

Université de Montréal

La relation entre le désengagement scolaire comportemental et la détérioration du rendement :
Le rôle modérateur de l'implication parentale

Par
Gabryelle LaRose-Hébert

École de psychoéducation
Faculté des arts et science

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation
Option mémoire et stage

Août 2014

© Gabryelle LaRose-Hébert, 2014

Résumé

Ce projet de recherche a pour but d'examiner dans quelle mesure l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est susceptible de modérer la relation entre le désengagement scolaire de l'élève et la détérioration de son rendement scolaire au début du secondaire. L'échantillon est composé de 380 élèves de première et troisième secondaire de la région de Montréal. Lors de cette étude longitudinale, le rendement scolaire a été évalué en première et troisième secondaire. Le niveau de désengagement comportemental et les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires ont été évalués en première secondaire. Les résultats démontrent que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires constituent un facteur protecteur qui modère la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur, mais seulement chez les élèves qui avaient initialement un rendement scolaire élevé en secondaire 1. Les résultats obtenus ne permettent toutefois pas de rendre compte du caractère protecteur de l'implication parentale chez les élèves à risque qui présentent un plus faible rendement scolaire en secondaire 1.

Mots clés : Engagement comportemental scolaire; Rendement scolaire; Implication parentale; Adolescence.

Abstract

The goal of this study was to examine to what extent parental involvement in the schooling of their child moderates the association between student's school disengagement and subsequent decline in academic achievement during the first years of high school. The sample was composed of 380 students in grades 7 and 9 in the Montreal area. In this longitudinal study, academic achievement was evaluated in grades 7 and 9. Behavioral disengagement and parental support for academic activities were evaluated in grade 7. Results show that parental support related to academic activities moderate the association between behavioral disengagement and later school performance, but only among students who initially had high academic achievement in grade 7. However, the results do not confirm the protective role of parental involvement among students who had lower academic achievement in grade 7.

Keywords: Behavioral school engagement; Academic achievement; Parental involvement; Adolescence.

Table des matières

Contexte théorique	1
Engagement scolaire	2
Rôle des facteurs familiaux	9
Rôle modérateur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires	16
Objectif et hypothèses de recherche	19
Méthode	21
Participants et procédure	21
Instruments	22
Variables contrôle	25
Stratégie analytique	25
Résultats	26
Intercorrélations entre les variables	26
Prédiction du rendement scolaire en troisième secondaire	28
Discussion	34
Forces et limites	43
Implications des résultats pour l'intervention et la recherche	44
Références	47
ANNEXE A	viii

Liste des tableaux

Tableau I. Intercorrélations, moyennes et écarts-types.....	28
Tableau II. Régression multiple hiérarchique menée sur le rendement scolaire au T2.....	30

Liste des figures

Figure 1. Représentation graphique des hypothèses de recherche.....	20
Figure 2. Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un rendement scolaire élevé	32
Figure 3. Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un rendement scolaire dans la moyenne.....	33
Figure 4. Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un faible rendement scolaire.....	34

Remerciements

Je veux d'abord remercier mon directeur de recherche, Stéphane Cantin, qui m'a soutenue tout au long de la rédaction de mon mémoire. Ses encouragements ont été très précieux et appréciés lors de ces deux dernières années. Sa patience, son énergie positive et sa passion envers ce qu'il fait m'ont grandement permis de persévérer jusqu'à la fin de ce mémoire. Je suis très fière de mon accomplissement et je le dois en grande partie à Monsieur Cantin pour ses innombrables conseils et sa grande disponibilité. Je tiens aussi à remercier ma co-directrice de recherche, Isabelle Archambault, pour son implication dans mon projet et son aide considérable qui m'a fortement encouragée à continuer.

Je veux aussi remercier ma famille qui me soutient depuis toujours, mais plus particulièrement depuis la propédeutique en psychoéducation jusqu'à la fin de ma maîtrise puisque j'avais encore plus besoin de leur appui. Mes parents, Bernard Hébert et Louise LaRose, ainsi que ma sœur, Katharine LaRose-Hébert m'ont offert leur soutien pour m'aider à persévérer jusqu'à la fin, m'ont conseillé lors de la rédaction et ont toujours été intéressés envers mon projet. Leur apport le plus précieux durant toutes ces années est sans aucun doute qu'ils m'ont aidée à me sentir compétente en m'encourageant sans cesse et en étant toujours fiers de moi. Je leur suis grandement reconnaissante pour tout ce qu'ils ont fait pour moi.

Finalement, je veux remercier mes amis qui m'ont entendue à maintes reprises parler de ce projet, qui m'ont toujours écoutée malgré tout et qui m'ont conseillée du mieux qu'ils le pouvaient. Je suis entourée d'un cercle d'amis soutenant qui croit en moi et qui en l'instant de le dire peut me faire vivre des moments de joie immense. Ils m'ont permis de décrocher lors des moments plus difficiles et m'ont permis d'avancer quand je doutais de moi. Tout cela a une valeur inestimable pour moi tant dans mon cheminement scolaire que dans ma vie personnelle. Plus spécialement, je remercie Stephen Sanchez, Geneviève Noël-Bisson, Emmanuelle Arcand,

Marie-Ève Bérubé et Sarah Courchesne-Bourgeois pour leur présence, leurs mots d'encouragement et leur soutien inconditionnel. Merci aussi à tous mes autres amis qui ont partagé, de loin ou de proche, ces années avec moi. Je suis très chanceuse de tous vous avoir à mes côtés.

Contexte théorique

Les difficultés d'ajustement scolaire telles que le désengagement scolaire et le faible rendement des élèves représentent une problématique importante à tous les niveaux d'enseignement. En effet, ces difficultés d'ajustement scolaire peuvent entraîner des problèmes de comportement à l'école et mener au décrochage (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Steinberg & Avenevoli, 1998). Selon des statistiques récentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2013), environ un jeune sur quatre (26,6%) a atteint l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Par conséquent, il est nécessaire de porter une attention particulière aux facteurs susceptibles d'influencer directement ou indirectement la réussite scolaire des élèves et particulièrement pour ce qui est des élèves qui sont déjà désengagés sur le plan scolaire et qui s'avèrent à risque d'un échec scolaire. Dans une perspective écosystémique, de nombreuses recherches ont examiné les facteurs de risque individuels (agressivité, hyperactivité, dépression), sociofamiliaux (caractéristiques sociodémographiques) et institutionnels (caractéristiques de l'environnement scolaire, pratiques éducatives) et la façon dont tous ces facteurs qui interagissent pour rendre compte des difficultés sur le plan du rendement scolaire (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997; Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012; Rumberger, 1995). Parmi ces facteurs, les répercussions possibles du désengagement scolaire sont bien documentées; les élèves qui s'absentent, dérangent et ne se conforment pas aux attentes sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés et éventuellement, d'échouer dans différentes matières (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Finn & Zimmer, 2012). Toutefois, un nombre plus restreint d'études se sont attardées au rôle protecteur que peuvent jouer les parents, surtout chez les élèves désengagés. Ce projet de recherche a donc pour but d'examiner dans quelle mesure l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est susceptible de modérer la relation entre le désengagement scolaire de l'élève et la

détérioration de son rendement scolaire au début du secondaire. En d'autres termes, cette étude tente d'évaluer jusqu'à quel point les parents d'élèves à risque, c'est-à-dire initialement désengagés sur le plan scolaire, peuvent ultimement favoriser la réussite scolaire de leur enfant.

Engagement scolaire

L'état des connaissances sur le concept d'engagement scolaire met en évidence que ce concept ne fait pas consensus au plan opérationnel (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). En effet, certains auteurs utilisent le construit d'engagement scolaire principalement dans une perspective motivationnelle (Wentzel & Wigfield, 1998), c'est-à-dire que les termes d'engagement scolaire et de motivation scolaire sont utilisés de façon indifférenciée. La motivation scolaire englobe plusieurs aspects, dont les buts scolaires et sociaux que l'élève souhaite réaliser tout au long de son parcours scolaire et son intérêt dans les activités scolaires (Wigfield & Eccles, 2002). Les aspects motivationnels se distinguent des autres aspects de l'engagement scolaire. La motivation réfère davantage aux raisons derrière un comportement alors que l'engagement permet de comprendre les patrons d'implication dans lesquels les élèves s'engagent tout au long de leur cheminement scolaire (Appleton et al., 2008). Par exemple, Finn (1989) a développé une définition de l'engagement scolaire qui inclut la notion de participation et d'identification. La participation fait référence à l'aspect comportemental de l'implication scolaire des élèves comme la présence en classe et l'engagement dans des activités parascolaires, alors que l'identification correspond au sentiment d'appartenance et d'association que les élèves peuvent ressentir envers leur école. Les définitions proposées précédemment ne prennent toutefois pas en compte toutes les facettes de l'engagement scolaire telles qu'identifiées dans l'ensemble de la littérature scientifique.

Dans cette perspective, Fredericks, Blumemfeld et Paris (2004) proposent une définition de l'engagement scolaire qui comprend trois dimensions distinctes, soit comportementale, affective et cognitive. Ces trois dimensions sont susceptibles de s'inter-influencer de façon dynamique à travers le temps et permettent ainsi de définir de manière plus globale l'engagement scolaire des élèves (Archambault et al., 2009). L'engagement comportemental réfère essentiellement aux comportements positifs ou négatifs que l'élève démontre à l'école et en classe. Les comportements positifs sont, entre autres, le respect des consignes, l'implication dans les tâches scolaires et activités proposées par l'enseignant ainsi que la participation à des activités parascolaires (Finn, 1993; Fredricks et al., 2004). Les comportements négatifs comprennent l'absentéisme, les comportements perturbateurs et le manque d'effort scolaire (Balfanz et al., 2007; Finn & Rock, 1997). L'engagement affectif représente les émotions, les perceptions et les attitudes de l'élève envers son école. Plus spécifiquement, l'engagement affectif est décrit comme le sentiment d'appartenance de l'élève envers son école et ses réactions affectives face au climat scolaire, ses pairs et ses enseignants (Finn, 1989; Jimerson et al., 2003). L'engagement cognitif se définit par le niveau d'investissement de l'élève dans ses apprentissages, ce qui inclut sa volonté d'apprendre, ses capacités d'autorégulation lors de l'exécution d'une tâche et l'utilisation de stratégies d'apprentissage (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008). Il réfère également à la capacité de se fixer des objectifs personnels ainsi que la façon de les atteindre (Appleton et al., 2008).

Dans le cadre de la présente recherche, il sera plus précisément question de la dimension comportementale de l'engagement scolaire. D'une part, il s'agit d'une dimension où les comportements sont directement observables, alors que les deux autres dimensions relèvent davantage de processus internes (Appleton et al., 2008; Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006). Par ailleurs, les indicateurs d'engagement comportemental s'avèrent de meilleurs

prédicteurs de la réussite et de la persévérance scolaires que les indicateurs cognitifs et affectifs de l'engagement (Archambault et al., 2009; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Wang & Eccles, 2012).

De façon générale, les patrons généraux d'engagement scolaire s'installent tôt dans le cheminement scolaire de l'enfant, et ce, aussi tôt que lors de la première année du primaire (Entwisle, Alexander, & Olson, 2005). Cependant, l'engagement comportemental des élèves tend à diminuer progressivement entre l'âge de 12 et 16 ans (Mark, 2000). Les manifestations du désengagement scolaire suivent un processus graduel de désinvestissement qui peut s'étaler sur plusieurs années (Balfanz et al., 2007; Finn & Rock, 1997; Wang & Eccles, 2012). On observe toutefois une certaine stabilité des différences individuelles en ce qui a trait à cette dimension; les élèves les plus désengagés ayant tendance à être les mêmes d'une année à l'autre (Finn, 1989; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Li & Lerner, 2011; Wehlage, 1989). De plus, on observe des différences sexuelles importantes sur le plan de l'engagement scolaire. Une recension des écrits sur la question indique que les garçons sont généralement plus perturbateurs que les filles, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Archambault & Janosz, 2007). Dans ce sens, les filles démontrent un niveau d'engagement clairement plus élevé que les garçons (Marks, 2000; Simons-Morton & Chen, 2009; Wang & Eccles, 2012). Par contre, Simons-Morton et Chen (2009) constatent que les filles ont tendance à suivre une pente de désengagement plus abrupte que les garçons, c'est-à-dire que la diminution observée de leur engagement tout au long du secondaire est plus importante. Cela suppose donc qu'on assiste à une diminution de l'écart des différences sexuelles à travers le temps. Ce constat ne fait cependant pas l'unanimité. Certains auteurs suggèrent que la diminution de l'engagement se fait de manière similaire chez les filles et les garçons (Archambault et al., 2009; Wang & Eccles, 2012). Dans tous les cas, les auteurs

s'entendent sur le fait que les garçons demeurent généralement plus désengagés (Marks, 2000; Simons-Morton & Chen, 2009; Wang & Eccles, 2012).

