont été rencontrés aux trois temps de mesure (pour un échantillon de 459 élèves au point de départ)¹. Ces sujets proviennent en majorité du secteur d'enseignement général et un peu moins de la moitié ont dû quitter leur milieu familial pour venir étudier au collège (séparation). Ils proviennent de familles économiquement aisées et moyennement scolarisées. Aux trois temps de mesure, les sujets ont complété des questionnaires permettant de mesurer d'une part, leur réseau social et le soutien qu'il procure et, d'autre part, la qualité de leur ajustement personnel. Aussi, une évaluation par les pairs a permis d'obtenir un point de vue différent sur la qualité de l'ajustement des jeunes collégiens. Dans la suite de cette communication, nous décrivons très brièvement les quatre mesures pour lesquelles des données sont rapportées. Le premier questionnaire mesure le réseau social, le second évalue l'ajustement scolaire et les deux derniers mesurent la qualité de l'ajustement émotif.

1. Les analyses liées à la perte de sujets indiquent que ce sont principalement des garçons et des élèves présentant une cote finale faible qui se sont désistés de l'étude entre le mois de mai 1992 et le mois d'octobre 1993.

	TEMPS 1 fin du secondaire (mai 1992)	TEMPS 2 milieu du trimestre 1 (octobre 1992)	TEMPS 3 milieu du trimestre 3 (octobre 1993)
SUJETS			
genre	320F, 139H	226F, 72H	95F, 30H
séparation	1 %	46 %	43 %
programme	—	72 % général	77 % général
revenu-père	\$40000-\$49000	\$40000-\$49000	\$40000-\$49000
revenu-mère	\$10000-\$19000	\$10000-\$19000	\$10000-\$19000
scolarité-père	13,1 années	13,1 années	13,4 années
scolarité-mère	12,3 années	12,4 années	12,4 années
cote finale	86,7	87,9	89,9
SOUTIEN SOCIAL	SNI (Perl & Trickett, 1988) Structure, qualité et fonctions	id	id
	ISEL (Cohen & Hoberman, 1983) Sentiment d'être soutenu	id	id
	MPSS-E (Larose, 1992) désir, import., dispon., satisf., fréqu., confiance	id	id
AJUSTEMENT PERSONNEL	TRAC (Larose & Roy 1994) réactions d'anxiété, comportements scolaires et croyances scolaires	id	id
	IAS (Leary, 1983) anxiété sociale	id	id
	UCLA (Russell, Peplau, & Cutrona, 1980) sentiment de solitude	id	id
	RÉUSSITE SCOLAIRE cote finale	RÉUSSITE SCOLAIRE moyenne et taux	RÉUSSITE SCOLAIRE moyenne et taux
ÉVALUATION PAR LES PAIRS			- TRAC - adapté ajustement scolaire - AYSR (Achenbach & Edelbrock, 1987) retrait social et comportements dépressifs - IAS - adaptée anxiété sociale

Tableau 1
Méthodologie «Réseau social, adaptation et réussite au collégial»

L'inventaire de réseau social (Perl & Trickett, 1988). Une traduction du "Social Network Inventory" développé par Perl et Trickett (1988) est utilisée pour décrire le réseau social de l'élève. Cet inventaire permet de mesurer 4 caractéristiques de la structure d'un réseau (la grandeur, la densité, le temps de connaissance et la fréquence des interactions), 4 indicateurs de la qualité des relations à l'intérieur du réseau (l'intimité, les conflits, la disponibilité et la satisfaction) et 4 indicateurs des fonctions de soutien (l'aide émotive,

l'aide à l'intégration sociale, l'aide scolaire et l'aide à l'orientation). Dans ce questionnaire, on demande aux élèves de nommer le nom (en indiquant les initiales) des personnes auxquelles ils attachent de l'importance et avec lesquelles ils ont certains échanges (quel que soit la nature des échanges) au moins une fois par semaine. Il est précisé aux sujets de ne mentionner que les personnes qui font actuellement partie de leurs relations. Ensuite, l'élève évalue sa relation avec cha-

cun des membres et identifie la nature de l'aide que donne chacune des personnes.

Le test de réactions et d'adaptation au collégial - TRAC- (Larose et Roy, 1991). Ce questionnaire de soixante items constitue un rapport d'auto-évaluation mesurant 9 dispositions personnelles à l'égard de l'apprentissage: l'anxiété aux examens, l'anticipation de l'échec, la préparation aux examens, le recours au professeur, la qualité de l'attention, l'entraide, la priorité aux études, la croyance à la facilité et la croyance aux méthodes.

