

Université de Montréal

La relation entre les comportements extériorisés et l'engagement scolaire : L'effet modérateur de l'implication parentale dans le suivi scolaire

Par Julie Goulet

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

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

Aout, 2018

© Julie Goulet, 2018

Résumé

L'engagement scolaire est un aspect déterminant de la réussite des élèves. Toutefois, une portion d'élèves suit une trajectoire d'engagement moins optimiste, notamment ceux présentant des comportements perturbateurs en classe (Wang & Fredricks, 2014). Le but de la présente étude est donc de vérifier si l'implication parentale dans le suivi scolaire modère la relation entre les comportements extériorisés de ces élèves du primaire et leur engagement scolaire. Les données ont été recueillies en début et en fin d'année scolaire à partir de questionnaires validés auprès de 731 élèves de troisième à la sixième année, issus de milieux défavorisés. Des régressions multiples hiérarchiques ont été effectuées afin de vérifier la contribution unique et partagée des quatre dimensions de l'implication parentale sur l'engagement cognitif et comportemental. Les résultats montrent que le soutien aux devoirs est associé positivement à l'engagement scolaire, alors que le lien école-parent y est négativement associé. Ils montrent également que l'importance accordée à la scolarisation modère à la baisse le lien négatif entre les comportements extériorisés et l'engagement comportemental, alors que le soutien aux devoirs et la communication parent-enfant protègent l'engagement cognitif de ces élèves. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent l'importance de promouvoir l'implication du parent dans le suivi scolaire de leur enfant afin de prévenir un éventuel désengagement scolaire, particulièrement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

Mots-clés : engagement scolaire, désengagement, implication parentale, comportements extériorisés

Abstract

School engagement is a critical aspect of student success. However, a portion of students follow a less optimistic path of engagement, especially those with disruptive behaviors (Wang & Fredricks, 2014). The aim of this study is therefore to verify whether parental involvement in education moderates the relationship between externalized behaviors of these elementary students and their school engagement. Data of 731 grade three to grade six students from disadvantaged backgrounds was collected at the beginning and at the end of the school year through validated questionnaires. Multiple hierarchical regressions were performed to verify the unique and shared contribution of four dimensions of parental involvement to cognitive and behavioral engagement. The results show that homework support is positively associated with school engagement, while parent-school relationship is negatively associated to it. Results also show that parental aspiration for their child's education moderates the negative link between externalized behaviors and behavioral engagement, whereas homework support and parent-child communication protect cognitive engagement of these students. Overall, these findings suggest the importance of promoting parent involvement in their child's education to prevent future disengagement, especially with students who exhibit externalized behaviors.

Keywords: school engagement, disengagement, parental involvement, externalized behaviors

Table des matières

Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	2
L'engagement scolaire.....	2
Trajectoire de l'engagement scolaire et facteurs associés	5
L'engagement scolaire et le modèle écologique.....	6
Les comportements extériorisés	7
Trajectoire développementale des comportements extériorisés	9
Comportements extériorisés et engagement scolaire.....	10
L'implication parentale dans le suivi scolaire	13
Implication parentale et engagement scolaire.....	15
Effet modérateur de l'implication parentale	18
Objectifs et hypothèses de recherche.....	22
Méthodologie	23
Échantillon.....	23
Procédures.....	24
Mesures.....	24
Variables dépendantes	24
Variable indépendante	25

Modérateurs	26
Variables de contrôle	27
Stratégies analytiques et gestion des valeurs manquantes	29
Résultats	31
Analyses corrélationnelles	31
Modèle de l'engagement comportemental.....	31
Modèle de l'engagement cognitif	38
Discussion.....	42
Implications pour la pratique	49
Forces et limites	50
Implications pour la recherche.....	52
Conclusion	54
Références.....	55

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Coefficients de corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle</i>	32
Tableau 2. <i>Régression hiérarchique prédisant l'engagement comportemental au T2</i>	34
Tableau 3. <i>Régression hiérarchique prédisant l'engagement cognitif au T2</i>	39

Liste des figures

Figure 1. <i>Interaction entre l'importance accordée à la scolarisation et les comportements extériorisés afin de prédire l'engagement comportemental</i>	37
Figure 2. <i>Interaction entre la communication parent-enfant et le niveau de comportements extériorisés et afin de prédire l'engagement cognitif</i>	41
Figure 3. <i>Interaction entre le soutien aux devoirs et les comportements extériorisés afin de prédire l'engagement cognitif</i>	42

Liste des abréviations

ET	Écart-type
M	Moyenne
T1	Premier temps de mesure
T2	Deuxième temps de mesure

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement d'un long labeur. L'achèvement d'un tel parcours n'aurait pu être possible si je n'avais pas eu le soutien de vous tous qui m'avez appuyée dans ma démarche. Je voudrais d'abord remercier ma directrice de recherche Isabelle Archambault. Merci Isabelle, sans toi la réalisation de ce travail n'aurait pu être possible. Concilier école-famille comporte certains défis, mais ton ouverture et ta compréhension de ma réalité ont rendu non seulement l'écriture de ce mémoire plus facile, mais également la réussite de mon parcours. Merci de ta très, très grande flexibilité. Ta disponibilité et ton soutien inestimable dans l'accomplissement de ce travail furent très appréciés. Je me réjouis de pouvoir continuer à collaborer avec toi dans les prochaines années.

Je tiens aussi à remercier Marie-Claude Salvas. Merci Marie-Claude de m'avoir encouragée à poursuivre mes objectifs et de m'avoir si bien orientée. La confiance que tu m'as accordée m'a permis de relever des défis qui m'ont toujours amenée plus loin. Merci!

J'aimerais également remercier mes parents. Mom, merci pour ces nombreux conseils quand venait le temps de traduire des termes complexes. Tu as toujours été disponible et dévouée. Papa, merci de m'avoir toujours encouragée à aller plus loin et viser plus haut. Vous êtes la preuve que l'implication des parents se poursuit même aux études supérieures.

Finalement, je souhaite remercier mon conjoint et mes enfants. Merci Guillaume de m'avoir soutenue dans cette aventure, sans toi je ne n'aurais pu entreprendre un tel projet. Merci d'avoir pris le relais. Merci pour tous ces lunches que je n'ai pu faire avec toi ☺! Benjamin, Daphnée et William, vous êtes ma source d'inspiration. Vos nombreuses questions et votre curiosité sur mon projet, le nombre de pages, mots et caractères écrits, ont été une source de motivation inestimable.

Je veux également remercier les organismes suivants pour leur soutien financier : le Conseil de Recherches en Sciences Humaines, le Fonds de Recherche du Québec — Société et Culture, l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et le Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires.

Introduction

La notion d'engagement scolaire est incontournable à la compréhension du cheminement scolaire des élèves. Son effet bénéfique n'est certes plus à démontrer. Notamment, l'engagement scolaire permet de prédire la performance scolaire des élèves du primaire et du secondaire, l'obtention du diplôme secondaire, de même que le niveau de satisfaction de la vie des élèves du secondaire (Finn & Zimmer, 2012; Ladd & Dinella, 2009; Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011). Inversement, le désengagement scolaire permet de prédire plusieurs conséquences négatives, dont le décrochage scolaire, la délinquance et l'abus de substance (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009a; Finn & Zimmer, 2012; Wang & Fredricks, 2014).

Bien que la grande majorité des élèves du primaire et du secondaire présentent un niveau d'engagement de modéré à élevé, une certaine proportion d'élèves présente des niveaux plus faibles d'engagement à différentes étapes de leur parcours scolaire (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009b; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Ceci est d'autant plus inquiétant considérant que cette trajectoire est relativement stable au cours des années (Ladd & Dinella, 2009). Parmi les divers facteurs qui influencent l'engagement scolaire, les comportements extériorisés sont à considérer. Plusieurs auteurs qui se sont attardés aux comportements extériorisés montrent que ceux-ci nuisent à l'engagement scolaire dès l'école primaire. Par exemple, l'agressivité, les comportements perturbateurs et le trouble déficitaire de l'attention sont des comportements extériorisés qu'un bon nombre d'études associent à des niveaux d'engagement plus faibles (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Pagani, Fitzpatrick, & Parent, 2012; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe, & Cleary, 2006). Toutefois, ce lien n'est pas toujours direct (Archambault, Vandenbossche-Makombo, &

Fraser, 2017; Loukas, Ripperger-Suhler, & Horton, 2009). Quelques études se sont en effet penchées sur les facteurs pouvant modérer le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement, mais la majorité d'entre elles se sont attardées aux facteurs liés au milieu scolaire tels que le contexte de classe et les pratiques de l'enseignant (Archambault et al., 2017; Downer et al., 2007). Pourtant, les parents, premiers agents de socialisation de leur enfant, peuvent certainement jouer un rôle important sur l'engagement scolaire des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Ainsi, la présente étude vise à vérifier si l'implication parentale dans le suivi scolaire peut avoir un effet protecteur sur l'engagement des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

Contexte théorique

L'engagement scolaire

Dans les écrits scientifiques, il y a consensus quant à la nature multidimensionnelle de l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Bien qu'il soit admis que l'engagement en classe comporte au minimum une composante comportementale et une composante affective, il existe encore un flou quant à la définition et au nombre de dimensions qui le composent (Reschly & Christenson, 2012). Parmi les premiers modèles de l'engagement, Finn (1989) propose deux dimensions de l'engagement scolaire, une dimension comportementale, la participation, et une dimension affective, l'identification. Faisant référence aux comportements qui engagent l'élève dans son parcours scolaire, Finn (1989) définit quatre niveaux de la participation allant d'une participation minimale où l'élève est présent en classe et répond aux directives, à la participation aux prises de décisions dans l'école. L'identification, quant à elle fait référence

au sentiment d'appartenance à l'école et à la valorisation du succès vis-à-vis les objectifs scolaires.

Depuis, d'autres dimensions de l'engagement scolaire ont été étudiées. Un cadre conceptuel largement accepté dans les écrits scientifiques est celui proposé par Fredricks et ses collaborateurs (2004) qui inclut trois dimensions distinctes et interreliées de l'engagement scolaire, soit une dimension comportementale, affective et cognitive. Fredricks et ses collaborateurs (2004) définissent l'engagement comportemental par les comportements positifs et l'absence de comportements perturbateurs, et l'implication de l'élève dans ses apprentissages. Certains chercheurs proposent de diviser l'engagement comportemental afin de mesurer de manière distincte les comportements qui sont directement liés au processus d'apprentissage (p. ex. le niveau d'attention, le temps passé à la tâche, l'exécution des devoirs et des travaux en classe) et ceux faisant référence à la conformité aux règles implicites et explicites de la classe (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Finn & Zimmer, 2012; Reschly & Christenson, 2012). Ces deux sous-dimensions de l'engagement comportemental font cependant peu consensus et demeurent en fait très peu étudiées séparément.

La dimension affective de l'engagement scolaire quant à elle, se définit par les réactions positives et négatives de l'élève envers ses pairs, les enseignants, mais surtout envers ses apprentissages et l'école (Fredricks et al., 2004). L'engagement affectif réfère ainsi à l'intérêt et à l'enthousiasme de l'élève envers ses activités scolaires (Skinner et al., 2008). Puisque l'intérêt de l'élève peut varier selon les domaines d'études, certains chercheurs proposent de mesurer l'engagement affectif de manière spécifique aux différentes matières, et notamment les matières qui occupent une place plus centrale dans le cursus scolaire, par exemple, le français ou les mathématiques (Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014; Wang,

Fredricks, Ye, Hofkens, & Linn, 2016). On s'intéresse alors à l'intérêt et à l'attrait des élèves par rapport aux activités d'apprentissage proposées dans ces matières. Selon certains auteurs, le sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école, qui font référence à la notion d'identification proposée par Finn (1989), servent aussi à la définition de l'engagement affectif (Finn, 1989; Voelkl, 2012). Par contre, Skinner et ses collaborateurs (2008) soulignent l'importance de distinguer entre les facilitateurs et les indicateurs de l'engagement scolaire et soutiennent l'idée que le sentiment d'appartenance et d'affiliation à l'école représente plutôt un facilitateur de l'engagement affectif plutôt qu'un indicateur de ce type d'engagement. L'intérêt de l'élève envers les différentes matières scolaires et l'école en général demeure donc un meilleur indicateur de l'engagement affectif.

Enfin, tel qu'il a été décrit par Fredricks et ses collaborateurs (2004), l'engagement cognitif implique d'une part, l'effort investi dans les activités scolaires et d'autre part, les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève pour s'organiser lors de la réalisation d'activités d'apprentissage. La valorisation des apprentissages et la pertinence attribuée à l'école dans les aspirations futures sont aussi des éléments parfois mesurés au niveau de l'engagement cognitif (Appleton et al., 2006). Toutefois, certains chercheurs soulignent que ces concepts recourent certains aspects de la dimension comportementale. Ils considèrent donc plus parcimonieuse une mesure de l'engagement cognitif qui inclut uniquement les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève, telles que la planification de son travail, sa vérification ou sa révision (Archambault & Vandebosche-Makombo, 2014).

Malgré la pertinence de chaque dimension de l'engagement présentée ci-dessus, peu d'études les incluent simultanément. La majorité des études se penchent en effet sur les indicateurs observables qui sont liés à la dimension comportementale de l'engagement scolaire

et peu s'attardent à la dimension cognitive (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004). Toutefois, les études plus récentes qui ont évalué simultanément les trois dimensions de l'engagement scolaire proposées par Fredricks et ses collaborateurs (2004) montrent la contribution de chacune au concept d'engagement scolaire (Archambault et al., 2009a; Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014; Li & Lerner, 2013; Wang & Eccles, 2012). Néanmoins, plusieurs études montrent que l'engagement comportemental joue un rôle plus direct sur l'expérience scolaire des élèves, dont la réussite et le décrochage scolaire (Archambault et al., 2009a; Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014; Reschly & Christenson, 2006). Ceci est d'autant plus vrai auprès des élèves qui présentent des difficultés intériorisées et extériorisées (Reschly & Christenson, 2006). Il semble donc pertinent de s'attarder à la dimension comportementale de l'engagement scolaire. En revanche, les élèves qui présentent des comportements extériorisés présentent des déficits au niveau de leur capacité d'autorégulation (Ogilvie, Stewart, Chan, & Shum, 2011; Schoemaker, Mulder, Deković, & Matthys, 2013). On pourrait donc s'attendre à ce que ceux-ci aient un impact plus important sur la capacité de l'élève à planifier et organiser son travail, de même qu'à suivre les directives en classe. Ainsi, la présente étude s'attardera à la dimension comportementale et cognitive de l'engagement scolaire.