En somme, les élèves les plus désengagés au plan comportemental au début du secondaire sont tout particulièrement à risque de connaître des difficultés croissantes sur le plan de l'engagement scolaire tout au long de leur cheminement au secondaire, ce qui les met davantage à risque sur le plan du rendement scolaire et accentue ainsi leur risque de décrocher (Archambault et al., 2009; Balfanz et al., 2007). L'augmentation de l'engagement scolaire semble donc constituer une cible d'intervention pertinente afin de prévenir ces trajectoires de risque et d'encourager la réussite des études secondaires des élèves (Christenson, Sinclair, Lehr, & Godber, 2001), d'autant plus qu'il est reconnu comme étant un construit malléable (Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004). Il s'agit davantage d'un état de l'élève qui est sujet à changer plutôt qu'un trait de la personnalité.

Engagement et rendement scolaires. La relation entre l'engagement scolaire et le rendement scolaire des élèves à l'école est amplement discutée dans la littérature scientifique. Plusieurs études concomitantes ont démontré l'association positive entre l'engagement comportemental et le rendement scolaire (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Par exemple, selon une étude réalisée par Finn (1993), les élèves qui réussissent moins bien à l'école diffèrent significativement de leurs pairs qui réussissent, et ce, sous plusieurs aspects de leur comportement. Notamment, les élèves qui réussissent moins bien ont un nombre moins élevé de présences en classe, n'arrivent pas à l'heure pour leur cours et n'arrivent pas bien préparés. De plus, ces élèves ne font pas leurs devoirs et ils participent moins en classe ainsi que dans les activités parascolaires. En somme, les élèves qui réussissent moins bien démontrent plus de désengagement scolaire comportemental que les autres élèves qui réussissent mieux.

Des études conduites selon un devis longitudinal confirment également la relation positive entre l'engagement scolaire et le rendement scolaire ultérieur (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Ladd & Dinella, 2009; Wang & Fredricks, in press; Mullis, Rathge, & Mullis, 2003). Même après avoir considéré les facteurs de risque reconnus pouvant avoir un impact sur le rendement scolaire telles certaines variables sociodémographiques (ethnicité, sexe et statut socio-économique), l'adoption de comportements antisociaux, le redoublement et les difficultés d'apprentissage, l'engagement comportemental scolaire demeure un prédicteur important du rendement scolaire ultérieur des élèves (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Hallinger & Murphy, 1986; Klem & Connell, 2004).

De manière plus spécifique, Alexander, Entwisle et Dauber (1993) se sont intéressés aux comportements en classe des enfants entre la première année et la quatrième année du primaire tels que mesurés par leurs enseignants et le rendement scolaire ultérieur. Les résultats montrent que l'engagement des enfants au début du primaire est associé au rendement ultérieur. Il en est de même pour les élèves qui sont au secondaire. En effet, les résultats de l'étude de Ladd et Dinella (2009) suggèrent que les élèves ayant un meilleur engagement comportemental en première année du primaire vont mieux réussir au début du secondaire comparativement aux élèves qui ont un faible engagement comportemental. La relation entre l'engagement comportemental et le rendement scolaire peut donc être observée dès le primaire et avoir des répercussions sur le cheminement scolaire ultérieur de l'élève. L'apparition précoce du désengagement scolaire pourrait donc mettre ces enfants à risque sur le plan du rendement scolaire, et même les mener au décrochage scolaire (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997). Une autre recherche a étudié la prédiction du rendement scolaire ultérieur en lien avec l'engagement scolaire chez des élèves de la première année du secondaire jusqu'à la cinquième année du secondaire (Wang & Peck, 2013). Celle-ci démontre que les élèves ayant un engagement comportemental positif (c.-à-d., présence

en classe et participation aux tâches en classe) ont un meilleur rendement scolaire que les élèves qui manifestent des comportements perturbateurs. Une étude de Wang et Sheikh-Khalil (2014) parvient à des conclusions semblables. Celle-ci démontre que chez les élèves de troisième secondaire, l'engagement comportemental permet de prédire le rendement scolaire à la fin de la quatrième secondaire, et ce, après avoir contrôlé le rendement scolaire initial. Ces auteurs ont donc observé une baisse du rendement scolaire chez les enfants les moins engagés. Par ailleurs, une étude par Wang et Eccles (2012) montre que la diminution de l'engagement comportemental s'accompagne d'une diminution concomitante sur le plan du rendement scolaire.

La mise en place de programmes d'intervention tels le programme Check and Connect (Christenson et al., 2008) visant la prévention du décrochage scolaire auprès de populations à risque tend également à démontrer le lien entre l'engagement et le rendement scolaires. Une composante importante de ces programmes vise le monitorat de l'engagement comportemental des élèves comme la présence en classe, le rendement scolaire et les comportements perturbateurs. Des études portant sur ce type de programme de prévention rapportent que lorsque l'engagement scolaire augmente, le rendement scolaire de ces élèves augmente à son tour et a des effets considérables sur le taux de diplomation (Christenson et al., 2001; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). Les élèves ayant participé à ce programme étaient considérés comme à risque sur le plan du rendement et du décrochage scolaires en raison de leurs problèmes de gestion émotionnelle et comportementale. Après quatre ans d'intervention, les résultats suggèrent que l'augmentation de l'engagement scolaire leur a permis de persévérer plus longtemps dans leur cheminement scolaire et de diminuer leur risque de décrocher (Sinclair et al., 2005).

Les nombreux résultats empiriques des études mentionnées ci-haut démontrent donc la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire. Il existe également plusieurs modèles théoriques qui expliquent cette relation. Par exemple, d'après le modèle de

participation et d'identification élaboré par Finn (1989), le désengagement comportemental envers l'école mène à des difficultés sur le plan du rendement scolaire. En retour, les difficultés rencontrées viendraient consolider le désengagement initial de l'élève puisque l'élève s'identifie moins à son école et se désengage graduellement des activités reliées à l'école (par exemple, la non-complétion des devoirs), ce qui engendre d'autres difficultés scolaires. Il s'agit donc d'un processus transactionnel complexe qui s'accompagne notamment d'une diminution du sentiment de contrôle de l'élève envers sa scolarité. Dans cette perspective, Nicholls (1984) rapporte que les élèves ne pensant pas avoir de contrôle sur leur situation scolaire sont moins engagés à l'école et obtiennent un moins bon rendement scolaire que les élèves qui pensent avoir du contrôle sur leur réussite.

Un autre modèle permet de comprendre comment l'engagement comportemental peut influencer le rendement scolaire. Il s'agit du modèle contextuel de l'engagement scolaire présenté par Lam, Yang, Wang et Liu (2012) qui explique que certains facteurs contextuels tels le soutien à l'autonomie, la reconnaissance des efforts ainsi que le soutien perçu par les enseignants, les amis et les parents ont un impact sur les croyances motivationnelles de l'élève par rapport à l'école, c'est-à-dire sur son sentiment d'auto-efficacité, ses attributions causales et ses orientations vers des buts scolaires. Si les facteurs contextuels entourant l'élève sont positifs, ce dernier développera de meilleures croyances motivationnelles et cela influencera positivement sa conduite en classe et son rendement scolaire. Si, au contraire, les facteurs contextuels sont négatifs, l'élève risque de ne pas croire en ses capacités à réussir, d'attribuer ses succès à des facteurs externes et d'être d'avantage enclins à adopter des buts d'approche et d'évitement du rendement que des buts de maîtrise des apprentissages. Tout cela influencera négativement l'expérience scolaire de l'élève qui, à son tour, pourra avoir un impact sur la conduite de l'élève et son rendement scolaire. Ainsi, les élèves qui ne sont pas engagés sont plus susceptibles d'avoir

des problèmes de comportement et de s'affilier à des pairs délinquants ou désengagés sur le plan scolaire (Morrison, Robertson, Laurie, & Kelly, 2002; Simons-Morton & Chen, 2009). Les problèmes de comportements et les difficultés interpersonnelles associées (c.-à-d. relations plus conflictuelles avec les parents et les enseignants) viendraient en retour accentuer la trajectoire de désengagement de l'élève (Bachman et al., 2008).

En plus des facteurs de risque individuels, la littérature scientifique a mis en évidence d'autres facteurs, comme les facteurs familiaux, qui peuvent être associés au rendement scolaire des adolescents. Plusieurs études se sont attardées plus spécifiquement au statut socio-économique, aux styles parentaux et à l'implication parentale.

Rôle des facteurs familiaux

Le rôle des facteurs familiaux sur le rendement scolaire des élèves a été largement discuté à travers les recherches. Les caractéristiques de la famille, les styles parentaux et les pratiques parentales font partie des thèmes ayant souvent été étudiés (Bempechat & Shernoff, 2012; Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating, 2009). Sur le plan sociodémographique, un faible statut socio-économique (SSE) de la famille et le niveau peu élevé d'éducation des parents sont associés à un faible rendement scolaire. Toutefois, ces relations s'expliquent en partie par la situation de stress dans laquelle la famille se retrouve en raison du faible revenu (Gutman & Eccles, 1999; Mullis et al., 2003). Le stress causé par leur situation précaire diminue notamment la capacité des parents à s'impliquer activement dans le cheminement scolaire de leur enfant, ce qui pourrait en retour influencer le rendement scolaire de l'élève. Les styles parentaux font référence, de façon générale, aux patrons de comportements adoptés par le parent envers son enfant. Ces patrons se divisent en deux dimensions, soit la chaleur envers l'enfant et le contrôle. Une revue de la littérature effectuée par Spera (2005) confirme la relation entre les styles parentaux et le rendement scolaire des élèves. Les adolescents

qui décrivent leurs parents comme étant démocratiques, soit chaleureux, peu contrôlants et soutenant l'autonomie de l'enfant, affichent de meilleurs résultats scolaires que les adolescents ayant des parents non démocratiques (Rogers et al., 2009; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). À l'instar des facteurs d'adversité sociofamiliale (c.-à-d., le statut socio-économique et le niveau d'éducation des parents), les styles parentaux sont également intimement associés à la nature de l'implication parentale dans le cheminement scolaire (Steinberg et al., 1992). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants a fait l'objet de nombreuses études et constituerait également un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves.

Implication parentale dans les activités scolaires. L'implication parentale dans les activités scolaires est un concept qui manque de cohérence en ce qui concerne sa définition opérationnelle (Fan & Chen, 2001). Les définitions choisies par les chercheurs sont souvent simplement constituées de comportements tels que parler de sujets liés à l'école avec l'enfant, faire du bénévolat à l'école de l'enfant, aider l'enfant dans ses activités académiques à la maison ou s'impliquer dans la communication avec l'enseignant de l'enfant (Hill & Taylor, 2004; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Les trois milieux où l'implication parentale a été étudiée sont à la maison, à l'école et dans la communauté (Epstein, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Certains auteurs utilisent des termes différents tels que soutien des parents, supervision parentale, participation des parents et implication parentale pour expliquer le même concept ou parler d'un concept similaire. Afin de remédier à cette imprécision, Epstein (2002) a introduit une typologie de l'implication parentale comprenant six dimensions : 1) les rôles et les compétences des parents (par exemple, assurer une alimentation appropriée et le matériel nécessaire), 2) la communication entre l'école et la famille (par exemple, la connaissance des dates importantes et des services, la connaissance des informations pertinentes à propos de son

enfant), 3) l'implication bénévole du parent à l'école (par exemple, la participation aux activités de l'école et aux réunions), 4) l'encadrement et les apprentissages de l'enfant à la maison (par exemple, développer des compétences sociales et personnelles, contribuer à l'éducation de l'enfant), 5) la participation aux prises de décisions et au fonctionnement de l'école (par exemple, s'impliquer dans le comité des parents) et 6) le lien avec la communauté (par exemple, assurer le lien entre l'école et les services extérieurs dont les élèves peuvent bénéficier). Toutes les définitions énumérées plus haut ne permettent cependant pas d'apprécier l'aspect davantage qualitatif de l'implication parentale. En effet, il s'agit de définitions qui ne sont pas centrées sur des comportements de soutien parental spécifiques aux activités scolaires.