L'échelle révisée du sentiment de solitude (Russell, Peplau & Cutrona, 1980). Cette échelle de 20 items constitue une auto-évaluation du sentiment de solitude situationnel éprouvé par l'individu dans ses relations interpersonnelles. Voici un exemple d'item: "Depuis le dernier mois, je me suis senti isolé-e des autres".

L'échelle d'anxiété interactive (Leary, 1983). Cette échelle permet d'évaluer les sentiments d'anxiété situationnelle qu'éprouve l'élève dans différents contextes interpersonnels. Voici un exemple d'item: "Depuis le dernier mois, j'ai senti de la nervosité quand je devais parler à mes professeurs".

RÉSULTATS

Pour vérifier l'hypothèse de changements pendant la période transitoire que représente le passage du secondaire au collégial, des analyses multivariées à mesures répétées, considérant le genre comme facteur, ont été effectuées sur les données de l'étude. Deux contrastes a priori ont été planifiés: le premier contraste permet de vérifier la stabilité ou les changements entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège. Le second contraste oppose les données du premier trimestre aux données du troisième trimestre d'étude au collège. Nous présentons les résultats en deux temps: l'analyse des changements dans le réseau social et dans le soutien qu'il procure et l'analyse des changements dans l'ajustement personnel des élèves.

Les changements dans le réseau social et dans le soutien qu'il procure

Les figures 1 à 4 présentent les résultats des analyses portant sur les indicateurs de la structure du réseau social des élèves pendant la période transitoire. Ils indiquent que la structure des réseaux change entre la fin du secondaire et le début des études collégiales (les symboles * et # présentés sur les figures indiquent une différence significative selon l'analyse univariée). Il y a une diminution dans la taille des réseaux, les membres des réseaux sociaux se connaissent depuis moins longtemps au temps 2 et la fréquence d'interaction est moins grande. Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles. On observe également un changement significatif entre le temps 2 et le temps 3. Le temps de connaissance des membres du

réseau augmente pendant cette période et ce changement se produit également chez les garçons et chez les filles.

Des changements dans la qualité des réseaux sociaux sont également observés en période transitoire (voir figures 5 à 8). Entre la fin du secondaire et le premier trimestre, l'intimité avec les personnes du réseau augmente, de même que la satisfaction d'interagir avec elles, et les conflits diminuent. Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles. Entre le temps 2 et le temps 3, la perception qu'a l'élève de la disponibilité des membres du réseau augmente pendant cette période.

Il y a des changements dans l'importance des fonctions des réseaux entre la fin du secondaire et le premier trimestre d'étude au collège. La fonction sociale diminue pendant cette période. Entre le temps 2 et le temps 3, les résultats suggèrent que les fonctions émotives et les fonctions d'aide à l'orientation augmentent alors que les fonctions scolaires diminuent.

Les changements dans l'ajustement scolaire et émotif

Les figures 13 à 21 illustrent les changements observés du temps 1 au temps 3 dans l'ajustement scolaire tel que mesuré par le TRAC. Des changements sont notés dans les réactions émotives des élèves entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège (voir figures 13 et 14). Les réactions d'anxiété aux examens et l'anticipation de l'échec augmentent pendant cette période tant chez les garçons que chez les filles. Ces changements dans les réactions affectives d'anxiété se maintiennent après le premier trimestre puisqu'il n'y a aucune différence entre le temps 2 et le temps 3.

Des changements significatifs sont également observés, au niveau de l'auto-évaluation des comportements scolaires, entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège (voir figures 15 à 19). Il y a diminution de la qualité de l'attention dans les études, du recours à l'aide des professeurs, de l'entraide et de la priorité accordée aux études pendant cette période. Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles et se maintiennent après le premier trimestre puisqu'aucune différence n'est présente entre le temps 2 et le temps 3.

L'analyse des changements dans les croyances scolaires (figures 20 et 21) indique que les élèves croient plus fortement à l'efficacité des méthodes de travail au premier trimestre qu'à la fin du secondaire. Ce changement se maintient entre les premier et troisième trimestres. D'autre part, la croyance en la facilité dans les études diminuent, mais de façon différente pour les garçons et les filles. Comme le suggère la figure 20, cette diminution est plus forte chez les hommes que chez les femmes. Comme dans le cas de la croyance en l'efficacité des méthodes de travail, ce changement se maintient entre le temps 2 et le temps 3.