Trajectoire de l'engagement scolaire et facteurs associés

La trajectoire de l'engagement scolaire s'établit dès les premières années de la scolarisation et demeure relativement stable durant les années du primaire, tant chez les garçons que les filles (Ladd & Dinella, 2009). Néanmoins, certains chercheurs observent une légère baisse de l'engagement et une augmentation du désengagement à travers les années (Archambault et al., 2009b; Skinner et al., 2008). Ce déclin est d'ailleurs perceptible très tôt

dans l'expérience scolaire, dès les premières années des élèves à l'école primaire (Archambault & Dupéré, 2017).

Plusieurs facteurs influencent le désengagement scolaire des élèves. De façon générale, les garçons présentent un niveau de désengagement plus élevé et moins stable que les filles (Archambault et al., 2009b; Janosz et al., 2008; Ladd & Dinella, 2009; Li & Lerner, 2011; Skinner et al., 2008). De façon plus spécifique, différentes études tendent toutefois à montrer que les différences entre les garçons et les filles à cet égard se situent surtout au niveau de la dimension comportementale et affective (Ladd & Dinella, 2009; Skinner et al., 2008), mais moins au niveau cognitif. Les facteurs liés à l'adversité vécue par les élèves et leur famille, tels que leur statut socioéconomique et le faible niveau d'éducation des parents sont aussi associés au désengagement scolaire des élèves, de même que l'appartenance à certaines communautés immigrantes (Li & Lerner, 2011; OECD, 2003; Motti-Stefanidi et al., 2008; Motti-Stefanidi, Masten, & Asendorpf, 2015). Toutefois, plusieurs nuances s'appliquent quant au rôle de l'immigration sur l'engagement des élèves, dans la mesure où plusieurs jeunes issus de l'immigration réussissent mieux encore que leurs pairs nés au Canada de parents canadiens (Mc Andrew et al., 2015). Enfin, le rendement scolaire et l'âge sont aussi des facteurs associés à une trajectoire de désengagement scolaire. En effet, la plupart des études montrent que l'engagement diminue avec l'âge et plus particulièrement pour les élèves dont le rendement est plus faible (Archambault et al., 2009b; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Janosz et al., 2008; Skinner et al., 2008).

L'engagement scolaire et le modèle écologique

Le modèle écologique proposé par Bronfenbrenner (1977) est l'un de ceux permettant de comprendre le processus qui conduit à l'engagement scolaire des élèves. Selon ce modèle,

l'individu est placé au centre d'un environnement écologique constitué d'un ensemble de systèmes imbriqués les uns dans les autres allant du système le plus proximal, l'ontosystème, au plus distal, le macrosystème. Selon la première proposition du modèle, le développement humain prend place à travers les interactions entre l'individu et ses environnements immédiats. Ces interactions régulières sur une période prolongée que Bronfenbrenner (1977) nomme, *processus proximaux*, constituent donc le moteur du développement humain. La nature, le pouvoir, le contenu et la direction des processus proximaux dépendent à la fois des caractéristiques de l'environnement immédiat et celles de la personne. Ainsi, le développement de l'engagement comportemental, cognitif et affectif est tributaire non seulement des caractéristiques de la personne et des caractéristiques de l'environnement dans lequel elle se développe, mais également des interactions réciproques qui découlent de la rencontre de ces deux systèmes. Ainsi, selon ce modèle, des caractéristiques individuelles, comme les comportements extériorisés des élèves, peuvent directement ou en interaction avec d'autres facteurs, influencer l'engagement.

Les comportements extériorisés

Achenbach (1966) propose le terme de comportements extériorisés pour une première fois dans les années soixante afin de définir un ensemble de comportements problématiques dirigés vers l'environnement externe. La définition plus spécifique des comportements qui doivent être inclus dans la définition opérationnelle des comportements extériorisés, ainsi que l'approche utilisée pour mesurer ces comportements varient cependant d'une étude à l'autre. À l'instar de plusieurs chercheurs qui l'ont suivi, Achenbach (1966, 1978) montre que les échelles d'hyperactivité, d'agressivité et de comportements délinquants (aussi définis sous le vocable de la défiance des règles ou des problèmes de conduites) appartiennent à un facteur

d'ordre supérieur, soit les comportements extériorisés (Carter, Briggs-Gowan, Jones, & Little, 2003; Lachar, & Gdowski & Snyder, 1984; Reynolds & Kamphaus, 2004). Ainsi, tel que défini par plusieurs chercheurs, la notion d'extériorisation est un concept multidimensionnel qui inclut trois principales facettes : a) l'agressivité qui se définit par des comportements menaçants envers autrui, notamment, se bagarrer et intimider, b) les comportements délinquants, ou la défiance des règles, tel que voler, tricher, mentir, désobéir, et c) l'hyperactivité qui inclut l'inattention et l'hyperactivité motrice, par exemple, avoir de la difficulté à se concentrer ou avoir une activité physique excessive (Achenbach, 1966, 1978; Carter et al., 2003; Hinshaw, 2002; Lachar et al., 1984; Liu, 2004; Reynolds & Kamphaus, 2004). Bien qu'il y ait un certain consensus quant à l'inclusion de l'agressivité et des comportements délinquants dans la définition des comportements extériorisés, la place de l'hyperactivité n'est pas aussi claire. Notamment, parmi les principaux outils validés qui évaluent les comportements extériorisés, certains n'incluent pas la dimension d'hyperactivité (p.ex. Child Behavior Check List, Social Skills Rating System; Achenbach & Rescorla, 2001; Gresham, 2008), alors que d'autres l'incluent (p.ex. *Behavior Assessment System for Children*, *Personality Inventory for Children*; Lachar & Gruber, 2004; Reynolds & Kamphaus, 1992). Par ailleurs, des analyses factorielles du *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) montrent que les échelles d'hyperactivité et de troubles du comportement s'inscrivent dans le même facteur d'ordre supérieur d'externalisation (Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010). Ces deux échelles ont d'ailleurs été utilisées à maintes reprises pour mesurer les comportements extériorisés à travers différentes études (p.ex. Loginova & Slobodskaya, 2017; Metsäpelto et al., 2017; Scrimin, Mason, Moscardino, & Altoè, 2015).

L'approche préconisée pour évaluer les comportements extériorisés varie également d'une étude à l'autre. Deux principales approches s'opposent, l'approche catégorielle et l'approche dimensionnelle (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2012; Hinshaw, 2002). Une approche catégorielle fait référence aux catégories diagnostiques établies par les différents manuels diagnostiques, dont le DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), suggérant une entité distincte entre les troubles sur la base de différents critères qualitatifs (Hinshaw, 2002). Selon l'approche catégorielle, le diagnostic s'appuie donc sur un jugement de la présence ou de l'absence d'un nombre suffisant de symptômes. À l'inverse, les tenants d'une approche dimensionnelle soutiennent l'idée que les comportements extériorisés se distribuent de manière continue sur un même continuum et se distinguent de manière quantitative, selon le niveau de sévérité des symptômes (Hinshaw, 2002). Ces chercheurs montrent que plusieurs catégories diagnostiques peuvent se regrouper sous un même facteur latent plus élevé (Beauchaine & McNulty, 2013; Krueger & Markon, 2006). Les principaux arguments des chercheurs qui favorisent l'approche dimensionnelle concernent non seulement la forte comorbidité entre les troubles, mais le partage des mêmes marqueurs génétiques et facteurs étiologiques (Beauchaine & McNulty, 2013; Beauchaine, Zisner, & Sauder, 2017; Krueger & Markon, 2006). D'ailleurs, plusieurs auteurs préconisent l'utilisation d'une approche dimensionnelle dans des études populationnelles où sont vérifiées des hypothèses (Achenbach et al., 2012; Kraemer, Noda, & O'Hara, 2004).

Trajectoire développementale des comportements extériorisés

Pour la majorité des enfants, les comportements extériorisés tendent à diminuer avec l'âge (Fanti & Henrich, 2010; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Shaw, Lacourse, & Nagin, 2005). Par contre, pour une certaine portion d'entre eux, la trajectoire développementale se

cristallise entre l'âge de deux ans et le début de l'adolescence (Shaw et al., 2005; Thompson et al., 2010). Ainsi, il importe de s'attarder aux comportements extériorisés chez les enfants dès le primaire, puisque ces comportements qui sont souvent détectés à partir de ce stade peuvent s'intensifier ou se cristalliser. Selon les études, entre 3,9 et 8,4 % des enfants du primaire se situent sur une trajectoire chronique de problèmes extériorisés (Fanti & Henrich, 2010; Thompson et al., 2010). Un nombre plus élevé de garçons se situe sur cette trajectoire, de même que les enfants provenant d'un milieu socioéconomique plus faible (Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Par ailleurs, ces enfants se situant sur une trajectoire chronique de comportements extériorisés sont malheureusement plus à risque à plusieurs niveaux, notamment sur le plan scolaire. En effet, selon les enseignants, les comportements extériorisés tels que l'agressivité, les comportements oppositionnels et l'hyperactivité sont parmi les caractéristiques des élèves qui nuisent le plus à leur intégration et à leur adaptation en classe (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau, & Picher, 2018).

Comportements extériorisés et engagement scolaire

Les caractéristiques de l'individu jouent un rôle central dans le développement de l'engagement scolaire. En effet, comme le soulignent Bronfenbrenner et Morris (2006), celles-ci déterminent la forme, la force, le contenu et la direction des interactions entre la personne et les différents environnements dans lesquels elle évolue. Ces auteurs considèrent les comportements extériorisés comme étant des perturbateurs du développement puisqu'ils minent la possibilité d'établir des interactions réciproques de plus en plus complexes sur une période prolongée. Ainsi, les élèves présentant des comportements extériorisés sont moins susceptibles de s'engager dans des interactions positives favorables à leur engagement

scolaire. Plusieurs études mettent d'ailleurs en évidence que les élèves présentant des comportements extériorisés vivent plus souvent des relations conflictuelles avec leurs pairs, ainsi qu'avec leurs enseignants (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Ettekal & Ladd, 2015; Mrug et al., 2012; van Lier et al., 2012; Verret, Massé, & Picher, 2016; Zee & Koomen, 2017). Bon nombre d'études associent aussi les comportements extériorisés à des aptitudes scolaires plus faibles, à l'échec et au décrochage scolaire (Bierman et al., 2013; Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016; Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). Ces élèves vivent donc non seulement plus d'échecs sur le plan social, mais également sur le plan scolaire. Source d'échecs et de difficultés relationnelles, ces comportements peuvent ainsi nuire au développement chez l'enfant d'une attitude positive à l'égard de l'école, à son implication dans son travail scolaire et à l'utilisation de bonnes stratégies pour apprendre. Plus encore, les comportements extériorisés sont associés à des fonctions exécutives déficitaires (Ogilvie et al., 2011; Schoemaker et al., 2013). Les fonctions exécutives étant responsables de l'autorégulation à travers des processus tels que la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive (Woltering, Lishak, Hodgson, Granic, & Zelazo, 2016), les élèves présentant des comportements extériorisés ont donc une plus grande difficulté à faire des efforts en classe, écouter, suivre les instructions et mettre en place des stratégies d'autorégulation pour vérifier et comprendre les erreurs qu'ils commettent.

Sur le plan empirique, plusieurs études mettent en évidence le lien négatif qui s'établit entre les comportements extériorisés et les différentes dimensions de l'engagement scolaire, et ce, dès les premières étapes de la scolarisation. Ces études suggèrent que chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, les comportements extériorisés sont associés à un plus haut niveau de désengagement comportemental (Archambault et al., 2017; Downer et al.,

2007; Junod et al., 2006; Pagani et al., 2012; Wang & Fredricks, 2014). Au niveau de l'engagement affectif, les études sont moins nombreuses, particulièrement celles auprès des élèves du primaire. De plus, leurs résultats ne sont pas toujours clairs. En effet, alors que certains chercheurs montrent l'absence de lien significatif entre les comportements extériorisés et l'engagement affectif, d'autres suggèrent un lien négatif (Archambault et al., 2017; Loukas et al., 2009; Wang & Fredricks, 2014). Enfin, le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement cognitif a aussi été étudié, mais cette fois surtout auprès des adolescents (Hirschfield & Gasper, 2011; Wang & Fredricks, 2014). Les résultats obtenus ne sont d'ailleurs pas consensuels. Alors que l'étude de Hirschfield et Gasper (2011) auprès d'élèves de la cinquième à la huitième année a montré que les comportements extériorisés sont associés uniquement à l'engagement cognitif, et non à l'engagement affectif et comportemental, l'étude longitudinale de Wang et Fredricks (2014) auprès d'adolescents indique l'inverse. En effet, les résultats montrent un lien négatif entre les comportements extériorisés et l'engagement comportemental et affectif, mais aucune association entre ces comportements et l'engagement cognitif.

En somme, la recherche montre que les comportements extériorisés ont un impact négatif, tout au moins sur certaines dimensions de l'engagement scolaire. En revanche, devant les résultats contradictoires entre les différentes études, il est plausible que certains facteurs puissent modérer le lien entre les comportements extériorisés et les différentes dimensions de l'engagement scolaire. Les parents, un des microsystèmes les plus importants à l'âge scolaire, pourraient certes jouer ce rôle.

L'implication parentale dans le suivi scolaire

À travers les écrits scientifiques, on constate le rôle majeur que joue la famille dans la scolarisation de l'élève. Notamment, dans les deux dernières décennies, les études montrant l'importance de l'implication parentale sur la scolarisation des enfants se sont multipliées (Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012). De manière générale, l'implication parentale se définit par les interactions entre le parent et l'enfant et entre le parent et l'école qui favorisent la réussite scolaire (Hill et al., 2004). Ainsi, les différents cadres conceptuels de l'implication parentale incluent constamment des stratégies d'implication parentale à la maison et à l'école (Hill & Tyson, 2009).