Pour pallier cette limite des définitions antérieures, Deslandes (1996), qui s'intéressait à l'implication des parents telle que rapportée par les adolescents, a proposé une définition de l'implication parentale comprenant cinq dimensions. Une première dimension concerne les comportements de soutien parental spécifiques aux activités scolaires, nommé « soutien affectif » par les chercheurs. Selon Deslandes (1996), le soutien affectif réfère à la notion de qualité dans la relation parent-enfant. La dimension affective, telle que définie par Deslandes (1996), concerne l'encouragement, l'aide aux devoirs apportée par les parents, le soutien à l'effort et le renforcement face aux tâches scolaires (par exemple, le parent encourage l'enfant dans ses activités scolaires, le félicite pour ses réalisations et l'aide à faire ses devoirs lorsqu'il lui demande). La dimension nommée soutien affectif réfère principalement à des comportements parentaux qui ont une résonance affective auprès de leur enfant. Les comportements de soutien parental peuvent prendre plusieurs formes. Dans ce cas-ci, il s'agit de comportements dyadiques reliés spécifiquement aux activités scolaires qui, de par leur résonance affective, peuvent contribuer à la relation entre le parent et son enfant. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, le terme « comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires » a été

privilegié pour faire référence à la dimension de soutien affectif telle que définie par Deslandes (1996).

Les quatre autres dimensions de l'implication parentale telle que définie par Deslandes (1996) sont les suivantes : la communication avec les enseignants (par exemple, le parent parle au téléphone avec l'enseignant de son enfant), les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire (par exemple, le parent s'informe si les devoirs de son enfant sont faits), la communication parent-école (par exemple, le parent se présente aux rencontres de parents à l'école) et la communication parent-adolescent (par exemple, le parent discute avec son enfant de ses projets d'avenir). Deslandes et ses collègues (1997) rapportent que comparativement aux autres dimensions évaluées, la dimension affective est plus fortement associée aux résultats scolaires. Par ailleurs, bien que certaines dimensions de l'implication parentale dans le cheminement scolaire des élèves (soutien affectif et communication parent-adolescent) soient étroitement associées aux styles parentaux, Deslandes et ses collègues (1997) rapportent que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires demeurent associés au rendement scolaire des élèves après avoir contrôlé les caractéristiques plus générales du style parental (chaleur et contrôle). Ainsi, les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires sont susceptibles de contribuer spécifiquement à l'ajustement scolaire de l'adolescent, et ce, au-delà des styles parentaux. Les résultats de cette recherche vont dans le même sens que l'étude de Grolnick, Kurowski et Dunlap (2000) qui soutient que le concept d'implication parentale nécessite d'être étudié dans un contexte multidimensionnel, c'est-à-dire en incluant des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires plutôt que de seulement incorporer des comportements parentaux généraux. Les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires constituent donc une dimension importante à prendre en considération,

mais sont souvent négligés dans les écrits scientifiques. La présente étude s'intéressera donc plus particulièrement à ces comportements.

Lien entre l'implication parentale et le rendement scolaire. De nombreuses études établissent un lien entre l'implication parentale au plan scolaire et le rendement scolaire des élèves (Fan & Chen, 2001; Hill et al., 2004; Miedel & Reynolds, 1999). Plusieurs méta-analyses se sont intéressées à la relation entre l'implication parentale et le rendement scolaire (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson (2009); Kreider, Caspe, Kennedy, & Weiss, 2007; Spera, 2005). Très peu de ces études se sont intéressées de manière spécifique à la relation entre les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires et le rendement scolaire. Elles se sont principalement attardées à d'autres dimensions comme l'aide au devoir, les discussions sur les aspirations scolaires et la communication école-parent.

Malgré les différentes dimensions étudiées à travers les études concernant l'implication parentale, Fan et Chen (2001) observent un indice de corrélation moyen ($r = .25$), ce qui suggère que l'implication parentale dans le cheminement scolaire pourrait avoir un impact positif sur le rendement scolaire des enfants. Par exemple, Miedel et Reynolds (1999) se sont intéressés au rôle de l'implication parentale dès l'entrée des enfants à la maternelle et au primaire pour favoriser la réussite scolaire au secondaire. Ils ont observé que même après avoir contrôlé certains facteurs d'adversité familiale, plus les parents sont impliqués dans les activités du milieu scolaire, plus leur enfant avait de meilleurs résultats scolaires et moins de redoublement à l'âge de 14 ans. Ces résultats suggèrent que l'implication parentale permet de prédire le rendement scolaire ultérieur des élèves. Une autre étude longitudinale réalisée par Simon (2001) a analysé les données de 11 000 parents de 24 599 élèves suivis du début du secondaire jusqu'à leur dernière année du secondaire afin d'explorer le lien entre l'implication parentale et différents facteurs scolaires. Les résultats suggèrent notamment que même après avoir contrôlé l'ethnicité, la structure familiale, le

sexe, le statut socio-économique et le rendement scolaire antérieur, les élèves ayant des parents impliqués démontraient un meilleur niveau d'engagement comportemental et obtenaient de meilleures notes dans leurs évaluations à la fin du secondaire. Les types d'implication parentale les plus significatifs dans cette étude sont les discussions sur les aspirations scolaires de l'adolescent, la participation du parent dans les activités de l'école et la communication entre le parent et l'école. Les études réalisées à ce jour suggèrent également que l'implication parentale facilite la transition entre le primaire et le secondaire (Anguiano, 2004; Falbo, Lein, & Amador, 2001). Lorsque le parent prête une attention particulière aux progrès de son enfant et intervient en fonction de l'état de ses progrès et difficultés, l'adolescent vit une transition plus harmonieuse.

Des programmes d'intervention précoce telle le *Chicago Child-Parent Center* (CPC) qui inclut une section encourageant l'implication parentale dans le suivi scolaire corroborent en partie ces résultats. En effet, l'implication des parents a prédit un meilleur rendement scolaire ultérieur et la complétion des études secondaires (Clements, Reynolds, & Hickey, 2004; Miedel & Reynolds, 1999; Ou, 2005). Les parents qui acceptaient de participer dans ce programme provenaient tous d'un milieu socio-économique faible et les enfants étaient considérés à risque sur le plan scolaire. Le programme qui débutait lorsque leur enfant était en maternelle permettait aux parents, entre autres, de développer leurs habiletés à s'impliquer activement dans les activités de l'école (Clements et al., 2004).

Deux modèles théoriques motivationnels permettent d'expliquer pourquoi l'implication parentale est susceptible d'être associée à un meilleur rendement scolaire des enfants, soit le modèle du développement des compétences (*skill development*) et le modèle du développement de la motivation (*motivational development*) (Pomerantz et al., 2007). Selon le modèle du développement de la motivation, les enfants qui ont des parents impliqués dans leur cheminement scolaire intériorisent la valeur accordée à l'école et à la réussite, s'approprient un sentiment de

contrôle quant à leur réussite scolaire et développent des perceptions positives quant à leurs compétences scolaires (Hill & Taylor, 2004). Au contraire, lorsqu'un parent n'est pas impliqué sur le plan scolaire, son enfant peut ne pas sentir que son parent est intéressé par son rendement scolaire ou ses aspirations scolaires et, par le fait même, se détacher de son propre cheminement scolaire (Trusty, 1999). La motivation intrinsèque face à l'école, développée en partie grâce à l'implication parentale, permet donc à ces enfants d'obtenir un meilleur rendement scolaire. L'implication des parents dans le cheminement des élèves joue également un rôle dans le maintien de la motivation qui à son tour pourrait influencer positivement le rendement scolaire des enfants (Pomerantz, Kim, & Cheung, 2012). Lorsque les parents sont impliqués, ils sont davantage en mesure de déceler les difficultés que leur enfant vit à l'école et ainsi, peuvent intervenir plus rapidement. L'implication des parents est donc possiblement associée à une moins grande stabilité des difficultés scolaires. En prenant le contrôle sur la situation et en apportant des changements positifs, les parents démontrent à leur enfant qu'eux aussi peuvent avoir un contrôle sur leur rendement scolaire (Hill & Taylor, 2004). L'enfant comprend qu'il a un impact sur son cheminement scolaire.

Selon le modèle du développement des compétences, un parent impliqué dans le cheminement scolaire de son enfant peut permettre l'amélioration des habiletés cognitives et métacognitives telles des méthodes d'organisation et la régularisation des processus d'apprentissage. En étant impliqué à l'école et à la maison, le parent est davantage en contact avec l'enseignant. Ce dernier peut donner au parent de l'information précieuse sur les habiletés et difficultés de leur enfant et ainsi, donner des conseils au parent pour stimuler son potentiel scolaire (Epstein, 1987).

En somme, autant le développement des compétences que le développement de la motivation permet à l'enfant d'acquérir des ressources internes afin de se protéger contre les

difficultés et obstacles éventuels lors de son parcours scolaire. En d'autres mots, la motivation scolaire et les compétences développées par l'enfant s'influencent mutuellement à travers le temps. Un enfant dont le parent mise davantage sur le développement des compétences et des stratégies d'apprentissage peut se sentir plus en contrôle et compétent lors des évaluations. L'enfant est donc plus susceptible de se sentir motivé envers l'école s'il se sent compétent. Il en est de même pour un parent qui se centre davantage sur le développement de la motivation. Un enfant plus motivé risque de se sentir plus compétent s'il a du plaisir à faire les tâches demandées et peut même développer pleinement certaines compétences.

À la lumière de ces modèles théoriques et résultats énoncés précédemment, il semble justifié et pertinent d'approfondir les connaissances quant au rôle bénéfique de l'implication parentale en lien avec le désengagement comportemental et le rendement scolaire de l'élève et plus spécifiquement pour les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. Globalement, le lien entre l'implication parentale et le rendement scolaire est confirmé dans la littérature scientifique, mais pas encore sur le plan des comportements de soutien parental.

Rôle modérateur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires

La littérature scientifique s'entend déjà pour dire que l'implication parentale est positivement associée au rendement scolaire, ce qui pourrait suggérer que les parents ont une influence positive sur le rendement scolaire. Cependant, il n'est toujours pas clairement établi dans quelle mesure l'implication parentale, et plus particulièrement le rôle des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires, peut agir comme facteur protecteur auprès des élèves plus à risque sur le plan du cheminement scolaire. Les élèves déjà confrontés à des difficultés d'ajustement scolaire, comme un haut niveau de désengagement comportemental et un faible rendement scolaire, sont susceptibles d'être plus sensibles aux comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. La modeste association qui existe entre l'implication

parentale et le rendement scolaire pourrait sous-tendre que l'implication parentale joue un rôle plus important à certaine période développementale ou pour seulement un certain sous-groupe d'adolescents (Pomerantz et al., 2012; Wang & Pomerantz, 2009). Au début du secondaire, les adolescents sont confrontés à de nombreux changements dont de nouvelles pratiques éducatives et l'acquisition de nouvelles responsabilités, notamment par rapport à leur scolarité. Ils pourraient donc être possiblement plus sensibles aux comportements de soutien de leurs parents lors de cette période de transition cruciale. De la même façon, les élèves vivant des difficultés sur le plan du rendement scolaire pourraient eux aussi bénéficier de ces comportements de soutien de la part de leurs parents. En d'autres mots, il n'est pas encore clairement reconnu si tous les adolescents en bénéficient au même degré. Par exemple, Deslandes et ses collaborateurs (1997) ont conclu que l'implication parentale à l'école via la communication avec les enseignants corrèle négativement avec le rendement scolaire des élèves. Ces chercheurs rapportent donc que les parents entretiennent des relations plus étroites avec les enseignants chez les élèves qui vivent des difficultés, ce qui laisse sous-entendre que les parents s'impliqueraient davantage quand leur enfant a des difficultés sur le plan scolaire.