LA STRUCTURE, LA QUALITÉ ET LES FONCTIONS DU RÉSEAU SOCIAL

FIGURE 1
La taille du réseau

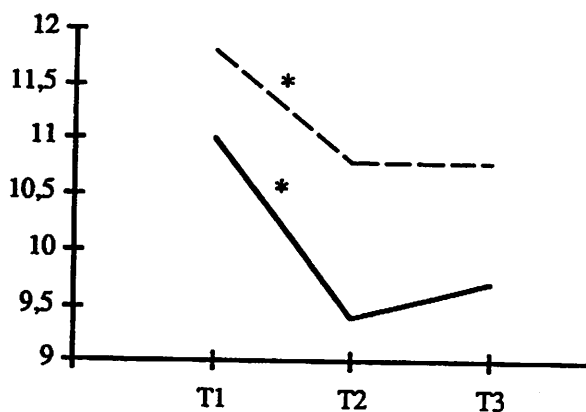


FIGURE 2
La fréquence d'interaction

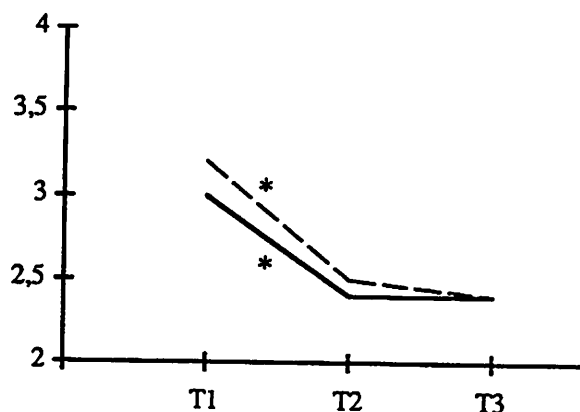


FIGURE 3
Le temps de connaissance

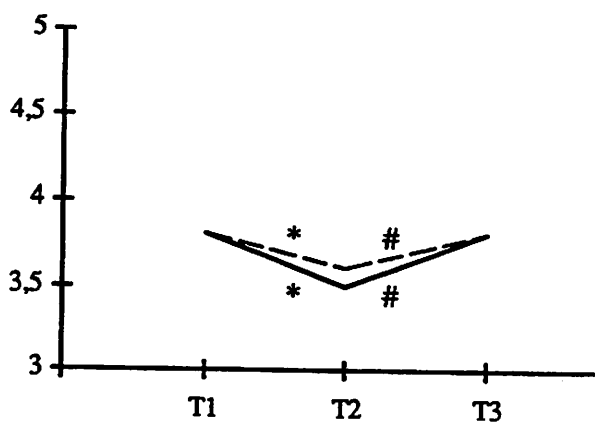


FIGURE 4
La densité

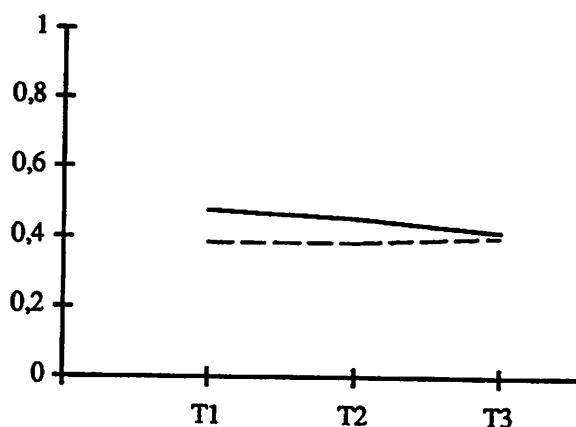


FIGURE 5
L'intimité

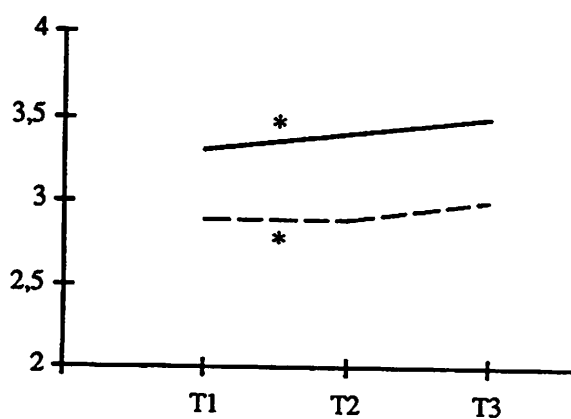
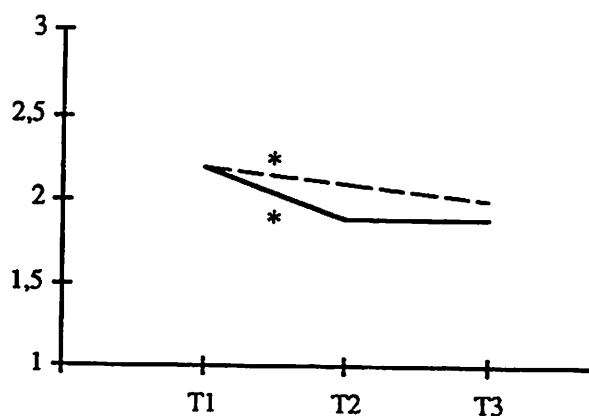