Malgré l'aspect intuitif que peut prendre la définition de l'implication parentale, l'opérationnalisation de ce concept en est tout autre (Fan & Chen, 2001). Bien que certains chercheurs mesurent l'implication parentale de manière unidimensionnelle, Fan et Chen (2001) soulignent l'importance de mesurer l'implication parentale à travers ses différentes dimensions. La grande majorité des chercheurs considèrent d'ailleurs l'implication parentale comme étant multidimensionnelle (Epstein, 1987, 1990; Epstein, 1995; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2005, 2007; Tardif-Grenier & Archambault, 2016). Toutefois, à travers les études, différents cadres conceptuels sont utilisés et il n'y a pas consensus quant à quelles dimensions inclure dans la définition de l'implication parentale (Tardif-Grenier & Archambault, 2016).

S'inspirant des principaux cadres conceptuels existants, Tardif-Grenier et Archambault (2016) proposent un cadre conceptuel de l'implication parentale qui inclut cinq dimensions :

- a) la communication parent-enfant au sujet de l'école,
- b) l'importance accordée à la scolarisation
- c) le soutien aux devoirs,
- d) le lien comportemental école-parent,
- et e) le lien

affectif école-parent. Selon ces auteures, la communication parent-enfant a trait d'abord aux discussions qu'ont les parents par rapport au vécu scolaire de leur enfant en lien avec l'enseignant ou les pairs, leurs résultats scolaires et les difficultés et réussites vécues à l'école. Un parent qui s'informe des réussites, des échecs ou des difficultés vécues à l'école, communique avec son enfant au sujet de l'école. L'importance accordée à la scolarisation concerne ensuite les attentes positives du parent par rapport à la réussite actuelle et future de leur enfant. Il s'agit, par exemple, de l'importance que le parent accorde aux résultats scolaires ou à l'importance pour le parent que son enfant poursuive une formation universitaire. Le soutien aux devoirs réfère au soutien offert par le parent pour accompagner son enfant dans l'accomplissement des travaux scolaires, en aidant l'enfant à mieux comprendre son devoir par exemple. En enfin, le lien école-parent comprend une dimension comportementale et une dimension affective. D'une part, la dimension comportementale fait référence aux contacts directs et indirects que le parent entretient avec l'école, en outre par la présence du parent à l'école ou par des échanges écrits ou verbaux. La dimension affective, décrit le sentiment de bienvenue du parent lors de ses contacts avec l'école et la confiance qu'il accorde à l'enseignant. Cette dernière dimension ne sera toutefois pas mesurée dans la présente étude.

Au départ, ce cadre conceptuel a été développé pour être une mesure d'évaluation de la perception des parents quant à leur implication à l'école (Tardif-Grenier & Archambault, 2016). Il n'en demeure pas moins que selon certains auteurs, une mesure de l'implication parentale telle que perçue et vécue par l'enfant demeure très fiable et même parfois davantage qu'une mesure rapportée par les parents. En effet, tel que le soutiennent Grolnick et Slowiaczek (1994), c'est l'expérience phénoménologique subjective de l'implication parentale qui est déterminante pour l'enfant plutôt que la perception du parent de cette expérience. Ces

auteurs soulignent que pour exercer son influence, l'enfant doit percevoir l'implication du parent soit par des liens concrets avec l'école, du soutien qu'il reçoit à la maison ou des messages implicites quant à la valeur de l'école. Ainsi, une mesure auto-rapportée par l'élève est plus sensible à l'expérience subjective de l'élève quant à l'implication de ses parents dans son parcours scolaire.

Implication parentale et engagement scolaire

D'un point de vue théorique, le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1977, 2001) suggère qu'au-delà des caractéristiques individuelles des enfants, les interactions qui se forment au niveau de la famille constituent un des principaux moteurs de leur développement. Bronfenbrenner (1977, 2001) indique d'ailleurs qu'à travers ces interactions, l'enfant établit un attachement mutuel fort avec le parent, ce qui l'amène à intérioriser les activités et intérêts du parent. Ainsi, un parent qui par exemple, accorde beaucoup d'importance à la scolarisation peut encourager l'intériorisation d'attitudes et de comportements qui favorisent l'engagement scolaire chez son enfant qui sera lui aussi porté à valoriser l'école. D'ailleurs, les résultats de différentes méta-analyses montrent que parmi les dimensions de l'implication parentale, l'importance accordée à la scolarisation est celle ayant le plus d'impact sur l'expérience scolaire des enfants, dont au niveau de leur engagement scolaire (Fan & Chen, 2001; Fan & Williams, 2010; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2005, 2007; Tardif-Grenier, 2015).

Toujours selon le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1977, 2001), la compréhension du rôle de l'implication parentale sur l'engagement peut aussi se faire au niveau du mésosystème. Le mésosystème réfère aux relations entre les principaux systèmes de la personne en développement. En effet, l'élève ne peut se développer positivement sur le plan scolaire si les différents systèmes auxquels ils participent fonctionnent en vase clos

(Bempechat & Shernoff, 2012). Une collaboration entre l'école et les parents, favorisée par l'établissement de relations chaleureuses, respectueuses et soutenantes, permettra un développement émotionnel, comportemental et social positif sur le plan scolaire, favorable au développement de l'engagement (Bempechat & Shernoff, 2012).

Au niveau des résultats de la recherche empirique, la majorité des études ayant exploré le rôle de l'implication parentale dans le suivi scolaire se sont attardées à la réussite et à la performance scolaire (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2005, 2007). Très peu d'études ont en effet évalué empiriquement l'association entre l'implication parentale et l'engagement scolaire, qui plus est, auprès d'élèves du primaire (Tardif-Grenier, 2015). La majorité de celles-ci se sont attardées essentiellement aux élèves du secondaire et ont mesuré l'implication parentale de manière unidimensionnelle, c'est-à-dire en regroupent l'ensemble des pratiques parentales sous une même mesure sans distinguer les différentes dimensions (Dotterer & Wehrspann, 2016; Jelas, Azman, Zulnaidi, & Ahmad, 2016; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Malgré ces limites, l'ensemble de ces études montre un lien positif entre l'implication parentale et l'engagement comportemental, cognitif ou affectif des élèves.

Parmi les rares études qui ont mesuré l'implication parentale de manière multidimensionnelle, on retrouve notamment une étude longitudinale de Wang et Sheikh-Khalil (2014), réalisée auprès d'adolescents. Globalement, les résultats de cette étude suggèrent que les différentes dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire ont un lien différentiel sur les différentes dimensions de l'engagement scolaire. Ainsi, alors que ces auteurs observent que le lien comportemental école-parent et l'importance accordée à la scolarisation sont associés positivement à l'engagement affectif, ils montrent également que

l'encadrement des devoirs et la communication parent-enfant au sujet de l'école ont aussi un lien positif avec l'engagement, mais d'un point de vue comportemental. Utilisant un devis longitudinal, Fan et Williams (2010) ont pour leur part vérifié l'association entre différentes dimensions de l'implication parentale et l'engagement scolaire d'élèves de la dixième année. Les résultats de leur étude montrent que l'importance accordée à la scolarisation est associée positivement à l'engagement cognitif, tandis que le lien comportemental école-parent y est négativement associé. Selon ces auteures, ce lien négatif pourrait s'expliquer par le fait que des contacts entre l'école et les parents sont plus fréquents pour les élèves qui présentent des comportements problématiques.

Auprès des élèves du primaire, seules deux études à notre connaissance ont mesuré l'association entre l'implication parentale et l'engagement scolaire (Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999; Tardif-Grenier 2015). Izzo et ses collaborateurs (1999) se sont d'abord intéressés au lien entre l'implication parentale et l'engagement scolaire auprès d'élèves de la maternelle à la troisième année, sur une période de trois ans. Leurs résultats montrent que la participation du parent aux activités de l'école et le soutien aux devoirs tel que rapporté par l'enseignant sont associés à un meilleur engagement scolaire, alors que la fréquence des contacts entre le parent et l'école est associée à une diminution de l'engagement. Toutefois, mentionnons que cette étude a mesuré l'engagement scolaire de façon générale, sans distinguer chacune de ses dimensions.

Finalement, seule l'étude menée par Tardif-Grenier (2015) a mesuré le lien entre l'implication parentale et l'engagement scolaire des élèves du primaire en considérant ces deux notions de manière multidimensionnelle. Les résultats de cette étude longitudinale montrent que deux dimensions de l'implication parentale sont positivement associées à

l'engagement comportemental et affectif, soit la dimension affective du lien école parent et l'importance accordée à la scolarisation, alors que l'encadrement des devoirs et le lien comportemental école-parent y sont négativement associés.

En somme, bien que l'implication parentale prenne de plus en plus d'importance dans les écrits scientifiques, peu d'études se sont attardées à son effet direct sur l'engagement scolaire, un facteur incontournable de la réussite scolaire. Par contre, malgré le peu d'études répertoriées, et les limites méthodologiques associées, il semble que certaines dimensions de l'implication parentale aient un effet direct, positif ou négatif, sur l'engagement scolaire des élèves du primaire. Toutefois, à ce jour, il est difficile de bien comprendre si ces effets directs sont les mêmes pour tous les élèves, incluant ceux qui présentent des comportements extériorisés. En effet, sur la base du modèle écologique, on pourrait présumer que les différentes dimensions de l'implication parentale peuvent avoir une contribution directe de même que modérer le lien entre les comportements extériorisés de l'élève et son engagement scolaire.

Effet modérateur de l'implication parentale

Tel qu'il a été mentionné précédemment, plusieurs études mettent en évidence le lien négatif entre les comportements extériorisés et les différentes dimensions de l'engagement scolaire auprès des élèves du primaire (Archambault et al., 2017; Hirschfield & Gasper, 2011; Loukas et al., 2009; Pagani et al., 2012). Toutefois, les résultats de ces études montrent aussi que les élèves qui ont des comportements extériorisés ne présentent pas systématiquement un désengagement sur le plan comportemental, affectif et cognitif. Ce constat suggère donc la présence de facteurs de protection pouvant potentiellement moduler l'effet des comportements extériorisés sur l'engagement scolaire.

Selon le modèle écologique, les interactions à l'intérieur d'un microsysteme, telles que les interactions positives à l'intérieur de la famille, peuvent avoir un impact direct favorable au développement de l'enfant, mais plus encore, ces mêmes interactions peuvent réduire ou protéger l'enfant contre l'influence négative d'autres facteurs (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Autrement dit, les interactions positives au niveau de la famille, telle que l'implication du parent dans le suivi scolaire, peuvent protéger les élèves dont les caractéristiques personnelles peuvent perturber la mise en place d'interactions réciproques favorables à l'engagement scolaire, comme c'est le cas de ceux présentant des comportements extériorisés. Bien que certaines études montrent le lien direct entre l'implication parentale et l'engagement scolaire (Izzo et al., 1999; Tardif-Grenier 2015), ce rôle protecteur de l'implication parentale sur l'engagement des élèves qui présentent des comportements extériorisés n'a jamais été démontré. Néanmoins, un nombre important d'études mettent de l'avant l'implication parentale comme facteur de protection pouvant pallier diverses vulnérabilités dans le parcours scolaire des enfants, comme un SSE plus faible, des symptômes intériorisés et difficultés extériorisées (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006; Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004; Fite, Cooley, Williford, Frazer, & DiPierro, 2014; Hill et al., 2004; Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau, & Allard, 2011; McGill, Hughes, Alicea, & Way, 2012; Pomerantz, Ng, & Wang, 2006; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Parmi ces vulnérabilités, la pauvreté est notamment un facteur important à considérer. Dans ce sens, des études suggèrent en effet que les élèves qui proviennent d'un milieu socioéconomique faible bénéficieraient davantage de l'implication du parent dans le suivi scolaire que les autres (Dearing et al., 2006; Dearing et al., 2004; Hill et al., 2004). Ces études concluent au rôle protecteur de l'implication parentale sur les performances en lecture, sur le sentiment de

compétence et sur les aspirations scolaires et professionnelles des élèves dont les parents ont un niveau d'éducation moins élevé. Dans la même veine, Wang et Sheikh-Khalil (2014) montrent que le rôle protecteur de l'implication parentale auprès des élèves ayant un statut socioéconomique plus faible pourrait aussi favoriser leur engagement scolaire. Les résultats de leur étude conduite auprès de 1056 adolescents indiquent que le lien comportemental école-parent et l'importance accordée à la réussite scolaire sont plus fortement associés à l'engagement comportemental et affectif pour les élèves dont les parents présentent un niveau d'éducation moins élevé.

D'autres études mettent de l'avant le rôle protecteur de l'implication parentale sur les caractéristiques personnelles des élèves. Dans une étude portant sur la victimisation, Fite et ses collaborateurs (2014) montrent que l'implication parentale joue un rôle modérateur sur le lien entre la victimisation, directe et relationnelle, et la performance scolaire des élèves. Ainsi, les contacts fréquents et la communication avec l'école de même que la participation volontaire aux activités pédagogiques et aux rencontres de parents, atténuent les effets négatifs associés à la victimisation sur le plan de la performance scolaire. McGill et ses collaborateurs (2012) ont pour leur part montré que différentes pratiques parentales, dont l'implication parentale dans le suivi scolaire, interagissent avec les croyances négatives des élèves d'origine ethnique par rapport aux opinions des autres sur leur origine. Ainsi, les auteurs suggèrent que l'implication parentale, notamment la communication parent-enfant par rapport à l'école et un lien affectif positif école-parent, protègent l'engagement comportemental et affectif, les résultats scolaires, de même que le sentiment d'auto-efficacité des élèves qui entretiennent des croyances négatives quant au regard d'autrui sur leur ethnie. Plus encore, certaines données montrent que l'implication parentale peut protéger les jeunes qui présentent divers symptômes intériorisés.

Notamment, Pomerantz et ses collaborateurs (2006) montrent que la fréquence de l'encadrement des devoirs de même que des pratiques d'encadrement orientées vers la maîtrise, c'est-à-dire des enseignements directs, des encouragements à la réussite et l'importance accordée à la compréhension et à l'effort, sont associées à un meilleur fonctionnement émotionnel et à des buts de maîtrise plus élevés (importance accordée à la maîtrise du nouveau matériel et appréciation du travail difficile) chez les élèves qui présentent un sentiment de compétence négatif. Toutefois, ce lien n'est pas mis en évidence auprès des élèves qui présentent un sentiment de compétence positif.