Il existe dans la littérature scientifique des recherches qui démontrent que l'implication des parents est associée à une augmentation subséquente de la motivation, du sentiment de compétence ou du rendement chez l'élève, et ce de manière beaucoup plus marquée chez les enfants à risque, notamment ceux provenant de milieux défavorisés qui présentent déjà des difficultés d'ajustement scolaire ou un faible sentiment de compétence. Par exemple, Pomerantz et ses collaborateurs (2006) se sont intéressés à l'implication parentale entourant les devoirs lorsque l'enfant (8 à 12 ans) ressent un sentiment négatif vis-à-vis de ses compétences scolaires. Le soutien à l'autonomie et le renforcement positif de la mère durant l'aide aux devoirs étaient associés à une augmentation du sentiment de compétence, mais seulement chez les enfants ayant

un faible sentiment de compétence initialement. Une autre étude présente des résultats similaires en ce qui concerne l'implication parentale pour des enfants de 9 à 12 ans. Les réponses de la mère face aux échecs scolaires, sociaux ou autres de son enfant ont été observées à l'aide d'une grille d'observation (Étude 1 dans Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004). Les réponses de la mère soutenant l'autonomie de l'enfant (par exemple, en discutant de l'échec avec l'enfant) prédisaient une augmentation plus marquée du rendement scolaire ultérieur alors que les réponses axées sur le contrôle (par exemple, punir l'enfant ou le réprimander) prédisaient, quant elles, une baisse plus importante du rendement scolaire ultérieur chez les enfants ayant un faible rendement scolaire que chez les élèves ayant de meilleurs résultats scolaires. Ng et ses collaborateurs (2004) ont également observé l'implication de la mère lors de la période des devoirs dans un contexte de laboratoire pour des enfants de 7 à 10 ans. Encore une fois, ils constatent que le soutien à l'autonomie tel que manifesté dans ce contexte prédisait une augmentation de la réussite scolaire chez les enfants ayant un faible rendement scolaire. À l'inverse des études précédentes, une étude a toutefois démontré que les comportements de soutien parental reliés aux résultats scolaires de leur enfant (encouragement, compliment) sont associés à une amélioration des notes des élèves seulement quand l'élève n'est pas déjà en difficulté sur le plan du rendement scolaire (Grolnick & Slowiaczek, 1994). L'ensemble de ces études suggère que l'implication parentale est susceptible de modérer le lien entre différents facteurs de risque et le rendement scolaire ultérieur pour des élèves à l'école primaire. Le caractère protecteur des comportements de soutien parental auprès d'élèves à risque sur le plan de l'engagement scolaire au début du secondaire demeure encore à être confirmé. Par ailleurs, on ne sait pas non plus dans quelle mesure le caractère protecteur des comportements de soutien parental est susceptible de varier en fonction des difficultés rencontrées par les élèves sur le plan du rendement scolaire. De manière plus spécifique, il est possible que le caractère protecteur des comportements de soutien parental auprès des élèves

désengagés s'observe davantage chez les élèves qui sont déjà confrontés à des difficultés sur le plan du rendement scolaire. Chez les élèves ayant moins de difficultés sur le plan du rendement scolaire en première secondaire, les comportements de soutien parental pourraient alors jouer un rôle moins important. Cependant, il est également possible que, au contraire, le caractère protecteur du soutien parental s'observe davantage chez les élèves qui présentent initialement moins de difficultés sur le plan du rendement scolaire. Chez les élèves qui sont confrontés à des difficultés plus importantes sur le plan du rendement scolaire, le niveau de désengagement scolaire et les difficultés d'ajustement social sont possiblement plus élevés. En raison de ces difficultés plus grandes, les comportements de soutien parental pourraient alors avoir un effet protecteur plus limité.

Objectif et hypothèses de recherche

En somme, il est possible de constater que l'implication parentale est associée positivement au rendement scolaire des élèves, mais le rôle précis des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires et la façon dont ceux-ci interagissent avec les difficultés au plan du rendement scolaire ne sont pas encore clairement établis. C'est pourquoi la présente étude vise à répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, telle que perçue par l'élève, est-elle susceptible de modérer la relation entre le désengagement comportemental de l'élève et la détérioration du rendement scolaire dans les premières années du secondaire? De manière plus spécifique, cette étude s'attardera aux comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. Les hypothèses sont les suivantes.

1) Le désengagement comportemental de l'élève au début du secondaire sera négativement associé au rendement scolaire ultérieur tel qu'évalué deux ans plus tard, et ce après avoir contrôlé le sexe, le pays de naissance et le rendement scolaire initial des élèves ainsi que le

niveau d'éducation des parents.

2) Indépendamment du niveau de désengagement comportemental des élèves, les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires au début du secondaire seront associés positivement au rendement scolaire ultérieur des élèves.

3) Les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires viendront modérer à la baisse la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur de l'élève.

La Figure 1 illustre l'ensemble de ces hypothèses.

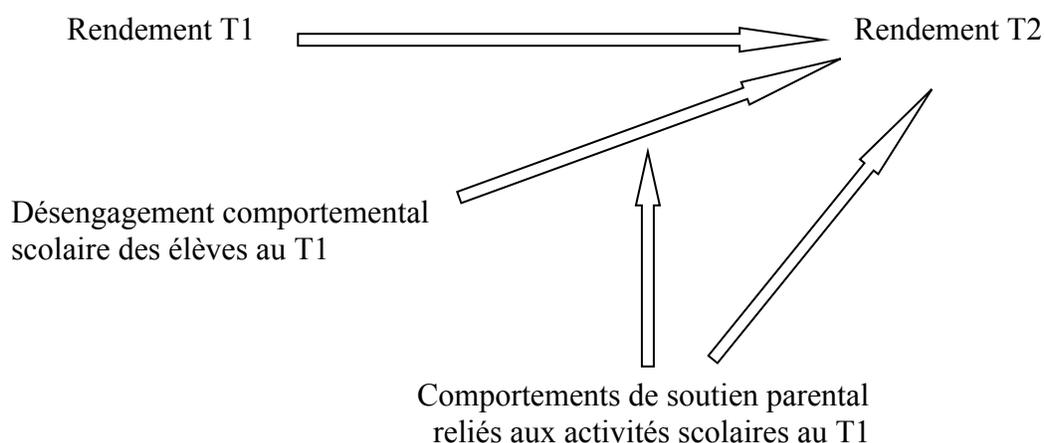


Figure 1

Le rôle modérateur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires dans la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur.

De manière exploratoire, cette étude vise également à évaluer dans quelle mesure le caractère protecteur des comportements de soutien parental auprès des élèves désengagés varie en fonction du rendement scolaire de ceux-ci.

Méthode

Participants et procédure

Les données utilisées dans le cadre de cette étude sont issues d'une banque de données portant sur « Les expériences relationnelles et sentiments de bien-être à l'adolescence ». À l'automne 2008, 651 élèves de première secondaire en classe régulière ont été sollicités pour participer à l'étude. Ils ont été recrutés dans trois écoles secondaires de Montréal provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Les trois écoles obtiennent l'indice de défavorisation le plus élevé du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cet indice est composé de deux indices, soit le seuil du faible revenu qui mesure le nombre de familles qui vivent sur ou sous le seuil de faible revenu et le milieu socio-économique qui mesure la proportion des mères sous-scolarisées et des parents inactifs sur le marché du travail. L'indice de défavorisation, allant de 1 à 10 où 10 est le milieu le plus défavorisé, est calculé sur le territoire que dessert l'école (MELS, 2005). L'ensemble des élèves a été rencontré deux fois en secondaire 1 (T1), soit à l'automne et à l'hiver. Ils ont également été rencontrés à une reprise en fin d'année en secondaire 3 (T2) en utilisant les mêmes mesures à chaque fois. Au total, 552 élèves ont retourné le formulaire de consentement qui devait être signé par les parents et ont répondu aux données auto-rapportées du questionnaire. Le taux de participation est donc de 84,8%. Pour des raisons logistiques, plusieurs participants de l'étude n'ont pas fait l'objet de l'évaluation par leurs pairs ($n = 92$). Ainsi, il y a 460 élèves pour qui il n'y a aucune donnée manquante sur toutes les données sur les variables d'intérêt pour la première année de l'étude. Par conséquent, 70,7% de tous les élèves de secondaire 1 ont été considérés dans le cadre de la présente étude. Ces mêmes élèves ont été rencontrés deux ans plus tard, soit en secondaire 3 (T2). Des informations sur le rendement scolaire en troisième secondaire sont disponibles pour 82,4% de ces élèves ($n = 380$).

L'échantillon final est donc constitué de 380 élèves (48,7% de garçons) suivis de la première secondaire jusqu'à la troisième secondaire pour lesquels il n'y a pas de données manquantes sur les variables d'intérêt de cette étude. L'âge moyen des participants est de 12,4 ans ($ET = 0,55$) en première secondaire. La majorité des participants est née au Canada (76,8%). Près de la moitié des participants est d'origine caucasienne (42,6%). Les autres participants sont d'origine asiatique (14,2%), arabe (11,1%), africaine (10,3%) ou autre (21,8%).

Les élèves ayant participé à chacun des deux temps de mesure ont été comparés aux élèves qui ont seulement participé au T1 à l'aide d'un test-t sur les différentes variables à l'étude. Les élèves n'ayant pas été considérés dans l'échantillon final ne se distinguent pas significativement des autres élèves au T1 au niveau des comportements de soutien parental liés aux activités scolaires, du désengagement comportemental et de la scolarité des parents. Comparativement aux élèves pour lesquels il existe des données manquantes, les élèves pour lesquels il n'y a pas de données manquantes affichent un rendement scolaire supérieur en secondaire 1 ($t(640) = 22,16; p < .001$).

Instruments

Désengagement scolaire comportemental (T1). Le désengagement scolaire comportemental a été mesuré par les pairs au début et à la fin de la première secondaire selon une procédure de désignation sociométrique. Les élèves devaient identifier dans chaque classe les élèves qui correspondent le plus à certaines descriptions comportementales. L'outil est composé de deux items, soit « Quels sont les camarades de classe qui dérangent les autres et « niaient » souvent en classe ? » et « Quels sont les camarades de classe qui préfèrent ne rien faire plutôt que de travailler en classe ? ». Le nombre de nominations reçues pour chaque participant a été standardisé à l'intérieur de chaque groupe. La corrélation entre les deux items au T1 et T2 est

supérieure à .65 ($p < .001$) à chacune des deux reprises. Un indice de désengagement a été créé en faisant la moyenne de ces deux items. Les indices de désengagement au T1 et T2 corrèlent fortement entre .57 et .80. De ce fait, un indice global de désengagement tel que perçu par les pairs a été créé en calculant la moyenne entre l'indice obtenu à l'automne et à l'hiver de la première secondaire. Plus le score est élevé, plus l'élève est perçu par les autres élèves de sa classe comme étant désengagé sur le plan comportemental.

Comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires (T1). Les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires sont évalués par la perception de l'élève. Les 10 items sont issus d'une section d'un outil validé en contexte québécois par Deslandes (1996) et mesurent l'engagement parental dans le suivi scolaire de leurs enfants. Pour chacun des items, les élèves doivent répondre sur une échelle de 4 points allant de jamais à très souvent. Des exemples d'items sont les suivants : « Combien de fois un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes: Me félicite pour mes réalisations; M'encourage dans mes activités scolaires; M'aide à faire mes devoirs quand je le demande; Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, m'encourage à faire encore plus d'efforts » (Annexe A). Dans le cadre de cette étude, seul les items plus spécifiquement liés aux comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires ont été retenus. Trois items liés à la supervision parentale et à la communication école-parent ont été retirés, car ceux-ci ne mesuraient pas le même construit (c.-à-d. « Combien de fois un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes: Va aux rencontres de parents à l'école; Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités (ami(e)s, enseignant(e)s; Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études) »). Une analyse factorielle (avec rotation varimax) a permis de confirmer que les trois items retirés ne comptabilisaient pas sur la même dimension que les sept autres items à chacun des deux temps de mesure (coefficients de saturation inférieurs à 0,4 sur la première dimension regroupant les sept premiers items). À

chacun des deux temps de mesures considérés, cette première dimension expliquait 49,2% et 47,9% de la variance et chacun des sept items présentait un coefficient de saturation supérieur à 0,55). Les trois autres items comptabilisaient faiblement sur une deuxième dimension expliquant moins de 10% de variance supplémentaire.

Les élèves ont été évalués à deux reprises, soit en début et en fin d'année de leur première année du secondaire. Un indice global des comportements de soutien parental à chacun des temps de mesure a été créé en faisant la moyenne des 7 items. L'échelle des comportements de soutien parental résultante présente un alpha de Cronbach de 0,84 en début d'année de la première secondaire et de 0,86 en fin d'année de la première secondaire. La corrélation entre les deux temps de mesure est de .65 ($p < .001$). Afin d'obtenir un indice global des comportements de soutien parental relié aux activités scolaires tout au long de la première année de secondaire, une moyenne est calculée entre l'indice de comportements de soutien parental obtenu à l'automne du secondaire 1 et celui obtenu à l'hiver du secondaire 1 pour chacun des participants. Plus le score est élevé, plus l'élève perçoit son parent comme ayant des comportements de soutien parental.