FIGURE 6
Les conflits



Légende : - - G — F *différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

LA STRUCTURE, LA QUALITÉ ET LES FONCTIONS DU RÉSEAU SOCIAL (suite)

FIGURE 7
La perception de disponibilité des membres

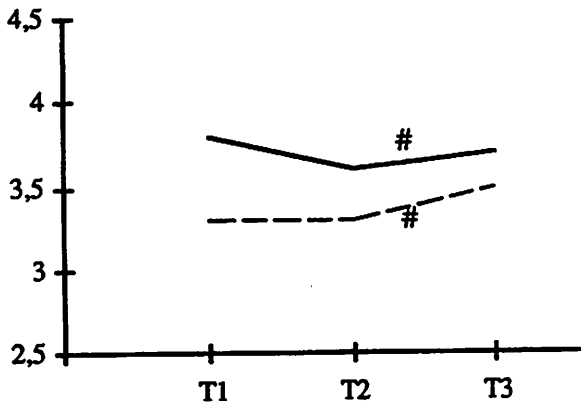


FIGURE 8
La satisfaction

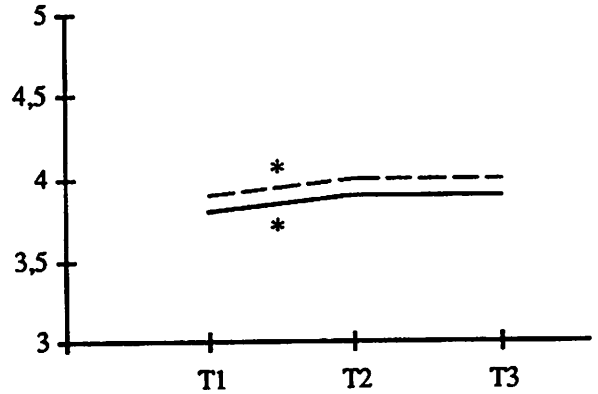


FIGURE 9
La fonction émotive

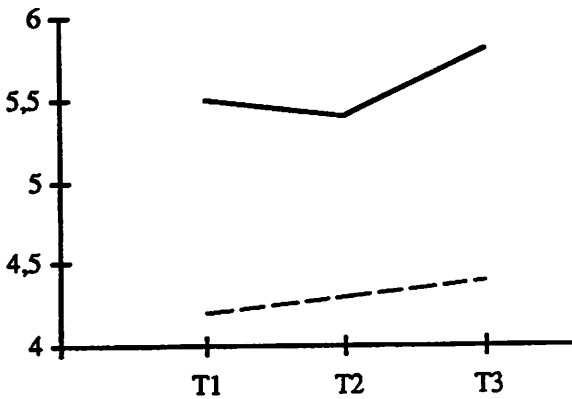


FIGURE 10
La fonction sociale

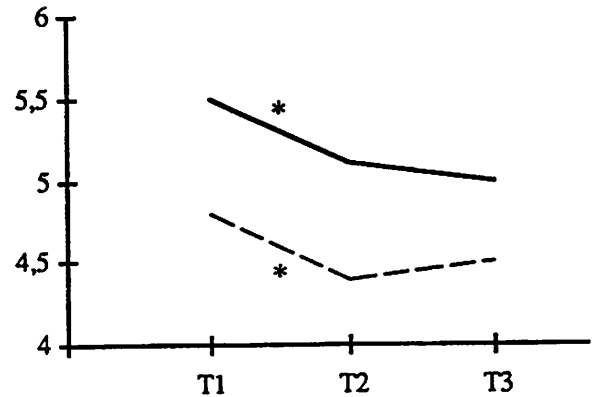


FIGURE 11
La fonction scolaire

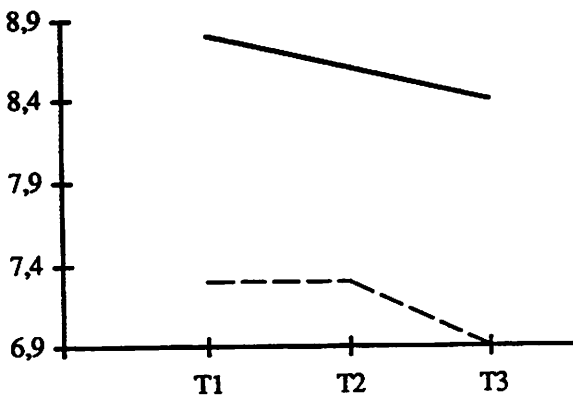
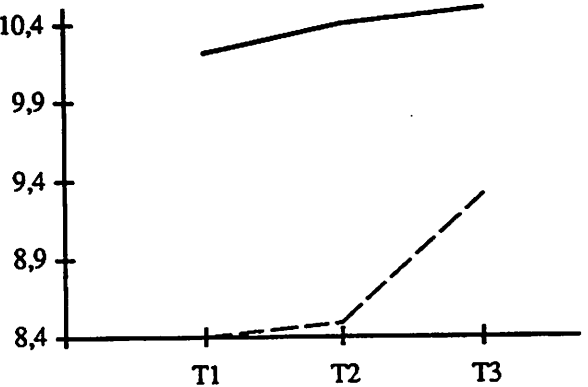