Enfin, certaines rares données mettent en évidence l'effet protecteur de l'implication du parent dans le suivi scolaire pour les élèves qui présentent des comportements extériorisés. Par exemple, dans une étude menée auprès de 37 élèves de la première à la sixième année présentant un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), Letarte et ses collaborateurs (2011), ont vérifié si le lien comportemental et le lien affectif école-parent prédisaient les performances scolaires différemment auprès d'élèves qui présentent différents sous-types du TDAH. Les résultats montrent que le lien comportemental école-parent protège davantage la performance scolaire des élèves qui présentent des manifestations d'hyperactivité et d'impulsivité que pour les élèves qui présentent seulement des symptômes d'inattention. Autrement dit, les contacts fréquents avec l'école favorisent surtout la qualité du travail et la productivité des élèves qui présentent des profils de symptômes extériorisés plus complexes.

En somme, ces quelques travaux suggèrent que l'implication parentale dans le suivi scolaire pourrait modérer le lien négatif entre les comportements extériorisés de l'élève et son engagement scolaire. Ainsi, nous pouvons présumer que les parents qui discutent avec leur

enfant de leurs difficultés et succès scolaires, entretiennent des relations positives avec l'école, valorisent la réussite scolaire et encadrent les devoirs, pourraient soutenir l'engagement scolaire de leur enfant, plus encore s'il présente des comportements extériorisés. Par contre, aucune étude à ce jour n'a permis clairement de tester cette hypothèse. Des études sur le sujet sont pourtant importantes puisque dans le milieu scolaire, les difficultés de comportements représentent les problématiques les plus complexes à gérer pour tout le personnel scolaire concerné (Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2008). Ceux-ci étant parmi les facteurs suscitant le plus de stress chez les enseignants (Massé et al., 2015). En ciblant les pratiques parentales favorables à l'engagement des élèves qui présentent des comportements extériorisés, il sera ainsi possible d'établir des pistes d'intervention afin de mieux accompagner les parents d'enfants qui présentent des difficultés extériorisées et ultimement, contrer leur éventuel désengagement.

Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif de la présente recherche est d'abord de vérifier si les comportements extériorisés permettent de prédire le changement au niveau de l'engagement scolaire des élèves du primaire en contrôlant pour les variables y étant le plus souvent associées. La présente étude se centrera sur la dimension comportementale et cognitive de l'engagement scolaire. D'une part, parce que ces deux dimensions font davantage appel à des processus d'autorégulation qui sont plus souvent déficitaires auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés (Ogilvie et al., 2011). D'autre part, l'engagement affectif joue un rôle moins direct dans le parcours scolaire, particulièrement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés (Reschly & Christenson, 2006). Mieux comprendre la contribution des comportements extériorisés au plan de l'engagement scolaire permettra

d'identifier des cibles sur lesquelles intervenir en vue de favoriser le parcours scolaire des jeunes élèves du primaire.

Ensuite, il y a lieu de vérifier si les différentes dimensions de l'implication parentale ont un effet direct sur l'engagement scolaire, de même qu'un effet modérateur. De cette manière, il sera possible de déterminer quelles dimensions de l'implication parentale favorisent l'engagement des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

Les hypothèses posées postulent, qu'après avoir contrôlé pour l'engagement scolaire en début d'année, le rendement scolaire, l'âge, le sexe, le statut générationnel, le revenu familial et le niveau de scolarité des parents, les comportements extériorisés et l'implication parentale dans le suivi scolaire seront respectivement, négativement et positivement, associés à l'engagement comportemental et cognitif. Il est aussi attendu que l'implication parentale dans le suivi scolaire modère à la baisse le lien négatif entre les comportements extériorisés des élèves et leur engagement, de sorte que les élèves dont les parents sont plus impliqués seront davantage protégés.

Méthodologie

Échantillon

Les participants de l'étude proviennent d'un échantillon plus large de 1599 élèves de la maternelle à la sixième année, ayant pris part au projet *Culture et Engagement Scolaire* (Archambault et al., 2015). La première phase de ce projet s'est déroulée sur une période de deux ans dans cinq écoles montréalaises situées en milieu très défavorisé. L'échantillon proposé ici est composé de 731 élèves de la troisième à la sixième année qui ont pris part à la première année du projet (T1-T2). L'échantillon compte 387 filles (52,9 %) et 344 garçons (47,1 %). L'âge moyen des élèves de l'échantillon au T1 était de 9,78 ans (écart-type [ET] =

1,28 an). Au total, 39,4 % des élèves de l'échantillon sont nés à l'extérieur du Canada. La majorité des élèves vivent avec leurs deux parents (63,7 %) et 14,1 % vivent seulement avec leur mère. Parmi les 64 enseignants ayant répondu aux questionnaires, 81,7 % d'entre eux sont de sexe féminin et 84 % sont nés au Canada. Soixante pour cent des enseignants ont entre 30 et 50 ans et plus de la moitié d'entre eux (52,9%) ont plus 10 années d'expérience en enseignement.

Procédures

Les écoles ont été ciblées au départ en raison de leur localisation en milieu défavorisé. Elles ont ensuite accepté de participer à l'étude sur une base volontaire. À l'automne 2012, des formulaires de consentement ont été envoyés aux parents des élèves sollicités à participer au projet. Cette démarche a permis d'obtenir un taux de consentement de 70% (Archambault et al., 2015). Les données ont été récoltées à l'automne 2012 (T1) et au printemps 2013 (T2). À chacun des temps de mesure, les élèves ont répondu au même questionnaire électronique dans le laboratoire informatique de l'école. Les enseignants ont rempli un questionnaire concernant les élèves à chaque temps de mesure, au même moment que les élèves complètent leur questionnaire. Un formulaire a aussi été envoyé et rempli par le parent au T1. Le détail des différentes mesures auxquels ces répondants ont pris part est présenté ci-après.

Mesures

Variables dépendantes

Engagement scolaire (T2). L'engagement scolaire a été mesuré à l'aide de l'*Échelle des dimensions de l'engagement scolaire* (EDES; Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014), un questionnaire auto-rapporté par l'élève. L'EDES évalue quatre dimensions de

l'engagement scolaire : a) comportementale, b) cognitive, c) affective-français et d) affective-mathématique. Cet outil, validé auprès d'un échantillon d'élèves québécois du primaire, présente une bonne cohérence interne pour chacune des échelles (α de Cronbach variant de 0,72 à 0,86; Archambault & Vandebossche-Makombo, 2014). Seules les dimensions comportementales et cognitives sont utilisées dans la présente étude considérant que ces dimensions semblent davantage liées aux comportements extériorisés. La dimension comportementale mesure l'effort et l'implication de l'élève sur le plan scolaire à partir de huit items (p.ex. « Je suis les instructions de mon professeur durant les activités de français/lecture »). Dans notre étude, la cohérence interne pour cette échelle est de $\alpha = 0,81$ (Moyenne [M] = 4,38; $ET = 0,54$). La dimension cognitive de l'engagement scolaire mesure les stratégies d'autorégulation de l'élève dans son travail scolaire. Cette dimension est mesurée à partir de six items (p. ex. « Je vérifie mon travail de mathématiques pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,78 ($M = 4,10$; $ET = 0,75$). Tous les items pour chacune des échelles ont été mesurés sur une échelle de type Likert en cinq points allant de 1, pas du tout ou presque jamais, à 5, beaucoup ou presque toujours. Pour chaque échelle, un score moyen est calculé à partir des items de l'échelle.

Variable indépendante

Comportements extériorisés. Les comportements extériorisés ont été rapportés par l'enseignant à partir de l'échelle des troubles comportementaux et l'échelle d'hyperactivité et d'inattention de la version française du *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997). L'échelle des troubles comportementaux comporte 5 items (p. ex. « Cet élève fait

souvent des crises de colère ou s'emporte facilement ») mesurés sur une échelle de type Likert en 3 points (pas vrai, parfois ou un peu vrai, très vrai). L'échelle d'hyperactivité et d'inattention comporte 5 items (p. ex. « Cet élève est agité, hyperactif, ne tient pas en place. ») également mesurés sur une échelle de type Likert en 3 points (pas vrai, parfois ou un peu vrai, très vrai). Conformément à d'autres études qui se sont attardées aux comportements extériorisés, un score moyen a été calculé à partir des scores aux 10 items des deux échelles (p. ex. Metsäpelto et al., 2017; Scrimin et al., 2015). Les deux échelles combinées présentent une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,86$; $M = 1,32$; $ET = 0,35$).

Modérateurs

Implication parentale. S'inspirant du cadre conceptuel proposé par Tardif-Grenier et Archambault (2016), l'implication parentale a été rapportée par l'élève à partir du questionnaire du projet *Culture et Engagement* (Archambault et al., 2015). Toutefois, seuls quatre des cinq dimensions proposées seront utilisées dans la présente étude. La dimension affective du lien école-parent n'a pas été évaluée dans la mesure où il apparaît plus difficile pour l'enfant de connaître et de statuer sur le sentiment de bienvenue et d'accueil de son parent à l'école.

Ainsi, ce questionnaire évalue quatre dimensions de l'implication parentale rapportée par les élèves: a) la communication parent-enfant au sujet de l'école, b) l'importance accordée à la scolarisation c) le soutien aux devoirs et d) le lien école-parent. La dimension, communication parent-enfant au sujet de l'école, fait référence aux discussions parent-enfant en lien avec le vécu scolaire de l'enfant. Cette dimension est mesurée au moyen de quatre items ($\alpha = 0,72$; p. ex. « Mes parents me parlent de ce que je vis à l'école avec mon professeur ou mes amis. »; $M = 3,27$; $ET = 0,64$). L'importance accordée à la réussite scolaire évalue les

aspirations et croyances des parents vis-à-vis la réussite scolaire de leur enfant à partir de quatre items (α : 0,58; p. ex. « Pour mes parents, il est important que je réussisse à l'école. »; $M = 3,61$; $ET = 0,45$). Le soutien aux devoirs mesure le soutien affectif et logistique offert durant la période de devoir par le biais de cinq items ($\alpha = 0,71$; p.ex « Mes parents me félicitent quand mes devoirs sont bien faits. »; $M = 3,49$; $ET = 0,57$). Le lien école-parent mesure la fréquence des contacts directs ou indirects entre le parent et l'école, à partir de quatre items (α : 0,47; p. ex. « Mes parents ont parlé avec mon professeur (par exemple, au téléphone, au service de garde). »; $M = 2,32$; $ET = 0,67$). Les quatre échelles ont été mesurées sur une échelle de type Likert en quatre points allant de 1, jamais, à 4, souvent. Pour chacune des dimensions de l'implication parentale, un score moyen est calculé à partir des scores de chaque item.

Variables de contrôle

Engagement scolaire (T1). Afin de contrôler pour le niveau initial d'engagement scolaire, l'engagement comportemental et cognitif ont également été mesurés au T1 à partir de l'EDES, dont les propriétés de l'instrument ont été discutées précédemment. La cohérence interne est de $\alpha = 0,75$ pour les deux dimensions de l'engagement scolaire mesurées au T1. Dans le présent échantillon, l'engagement comportemental moyen des élèves au T1 est de 4,38 ($ET = 0,54$) et de 4,10 ($ET = 0,72$) en ce qui a trait à l'engagement cognitif.

Âge et sexe et statut générationnel de l'élève. L'âge, le sexe (garçons = 0, filles = 1) et le statut générationnel (né au Canada = 1, né à l'extérieur du Canada = 0) sont des données auto-rapportées par l'élève. L'âge chronologique est utilisé dans les analyses. L'âge rapporté par les élèves varie entre 7 et 14 ans ($M = 9,78$; $ET = 1,28$ an).

Rendement scolaire. Le rendement scolaire de l'élève a été rapporté par l'enseignant au moyen de trois items évaluant le rendement de l'élève par rapport aux autres élèves de la classe en mathématique, écriture et lecture (p. ex. « Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen en mathématique de cet enfant par rapport aux autres élèves de la classe »). Les trois items sont mesurés sur une échelle de type Likert en cinq points (1 = nettement sous la moyenne, 5 = nettement au-dessus de la moyenne). La moyenne des trois items a été calculée afin de créer une échelle de rendement scolaire ($\alpha = 0,91$). Le rendement moyen des élèves est de 3,17 (ET = 1,09).

Revenu familial. Le revenu familial a été rapporté par le parent à partir de l'item suivant : « Quel est actuellement le revenu total annuel de tous les membres de votre famille habitant votre domicile (incluant les revenus provenant du gouvernement)? ». Cet item est mesuré sur une échelle de type Likert en 5 point (1 = 29 999 \$ et moins [25,9%], 2 = entre 30 000 \$ et 49 999 \$ [46,1%], 3 = entre 50 000 \$ et 79 999 \$ [21,6%], 4 = entre 80 000 et 119 999 \$ [4,1%], et 5 = 120 000 \$ [2,3%]). Le parent avait aussi l'option de répondre, « Je ne sais pas/Je ne veux pas répondre » (6). Dans un tel cas, les données ont été traitées comme des valeurs manquantes.

Niveau de scolarité des parents. Le niveau de scolarité a été mesuré pour chacun des parents à partir des items suivants : « Avez-vous fréquenté l'école? », « Si oui, combien d'années avez-vous fréquenté l'école? ». L'item évaluant le nombre d'années d'études a été mesuré sur une échelle de type Likert en quatre points pour chacun des parents, le cas échéant (1 = 6 ans et moins [primaire; 1,4%], 2 = entre 7 et 11 ans [secondaire; 26,2%], 3 = entre 12 et

16 ans [collégial; 50,4%], et 4 = plus de 16 ans [université; 22%]). Un niveau de scolarité moyen a été calculé en faisant la moyenne du niveau de scolarité des deux parents.

Stratégies analytiques et gestion des valeurs manquantes

Les analyses statistiques se sont déroulées en plusieurs étapes. D'abord, une analyse des données manquantes a été effectuée avant l'imputation de données à partir de IMB SPSS 24. Les variables pour lesquelles plus de 5 % des données étaient manquantes sont le niveau de scolarité des deux parents (parent 1 = 42,52 %, parent 2 = 46,72 %), le revenu familial (44,53 %), le rendement scolaire (8,21 %) et les comportements extériorisés (6,39 %). Le *Little's MCAR test* étant non significatif ($p = 0,306$), nous pouvons conclure que les données manquantes sont manquantes de manière complètement aléatoire (MCAR), ce qui signifie que les élèves pour qui des données sont manquantes ne se distinguent pas des élèves qui n'ont pas de données manquantes au niveau des variables à l'étude. Ainsi, dix imputations multiples ont été effectuées puis agrégées.