La plupart des études qui s'intéressent au niveau d'implication parentale se basent sur la perception des adolescents (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000; Steinberg et al., 1992). Selon Ratelle, Guay, Larose et Sénécal (2004), les adolescents ont atteint un niveau de maturité assez élevé leur permettant d'être de meilleurs juges concernant les dimensions parentales que leurs parents eux-mêmes. De plus, certains auteurs postulent que l'évaluation subjective de l'individu quant au soutien social disponible est plus étroitement associée à son ajustement que le soutien social qu'il reçoit réellement (Sarason, Pierce, & Sarason, 1990; Vaux & Harrison, 1985).

Rendement scolaire (T2). Les résultats de mathématique et de français ont été récoltés directement à partir du bulletin des élèves à la fin de chaque année scolaire. Les notes obtenues

ont été standardisées à l'intérieur de chacune des écoles participantes. À chacun des temps de mesure, les deux matières sont significativement corrélées entre elles ($r = 0,33$ et $0,59$, $p < 0,001$). Un indice global de rendement scolaire a donc été calculé pour le secondaire 1 et le secondaire 3 en faisant la moyenne des résultats obtenus dans chacune des matières.

Variables contrôle

Les variables contrôle sont le sexe (0 = fille, 1 = garçon) et le niveau de scolarité des parents de l'élève. Le niveau de scolarité des parents est calculé en faisant la moyenne du niveau de scolarité atteint par la mère et le père tel qu'auto-rapporté par les élèves au T1. De plus, compte tenu du caractère multiethnique très présent dans les écoles où les données ont été recueillies, le pays d'origine a été contrôlé afin de prendre en compte les nouveaux immigrants (0 = Né au Canada, 1 = Né à l'extérieur du Canada). Toutes les variables de contrôle à l'étude sont susceptibles d'influencer le rendement scolaire des élèves ou d'être associées à l'implication parentale. Certaines études indiquent que les élèves issus d'un groupe ethnique minoritaire sont plus susceptibles d'obtenir de moins bons résultats scolaires (Blair, Blair, & Madamba, 1999; Grogan-Kaylor & Woolley, 2010). Une étude rapporte également que l'implication parentale semble avoir un impact différent selon le groupe ethnique auquel un élève appartient (Keith et al., 1998).

Stratégie analytique

Afin de réaliser les analyses statistiques sur les données recueillies, le progiciel Statistical Program for Social Science (SPSS) a été utilisé. La première étape consiste à faire des analyses descriptives et des analyses corrélationnelles entre les différentes variables à l'étude afin de vérifier les associations entre elles. De plus, la normalité des variables a été vérifiée. De façon générale, les variables se distribuent de façon normale. La variable de désengagement comportemental présente cependant une distribution légèrement asymétrique. Il n'en demeure pas

moins que les postulats de l'analyse de régression sont respectés et qu'on observe notamment une distribution normale des résiduels. La deuxième étape est d'effectuer une régression linéaire multiple de type hiérarchique après une vérification que tous les postulats sont respectés.

Dans cette étude, trois étapes d'entrée des variables sont utilisées. La première étape permet de calculer le poids des variables contrôle dans la prédiction du rendement scolaire en secondaire 3. Ces variables sont : le sexe, le pays de naissance de l'élève, le niveau de scolarité des parents et le rendement scolaire au T1. À la deuxième étape, le désengagement comportemental, les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires et l'effet d'interaction entre les deux variables sont entrés dans le modèle de régression afin de dégager les effets principaux de ces variables et d'examiner le rôle modérateur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires dans la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur. À la troisième étape, les effets d'interaction doubles et triple impliquant le rendement scolaire au T1 sont inclus dans le modèle de prédiction afin d'évaluer dans quelle mesure le caractère protecteur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires varie en fonction du niveau de rendement scolaire au T1. Les résultats de l'interaction sont décomposés à partir du logiciel PROCESS (Hayes, 2013). Conformément à cette procédure, la relation entre un prédicteur et le désengagement scolaire des élèves au T2 sera estimée à différents niveaux du modérateur, soit à aux niveaux faible et élevé de la variable modératrice (la distribution de la variable modératrice est alors respectivement centrée à un écart-type au-dessous et au-dessus de la moyenne).

Résultats

Intercorrélations entre les variables

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les variables d'intérêt sont présentés dans le tableau 1. Les résultats démontrent qu'il existe des relations significatives entre le sexe et le

désengagement comportemental; les garçons étant plus désengagés que les filles. Les résultats indiquent que le sexe n'est pas associé au rendement scolaire en secondaire 1. Le sexe est toutefois associé négativement au rendement scolaire en secondaire 3. Les garçons réussissent moins bien au plan scolaire en secondaire 3 que les filles. On observe également une relation négative, mais modérée entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire au T1 en première et troisième secondaire. Donc, tel qu'attendu, les élèves qui sont perçus comme étant plus désengagés d'après leurs pairs en secondaire 1 réussissent moins bien en secondaire 1 et 3. D'autres résultats intéressants à souligner concernent les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. On remarque que les comportements de soutien parental ne sont ni associés au sexe, aux variables sociodémographiques et au désengagement comportemental. Ces résultats suggèrent notamment que les comportements de soutien parental sont indépendants du niveau de désengagement comportemental des élèves. Cependant, les comportements de soutien parental sont associés positivement au rendement scolaire en première secondaire, mais pas en secondaire 3. Les élèves qui perçoivent leurs parents comme étant plus impliqués dans leur cheminement scolaire ont donc un meilleur rendement scolaire en secondaire 1 seulement. Les résultats démontrent enfin que le rendement en secondaire 1 est fortement associé au rendement en secondaire 3. Il y a donc une forte stabilité des différences individuelles sur le plan du rendement scolaire.

Tableau 1
Intercorrélations, moyennes et écarts-types sur les variables d'intérêt.

	2	3	4	5	6	7	M	ET
1. Sexe ^a	-.05	-.02	.28**	.06	-.05	-.17**	.49	.50
2. Pays de naissance	-	.12	.03	-.004	.03	.06	1.23	.42
3. Scolarité des parents		-	.06	.06	.05	.01	5.29	1.16
4. Désengagement scolaire			-	-.01	-.23**	-.22**	-.02	.81
5. Implication parentale				-	.13*	.07	3.04	.70
6. Rendement scolaire en secondaire 1					-	.61**	73.18	9.10
7. Rendement scolaire en secondaire 3						-	68.56	11.09

N = 380; * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

^a 0 = filles, 1 = garçons

^b 0 = Né au Canada, 1 = Né à l'extérieur du Canada

Prédiction du rendement scolaire en troisième secondaire

Le tableau 2 présente les résultats de l'analyse de régression hiérarchiques. Les variables ont été centrées afin d'éviter des problèmes de multicollinéarité entre les variables. La première étape du modèle montre que l'ensemble des variables de contrôle explique 39% de la variance du rendement scolaire en troisième secondaire ($F(4, 375) = 59.87; p \leq .001$). D'une part, le meilleur prédicteur du rendement scolaire en secondaire 3 est le rendement scolaire en secondaire 1. D'autre part, après avoir contrôlé le rendement scolaire en secondaire 1, les résultats de l'analyse indiquent que le sexe demeure significativement associé au rendement scolaire en troisième secondaire. Les garçons ont un rendement scolaire en troisième secondaire plus bas que les filles. Dans la mesure où le sexe des élèves n'était aucunement associé au rendement scolaire en secondaire 1, ces résultats suggèrent l'émergence d'une différenciation sexuelle sur le plan du rendement scolaire au cours des trois premières années du secondaire. Le pays de naissance et le

niveau d'éducation des parents n'ont aucune contribution unique et indépendante dans la prédiction du rendement scolaire en troisième secondaire.

La deuxième étape du modèle explique moins d'un pourcent de variance supplémentaire ($F(3, 372) = .60; p = .61$). Les variables de désengagement comportemental (prédicteur) et de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires (modérateur) ne contribuent pas de manière significative à rendre compte du rendement scolaire en troisième scolaire. Par ailleurs, l'effet d'interaction double entre les comportements de soutien parental et le désengagement comportemental s'avère également non-significative. Contrairement à ce qui était attendu, les résultats de l'analyse indiquent donc que le désengagement comportemental ne permet pas de prédire le rendement scolaire ultérieur lorsqu'on contrôle le sexe, le pays de naissance, la scolarité des parents et le rendement en première secondaire. De la même façon, les comportements de soutien parental ne sont pas associés au rendement scolaire ultérieur. L'absence d'effet d'interaction entre le désengagement comportemental et les comportements de soutien parental suggère que l'absence de relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur s'observe indépendamment du niveau de soutien parental dans le contexte des activités scolaires.

La troisième étape permet d'augmenter la variance expliquée de 3% ($F(3, 369) = 5.68; p \leq 0.001$). Les effets d'interaction avec le rendement scolaire ont ici été considérés, soit l'effet d'interaction entre le rendement scolaire et les comportements de soutien parental, l'effet d'interaction entre le rendement scolaire et le désengagement comportemental de l'élève ainsi que l'interaction triple entre le rendement scolaire, les comportements de soutien parental et le désengagement comportemental. Les résultats montrent que l'interaction double entre le rendement scolaire et le désengagement comportemental contribue de façon significative à la

prédiction du rendement scolaire en secondaire 3. De plus, l'effet d'interaction triple entre les trois variables est également significatif.

Tableau 2

Régression multiple hiérarchique menée sur le rendement scolaire au T2.

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	R ²	ΔR ²
	B	B	B		
Bloc 1					
Sexe ^a	-.13***	-.12**	-.12**	.39***	.39***
Pays de naissance ^b	.03	.03	.05		
Scolarité des parents	.06	.07	.06		
Rendement scolaire T1	.60***	.58***	.58***		
Bloc 2					
Désengagement comportemental		-.06	-.10*	.39	.00
Implication parentale		.00	.03		
Implication parentale X Désengagement comportemental		.00	.06		
Bloc 3					
Rendement scolaire T1 X Implication parentale			.08	.42***	.03***
Rendement scolaire T1 X Désengagement comportemental			-.11**		
Rendement scolaire T1 X Implication parentale X Désengagement comportemental			.10*		

N = 380; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

^a 0 = filles, 1 = garçons

^b 0 = Né au Canada, 1 = Né à l'extérieur du Canada

L'effet d'interaction double entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire étant niché dans l'effet d'interaction triple, seul l'effet d'interaction triple entre le désengagement comportemental, les comportements de soutien parental et le rendement scolaire a été décomposé. Les figures 2 à 4 illustrent l'effet d'interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental à différents niveaux du rendement scolaire des élèves au T1, soit à un niveau faible (rendement

scolaire à 1 écart-type en dessous de la moyenne), à un niveau dans la moyenne et à niveau élevé (rendement scolaire à 1 écart-type au-dessus de la moyenne). De façon spécifique, la figure 2 illustre la relation entre le désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental chez les élèves qui ont un rendement scolaire élevé au T1. Chez les enfants qui ont un rendement scolaire élevé, l'effet d'interaction entre le désengagement et les comportements de soutien parental s'avère significatif ($b = 2.91, p < .05$). De manière plus spécifique, les résultats indiquent que le désengagement comportemental est négativement associé au rendement scolaire ultérieur pour les élèves qui perçoivent leurs parents comme peu ou moyennement soutenant (b respectif de -4.83 et $-2.82, p < .05$). Toujours chez les élèves ayant un bon rendement scolaire au T1, le désengagement comportemental n'est toutefois plus associé au rendement ultérieur lorsque le parent est perçu comme très soutenant ($b = -.79, p = \text{N.S.}$). La figure 3 illustre à nouveau la relation entre le désengagement comportemental et le niveau de comportements de soutien parental, chez les élèves ayant un rendement scolaire dans la moyenne au T1. Chez les élèves ayant un rendement scolaire dans la moyenne, l'effet d'interaction entre le désengagement et les comportements de soutien parental n'est pas significatif ($b = 1.14, p = .16$). Cependant, on observe un profil de résultat similaire que chez les élèves ayant un rendement scolaire élevé. Chez les parents qui sont perçus comme très soutenant, il n'y a pas de relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire. Néanmoins, la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire est significative chez les élèves qui perçoivent leurs parents comme étant peu et moyennement soutenant (b respectif de -2.21 et $-1.42, p < .05$). La figure 4 illustre la relation entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental chez les élèves ayant un faible rendement scolaire au T1. Chez les élèves qui ont un faible

rendement scolaire, le désengagement scolaire n'est pas associé au rendement scolaire ultérieur, et ce, indépendamment du degré de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. Le niveau de rendement scolaire demeure effectivement très faible tout au long des trois premières années du secondaire indépendamment du niveau de comportements de soutien parental.