FIGURE 12
La fonction orientation



Légende : - - G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

AJUSTEMENT PERSONNEL

FIGURE 13
Les réactions d'anxiété

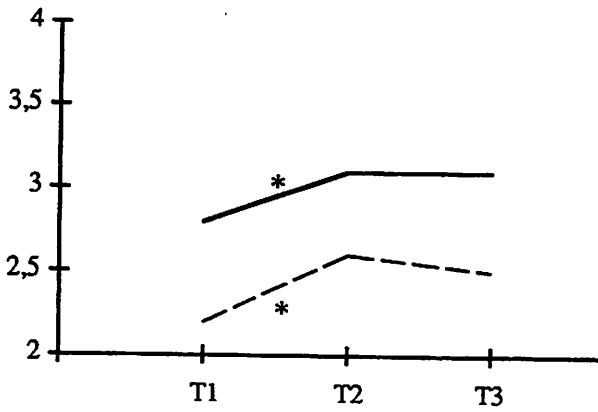


FIGURE 14
L'anticipation de l'échec

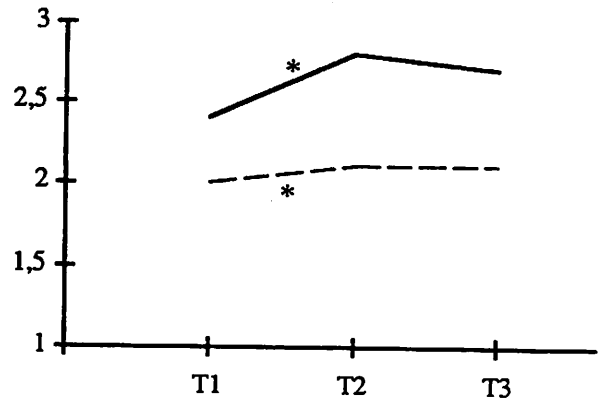


FIGURE 15
La préparation aux examens

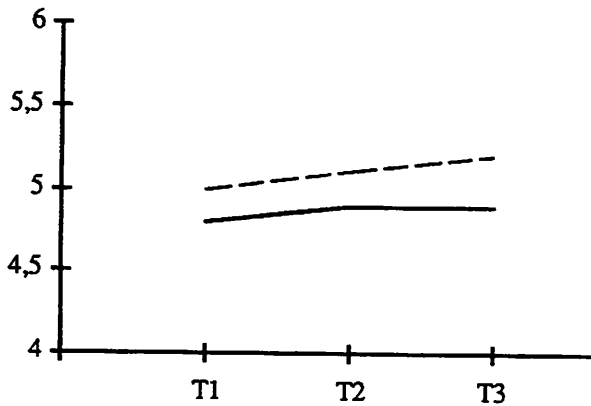


FIGURE 16
Le recours au professeur

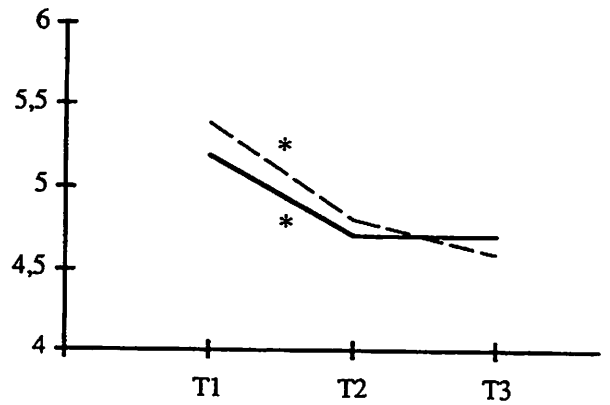


FIGURE 17
La qualité de l'attention

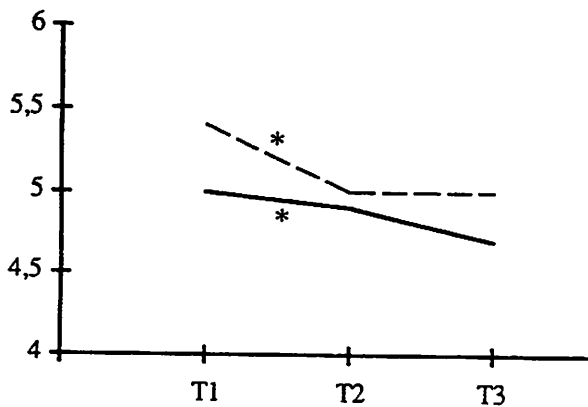
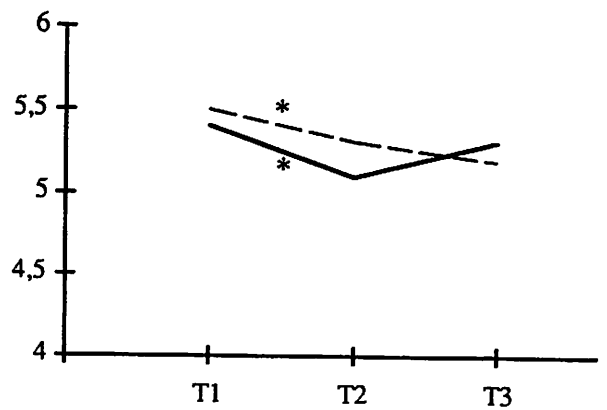


FIGURE 18
L'entraide



Légende : -- G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

AJUSTEMENT PERSONNEL (suite)