À partir des données imputées, les statistiques descriptives et des fréquences ont permis de vérifier les données afin de détecter des erreurs possibles et de s'assurer du respect des principaux postulats de la régression linéaire multiple. Des analyses corrélationnelles ont également été effectuées afin d'observer les relations entre les différentes variables à l'étude et s'assurer de l'absence de relations trop fortes entre les prédicteurs.

Afin de vérifier dans quelle mesure les comportements extériorisés et l'implication parentale sont associés à l'engagement au T2, des analyses de régressions linéaires multiples de type hiérarchique ont été effectuées pour chacune des deux dimensions de l'engagement. Les prédicteurs ont été entrés en quatre blocs. Le premier bloc inclut les variables contrôles

soit, l'engagement au T1, le rendement scolaire au T1, l'âge, le sexe, le statut d'immigration, le revenu familial et le niveau de scolarité des parents. Le deuxième bloc inclut les comportements extériorisés de l'élève. Le troisième bloc inclut les variables de l'implication parentale dans le suivi scolaire de l'élève soit, la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire, l'encadrement des devoirs et le lien école-parent.

Avant d'entrer les quatre variables d'interaction dans un seul et même quatrième bloc, les variables d'interaction ont été entrées une à une à la suite du troisième bloc afin de vérifier leur capacité à modifier le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement de manière individuelle. Considérant que les différentes dimensions de l'implication parentale sont liées entre elles et que leur covariance puisse cacher l'effet individuel de chacun de ces modérateurs, il est pertinent de mesurer chacun des termes d'interaction de manière individuelle. Finalement, au quatrième bloc les quatre variables d'interaction ont été introduites dans un même et seul bloc afin de tenir compte de la covariance entre les variables modératrices. La méthode d'Aiken et West (1991) a été utilisée pour créer les termes d'interactions. Les données des variables modératrices et de la variable indépendante ont d'abord été centrées à 0. Puis des termes d'interaction ont été créés pour chacune des dimensions de l'implication parentale en multipliant chacune des variables modératrices par la variable indépendante. Dans le cas d'effet de modulation, l'interaction a été décomposée en utilisant la méthode d'Aiken et West (1991). Cette méthode consiste à créer des scores élevés et des scores faibles pour chacune des dimensions de l'implication parentale et refaire les analyses avec ces nouveaux termes d'interaction.

Résultats

Analyses corrélationnelles

Des statistiques descriptives et des corrélations ont été effectuées afin de vérifier les liens qu'entretiennent les variables entre elles. Le Tableau 1 présente les résultats de ces analyses. Globalement, les corrélations varient entre $r = 0,01$ et $r = 0,62$. Selon les critères de Cohen (1998) selon lesquels $r = 0,10$ est faible, $r = 0,30$ est modéré et $r = 0,50$ est élevé, la majorité des corrélations entre les variables de contrôles et l'engagement scolaire sont faibles, variant entre $r = 0,01$ et $r = 0,22$. Les corrélations entre les variables dépendantes, indépendantes et modératrices, excluant le lien école-parent, sont toutefois légèrement plus élevées (entre $r = 0,10$ et $r = 0,62$).

Au niveau des variables contrôles, il était attendu que le rendement scolaire, le genre féminin et le statut socioéconomique soient positivement associés à l'engagement scolaire, comportemental et cognitif. Les analyses corrélationnelles montrent que les filles présentent effectivement un engagement plus élevé de même que les élèves qui ont un meilleur rendement en écriture, lecture et mathématiques. Toutefois, au niveau du statut socioéconomique, les résultats ne sont pas constants. Ni le niveau de scolarité des parents, ni le revenu familial sont associés à l'engagement cognitif au T2, alors que seule la scolarité des parents est associée à l'engagement comportemental. Ainsi, les élèves dont les parents ont un niveau de scolarité plus élevé présentent un engagement plus élevé, mais seulement au niveau comportemental. Le statut générationnel pour sa part n'est associé à aucune dimension de l'engagement scolaire. Ainsi, les élèves issus de l'immigration ne se distinguent pas des élèves nés au Canada au niveau de leur engagement.

Tableau 1
Coefficients de corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle (N = 731)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Sexe ^a	1														
2. Âge	- 0,05	1													
3. Statut générationnel ^b	0,03	-	1												
4. Revenu familial	- 0,06	0,05	0,20 ^{***}	1											
5. Niveau de scolarité moyen	0,01	- 0,06	- 0,15 ^{**}	0,28 ^{**}	1										
6. Rendement scolaire	0,11 ^{**}	- 0,14 ^{**}	0,02	0,08 [*]	0,17 ^{**}	1									
7. Comportements extériorisés	- 0,27 ^{**}	0,09 [*]	0,02	0,07	0,03	- 0,40 ^{**}	1								
8. Engagement comportemental T1	0,15 ^{**}	- 0,02	- 0,03	- 0,01	0,08 ^{**}	0,30 ^{**}	- 0,32 ^{**}	1							
9. Engagement comportemental T2	0,12 ^{**}	- 0,04	- 0,03	- 0,04	0,10 ^{**}	0,22 ^{**}	- 0,27 ^{**}	0,49 ^{**}	1						
10. Engagement cognitif T1	0,14 ^{**}	0,02	- 0,10 ^{**}	- 0,09 [*]	0,09 [*]	0,22 ^{**}	0,27 ^{**}	0,58 ^{**}	0,38 ^{**}	1					
11. Engagement cognitif T2	0,09 [*]	0,01	- 0,07 [*]	- 0,05	0,02	0,22 ^{**}	- 0,27 ^{**}	0,39 ^{**}	0,62 ^{**}	0,50 ^{**}	1				
12. Communication parent-enfant	0,01	- 0,03	- 0,09 [*]	- 0,06	0,01	- 0,04	0,02	0,25 ^{**}	0,15 ^{**}	0,31 ^{**}	0,20 ^{**}	1			
13. Importance de la scolarisation	- 0,10 ^{**}	- 0,05	- 0,20 ^{**}	- 0,08 [*]	0,07	0,12 ^{**}	0,05	0,20 ^{**}	0,10 ^{**}	0,25 ^{**}	0,15 ^{**}	0,32 ^{**}	1		
14. Soutien aux devoirs	0,04	- 0,14 ^{**}	- 0,05	- 0,02	0,05	0,00	- 0,02	0,26 ^{**}	0,18 ^{**}	0,27 ^{**}	0,20 ^{**}	0,49 ^{**}	0,25 ^{**}	1	
15. Lien école-famille	- 0,07	- 0,20 ^{**}	- 0,01	0,02	0,10 ^{**}	0,11 [*]	0,11 ^{**}	0,02	- 0,05	0,03	0,02	0,36 ^{**}	0,11 ^{**}	0,33 ^{**}	1
<i>M</i>	0,53	9,78	0,61	2,11	2,83	3,17	1,32	4,38	4,36	4,10	4,10	3,27	3,61	3,49	2,32
<i>ET</i>	0,50	1,28	0,49	0,90	0,66	1,09	0,35	0,54	0,60	0,72	0,75	0,64	0,45	0,57	0,67

Note. a. 0 = garçons, 1 = filles. b. 0 = né à l'extérieur du Canada, 1 = né au Canada
N = 731; † $p < 0,10$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Par contre, tel qu'il était attendu, les comportements extériorisés sont négativement et significativement associés à l'engagement scolaire. Plus l'élève présente des comportements extériorisés, moins fort est son niveau d'engagement comportemental et cognitif.

Présentant des corrélations modérées à fortes (entre $r = 0,39$ et $r = 0,62$), les deux dimensions de l'engagement scolaire sont associées positivement et significativement entre elles. Ainsi, les élèves qui présentent un engagement comportemental plus fort rapportent également un engagement cognitif plus élevé indépendamment du temps de mesure, et vice-versa. De plus, la majorité des dimensions de l'implication parentale sont modérément liées entre elles, partageant des corrélations positives variant entre $r = 0,11$ et $r = 0,49$. Enfin, il était attendu que l'implication parentale soit positivement associée à l'engagement scolaire, ce qui est le cas, mis à part pour le lien école-parent. Ainsi, plus un parent parle avec son enfant de l'école, valorise la scolarisation et encadre ses devoirs, plus celui-ci sera engagé, tant sur le plan comportemental que cognitif.

Modèle de l'engagement comportemental

Une analyse de régression linéaire multiple de type hiérarchique a permis de vérifier si les différentes variables proposées permettent de prédire l'engagement comportemental au T2. Les bêtas standardisés pour l'engagement comportemental sont présentés au Tableau 2. Les variables de contrôle ont d'abord été incluses dans le premier bloc. Les résultats montrent que celles-ci permettent d'expliquer 25 % de la variance du modèle ($F(7,723) = 34,54, p < 0,001$). Parmi les variables incluses dans le modèle, le sexe, l'âge et le statut générationnel ne contribuent pas de manière unique. Le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, le rendement scolaire et l'engagement comportemental en début d'année sont toutefois associés

significativement ou marginalement à l'engagement cognitif au T2. Ainsi, les élèves qui présentent un statut socioéconomique plus élevé de même qu'un niveau de rendement et d'engagement scolaire plus élevé sont plus susceptibles d'être engagés à la fin de l'année.

Tableau 2
Régression hiérarchique prédisant l'engagement comportemental au T2

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4
	β	β	β	β
Contrôles				
Sexe	0,04	0,02	0,01	0,01
Âge	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,02
Statut générationnel	-	0,01	0,01	0,01
Revenu familial	- 0,06 [†]	- 0,05	- 0,06	- 0,05
Scolarité des parents	0,07 [*]	0,08 [*]	0,09 [*]	0,09 [*]
Rendement scolaire T1	0,08 [*]	0,04	0,04	0,04
Engagement comportemental T1	0,45 ^{***}	0,43 ^{***}	0,40 ^{***}	0,39 ^{***}
Prédicteurs				
Comportements extériorisés		- 0,11 ^{**}	- 0,11 ^{**}	- 0,11 ^{**}
Modérateurs				
Communication parent-enfant			0,05	0,05
Importance accordée à la scolarisation			- 0,01	-
Soutien aux devoirs			0,08 [*]	0,07 [†]
Lien école-parent			- 0,10 ^{**}	- 0,10 ^{**}
Effets d'interaction				
Cpts extériorisés * Comm. parent-enfant				- 0,03
Cpts extériorisés * Imp. de la scolarisation				0,09 ^{**}
Cpts extériorisés * Soutien aux devoirs				0,05
Cpts extériorisés * Lien école-parent				- 0,04
<i>R</i> ²	0,25	0,26	0,27	0,28
ΔR^2	0,25 ^{***}	0,01 ^{**}	0,01 [*]	0,01 [*]

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

Au deuxième bloc, la variable des comportements extériorisés a été ajoutée et se montre significative ($F(8, 722) = 31,65, p < 0,001$). Ce bloc permet d'expliquer 1 % de variance supplémentaire de l'engagement comportemental ($\Delta R^2 F(1, 722) = 8,80, p = 0,003$). Ainsi, le deuxième bloc explique 26 % de la variance de cette variable. Le niveau de scolarité des

parents et l'engagement en début d'année demeurent positivement et significativement associés à l'engagement. Toutefois, le revenu familial et le rendement en début d'année n'y sont plus associés. Les comportements extériorisés contribuent également de manière unique à la variance de la variable, présentant une association négative avec l'engagement. Ainsi, les élèves qui présentent des comportements extériorisés rapportent une diminution de leur engagement comportemental au cours de l'année scolaire.

Les quatre variables de l'implication parentale ont été ajoutées au modèle au troisième bloc. Ce bloc contribue significativement au modèle ($F(12, 718) = 12,56, p < 0,001$). Celles-ci permettent d'expliquer 1 % de la variance supplémentaire ($\Delta R^2 F(4, 718) = 2,97, p = 0,019$). Au niveau de la contribution unique de chaque variable, le niveau de scolarité des parents, l'engagement comportemental au T1 et les comportements extériorisés contribuent encore de manière unique au modèle. Au niveau des variables parentales ajoutées, le soutien aux devoirs et le lien école-parent sont respectivement associés positivement et négativement à l'engagement au T2. Ainsi, lorsque les parents soutiennent leur enfant dans leurs tâches scolaires, celui-ci est plus susceptible de présenter un engagement comportemental plus élevé. Toutefois, la communication entre l'école et les parents est plutôt associée à une diminution de l'engagement comportemental.

À cette étape-ci, les quatre variables d'interaction ont été mesurées une à une afin de vérifier leur capacité à modifier le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement comportemental de manière individuelle, tout en contrôlant pour l'ensemble des variables du troisième bloc. D'abord, le terme d'interaction entre la communication parent-enfant et les comportements extériorisés a été ajouté au modèle. L'ajout de cette variable ne permet pas d'expliquer de variance supplémentaire ($\Delta R^2 F(1, 717) = 0,41, p = 0,523$). Le deuxième

modérateur mesuré est l'importance accordée à la scolarisation. L'ajout du terme d'interaction à la suite du troisième bloc permet d'expliquer 1 % de la variance du modèle ($\Delta R^2 F(1, 717) = 7,29, p = 0,007$). La décomposition de cette interaction montre que lorsque les parents accordent peu d'importance à la scolarisation, les comportements extériorisés des élèves sont significativement associés à une diminution de leur engagement comportemental en cours d'année scolaire ($b = -0,37; p < 0,001$). En revanche, lorsque les parents accordent beaucoup d'importance à la scolarisation, les comportements extériorisés ne sont plus associés à l'engagement comportemental ($b = -0,04; p = 0,625$). Ainsi, l'importance accordée à la scolarisation semble jouer un rôle protecteur sur l'engagement scolaire des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Le troisième modérateur est le soutien aux devoirs. La variable d'interaction entre le soutien aux devoirs et les comportements extériorisés n'explique aucune variance supplémentaire ($\Delta R^2 F(1, 717) = 2,15, p = 0,143$). Finalement, le dernier modérateur mesuré est celui du lien école-parent. L'ajout du terme d'interaction n'explique pas de variance supplémentaire et ne contribue donc pas de manière unique au modèle ($\Delta R^2 F(1, 717) = 0,12, p = 0,729$). Ainsi, les résultats laissent croire que seule l'importance accordée à la scolarisation joue un rôle protecteur sur l'engagement comportemental des élèves qui présentent des comportements extériorisés, alors que la communication parent-enfant, le soutien aux devoirs et la fréquence des liens entre le parent et l'école, n'ont pas d'impact sur cette variable dépendante.