De manière exploratoire, les analyses ont été menées séparément pour chacune des matières. Le patron de résultats est très similaire avec la mesure combinée du rendement scolaire.

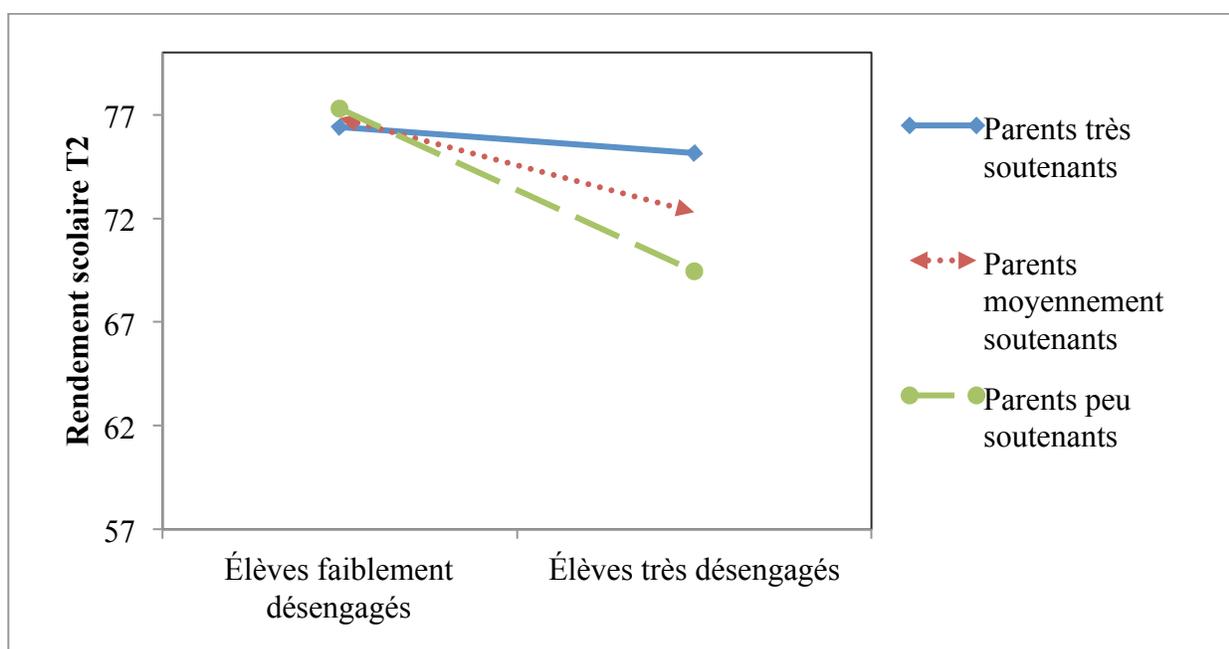


Figure 2

Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un rendement scolaire élevé

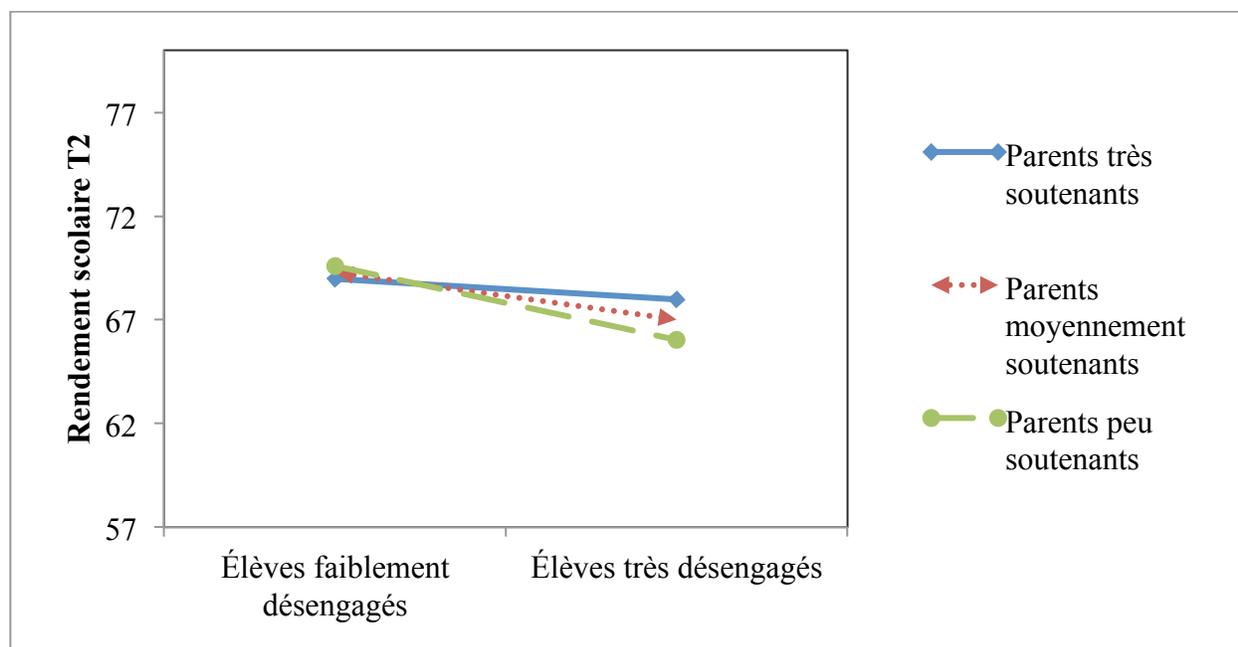


Figure 3

Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un rendement scolaire dans la moyenne

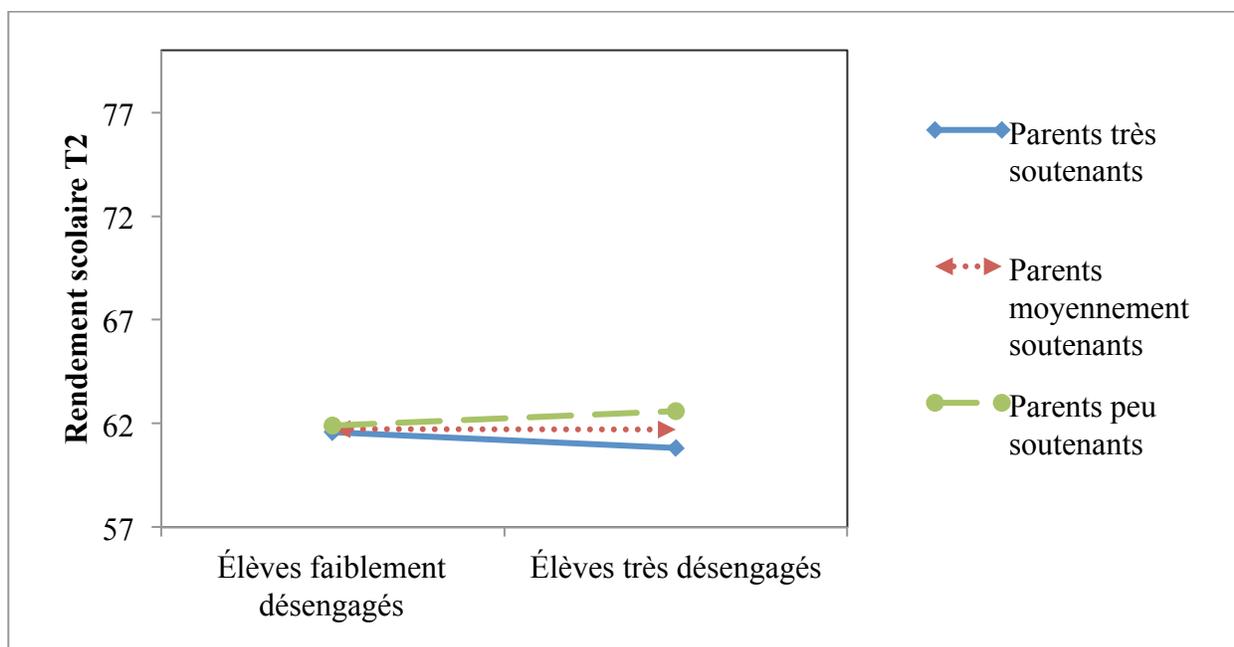


Figure 4

Interaction entre le niveau de désengagement comportemental des élèves et le niveau de comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires chez les élèves ayant un faible rendement scolaire

Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires de leur enfant sont susceptibles de modérer la relation entre le désengagement comportemental de l'élève et son rendement scolaire ultérieur.

Dans un premier temps, il était attendu que le désengagement comportemental de l'élève en première secondaire soit négativement associé au rendement scolaire en troisième secondaire après avoir considéré le rendement scolaire initial de l'élève. Pour l'ensemble de l'échantillon, les résultats obtenus infirment cette hypothèse. En effet, le niveau de désengagement comportemental de l'élève en secondaire 1 ne permet pas de prédire le rendement scolaire ultérieur des élèves à travers le temps. Il est toutefois important de noter que le désengagement

comportemental est négativement associé au rendement scolaire en secondaire 1 et 3, mais qu'il cesse d'être associé au rendement scolaire ultérieur lorsque l'on contrôle pour le rendement initial et les variables sociodémographiques. Compte tenu de la forte stabilité des différences individuelles sur le plan du rendement scolaire, il est peut-être plus difficile de faire ressortir les facteurs qui sont susceptibles de rendre compte des changements sur cette même variable.

Dans le cadre de cette étude, seule une des dimensions de l'engagement scolaire, soit la dimension comportementale, a été utilisée. Les recherches précédentes s'entendent pour dire qu'il est préférable d'utiliser le concept d'engagement scolaire de façon multidimensionnelle, c'est-à-dire en incluant également la dimension affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). Les dimensions étudiées ensemble permettent de voir et comprendre le développement humain davantage dans sa globalité plutôt que sur un seul aspect spécifique (Archambault et al., 2009). Il aurait donc été intéressant d'intégrer les deux autres dimensions de l'engagement scolaire dans l'étude afin d'explorer dans quelle mesure les comportements de soutien parental peuvent jouer un rôle protecteur chez les enfants initialement désengagés au plan cognitif et affectif. De plus, seul le pôle négatif du désengagement comportemental a été considéré lors de cette recherche. La mesure de désengagement comportemental aurait peut-être été plus complète si elle avait intégré des items qui évaluent certains comportements positifs démontrant l'engagement comportemental (par exemple, comportements axés sur la tâche, écouter, poser des questions, prises d'initiatives autonomes de l'élève). Un autre aspect de la mesure de désengagement comportemental est peut-être problématique dans cette étude. En effet, le désengagement comportemental des élèves a été évalué par leurs pairs selon une mesure de désignations sociométriques. Il est possible que les pairs ne soient pas les meilleurs évaluateurs du niveau de désengagement de leur camarade de classe. Les pairs ne sont pas nécessairement au courant de l'effort fait par leur camarade de classe dans d'autres aspects de leur scolarité comme le temps mis à effectuer les devoirs. On peut croire

que les comportements de l'élève en classe tels qu'évalués par les pairs relèvent davantage des problèmes de comportement ou d'ajustement social plutôt qu'une évaluation précise du désengagement comportemental. De plus, les études antérieures qui démontrent la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur utilisent une mesure autorapportée pour évaluer le désengagement comportemental (Archambault et al., 2009; Li & Lerner, 2011; Wang & Eccles, 2012; Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

La présente étude évalue le désengagement comportemental de manière statique. À l'instar de ce qui a été démontré dans l'étude de Wang et Sheikh-Khalil (2014), il aurait été intéressant de mesurer le désengagement comportemental sur une plus longue période de temps afin d'observer si la diminution du désengagement comportemental constitue davantage un prédicteur du rendement scolaire ultérieur que le niveau de désengagement comportemental tel qu'évalué antérieurement à un moment bien précis dans le temps. Rappelons que ces auteurs ont démontré dans leur étude que la diminution du désengagement comportemental à travers le temps s'accompagne d'une diminution du rendement scolaire sur la même période de temps.