FIGURE 19
La priorité aux études

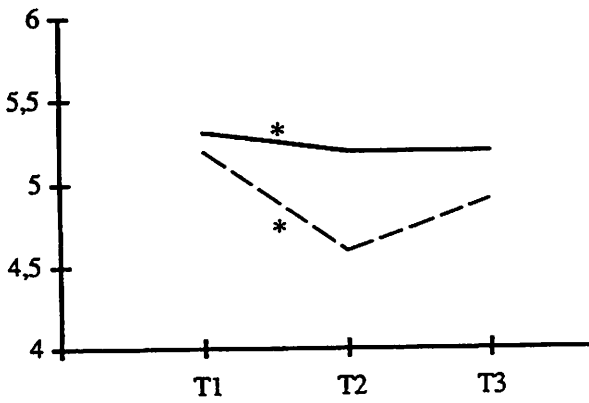


FIGURE 20
La croyance à la facilité

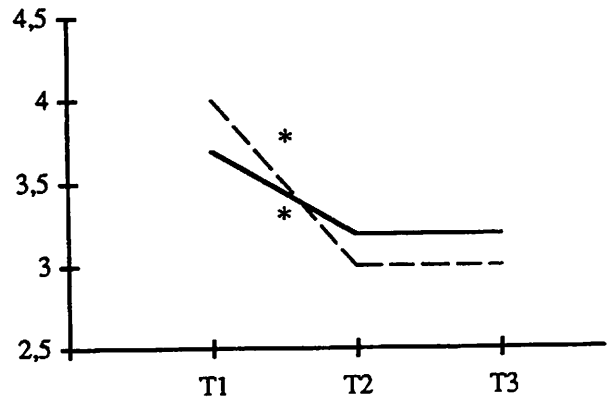


FIGURE 21
La croyance aux méthodes

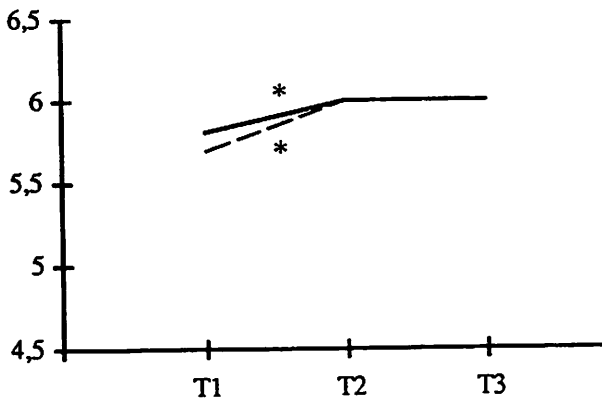


FIGURE 22
L'anxiété

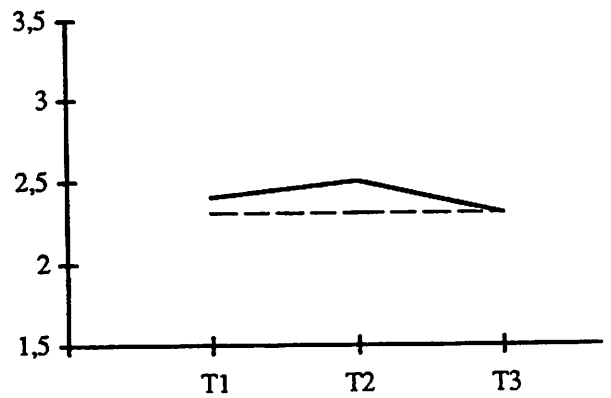
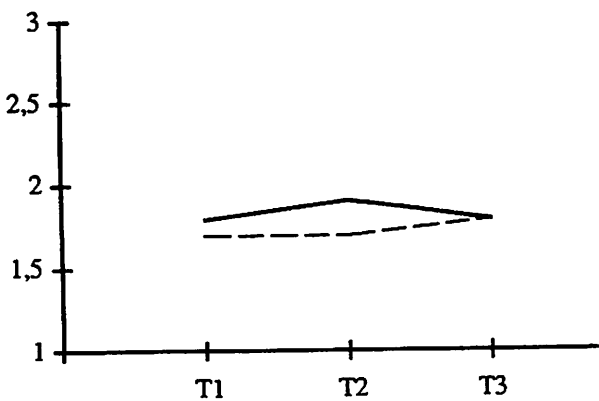


FIGURE 23
La solitude



Légende : --- G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

Les figures 22 et 23 illustrent les changements observés du temps 1 au temps 3 dans l'ajustement socio-émotif tel que mesuré par l'échelle d'anxiété interactive et l'échelle révisée du sentiment de solitude. Il n'y a aucun effet significatif ni au niveau multivarié, ni au niveau univarié. L'évaluation de l'ajustement socio-émotif demeurerait stable de la fin du secondaire jusqu'au début de la deuxième année et ce, tant chez les filles que chez les garçons.

DISCUSSION

Le premier objectif de cette communication était de proposer un cadre théorique et méthodologique pertinent pour l'étude de la transition secondaire-collégial. A cet effet, nous avons tenté de clarifier le sens du concept de la transition utilisé dans le cadre des études sur le passage du secondaire au collégial. Il a été convenu que ce passage puisse être qualifié de transition dans la mesure où l'on démontre qu'il s'accompagne de changements personnels significatifs pour le développement de l'élève et que ces changements persistent à plus ou moins court terme. Les concepts événement transitoire, période transitoire et mécanisme transitoire ont été présentés dans le but de clarifier les objets d'étude importants à l'égard du passage du secondaire au collégial.

Le second objectif visait à vérifier l'hypothèse voulant que le passage du secondaire au collégial constitue une réelle transition psychosociale pour les adolescents qui débutent leurs études collégiales. A cet effet, des données d'une étude sur le développement des réseaux sociaux des nouveaux arrivants et sur leurs influences adaptatives ont été présentées. Nous résumons et discutons maintenant les faits saillants de ce qui a été rapporté en tentant de faire des liens avec les différents concepts de la transition.