Après avoir vérifié le rôle de chacun des modérateurs séparément, ceux-ci ont été testés dans un quatrième bloc de manière simultanée afin de tenir compte de la covariance. L'ajout des quatre variables d'interaction permet d'expliquer 1 % de variance supplémentaire au modèle de prédiction, une augmentation significative ($\Delta R^2 F(4, 714) = 2,38, p = 0,05$). Le

modèle global demeure aussi significatif ($F(16, 714)$, $p < 0,001$), expliquant 28 % de la variance. Par ailleurs, les mêmes variables qui contribuaient au modèle au troisième bloc demeurent associées significativement ou marginalement à l'engagement comportemental en fin d'année. Lorsque les quatre variables d'interaction sont entrées dans le modèle simultanément, parmi celles-ci, seule la variable d'interaction entre les comportements extériorisés et l'importance accordée à la scolarisation contribue de manière unique au modèle indiquant que cette dimension de l'implication parentale modère le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement comportemental. Tel que l'indique la figure 1, lorsque l'importance accordée à la scolarisation est faible, les comportements extériorisés sont associés à une diminution significative de l'engagement comportemental, alors qu'à un niveau élevé, ce lien n'est plus significatif. Donc, au-delà de la covariance entre les modérateurs, l'importance accordée à la scolarisation continue à jouer un rôle protecteur sur l'engagement comportemental des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

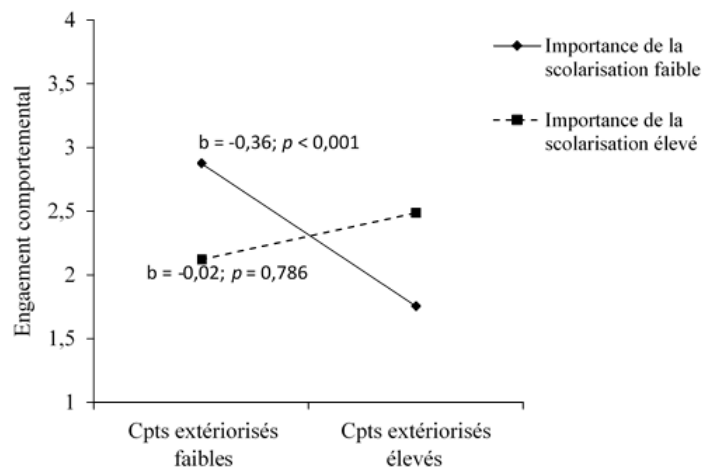


Figure 1. Interaction entre l'importance accordée à la scolarisation et les comportements extériorisés afin de prédire l'engagement comportemental

Modèle de l'engagement cognitif

Un autre modèle de régression multiple hiérarchique a été testé afin de vérifier la capacité des variables à prédire l'engagement cognitif au T2. Les résultats sont présentés au Tableau 3. Les variables de contrôle ont été entrées au premier bloc. Ce bloc qui est significatif ($F(7, 723) = 37,73, p < 0,001$), permet d'expliquer 27 % de la variance totale du modèle. Toutefois, plusieurs variables ne contribuent pas de manière unique. C'est le cas du sexe, de l'âge, du revenu familial, du niveau de scolarité des parents et du statut générationnel. Seuls le rendement scolaire et l'engagement cognitif au T1 sont associés significativement et positivement à l'engagement cognitif au T2. Ainsi, les élèves engagés et ceux qui présentent un bon rendement en début d'année scolaire sont plus susceptibles d'être engagés en fin d'année.

Dans le second bloc sont ajoutés les comportements extériorisés. Ce bloc est significatif ($F(8, 722) = 35,06, p < 0,001$) et explique 28 % de la variance du modèle. Une augmentation significative de 1 % de variance supplémentaire ($\Delta R^2 F(1, 722) = 9,11, p < 0,001$). Parmi les variables de contrôle, le rendement scolaire et l'engagement en début d'année demeurent significativement associés à l'engagement en fin d'année. La variable des comportements extériorisés apporte également une contribution unique y étant significativement et négativement associée. Les élèves qui présentent des comportements extériorisés sont donc plus à risque d'un désengagement cognitif durant l'année scolaire.

Les différentes dimensions de l'implication parentale ont été ajoutées au bloc 3. Ce bloc est significatif ($F(12, 718) = 24,17, p < 0,001$) expliquant 29 % de la variance totale. Ainsi, l'ajout des pratiques parentales permet d'expliquer 1 % supplémentaire, un changement qui

s'avère marginalement significatif ($\Delta R^2 F(4, 718) = 2,00, p = 0,093$). Tous comme au bloc précédent, le rendement scolaire, l'engagement cognitif et les comportements extériorisés sont associés à l'engagement cognitif au T2. Au niveau des dimensions de l'implication parentale, seul le soutien aux devoirs est associé marginalement et positivement à l'engagement cognitif au T2. Le soutien aux devoirs est donc associé à un plus grand engagement cognitif en fin d'année.

Tableau 3
Régression hiérarchique prédisant l'engagement cognitif au T2

	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4
	β	β	β	β
Contrôles				
Sexe	0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,01
Âge	0,01	0,02	0,03	0,03
Statut générationnel	- 0,04	- 0,03	- 0,03	- 0,03
Revenu familial	0,00	0,01	0,01	0,01
Scolarité des parents	- 0,05	- 0,04	- 0,04	- 0,04
Rendement scolaire T1	0,12 ^{***}	0,08 [*]	0,08 [*]	0,08 [*]
Engagement cognitif T1	0,47 ^{***}	0,46 ^{***}	0,42 ^{***}	0,41 ^{***}
Prédicteurs				
Comportements extériorisés		- 0,13 ^{***}	- 0,14 ^{***}	- 0,13 ^{***}
Modérateurs				
Communication parent-enfant			0,04	0,04
Importance accordée à la scolarisation			0,02	0,02
Soutien aux devoirs			0,06 [†]	0,06
Lien école-parent			0,00	0,01
Effets d'interaction				
Cpts extériorisés * Comm. parent-enfant				0,02
Cpts extériorisés * Imp. de la scolarisation				0,02
Cptss extériorisés * Soutien aux devoirs				0,08 [*]
Cpts extériorisés * Lien école-parent				- 0,03
<i>R</i> ²	0,27	0,28	0,29	0,30
ΔR^2	0,27 ^{***}	0,01 ^{***}	0,01 [†]	0,01 [†]

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

Tel qu'il a été le cas pour l'engagement comportemental, l'effet modérateur de chacune des dimensions de l'implication parentale sur l'engagement cognitif a été mesurée séparément.

L'interaction entre la communication parent-enfant et les comportements extériorisés permet d'expliquer que très peu de la variance supplémentaire (0,003). Néanmoins, c'est une augmentation qui est marginalement significative ($\Delta R^2 F(1, 717) = 3,43, p = 0,065$). La décomposition de cet effet d'interaction, illustré à la figure 2, montre qu'à un niveau faible de la communication parent-enfant, les comportements extériorisés sont significativement associés à une diminution de l'engagement cognitif. Lorsque la communication parent-enfant est élevée, cette association n'est plus significative, c'est-à-dire que le niveau d'engagement reste stable, peu importe le niveau de comportements extériorisés. Ainsi, cette dimension de l'implication parentale protégerait les élèves à risque de désengagement. Le soutien aux devoirs semble aussi jouer un rôle protecteur. En effet, l'ajout de la variable d'interaction entre le soutien aux devoirs et les comportements extériorisés permet d'expliquer 1 % de variance supplémentaire par rapport au bloc 3 ($\Delta R^2 F(1, 717) = 6,91, p = 0,009$). La décomposition de cet effet montre, qu'à un niveau faible de soutien aux devoirs, les comportements extériorisés sont associés à une diminution de l'engagement cognitif ($b = - 0,46; p < 0,001$) alors qu'à un niveau élevé, cette association n'est plus ($b = - 0,11; p = 0,285$). En revanche, lorsque mesurées séparément, les variables modératrices de l'importance accordée à la scolarisation et du lien école-parent ne permettent pas d'améliorer le modèle prédictif ($\Delta R^2 F(1, 717) = 1,68, p = 0,197$ et $\Delta R^2 F(1, 717) = 0,003, p = 0,953$). Ainsi, l'importance accordée à la scolarisation et la fréquence des liens entre l'école et le parent ne sont pas associées à l'engagement cognitif des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

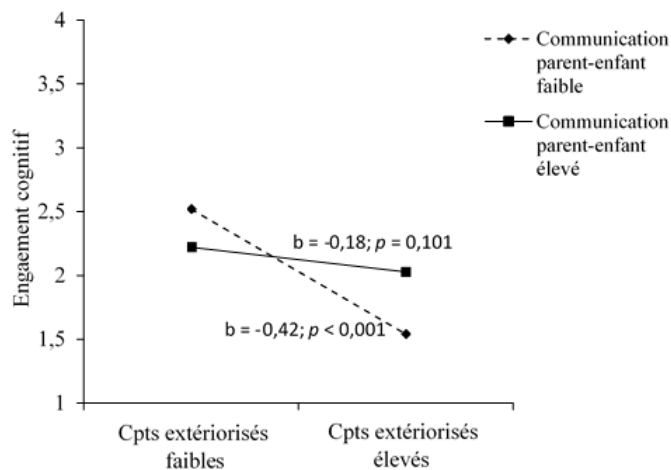


Figure 2. Interaction entre la communication parent-enfant et le niveau de comportements extériorisés afin de prédire l'engagement cognitif

Après avoir vérifié le rôle individuel entre chacun des modérateurs sur l'engagement cognitif des élèves qui présentent des comportements extériorisés, ceux-ci ont été inclus ensemble dans un quatrième bloc afin de tenir compte de la covariance entre les différentes dimensions. L'ajout des quatre modérateurs permet d'expliquer 1 % supplémentaire, une augmentation marginalement significative ($\Delta R^2 F(4, 714) = 2,08, p = 0,083$). Le quatrième bloc demeure aussi significatif ($F(16, 714) = 18,76, p < 0,001$). Le rendement scolaire, l'engagement cognitif au T1 et les comportements extériorisés demeurent significativement associés à l'engagement cognitif au T2. Toutefois, le soutien aux devoirs ne contribue plus de manière unique. Par ailleurs, lorsque les quatre variables d'interaction sont entrées dans le modèle simultanément, seule la variable d'interaction entre les comportements extériorisés et le soutien aux devoirs contribue de manière unique au modèle. Ainsi, la communication parent-enfant ne joue plus de rôle modérateur sur le lien entre les comportements extériorisés et l'engagement cognitif au T2. Néanmoins, le soutien aux devoirs semble maintenir son rôle protecteur. Tel que montré à la figure 3, le soutien aux devoirs modère le lien entre les

comportements extériorisés et l'engagement cognitif. En effet, à un niveau faible de soutien, les élevés voient leur engagement diminuer de manière significative avec l'augmentation de leurs comportements extériorisés alors qu'avec un soutien élevé, les comportements extériorisés ne sont plus associés à l'engagement scolaire.

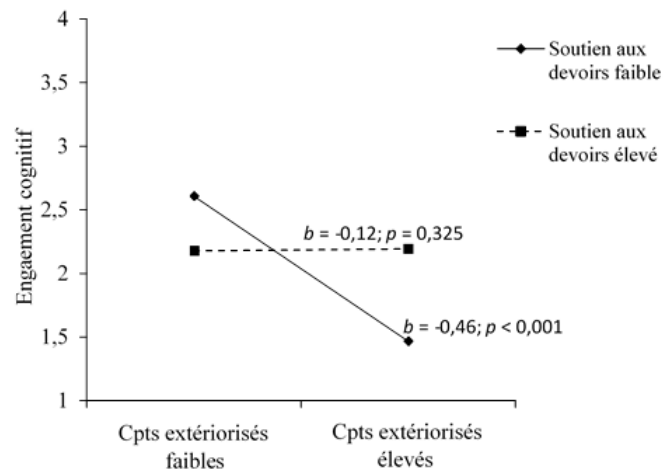


Figure 3. Interaction entre le soutien aux devoirs et les comportements extériorisés afin de prédire l'engagement cognitif

Discussion

L'objectif de la présente étude était d'abord de vérifier dans quelle mesure les comportements extériorisés sont associés à l'engagement comportemental et cognitif d'élèves du primaire, en contrôlant pour diverses variables généralement associées à l'engagement. Ensuite, il était question de vérifier si l'implication parentale dans le suivi scolaire était d'une part associée à l'amélioration de l'engagement scolaire, et d'autre part, si elle jouait un rôle protecteur sur l'engagement des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Les résultats de cette étude suggèrent globalement que les comportements extériorisés sont associés à une diminution de l'engagement scolaire. Ils montrent également que l'implication

parentale est favorable à l'engagement scolaire, jouant un rôle direct et indirect auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés.

D'abord, au niveau des comportements extériorisés, il était attendu que ceux-ci nuisent à l'engagement scolaire des élèves. Supportant cette hypothèse, les résultats montrent que les élèves plus agressifs, opposants ou hyperactifs sont plus à risque de désengagement durant l'année scolaire, tant sur le plan comportemental que cognitif. Ces résultats concordent avec les études précédentes qui associent les comportements extériorisés au désengagement scolaire d'élèves du primaire (p. ex., Downer et al., 2007; Pagani et al., 2011). Les caractéristiques de ces élèves telles que leur plus grande difficulté à s'autoréguler ou à mettre en place des interactions positives avec leurs pairs et enseignants, sont parmi les facteurs qui peuvent nuire à leur capacité à fournir des efforts, s'investir dans leur travail scolaire et mettre en place des stratégies d'autorégulation lors de la réalisation de leur travail scolaire.

En deuxième lieu, il était question de vérifier le rôle direct et indirect des quatre dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Il était attendu que les parents qui communiquent avec leur enfant par rapport à leur vécu scolaire, encadrent leur enfant dans leur devoir, valorisent la scolarisation et qui entretiennent des liens avec l'école favorisent l'engagement scolaire des élèves, particulièrement auprès de ceux qui présentent des difficultés extériorisées. Les résultats de cette étude supportent partiellement cette idée. En effet, cette étude montre que certaines pratiques parentales occupent un rôle important dans le parcours scolaire de l'élève, particulièrement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés, jouant un rôle essentiellement indirect. C'est le cas de la majorité des dimensions de l'implication parentale dans le suivi scolaire, soit la communication parent-enfant, le soutien aux devoirs et l'importance accordée à la scolarisation qui permettent de

protéger les élèves qui présentent des comportements extériorisés d'un éventuel désengagement scolaire. En effet, lorsque les parents valorisent davantage la scolarisation, s'investissent dans l'encadrement des devoirs de leur enfant et discutent fréquemment avec eux de leur vécu scolaire, les élèves qui présentent des comportements extériorisés ne voient pas leur engagement scolaire diminuer, contrairement à leurs pairs qui présentent des problèmes de comportements et dont les parents sont moins impliqués. Autrement dit, l'engagement scolaire des élèves ne tend pas à diminuer en cours d'année scolaire, malgré la présence de leurs comportements extériorisés. À l'inverse, lorsque le parent ne s'implique pas dans de telles pratiques, les comportements extériorisés des élèves semblent nuire à leur engagement cognitif et comportemental.

Néanmoins, nos résultats montrent également que les différentes dimensions de l'implication ne semblent pas contribuer de la même façon selon les dimensions de l'engagement scolaire dont il est question. En effet, alors que l'importance accordée à la scolarisation joue un rôle protecteur particulièrement important au niveau de l'engagement comportemental des élèves qui présentent des comportements extériorisés, c'est le soutien au devoir et, dans une moindre mesure, la communication parent-enfant au sujet de l'école qui protègent les élèves qui présentent des comportements extériorisés d'un éventuel désengagement cognitif. Pourquoi en est-il ainsi? Plusieurs hypothèses permettant d'expliquer ces résultats peuvent être formulées. Tout d'abord, il est envisageable que pour la majorité des élèves, leurs ressources personnelles et présentes dans l'environnement scolaire soient suffisantes pour favoriser leur conformité aux règles explicites et implicites en classe. Toutefois, auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés leurs interactions dans leur environnement scolaire sont plus souvent perturbées, et ceux-ci peuvent nécessiter

un soutien supplémentaire pour s'investir dans leur apprentissage et suivre les instructions de leur enseignant (Gaudreau et al., 2018). Ainsi, le parent qui fait la promotion de l'école auprès de son enfant lui permet d'intérioriser lui aussi l'importance de l'école, ce qui pourrait l'amener à adopter des comportements qui favorisent son engagement sur le plan comportemental. Comment expliquer alors que les autres dimensions de l'implication parentale ne contribuent pas de manière unique à l'engagement comportemental des élèves qui présentent des comportements extériorisés? En fait, leur contribution pourrait s'expliquer par l'importance accordée par le parent à la scolarisation de son enfant. En soi, communiquer avec son enfant à propos de l'école, le soutenir dans ses devoirs et entretenir des liens avec l'école sont des comportements du parent qui démontrent au quotidien qu'il accorde une certaine importance de l'école. Ainsi, l'importance accordée à la scolarisation est une pratique qui se révèle peut-être plus importante et englobante que les autres sur le plan comportemental et qui est nécessaire à la mise en œuvre des autres pratiques par les parents.

L'importance accordée à la scolarisation ne semble toutefois pas aussi centrale pour protéger les élèves qui présentent des comportements extériorisés d'un désengagement sur le plan cognitif. En effet, la valorisation de l'école par le parent peut être suffisante pour permettre à l'élève d'intégrer lui aussi cette valeur et être plus à même de se conformer aux attentes de son enseignant. À l'inverse, l'engagement cognitif fait appel à des mécanismes d'autorégulation importants qui nécessitent potentiellement plus que l'intériorisation par l'enfant de la valorisation de l'école promue par son parent. L'élève qui présente des déficits au niveau de sa capacité à organiser et planifier son travail peut par exemple avoir besoin d'un engagement et d'un soutien plus grand de la part du parent, qui dépasse la valorisation de l'école.

En ce sens, les résultats de notre étude suggèrent que le soutien aux devoirs est davantage important du point de vue cognitif pour les élèves qui présentent des comportements extériorisés. En effet, tel que le suggèrent Woltering et ses collaborateurs (2016), les comportements extériorisés étant associés à des fonctions exécutives déficitaires, ces élèves ont une plus grande difficulté à planifier et organiser leur travail, ce qui semble nécessiter davantage de soutien de la part de l'adulte, et notamment du parent au moment des devoirs. Les parents qui prévoient un moment pour accomplir les devoirs de leur enfant, les aident à organiser leur temps et leur espace, et participent à la résolution des difficultés rencontrées durant les devoirs, en viennent sans doute à modéliser auprès de leur enfant des stratégies d'autorégulation à adopter en classe, favorables à l'engagement cognitif de ce dernier.

Par ailleurs, il semble que ces mêmes mécanismes ne s'exercent pas exclusivement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés. En effet, nos résultats montrent, dans une moindre mesure, que le soutien aux devoirs de la part des parents est bénéfique non seulement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés, mais chez l'ensemble des élèves, tant sur le plan cognitif que comportemental. Le lien entre le soutien aux devoirs et l'implication parentale est souvent inconsistant à travers les études, mais nos résultats convergent néanmoins avec certaines qui montrent un lien positif entre ces deux variables (p. ex. Izzo et al., 1999). La présence de ce lien significatif pourrait notamment s'expliquer par le fait qu'à travers les études, le soutien aux devoirs est souvent mesuré en termes de temps consacré aux devoirs et de quantité de devoirs accomplis (Nunez et al, 2015). Ainsi, il est possible que ces travaux ne permettent pas de comprendre l'ensemble de l'implication des parents lors de cette période de travail avec leur enfant. Le fait que nous

ayons aussi considéré dans la présente étude le soutien émotif des parents, tel que leurs encouragements, l'encadrement logistique et le soutien à la résolution des difficultés rencontrées pourrait aider à mieux comprendre nos résultats. En somme, nos résultats suggèrent que tous les parents peuvent aider leur enfant à s'engager dans leur parcours scolaire en encadrant leurs devoirs, qu'il présente des comportements extériorisés ou non.

L'étude met aussi de l'avant le rôle protecteur, bien que moins important et tendancieux, de la communication parent-enfant sur l'engagement cognitif des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Ainsi, le parent qui parle avec son enfant de ce qu'il a appris à l'école, de ses relations avec ses pairs et enseignants et des difficultés vécues, favorise l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans la réalisation du travail scolaire de ce dernier, et ce, malgré ses comportements extériorisés. En faisant de la sorte, le parent peut, tout comme pour le soutien aux devoirs, aider l'enfant à trouver des stratégies et solutions concrètes pour faire face aux difficultés vécues, en l'aidant par exemple, à trouver des techniques pour mieux gérer son impulsivité. Notons toutefois, que cette dimension de l'implication parentale ne contribue pas de manière très robuste à l'engagement cognitif des élèves qui présentent des comportements extériorisés à travers nos résultats. En effet, le soutien aux devoirs semble plus important à cet effet.

Finalement, cette étude suggère que le lien école-parent ne semble pas bénéfique à l'engagement scolaire des élèves en général, et de ceux qui présentent des comportements extériorisés en particulier. À l'inverse des autres pratiques parentales qui semblent favoriser l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement scolaire des élèves présentant des comportements extériorisés, la communication plus fréquente entre le parent et l'école n'a aucun effet protecteur auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés et

semble même avoir un effet négatif sur l'engagement scolaire pour l'ensemble des élèves. En effet, l'engagement comportemental des élèves en général, tend à diminuer lorsque les parents communiquent avec l'enseignant et s'impliquent physiquement à l'école. Bien que cette pratique semble avoir un effet contraire à celui désiré, ce résultat n'est pas une surprise. Il concorde en effet avec certaines études qui ont trouvé une association négative entre le lien école-parent et l'engagement scolaire (Izzo et al, 1999; Fan & William, 2010). Tout comme le suggèrent ces études, la fréquence des liens entre le parent et l'école peut être due aux comportements perturbateurs de l'élève ou aux difficultés qu'il éprouve sur le plan scolaire, dans la mesure où les échanges augmentent quand les problèmes sont plus importants. Par ailleurs, les enseignants sont plus souvent portés à communiquer avec les parents lorsque l'élève adopte des comportements inappropriés que pour souligner les comportements adéquats, et ceci est d'autant plus vrai auprès des élèves du secondaire (Massé et al., 2016a, 2016b). Dans ce sens, le lien école-parent est d'ailleurs associé à un niveau plus élevé de comportements extériorisés dans notre étude, ce qui concorde avec cette hypothèse. Ainsi, ceci suggère que ces rencontres entre l'école et le parent pourraient certainement devenir négatives et être difficiles pour le parent, ce qui impacterait négativement l'engagement de son enfant. Par ailleurs, tel que le soulignent Hill et Tyson (2009), par opposition aux autres dimensions de l'implication parentale qui relèvent essentiellement des échanges entre le parent et son enfant, le lien école-parent nécessite l'établissement d'un lien de qualité non pas entre le parent et l'enfant, mais entre le parent et l'école. Considérant que ce lien est plus souvent négatif auprès des parents d'élèves présentant des problématiques scolaires, il peut être ainsi plus difficile de développer un lien de qualité pour les parents de ces enfants.

Implications pour la pratique

Les conclusions de cette recherche mettent en évidence le rôle incontournable que peut jouer le parent sur l'engagement scolaire de leur enfant, tout particulièrement au niveau des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Les écoles font largement appel à divers programmes afin de prévenir ou intervenir sur les comportements extériorisés des élèves (p. ex., Centre Mariebourg, 1998; Massé, Verret, & Boudreault, 2012). Néanmoins, il faut davantage insister sur le rôle essentiel du parent dans le parcours scolaire de son enfant et du rôle de l'école pour favoriser cette implication.

Au niveau des politiques québécoises, une place de plus en plus grande est accordée au rôle du parent qui est considéré comme un partenaire dans la réussite éducative de son enfant, particulièrement auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportements (MÉES, 2015). Ces initiatives semblent être un pas dans la bonne direction, toutefois, certaines politiques ministérielles, par exemple, communiquer minimalement une fois par mois avec le parent dont l'enfant fait l'objet d'un plan d'intervention, ne sont pas toujours mises en œuvre au niveau de l'école. Par ailleurs, il faut réfléchir à ce qui sera communiqué afin de rendre cette collaboration positive, par exemple les réussites de l'élève plutôt que ses échecs. Il est donc essentiel de sensibiliser les intervenants présents dans le milieu scolaire à percevoir les parents non seulement comme des collaborateurs, mais à adopter des pratiques qui favorisent l'engagement du parent dans le parcours scolaire de leur enfant. Instinctivement, certaines pratiques parentales peuvent sembler moins accessibles pour l'enseignant, tel que la communication parent-enfant par rapport à l'école ou l'importance accordée à la scolarisation. Néanmoins, plusieurs études d'intervention montrent que les efforts mis en place par les enseignants, intervenants et directions d'école, afin de promouvoir l'implication des parents

dans le parcours scolaire de leur enfant mènent vers des résultats très encourageants (p. ex. Williams, Swift, Williams, & Van Daal, 2017; Van Voorhis, 2003; Harackiewicz, Rozek, Hulleman, & Hyde, 2012). D'ailleurs, ces interventions exigent souvent très peu de ressources et sont relativement simples à implanter. Des interventions aussi simples qu'informer le parent quant à l'importance de la scolarisation et de son implication dans le suivi scolaire de son enfant et lui enseigner différentes manières de s'impliquer à l'école permettent d'améliorer la communication parent-enfant de même que la perception du parent quant à l'utilité de l'école (Harackiewicz et al., 2012). Différentes interventions se sont aussi montrées efficaces pour impliquer le parent dans l'encadrement des devoirs. C'est notamment le cas du programme TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork) qui recommande de fournir des devoirs qui indiquent un objectif d'apprentissage clair, des explications pour le compléter, de même que des instructions explicites sur comment impliquer les membres de la famille à la réalisation de celui-ci (Van Voorhis, 2003). En s'appuyant sur des devoirs interactifs, l'enseignant favorise non seulement l'implication du parent dans l'encadrement des devoirs, mais suscite également la communication entre les parents et l'enfant par rapport à l'école. En somme, nos résultats suggèrent clairement que les acteurs scolaires qui travaillent auprès des élèves, et plus particulièrement auprès de ceux qui présentent des comportements extériorisés, doivent être sensibilisés quant au rôle incontournable du parent sur l'engagement scolaire des élèves, et encouragés à mettre en œuvre des pratiques favorables à l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant.

Forces et limites

La présente étude relève plusieurs forces. D'abord, c'est à notre connaissance, la première étude qui s'intéresse au rôle protecteur de l'implication parentale sur l'engagement

scolaire des élèves qui présentent des comportements extériorisés. C'est d'ailleurs une des rares études qui incluent dans le devis, des mesures multidimensionnelles de l'engagement scolaire et de l'implication parentale, qui plus est dans une étude longitudinale. Ceci permet de contrôler pour le niveau d'engagement initial et de mesurer l'engagement sur une période d'une année scolaire. Par ailleurs, l'inclusion de plusieurs variables de contrôle est un élément positif contribuant à la solidité des résultats. En effet, même en contrôlant pour le sexe, l'âge, le statut générationnel, le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, le rendement scolaire et l'engagement scolaire en début d'année, l'étude permet de montrer que la majorité des dimensions de l'implication parentale contribue à l'engagement scolaire, particulièrement auprès des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Une autre force est l'utilisation de diverses sources d'information. En effet, l'enseignant a permis de déterminer le niveau de comportements extériorisés de l'élève alors que ce dernier a fourni l'information sur son niveau d'engagement scolaire et l'implication de son parent dans le suivi scolaire. Les parents ont contribué au niveau des variables de contrôle. Par ailleurs, le questionnaire à l'élève étant informatisé présente une force au présent projet permettant de mieux contrôler l'effet de l'expérimentateur et la fluctuation de la mesure.

Certaines limites doivent aussi être considérées. D'abord, il faut tenir compte que l'étude mesure la perception de l'implication parentale plutôt que l'implication rapportée par les parents. Bien que nous pensions que c'est la perception de l'enfant de l'implication de ses parents qui aura le plus d'impact sur son engagement scolaire, il se peut que les résultats divergent des études qui utilisent des mesures d'implication parentale rapportées par le parent ou même rapportées par des évaluateurs indépendants. D'autre part, il faut souligner l'absence de contrôle statistique au niveau des autres pratiques parentales. En effet, les pratiques

parentales en général sont des prédicteurs importants des comportements extériorisés (Duncombe, Havighurst, Holland, & Frankling, 2012; Stormshak, Bierman, McMahon, & Lengua, 2000) et contribuent de manière importante au niveau d'implication du parent sur le plan scolaire (Kikas, Tulviste, & Peets, 2014). La présente étude ne permet donc pas de mesurer la variance qui serait attribuable au style et pratiques parentales générales. Un autre point à mentionner concerne les échelles utilisées pour mesurer l'engagement comportemental et les comportements extériorisés. En effet, certains items entre les deux échelles se recourent légèrement, ce qui pourrait possiblement augmenter la variance et l'erreur de mesure, entraînant ainsi une instabilité au niveau des coefficients. Néanmoins, malgré les relations étroites que peuvent entretenir ces deux construits, l'échelle d'engagement porte davantage sur l'implication et l'effort de l'élève dans son travail alors que celle des comportements extériorisés réfère davantage à des comportements d'agressivité, de défiance des règles et d'hyperactivité. Il s'agit donc de construit bien distincts. Qui plus est, les corrélations entre les deux échelles sont modérées. Les conséquences potentielles de la similarité de certains items entre les deux échelles sont donc limitées. Finalement, l'échantillon utilisé est un échantillon de convenance où une grande proportion des élèves sont nés à l'extérieur du Canada (39,4 %). Bien que cet échantillon soit assez représentatif des écoles de milieux défavorisés en contexte montréalais, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

Implications pour la recherche

Les résultats de cette étude nous permettent d'avancer nos connaissances sur l'implication des parents dans le suivi scolaire. Jusqu'à ce jour, très peu d'études ont mesuré l'association entre l'implication parentale et l'engagement scolaire, et aucune étude n'avait encore évalué le rôle protecteur de l'implication parentale sur l'engagement scolaire des élèves

qui présentent des comportements extériorisés. Ainsi, nos conclusions permettent de mettre en lumière le rôle crucial de l'implication des parents sur l'engagement scolaire de leur enfant, notamment auprès des élèves à risque de désengagement.

En revanche, cette étude ne s'est attardée qu'au rôle protecteur de l'implication des parents dans le suivi scolaire auprès d'élèves qui présentent des comportements extériorisés. Alors que l'engagement comportemental de ces élèves semble être protégé par l'importance que le parent accorde à la scolarisation, l'engagement cognitif semble nécessiter des ressources plus tangibles que l'intériorisation de valeurs, soit l'encadrement des devoirs par exemple. Néanmoins, il demeure possible que d'autres mécanismes non documentés ici puissent également expliquer les défis rencontrés par les élèves qui présentent des comportements extériorisés, ainsi que leurs pairs présentant d'autres types de vulnérabilités. Ainsi, afin d'avoir une vision plus large du rôle protecteur de l'implication des parents dans le suivi scolaire, des études futures pourraient s'attarder à la fois à ces autres mécanismes possibles (p.ex., rôle des pairs, etc.) ainsi qu'aux élèves qui présentent d'autres difficultés, tels des problèmes intériorisés, du rejet ou de l'intimidation par les pairs.

Enfin, tel qu'il a été mentionné précédemment, considérant la composition de l'échantillon utilisé, nos résultats sont généralisables principalement pour les élèves issus de milieux pluriethniques et défavorisés en contexte urbain. Ultérieurement, il serait donc pertinent d'élargir l'échantillon à d'autres contextes comportant des milieux socioéconomiques plus variés. En effet, l'implication du parent pourrait jouer un rôle différent dans un contexte plus favorable sur le plan socioéconomique ou auprès de clientèles plus diversifiées. Il serait aussi intéressant de vérifier si le lien école-parent qui, selon nos résultats, nuit à l'engagement scolaire des élèves, se maintient dans un contexte différent. Dans

cette optique, des recherches futures pourraient également vérifier si le lien affectif que le parent entretient avec l'école de même que leur propre expérience scolaire peut interagir avec certaines dimensions de l'implication parentale. Cela permettrait d'avoir une compréhension plus globale du rôle des parents sur l'engagement scolaire des élèves.

Conclusion

L'engagement de l'élève dans son parcours scolaire est incontournable à sa réussite. Afin d'y parvenir, celui-ci doit compter sur certaines ressources, telle l'implication de ses parents tout au long de son parcours scolaire. Bien que celle-ci puisse être bénéfique chez l'ensemble des élèves, elle semble encore plus pertinente auprès des élèves qui présentent des caractéristiques personnelles qui nuisent à leur engagement, tels des comportements de type extériorisés. La présente étude avait comme objectif de vérifier le rôle protecteur de l'implication parentale sur l'engagement cognitif et comportemental des élèves qui présentent des comportements extériorisés. Elle met en lumière le rôle incontestable des parents sur l'engagement scolaire de ces élèves, tout comme pour leurs pairs également. Les parents qui communiquent avec leur enfant par rapport à l'école, qui encadrent les devoirs de leur enfant et qui accordent de l'importance à la scolarisation protègent ainsi leur enfant d'un éventuel désengagement. Il importe maintenant de mettre en place les interventions nécessaires pour susciter cette implication chez tous les parents.

Références

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1-37.
- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles* Burlington: University of Vermont & Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2012). International epidemiology of child and adolescent psychopathology I: diagnoses, dimensions, and conceptual issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(12), 1261-1272. doi:10.1016/j.jaac.2012.09.010
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (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. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (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., & Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 188-198. doi:10.1080/00220671.2015.1060931
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (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., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L., Parent, S., et al.,. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. GRES. Rapport soumis au Fonds de Recherche Québécois Société et Culture. .
- Archambault, I., & Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. [Validation of the Scale of the Dimensions of School Engagement among primary school students.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. doi:10.1037/a0031951
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712. doi:10.1007/s10826-017-0691-y

- Beauchaine, T. P., & McNulty, T. (2013). Comorbidities and continuities as ontogenic processes: toward a developmental spectrum model of externalizing psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25(4 Pt 2), 1505-1528. doi:10.1017/S0954579413000746
- Beauchaine, T. P., Zisner, A. R., & Sauder, C. L. (2017). Trait impulsivity and the externalizing spectrum. *Annual Review of Clinical Psychology*, 13, 343-368. doi:10.1146/annurev-clinpsy-021815-093253
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & R. Wylie (Eds.), (pp. 315 - 342). Boston, MA: Springer.
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., . . . Conduct Problems Prevention Research, G. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: prediction from kindergarten risk factors and impact of the fast track prevention program. *Aggressive Behavior*, 39(2), 114-130. doi:10.1002/ab.21467
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *The American Psychologist*, 32, 513.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human : Bioecological perspective on human development* (pp. 3-15). London, UK: Sage Publication
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, volume 1: Theoretical models of human development*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M., & Little, T. D. (2003). The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(5), 495-514. doi:10.1023/a:1025449031360
- Centre Mariebourg (1998). *La résolution de conflits au primaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques*. Montréal, Québec : Centre Mariebourg et Chenelière.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460. doi:10.1016/j.jsp.2004.07.002
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830. doi:10.1080/01443410.2015.1099617

- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review, 36*(3), 413-432.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry and Human Development, 43*(5), 715-733. doi:10.1007/s10578-012-0290-5
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: what research says to administrators. *Education and Urban Society, 19*(2), 119-136. doi:10.1177/0013124587019002002
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections. *Marriage & Family Review, 15*(1-2), 99-126. doi:10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Developmental pathways from childhood aggression-disruptiveness, chronic peer rejection, and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child Development, 86*(2), 614-631. doi:10.1111/cdev.12321
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- 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
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology, 46*(5), 1159-1175. doi:10.1037/a0020659
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.2307/1170412
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: what is it? why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97 -131). Boston, MA: Springer.
- Fite, P. J., Cooley, J. L., Williford, A., Frazer, A., & DiPierro, M. (2014). Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children and Youth Services Review, 44*(Supplement C), 25-32. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.05.014
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., & Picher, M. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : Analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education, 41*(2), 554-583.
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children.

- Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191. doi:10.1007/s10802-010-9434-x
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi:10.2307/1131378
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: an experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, 23(8), 899-906. doi:10.1177/0956797611435530
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928. doi:10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (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. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Hinshaw, S. P. (2002). Process, mechanism, and explanation related to externalizing behavior in developmental psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 431-446. doi:10.1023/a:1019808712868
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. doi:10.1007/s10964-010-9579-5
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. doi:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasrow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. 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
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student

- engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240. doi:10.1007/s10984-015-9202-5
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. doi:10.1007/bf03340893
- Kikas, E., Tulviste, T., & Peets, K. (2014). Socialization values and parenting practices as predictors of parental involvement in their children's educational process. *Early Education and Development*, 25(1), 1-18. doi:10.1080/10409289.2013.780503
- Kraemer, H. C., Noda, A., & O'Hara, R. (2004). Categorical versus dimensional approaches to diagnosis: methodological challenges. *Journal of Psychiatric Research*, 38(1), 17-25. doi:10.1016/S0022-3956(03)00097-9
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Child Youth Serv Rev*, 67, 95-104. doi:10.1016/j.chilyouth.2016.06.003
- Krueger, R. F., & Markon, K. E. (2006). Reinterpreting comorbidity: A model-based approach to understanding and classifying psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, 111-133. doi:10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095213
- Lachar, D., & Gruber, C. (2004). *Personality Inventory for Children (PIC-2)* (2nd ed). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Lachar, D., Gdowski, C. L., & Snyder, D. K. (1984). External validation of the personality inventory for children (pic) profile and factor scales: Parent, teacher, and clinician ratings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(2), 155-164. doi:10.1037/0022-006X.52.2.155
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (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
- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S., & Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6
- Li, Y., & Lerner, R. M. (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
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32. doi:10.1007/s10964-012-9857-5

- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103.
- Loginova, S. V., & Slobodskaya, H. R. (2017). The mediating role of parenting in the relation between personality and externalizing problems in Russian children. *Personality and Individual Differences*, 106, 275-280. doi:10.1016/j.paid.2016.10.055
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Horton, K. D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 804-812. doi:10.1007/s10964-008-9312-9
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., . . . Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 324-336. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.03.009
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J.,. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. doi:10.7202/1034491ar
- Massé, L., Verret, C., & Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration : Programme multi-propulsions volet enfants*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J, ... Babin, J. (2016a). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) au primaire, Rapport préliminaire à partir des données de juillet 2016*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : <http://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/>
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J.,...Babin, J. (2016b). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) au secondaire, Rapport préliminaire à partir des données de juillet 2016*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : <http://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/>
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., . . . Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, 48(4), 1003-1018. doi:10.1037/a0026006
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786. doi:10.1037/0012-1649.44.3.771
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports. (2008). *Difficultés de comportement : Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Gouvernement du Québec. Québec, Canada. Récupéré de: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la->

recherche/detail/article/difficultes-de-comportement-nouvelles-connaissances-nouvelles-interventions/

- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development, 39*(1), 32-42. doi:10.1177/0165025414533428
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 235-261. doi:10.1080/17405620701556417
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(6), 1013-1026. doi:10.1007/s10802-012-9610-2
- OECD. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Ogilvie, J. M., Stewart, A. L., Chan, R. C. K., & Shum, D. H. K. (2011). Neuropsychological measures of executive function and antisocial behavior: A meta-analysis. *Criminology, 49*(4), 1063-1107. doi:10.1111/j.1745-9125.2011.00252.x
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., & Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(5), 715-725. doi:10.1007/s10802-011-9605-4
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F.-Y., & 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
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). Boston, MA: Springer US.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292. doi:10.1177/07419325060270050301
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2009). Parents as essential partners for fostering students' learning outcomes. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 257-272). New York: Routledge.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Boston, MA: Springer US.
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (1992). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). Test Review: Behavior assessment system for children (2nd ed.). *Assessment for Effective Intervention*, 32(2), 121-124. doi:10.1177/15345084070320020301
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.001
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., & Matthys, W. (2013). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457-471. doi:10.1007/s10802-012-9684-x
- Scrimin, S., Mason, L., Moscardino, U., & Altoè, G. (2015). Externalizing behaviors and learning from text in primary school students: The moderating role of mood. *Learning and Individual Differences*, 43, 106-110. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.023
- Shaw, D. S., Lacourse, E., & Nagin, D. S. (2005). Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(9), 931-942. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00390.x
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2016). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425. doi: 10.1177/0165025415584187
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29. doi:10.1207/S15374424jccp2901_3
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *European Review of Applied Psychology*, 66(3), 139-150.
- Tardif-Grenier, K. (2015). *La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire* (Thèse doctorale). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca>
- Thompson, R., Jiyoung Kim, T., Litrownik, A. J., Briggs, E. C., Hussey, J. M., English, D. J., & Dubowitz, H. (2010). Early adolescent risk behavior outcomes of childhood externalizing behavioral trajectories. *The Journal of Early Adolescence*, 31(2), 234-257. doi:10.1177/0272431609361203
- van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between

- childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.
- Verret, C., Massé, L., & Picher, M. J. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(7), 445-454. doi:10.1016/j.neurenf.2016.08.004
- Vile Junod, R. E., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.004
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). Boston, MA: Springer US.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (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. T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.008
- Wang, M. T., & 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
- Williams, K., Swift, J., Williams, H., & Van Daal, V. (2017). Raising children's self-efficacy through parental involvement in homework. *Educational Research*, 59(3), 316-334. doi:10.1080/00131881.2017.1344558
- Woltering, S., Lishak, V., Hodgson, N., Granic, I., & Zelazo, P. D. (2016). Executive function in children with externalizing and comorbid internalizing behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 30-38. doi:10.1111/jcpp.12428
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.007