En deuxième lieu, il était attendu que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires soient associés positivement au rendement scolaire ultérieur des élèves, et ce, indépendamment du niveau de désengagement scolaire initial des élèves. En d'autres mots, il était attendu que les élèves dont les parents sont perçus comme étant fortement soutenant aient un rendement scolaire plus élevé en troisième secondaire. Dans l'ensemble de l'échantillon, les résultats obtenus infirment cette hypothèse. Cette absence de relation peut être expliquée en partie par le choix de la variable dépendante, soit le rendement scolaire. Effectivement, il est possible que le rendement scolaire soit plus indirectement influencé par l'environnement familial. Le rendement scolaire peut être déterminé par une multitude de facteurs reliés à l'élève (par exemple, sa motivation, ses aptitudes scolaires, ses aspirations scolaires, etc.) ou des facteurs

environnementaux (par exemple, la classe dans laquelle l'élève se retrouve, les camarades de classe qu'il fréquente, le climat scolaire, etc.). Des variables comme l'engagement ou la motivation scolaire auraient possiblement été plus directement influencées par les parents et constitueraient ainsi des variables peut-être plus proximales susceptibles d'être davantage influencées par les comportements de soutien parental associés aux activités scolaires. Bien que le soutien des parents ne permette pas de prédire le rendement scolaire ultérieur des élèves, le soutien des parents pourrait possiblement prédire une diminution du désengagement comportemental. Malheureusement, le désengagement comportemental n'a pas été évalué en secondaire 3 dans la présente étude. Dans cette perspective, Wang et Sheikh-Khalil (2014) ont démontré dans leur étude que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires de leur enfant et la discussion de leurs aspirations scolaires permettent de rendre compte d'une augmentation de l'engagement comportemental et affectif entre le début et la fin de la troisième secondaire. En retour, cette augmentation de l'engagement comportemental et affectif permet de prédire une augmentation du rendement scolaire en quatrième secondaire. Ce résultat suggère que l'influence des parents agit sur d'autres construits entourant le cheminement scolaire de l'enfant pour ensuite possiblement avoir un impact indirect sur le rendement scolaire des élèves. En d'autres termes, la relation entre les comportements de soutien parental et l'évolution du rendement scolaire est ici médiatisée par le désengagement scolaire.

De plus, il est important de souligner que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires sont très peu ou aucunement associés manière concomitante aux mesures de rendement scolaire et de désengagement comportemental telles qu'évaluées en secondaire 1 dans le cadre de cette étude. Il est donc pertinent de se questionner sur la mesure et la dimension choisie pour évaluer les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. En effet, seule une dimension de l'implication parentale a été considérée dans cette étude, ce qui pourrait

expliquer ces très faibles relations. Dans cette étude, nous nous sommes intéressée aux comportements de soutien des parents reliés aux activités scolaires de leur enfant, et plus spécifiquement aux comportements de renforcement, d'encouragement et d'aide aux devoirs. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il est plus bénéfique d'utiliser le construit d'implication parentale dans un contexte multidimensionnel plutôt qu'unidimensionnel (Epstein, 1990; Fan & Chen, 2001). Il est également important de souligner que la mesure utilisée recueillait la fréquence des comportements du parent envers son enfant et non la qualité des interactions entre ceux-ci. Selon Pomerantz et ses collaborateurs (2007), les mesures qui s'appuient seulement sur une seule dimension ne permettent pas d'avoir une vision complète de l'implication parentale. Des mesures qui comprennent des aspects plus qualitatifs tels que le contenu et la nature du soutien parental, le sentiment positif ou négatif ressenti par l'élève lors des échanges avec le parent, le climat entourant les comportements de soutien parental et le soutien à l'autonomie par le parent pourraient permettre de documenter l'effet direct entre les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires et le rendement scolaire ultérieur. Comme l'explique la revue de la littérature sur l'implication parentale effectuée par Pomerantz, Moorman et Litwack (2007), il existe plusieurs façons dont le parent peut être impliqué dans le cheminement scolaire de son enfant. Par exemple, le parent peut être soutenant dans sa relation avec son enfant lors des activités scolaires, mais il n'a pas été évalué dans cette étude dans quelle mesure le parent soutenait l'autonomie de son enfant ou s'il contrôlait davantage son enfant (soutien à l'autonomie ou contrôle). Le parent peut encourager son enfant dans ses activités scolaires, mais nous n'avons pas évalué la qualité de ces échanges entre le parent et l'enfant (climat affectif positif ou négatif). Le parent peut renforcer son enfant, mais nous n'avons pas évalué dans quelle mesure le parent croit au potentiel scolaire de son enfant ou non (croyances positives ou négatives envers le potentiel de l'enfant). Il pourrait donc être important de

considérer d'autres dimensions dans les futures études concernant le soutien parental.

En outre, la mesure d'implication parentale utilisée dans cette recherche s'adressait aux élèves, donc à leur perception quant aux comportements de soutien de leurs parents. Des sources additionnelles d'évaluation comme la perception des parents en regard de leur propre implication auraient pu s'avérer utiles. Aussi, il est important de considérer la période développementale dans laquelle cette recherche s'est déroulée. Les recherches qui ont étudié l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant s'entendent pour dire qu'on observe une diminution de l'implication des parents lorsque les enfants entrent au secondaire (Deslandes & Cloutier, 2002; Hill et al., 2004). L'implication des parents semble être de nature différente entre le primaire et le secondaire en raison de la période développementale des enfants. En effet, l'adolescent recherche davantage d'autonomie et veut aussi préserver une relation de dépendance avec son parent (Eccles & Harold, 1993). Les comportements d'implication parentale qui étaient utilisés par les parents au primaire semblent moins appropriés pour leur enfant qui est au secondaire. D'une part, l'adolescent démontre à son parent que sa présence lors des activités scolaires n'est plus aussi souhaitée qu'avant. Les amis de l'adolescent prennent une place de plus en plus importance et sont dorénavant la source de soutien et de réconfort vers laquelle il se tourne (Spera, 2005). D'autre part, le parent sent qu'il doit tranquillement se détacher du cheminement scolaire de son enfant afin de lui permettre de développer son autonomie. Il peut également se sentir moins compétent lors de l'aide aux devoirs, car les matières scolaires deviennent de plus en plus avancées et techniques et pense que son aide ne serait pas bénéfique pour son enfant (Eccles & Harold, 1993). L'implication scolaire des parents chez les élèves au secondaire est importante, mais on peut se questionner sur les pratiques recommandées d'implication parentale en fonction du niveau de scolarité et de la période développementale de l'élève. L'absence de relation entre les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires et le rendement scolaire

ultérieur s'explique possiblement par la période développementale utilisée dans cette étude, puisque l'implication parentale semble jouer un rôle plus important pour les enfants au primaire (Patall, Cooper, & Robinson, 2008).

En troisième lieu, il était attendu que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires au début du secondaire modère à la baisse la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire ultérieur de l'élève, c'est-à-dire que le désengagement comportemental soit moins fortement associé à une diminution du rendement scolaire chez les élèves dont les parents sont perçus comme étant fortement soutenant. Les résultats obtenus ne permettent pas de rendre compte du caractère protecteur des comportements de soutien parental auprès de l'ensemble des élèves désengagés sur le plan scolaire. Le caractère protecteur des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires, tel qu'il a été évalué dans cette étude, aurait possiblement mieux été démontré si le ou les facteurs de risque chez les élèves avaient été mieux définis. Selon la littérature scientifique actuelle, le désengagement comportemental semblait le meilleur prédicteur du rendement scolaire (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Hallinger & Murphy, 1986; Klem & Connell, 2004). Encore une fois, selon les résultats obtenus dans cette étude, les élèves désengagés ne semblent pas plus à risque que les autres sur le plan du rendement scolaire. Il est possible que le soutien des parents soit appelé à jouer un rôle protecteur plus important chez les élèves qui sont vulnérables en raison de problèmes de comportement (ex. : agressivité ou anxiété) ou d'ordre cognitif comme un problème d'apprentissage. D'autres études restent à être effectuées pour voir dans quelle mesure les comportements de soutien parental peuvent interagir avec d'autres facteurs de risque individuels ou familiaux. Par exemple, il a été démontré que les parents pouvaient jouer un rôle protecteur chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire qui vivent des symptômes dépressifs (Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

En quatrième lieu, de manière exploratoire, il a été évalué dans quelle mesure l'effet protecteur des comportements de soutien parental varie en fonction du niveau de difficulté sur le plan du rendement scolaire au T1. Les résultats confirment que les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires semblent jouer un rôle protecteur, mais seulement chez les enfants qui ont de bons résultats scolaires en secondaire 1. En contre-partie, les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires n'ont aucune fonction protectrice auprès des élèves qui présentent déjà des difficultés sur le plan du rendement scolaire en secondaire 1. Ce profil de résultats corrobore en partie les résultats obtenus par Grolnick et Slowiaczek (1994) qui rapportent que les comportements de soutien parental reliés aux résultats scolaires de leur enfant (encouragements, compliments) sont associés à une amélioration des notes des élèves seulement quand l'élève n'est pas déjà en difficulté sur le plan du rendement scolaire.

De manière plus spécifique, on observe chez les enfants qui ont un rendement scolaire supérieur à la moyenne que le désengagement comportemental est associé à un rendement scolaire plus faible lorsque les parents ne sont pas impliqués. À l'inverse, toujours pour les élèves ayant un rendement scolaire supérieur à la moyenne, le désengagement comportemental cesse d'être associé au rendement scolaire ultérieur lorsque les parents sont fortement soutenant. Chez les élèves qui manifestent une certaine facilité sur le plan du rendement scolaire, il est possible que les comportements de soutien parental soient suffisants pour contribuer à diminuer le désengagement scolaire des élèves. Les comportements de soutien parental pourraient donc favoriser une moins grande continuité ou chronicité des problèmes de désengagement comportemental. Le désengagement comportemental vécu par les élèves ayant un rendement scolaire élevé est possiblement davantage temporaire et moins fortement consolidé. En étant impliqués dans le cheminement scolaire de leur enfant, les parents peuvent davantage cerner rapidement les difficultés vécues par ceux-ci et agir pour aider l'enfant. Ainsi, les difficultés sur

le plan du rendement ou de l'engagement scolaire sont plus susceptibles d'être moins stables dans le temps quand les parents démontrent des comportements de soutien parental. Aussi, comme le suggèrent Wang et Sheikh-Khalil (2014), il est possible que les comportements de soutien parental permettent de diminuer le niveau de désengagement comportemental chez ces élèves et que cette diminution ait un effet positif sur le rendement scolaire.

De plus, il est possible que les enfants qui ont des parents souteneurs accordent davantage de valeurs à l'école et développent un plus fort sentiment de contrôle et de compétence face à leur réussite scolaire (Hill & Taylor, 2004). L'enfant comprend qu'il est maître de sa réussite, acquiert des perceptions positives quant à ses compétences scolaires et se sent donc plus motivé envers sa scolarité. Les enfants motivés à l'école sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats scolaires puisque la motivation scolaire peut influencer positivement le rendement scolaire des enfants (Pomerantz, Kim, & Cheung, 2012). Les parents des enfants désengagés peuvent compenser les comportements de désengagements de leur enfant par leur implication. Ces parents peuvent favoriser chez ces enfants désengagés le développement de certaines habiletés cognitives et métacognitives comme des méthodes d'organisation, de travail et de régularisation des apprentissages (Pomerantz et al., 2007). Tout cela permet à l'enfant de développer ses ressources internes pour se protéger contre les difficultés et obstacles éventuels lors de son parcours scolaire.

Chez les enfants qui vivent beaucoup de difficultés sur le plan de l'ajustement scolaire, on constate que le désengagement comportemental n'est aucunement associé au rendement scolaire ultérieur, et ce, indépendamment du niveau de comportements de soutien parental. Chez ces élèves, on observe une forte stabilité des difficultés sur le plan du rendement scolaire, et ce peu importe leur niveau de désengagement scolaire ou le degré d'implication des parents. Compte tenu des difficultés importantes auxquelles ils sont déjà confrontés, il est peut-être illusoire de penser que les comportements de soutien parental à eux seuls peuvent avoir un impact direct ou

indirect sur leur rendement scolaire. Ces élèves peuvent vivre d'autres problèmes d'ordre personnel, familial ou environnemental qui, ajoutés aux difficultés d'ajustements scolaires, sont trop importants pour que les comportements de soutien parental puissent être en mesure de pallier ces nombreuses difficultés. Les difficultés sont possiblement déjà fortement consolidées chez ces élèves et il faut plus que l'aspect de soutien parental pour venir en aide à ces enfants. Les enfants qui vivent des problèmes d'apprentissage important, vivent dans un contexte d'adversité familiale et possèdent peu de ressources ont possiblement besoin davantage que du soutien de leurs parents pour les aider dans leur cheminement scolaire. On peut également penser que la qualité de la relation avec les parents joue alors un rôle encore plus important. D'autres études devraient être conduites pour explorer les facteurs reliés à l'implication parentale qui pourraient avoir un impact sur les enfants vivant de grandes difficultés scolaires.