Premièrement, les données suggèrent que le passage du secondaire au collégial s'accompagne d'une certaine restructuration des réseaux sociaux des élèves. Au premier trimestre, les réseaux sont plus petits, les échanges sont moins fréquents et plusieurs des relations sont nouvelles, comme l'indique la diminution du temps de connaissance entre le temps 1 et le temps 2. Il y a donc des changements manifestes dans la structure des relations entre la fin du secondaire et le premier trimestre d'étude au collège. Cette restructuration était prévisible considérant que l'entrée au collège doit mener, pour plusieurs, à une séparation d'avec le groupe d'amis du secondaire. Deuxièmement, les analyses portant sur l'évaluation de la qualité du réseau ont montré que les relations étaient plus satisfaisantes, moins conflictuelles et plus intimistes au premier trimestre qu'à la fin du cours secondaire. Ces changements se maintiendraient après le premier trimestre. Les relations sont donc jugées de meilleure qualité au premier trimestre au même moment où le

réseau est en période de restructuration. Troisièmement, il y a certaines évidences selon lesquelles le passage secondaire-collégial s'accompagne de changements manifestes dans l'ajustement scolaire; changements qui persisteraient après le premier trimestre. En effet, entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège, les élèves éprouvent de plus fortes réactions cognitives et émotionnelles en situation d'évaluation, réévaluent à la baisse la qualité de leurs comportements scolaires et semblent amorcer un changement dans leur système de croyances à l'égard de la réussite. Ces manifestations ne sont pas que le reflet des difficultés d'adaptation au collège puisque les changements se maintiennent après le premier trimestre.

Comment peut-on concilier l'ensemble des résultats rapportés ici. Nous avançons l'hypothèse que le passage du secondaire au collégial (période transitoire) se vit comme une réelle séparation et qu'il ferait éclore tout un processus de réévaluation de la compétence personnelle. La séparation d'avec la famille, d'avec le réseau social antérieur et d'avec l'institution secondaire (événements transitoires) activerait un besoin de sécurité (mécanisme transitoire) qui se manifesterait par la diminution de l'ajustement scolaire. L'élève deviendrait plus craintif parce qu'il doit apprivoiser de nouveaux contextes scolaire et social et chercherait donc à entrer en contact avec les autres dans le but d'obtenir un certain réconfort (ce qui pourrait expliquer le changement positif observé dans l'évaluation que fait l'élève des relations avec les membres de son réseau social). La présence de l'insécurité pendant la période transitoire pourrait également être à l'origine d'une réévaluation de la compétence scolaire. L'élève deviendrait plus critique face à la qualité de sa compétence et ajusterait ses croyances scolaires parce qu'il connaîtrait maintenant mieux les enjeux de la transition secondaire-collégial.

Si l'hypothèse de l'activation d'un besoin de sécurité s'avère vraie, la capacité fonctionnelle des réseaux devient un soutien important pour l'adaptation pendant la période transitoire. Les résultats suggèrent que, pour certains types de fonction, le réseau devient moins efficace, alors qu'il gagne en efficacité pour d'autres. En effet, entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège, on observe une diminution de la fonction sociale des réseaux et, après le premier trimestre, une diminution des fonctions scolaires et une augmentation des fonctions émotives et des fonctions d'aide à l'orientation. En d'autres termes, plus l'élève chemine au collège, plus son réseau social s'active pour lui procurer de l'aide émotive et de l'aide à l'orientation, mais moins il est actif pour ce qui est de l'aide à l'intégration sociale et de l'aide scolaire. Ces variations dans les capacités fonctionnelles suggèrent que les réseaux naturels au collège sont moins efficaces en termes de soutien à l'intégra-

tion sociale et de soutien scolaire que ce que pouvaient procurer les réseaux antérieurs. D'autre part, ils sont aidants sur le plan des problèmes émotifs et sur le plan des projets d'orientation scolaire et professionnelle.

L'ensemble des résultats nous permette maintenant de suggérer que le passage du secondaire au collégial peut être qualifié de transition au sens où nous l'avons défini plus tôt. En effet, il semble y avoir des changements importants qui se manifestent aux plans cognitif (changements dans les croyances), émotif (changements dans les réactions émotives d'anxiété), comportemental (changements dans l'évaluation des comportements scolaires) et interpersonnel (changements dans la qualité et dans les fonctions des réseaux). Dans certains cas, ces changements persisteraient, ce qui semble suggérer qu'un processus psychologique soit vraiment actif pendant la période transitoire que représente le passage du secondaire au collégial.

RÉFÉRENCES

- Bourgeois, D., Cornell, L., Cornell, R., Dickie, L., Elizov, H., Farrell, J., Holden, J. Kubanek, A. M., MacDougall, B. & Walker, M. (1988) *Easing the transitions from secondary school to college*. Sainte-Anne-de-Bellevue, Québec, Cégep John Abbot.
- Bowlby, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Routledge.
- Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Conseil des collèges (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Connell, J. P. & Furman, W. (1984). The study of transitions : conceptual and methodological issues. In Emde, R. H. & Harman, r. J. (eds), *Continuities and discontinuities in development*,. New York, Plenum Pres, pp. 153-173.
- Erickson, E. (1980) *Identity and life cycle*. New York, Norton.
- Larose, S. & Boivin, S. (1994). Stabilité et changements dans les représentations d'attachement, la perception de soutien social et l'ajustement de l'adolescent pendant la transition secondaire-collégial. (en préparation).
- Larose, S. & Roy, R. (1994). Réseau social, adaptation et réussite au cégep. Rapport de Recherche (en préparation).
- Larose, S. & Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et de la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., Roy, R. et Falardeau, I. (1991; 2ième édition). *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: the construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Perl, H. I. et Trickett, E. J. (1988). Social network formation of college freshmen: personal and environmental determinants. *American Journal of Community Psychology*, 16, 207-224. ♦