Forces et limites

Cette étude comporte certaines forces et limites au plan méthodologique et théorique. Une première force de cette étude est l'utilisation d'un devis longitudinal sur deux ans qui permet de prendre en considération l'évolution de certaines variables d'intérêt. Une deuxième force concerne la variation dans les différents évaluateurs utilisés pour les mesures. Comme les pairs sont les évaluateurs du désengagement comportemental de leurs camarades de classe, cela diversifie les sources d'information afin d'avoir des résultats les plus objectifs possibles et qui limitent le biais de désirabilité sociale.

Une première limite est l'utilisation d'une mesure partielle pour évaluer l'implication parentale. Seule une dimension de l'implication parentale a été utilisée, soit les comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires. L'obtention d'informations complémentaires sur d'autres dimensions de l'implication parentale (ex. : qualité de la relation parents-enfant) ou sur les facteurs d'adversité sociofamiliale susceptibles d'influencer le comportement des parents

(ex. : structure de la famille, statut socio-économique, niveau de stress parental) aurait été fortement instructive. Une deuxième limite, comme mentionnée plus haut dans la discussion, est l'utilisation du rendement scolaire comme variable critère qui n'est peut-être pas assez sensible à l'influence des parents pour que l'implication parentale puisse jouer un rôle majeur dans la relation entre le désengagement comportemental et le rendement scolaire. Il aurait été particulièrement intéressant d'obtenir de l'information quant au niveau de désengagement scolaire des élèves en secondaire 3 afin d'examiner dans quelle mesure les comportements de soutien parental permettent de rendre compte de l'évolution de l'engagement scolaire des élèves tout au long des trois premières années du secondaire. Une troisième limite est liée à l'identification des élèves à risque. Dans la mesure où le désengagement scolaire tel qu'évalué dans le cadre de cette étude s'est avéré ne pas être véritablement associé au rendement scolaire ultérieur, il aurait été souhaitable de pouvoir mieux identifier les enfants susceptibles d'être confrontés à des difficultés sur le plan du rendement scolaire en privilégiant d'autres facteurs de risque que le désengagement scolaire ou encore une meilleure mesure du désengagement scolaire. Une quatrième limite vise la généralisation des résultats. L'attrition différentielle vécue en cours de recherche (les participants avec un plus faible rendement scolaire au T1 étaient sous-représentés au T2) et l'absence de mécanisme d'imputation des données manquantes dans les analyses limitent la possibilité de généraliser les résultats obtenus. Par ailleurs, la possibilité que le patron de résultats puisse varier en fonction des caractéristiques des écoles sélectionnées n'a pas été examinée.

Implications des résultats pour l'intervention et la recherche

Chez les enfants qui obtiennent de bons résultats scolaires, les comportements de soutien parental dans le cheminement scolaire semble importante et devrait conséquemment continuer à être favorisé par les institutions scolaires au début de l'adolescence. Le résultat de cette étude

réitère l'importance de l'implication parentale. Toutefois, l'implication des parents semble jouer un rôle plus important lorsqu'il s'agit de prévenir les difficultés sur le plan du rendement scolaire. Le rôle protecteur des parents est toutefois moins évident pour les élèves qui sont déjà en difficulté sur le plan du rendement scolaire. Il semble donc important de considérer dans les programmes d'intervention venant en aide aux élèves ayant des difficultés d'ajustement scolaire (désengagement scolaire et/ou faible rendement scolaire) d'autres aspects que la seule implication des parents. Pour les élèves qui sont confrontés à des difficultés importantes sur le plan du rendement scolaire, l'implication des parents devrait possiblement être favorisée plus tôt dans le développement, avant même qu'émergent et se consolident les difficultés chez ces élèves. Une méta-analyse réalisée par Patall, Cooper et Robinson (2008) indique que l'implication des parents a un effet bénéfique pour les élèves au primaire. De plus, cette méta-analyse souligne également que différents types d'implication parentale devraient être privilégiés dépendamment du niveau scolaire de l'élève (Patall et al., 2008). En effet, les parents d'élèves au secondaire peuvent adopter des comportements différents que quand leur enfant était plus jeune et la nature de l'implication scolaire des parents évolue aussi en fonction du niveau scolaire de leur enfant. Si les comportements de soutien parental ne sont pas suffisants à eux seuls, le développement ainsi que le maintien d'aspiration scolaire et professionnelle semblent importants pour favoriser de meilleurs résultats scolaires (Keith et al., 1998). Un jeune qui comprend l'importance de son parcours scolaire et qui souhaite atteindre un but scolaire ou professionnel pourrait être plus motivé à s'investir dans ses études. Aussi, une bonne communication entre le parent et l'adolescent en ce qui a trait aux activités scolaires et les plans futurs est une autre dimension de l'implication parentale qui peut être appropriée pour des élèves plus vieux (Keith et al., 1998). Tous ces aspects de l'implication parentale peuvent être utilisés par les parents avec leur jeune au début du secondaire. Une méta-analyse de Hill et Tyson (2009) qui fait état des stratégies

parentales à favoriser pour promouvoir le rendement scolaire des jeunes adolescents indique que ces comportements sont appropriés pour ces jeunes, car ils leur permettent de développer leur motivation scolaire et de reconnaître l'importance du rendement scolaire pour atteindre un objectif professionnel futur. Dans une perspective de recherches futures, il pourrait donc être intéressant de s'attarder à ces différentes dimensions de l'implication parentale. Les résultats de notre recherche suggèrent que le rôle protecteur des parents semble plus important pour les élèves n'ayant pas de difficultés sur le plan du rendement scolaire. Il pourrait également être intéressant de regarder les différences de ce rôle protecteur en regard d'autres variables comme l'âge, le sexe et le groupe ethnique.

Dans un ordre d'idée, il est possible que les enseignants puissent jouer un rôle supplémentaire à celui des parents pour venir en aide aux étudiants ayant plus de difficultés sur le plan du rendement scolaire. On peut se questionner quant au rôle et à la responsabilité de l'école de mettre en place des moyens de communication avec les parents pour les solliciter et de mettre en œuvre des programmes qui aident les parents à s'impliquer de façon appropriée dans le cheminement scolaire de leur enfant selon son niveau scolaire. Il pourrait donc être pertinent dans de futures recherches de s'intéresser de quelle façon les enseignants et l'école peuvent jouer un rôle protecteur et comment ce rôle diffère de celui des parents.

Références

- Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801-814. doi: 10.2307/1131219
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70*(2), 87-107.
- Anguiano, R. (2004). Families and Schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues, 25*(1), 61-85. doi: 10.1177/0192513X03256805
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles: Une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. [Boys' and girls' commitment to school: A comparative analysis of empirical research findings.]. *Revue de Psychoéducation, 36*(1), 81-107.
- Bachman, J., O'Malley, P., Schulenberg, J., Johnston, L., Freedman-Doan, P., & Messersmith, E. (2008). *The education-drug use connection: How successes and failures in school relate*

to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency. New York, NY: Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*(4), 223-235. doi:

10.1080/00461520701621079

Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York, NY: Springer Science + Business Media; US.

Blair, S., Blair, M., & Madamba, A. (1999). Racial/ethnic differences in high school students' academic performance: Understanding the interweave of social class and ethnicity in the family context. *Journal of Comparative Family Studies, 30*(3), 539-555.

Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy, 36*(3), 125-145.

Christenson, S., Sinclair, M., Lehr, C., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 468-484. doi: 10.1521/scpq.16.4.468.19898

Christenson, S., Thurlow, M., Sinclair, M., Lehr, C., Kaibel, C., Reschly, A., & Pohl, A. (2008). *Check & Connect: A comprehensive student engagement intervention manual*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Clements, M., Reynolds, A., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 273-296. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.04.005

- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*(2), 493-506. doi: 10.2307/1131398
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Ph. D.), Université Laval, Québec.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International, 23*(2), 220-232. doi: 10.1177/0143034302023002919
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. [Links between adolescent autonomy, parental involvement, and school success.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 32*(4), 208-217. doi: 10.1037/h0087117
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education, 32*(3), 191-207.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*(3), 568-587.
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology, 110*(5), 1458-1502. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/428444>

- Epstein, J. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. doi: 10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action 2nd ed.* United States of America: Corwin Press.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Oxford, England: Walter De Gruyter.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 511-529. doi: 10.1177/0743558401165006
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1993). School engagement and students at risk. Washington DC: National Center for education statistics
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059

- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for ALL students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365-368. doi: 10.1002/pits.20302
- Grogan-Kaylor, A., & Woolley, M. (2010). The social ecology of race and ethnicity school achievement gaps: Economic, neighborhood, school, and family factors. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 20*(7), 875-896.
- Grolnick, W., Kurowski, C., Dunlap, K., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*(4), 465-488.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252. doi: 10.2307/1131378
- Gutman, L., & Eccles, J. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single- and two-parent families. *Child Development, 70*(6), 1464-1476. doi: 10.1111/1467-8624.00106
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education, 94*(3), 328-355. doi: 10.1086/443853
- Hayes, A.. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press, New York, NY, US.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations:

- Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.2307/1170618
- Janosz, Michel, Archambault, Isabelle, Morizot, Julien, & Pagani, Linda S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762. doi: 10.1023/A:1022300826371
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Keith, T., Keith, P., Quirk, K., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-363.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-272.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H.. (2007). Family involvement in middle and high school students' education. Involvement makes a difference: Evidence that family

- involvement promotes school success for every child of every age. Number 3, Spring 2007: Harvard Family Research Project.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206. doi: 10.1037/a0013153
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology, 48*(2), 422-428. doi: 10.1037/a0025939
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. doi: 10.2307/1163475
- Miedel, Wendy T., & Reynolds, Arthur J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00023-0
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). Diplonation et qualification par commission scolaire au Québec - Édition 2012. from

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Dipl_Qual_se
c2012.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Dipl_Qual_se
c2012.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). La carte des unités de peuplement de
2003. from

[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisio
nnelle/CarteUnitePeuplement2003.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisio
nnelle/CarteUnitePeuplement2003.pdf)

Morrison, G., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial
behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 277-290. doi:
10.1002/jclp.10022

Mullis, R., Rathge, R., & Mullis, A. (2003). Predictors of academic performance during early
adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development, 27*(6),
541-548. doi: 10.1080/01650250344000172

Ng, F., Kenney-Benson, G., & Pomerantz, E. (2004). Children's achievement moderates the
effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*(3), 764-
780. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task
choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-
295X.91.3.328

Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational
attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied
Developmental Psychology, 26*(5), 578-611. doi: 10.1016/j.appdev.2005.06.008

Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). Parent involvement in homework: A research
synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.

- Pomerantz, E., Kim, E., & Cheung, C. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417-440). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
- Pomerantz, E., Ng, F., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 99-111. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.99
- Ratelle, C., Guay, F., Larose, S., & Sénécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 743-754. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.743
- Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 34-57.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583-625. doi: 10.2307/1163325
- Sarason, B., Pierce, G., & Sarason, I. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). Oxford, England: John Wiley & Sons.

- Simon, B. (2001). Family Involvement in High School: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin*, 85(2), 8-19.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Sinclair, M., Christenson, S., & Thurlow, M. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Steinberg, Laurence, & Avenevoli, Shelli. (1998). Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 392-424). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. doi: 10.2307/1131532
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research & Development in Education*, 32(4), 224-233.

- Vaux, A., & Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology, 13*(3), 245-268. doi: 10.1007/BF00914932
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M., & Fredricks, J. (in press). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*.
- Wang, M., & Peck, S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. doi: 10.1037/a0030028
- Wang, M., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610-625. doi: 10.1111/cdev.12153
- Wehlage, G. (1989). Engagement, not remediation or higher standards *Children at risk* (pp. 57-73). Springfield, IL, England: Charles C Thomas, Publisher; England.
- Wentzel, K., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*(2), 155-175. doi: 10.1023/A:1022137619834
- Wigfield, A., & Eccles, J.. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA, US: Academic Press.

ANNEXE A : Échelle des comportements de soutien parental reliés aux activités scolaires

Combien de fois un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes ?

1. M'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires.
2. Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, m'encourage à faire encore plus d'efforts.
3. M'aide à faire mes devoirs quand je le demande.
4. Me félicite pour mes réalisations (ex : résultats d'examen, de travaux ou d'autres activités).
5. M'encourage dans mes activités scolaires.
6. Assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie).
7. M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales).