

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONTRIBUTIONS UNIQUES DES PERCEPTIONS DE LA SUPERVISION PARENTALE
CHEZ LES ADOLESCENTS ET LEURS PARENTS SUR LE FONCTIONNEMENT
SCOLAIRE

THÈSE DE SPÉCIALISATION
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT

SOUS LA SUPERVISION DE
MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU
ET CATHERINE CIMON-PAQUET

12 MAI 2021

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice Marie-Hélène Véronneau et la doctorante Catherine Cimon-Paquet pour avoir cru en moi. Sans votre soutien constant, vos conseils judicieux et votre patience à toute épreuve, rien de tout cela n'aurait été réalisable. Ensuite, j'aimerais remercier mes collègues du LÉPSIS qui m'ont guidé et qui m'ont aidé à travers ce processus. Vous formez une équipe accueillante et amusante, et être en votre compagnie a toujours été très plaisant.

Je tiens aussi à remercier mes amis et colocataires Andrés, Raphaël, Hugo et Christophe qui m'ont enduré, soutenu et changé les idées quand j'en avais besoin. Enfin, je remercie mes parents d'avoir toujours été présents pour m'encourager, m'écouter et même me superviser, de temps en temps!

Table des matières

Remerciements	i
Liste des tableaux	iv
Résumé	v
Introduction	7
Fonctionnement scolaire	8
Supervision parentale	9
Modèle bioécologique	10
Devis à plusieurs sources d'informations	11
Statut socioéconomique, sexe et âge	12
Objectifs et hypothèses	12
Méthode	13
Participants	13
Procédures	13
Mesures	14
<i>Supervision parentale</i>	14
<i>Fonctionnement scolaire</i>	15
Analyses	15
Résultats	16
Analyses descriptives	16
Analyses corrélationnelles	17
Analyses principales	19
Analyses supplémentaires	20
Discussion	21
Implications et contributions	26
Limites et futures recherches	27
Conclusion	27
BIBLIOGRAPHIE	29

Annexes	40
Annexe 1 : Lettre d’approbation éthique	40
Annexe 2 : Lettre d’approbation éthique (suivi).....	41
Annexe 3 : Questionnaire variables sociodémographiques (adolescent)	42
Annexe 4 : Questionnaire variables sociodémographiques (parent)	43
Annexe 5 : Questionnaire engagement scolaire (adolescent)	44
Annexe 6 : Questionnaire engagement scolaire (parent)	47
Annexe 7 : Questionnaire supervision parentale (adolescent)	49
Annexe 8 : Questionnaire supervision parentale (parent)	51

Liste des tableaux

TABLEAU 1. Statistiques descriptives des variables principales et des covariables.....	16
TABLEAU 2. Corrélations bivariées entre les variables principales et les covariables	18
TABLEAU 3. Coefficients de beta dans les régressions hiérarchiques prédisant le fonctionnement scolaire	20

Résumé

Peu d'études ont examiné le rôle de la supervision parentale dans le fonctionnement scolaire des jeunes (Malczyk et Lawson, 2017). Aussi, plusieurs études ont souligné l'importance de considérer la perception des adolescent·e·s et des parents lors de l'étude de la supervision parentale. Ainsi, cette étude vise à examiner les contributions uniques des perceptions des parents et des adolescent·e·s quant à la supervision parentale, dans la prédiction du fonctionnement scolaire des jeunes. Nous avons recruté 133 dyades parents-adolescent·e en 4^e et 5^e année du secondaire. La supervision parentale (sollicitation et contrôle parental) a été mesurée chez les adolescent·e·s et les parents par questionnaire. Le fonctionnement scolaire a été mesuré par l'engagement et le rendement scolaire. Des régressions hiérarchiques révèlent que la sollicitation parentale perçue par les adolescent·e·s est reliée marginalement à l'engagement scolaire, mais pas la sollicitation perçue par le parent. Le contrôle parental perçu par l'adolescent·e est associé à l'engagement et au rendement, mais pas le contrôle perçu par le parent. Les résultats suggèrent qu'il est important de considérer la supervision parentale, telle que perçue par les adolescent·e·s, dans les programmes de prévention visant à améliorer le fonctionnement scolaire des élèves du secondaire.

Mots-clés : Supervision parentale, engagement scolaire, rendement scolaire, adolescence, persévérance scolaire.

Introduction

Problématique

Le décrochage scolaire est un problème sociétal préoccupant au Québec. Au niveau secondaire, après cinq ans d'étude, c'est au Québec que l'on retrouve le plus bas taux de diplomation au Canada, soit 75 % (Gouvernement du Canada, 2019). Plusieurs études ont démontré que les décrocheurs étaient plus à risque d'être confrontés à des problèmes personnels, économiques et sociaux (Potvin, 2015). En effet, la scolarisation est étroitement liée à un meilleur bien-être à long terme et le décrochage peut mener à des conséquences néfastes autant pour l'individu que pour la société (Blaya, 2012). De plus, depuis l'arrivée de la pandémie de la COVID-19 au Québec, les obstacles à un enseignement de qualité amenés par les mesures de distanciation sociale ont pu affecter la réussite scolaire des élèves ayant plus de difficulté à l'école (Racine, 2020). Cette situation nous rappelle l'urgence de se pencher sur les éléments pouvant prévenir le décrochage des jeunes. Une manière efficace de prévenir le décrochage est de favoriser la persévérance scolaire (Gendron et al., 2015).

Les études précédentes sur les déterminants de la persévérance scolaire ont établi que ceux-ci peuvent être de nature personnelle, familiale, scolaire ou sociale, et qu'ils varient d'une personne à l'autre (Gendron et al., 2015). Un important déterminant de la réussite scolaire est la qualité du fonctionnement scolaire des élèves (van Rooij et al., 2017). De plus, la supervision parentale est un élément du contexte familial qui a été associé à une multitude de conséquences positives sur le plan scolaire pour l'adolescent·e (Henry et al., 2011). Cependant, peu d'études ont exploré les contributions uniques de la perception du parent et de l'adolescent·e de cette supervision parentale au fonctionnement scolaire. Aussi, peu d'études se sont penchées sur la valeur prédictive des divergences entre le point de vue du parent et celui du jeune. Ainsi, cette étude vise à étudier les liens entre la supervision parentale et le fonctionnement scolaire en s'intéressant aux contributions uniques de la perception du parent et de son adolescent·e sur le fonctionnement scolaire.

Fonctionnement scolaire

Le fonctionnement scolaire est un construit multidimensionnel (Baker et Siryk, 1984) regroupant des composantes scolaires, sociales et personnelles de la vie d'un élève. Il réfère à la capacité d'un élève à s'adapter aux demandes du milieu scolaire (Ratelle et al., 2017). Le fonctionnement scolaire est associé à la persévérance scolaire (Kuh et al., 2008). Deux concepts importants qui nous informent sur le fonctionnement scolaire des jeunes sont leur engagement et leur rendement scolaires, qui sont au cœur de la présente étude.

L'engagement scolaire est un construit multidimensionnel qui réfère à l'implication et à l'engagement des élèves envers des buts scolaires et d'apprentissage (van Rooij et al., 2017). L'engagement des élèves peut notamment être reconnu par leur participation aux activités parascolaires, leur participation générale à l'école, leur attachement à l'école et leur envie de poursuivre leurs études dans le futur. Plusieurs études rapportent des associations entre l'engagement scolaire, la réussite scolaire et la persévérance scolaire (Dotterer et Lowe, 2011; Gutman et Schoon, 2018; Hill et Wang, 2015). Dans le même ordre d'idées, il a été rapporté que le désengagement scolaire était associé à moins de réussite scolaire et à une plus faible probabilité de s'inscrire à l'université (Symonds et al., 2016).

Le *rendement scolaire* de l'adolescent-e réfère aux notes obtenues dans ses différents cours. Une moyenne des résultats scolaires pour plusieurs cours est généralement la façon de mesurer ce concept. Le rendement scolaire est associé positivement à la réussite scolaire (McKenzie et Schweitzer, 2001) et à la persévérance scolaire (Gendron et al., 2015).

Ces deux facettes de la vie scolaire de l'adolescent-e sont différentes et se complètent dans l'évaluation du fonctionnement scolaire, l'engagement scolaire évaluant l'aspect affectif du fonctionnement scolaire et le rendement scolaire reflétant l'aspect scolaire, le résultat objectif de l'engagement scolaire. Toutefois, ces concepts ne sont pas indépendants, l'engagement scolaire étant associé positivement au rendement scolaire (Leblanc, 1998). Le rôle des parents dans le fonctionnement scolaire est un élément important. Plusieurs études ont montré que les pratiques parentales et la qualité de l'environnement à la maison contribuent à la réussite scolaire (Henry et al., 2011; Leventhal et Brooks-Gunn, 2011; Smetana, 2008).

Supervision parentale

Stattin et Kerr (2000) définissent la supervision parentale comme un ensemble de pratiques visant à recueillir de l'information sur les relations, les intérêts et les activités de leur adolescent·e. Ces pratiques parentales peuvent être regroupées en trois catégories. Le *contrôle parental* réfère aux règles strictes (p.ex., couvre-feu) imposées par le parent en lien avec les activités et les relations de l'adolescent·e. La *sollicitation parentale* réfère aux discussions que le parent a avec l'adolescent·e dans le but d'obtenir de l'information sur ses activités et ses relations. Enfin, les *connaissances parentales*, bien qu'elles découlent de la sollicitation et du contrôle parental, demeurent un indicateur important de la supervision parentale (Dotterer et Lowe, 2011; Stattin et Kerr, 2000).

Une recension de la littérature a montré que la supervision parentale est reliée à un plus faible risque de consommation de substances, d'association avec des groupes de pairs déviants, de conduites violentes, de délinquance et de problèmes scolaires (Omer et al., 2016). Dans la littérature scientifique, la supervision parentale a souvent été étudiée en lien avec des conséquences négatives pour le jeune, dans le but de les prévenir. Cependant, les possibles conséquences positives de la supervision parentale ont moins été étudiées. Ainsi, bien que les comportements de supervision parentale aient été associés à plusieurs conséquences positives dans le domaine scolaire pour l'adolescent·e, telles qu'un rendement scolaire et un engagement scolaire élevés (Henry et al., 2011; Vaillancourt et al., 2019), il serait nécessaire d'augmenter le corpus d'études la liant à des conséquences positives. De plus, il serait important d'investiguer les contributions uniques des perceptions de l'adolescent·e et du parent dans la prédiction du fonctionnement scolaire, un angle encore peu étudié dans la littérature scientifique. Il s'agit d'un objectif de notre étude.

Modèle bioécologique

Cette étude est ancrée dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006). Notre étude s'intéresse plus particulièrement au *microsystème* de ce modèle, qui est composé de l'environnement immédiat de l'adolescent·e et d'individus ou de groupes ayant une influence directe sur son développement. Selon ce modèle, la relation parent-enfant ferait partie du *microsystème* de l'enfant, c'est-à-dire de son milieu immédiat, étant donné qu'ils ont des

interactions directes très fréquemment. Cette relation proximale aurait donc une importance primordiale dans son développement.

Le modèle bioécologique soutient que les interactions et les influences entre les individus sont réciproques. Ainsi, le parent influencerait le développement de l'enfant, mais l'enfant influencerait aussi le développement du parent (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Étant donné que les comportements de supervision impliquent le parent et l'adolescent·e et sont au cœur de leur relation, le modèle bioécologique, appliqué au contexte de la supervision parentale, nous amène à penser que les perceptions du parent et de l'adolescent·e devraient converger. Une divergence marquée dans les perceptions de la supervision parentale pourrait ainsi indiquer un problème dans la communication qui mène le parent et l'adolescent·e à percevoir de façon très différente des comportements dont ils font l'expérience ensemble (Keijsers & Poulin, 2013).

Devis à plusieurs sources d'information

L'utilisation d'un devis ayant plusieurs sources d'information permet de recueillir des informations selon le point de vue de plusieurs personnes sur un comportement étudié. Selon De Los Reyes et ses collègues (2013), les parents et leurs enfants peuvent avoir des perceptions différentes des pratiques parentales. Abar et ses collègues (2015) amènent une explication possible des divergences dans les perceptions en expliquant que la perception de la supervision parentale selon le parent représente les comportements dans lesquels il s'est engagé, tandis que la perception de l'adolescent·e représente les comportements parentaux observés. Il est possible que l'adolescent·e ne perçoive pas tous les comportements de supervision parentale tels que le parent croit les avoir mis en œuvre.

Ces divergences de points de vue sont souvent traitées comme des erreurs de mesure, alors qu'il peut être possible d'extraire de l'information importante de celles-ci. En effet, elles peuvent indiquer une problématique dans la relation parent-enfant, qui serait en soi une information pertinente sur le plan clinique avec des implications importantes pour l'avenir de l'adolescent·e (Dotterer et Wehrspann, 2016). Par exemple, un parent ayant la perception qu'il supervise convenablement les activités de son adolescent·e sera peut-être moins enclin à lui demander des informations par rapport à celles-ci, amenant ainsi l'adolescent·e à percevoir que le parent ne s'intéresse pas à ses activités (Dotterer et Wehrspann, 2016).

Aussi, ces divergences de point de vue, en elles-mêmes, peuvent avoir une valeur prédictive. En effet, une recension de la littérature a retrouvé que les divergences dans la perception de la supervision parentale ont été associées à des retombées négatives pour l'adolescent·e sur les plans comportemental et criminel (p. ex., plus de délinquance juvénile, plus de comportements extériorisés et plus de comportements à risque; De Los Reyes, 2011). Cependant, peu d'études ont évalué les associations entre les divergences dans les perceptions de la supervision parentale et les conséquences scolaires pour l'adolescent·e.

Un consensus n'est toujours pas atteint dans la littérature scientifique par rapport aux possibles contributions uniques et additives des perceptions du parent et de l'adolescent·e dans la prédiction du fonctionnement scolaire des jeunes (Hou et al., 2018; Ratelle et al., 2017). Parce qu'un flou existe encore dans la littérature à ce sujet, il apparaît primordial d'adopter un devis récoltant de l'information de plusieurs sources. Enfin, les divergences dans les perceptions ont aussi été investiguées en décortiquant leur direction, c'est-à-dire que certaines interactions entre les perceptions des jeunes et de leurs parents peuvent prédire certaines retombées scolaires pour l'adolescent·e (De Los Reyes et al., 2010).

Statut socioéconomique, sexe et âge

Il est maintenant clair dans la littérature scientifique que le statut socioéconomique est associé au fonctionnement scolaire. En effet, un statut socioéconomique familial faible est associé à un plus grand risque de décrochage ainsi qu'à moins de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires, de poursuivre des études postsecondaires ou d'obtenir un emploi gratifiant (Englund et al., 2008; Gilmore, 2010; Lyche, 2010). Aussi, les adolescent·e·s provenant de milieux défavorisés seraient moins engagés à l'école, surtout les garçons (Gutman et Schoon, 2018). En effet, les garçons constituent une population plus à risque de décrocher. Au Québec, ils ont un taux de décrochage plus élevé que les filles, et ce au moins depuis le début des années 2000 (Pica et al., 2014). Enfin, le risque de décrochage augmenterait en fonction de l'âge de l'élève (Lecocq et al., 2014). Le niveau socioéconomique, le sexe et l'âge étant associés au fonctionnement scolaire, nous les avons intégrés comme covariables dans cette étude.

Objectifs et hypothèses

La présente étude a pour objectifs (1) d'évaluer si les perceptions du parent et de l'adolescent·e par rapport à la supervision parentale convergent, (2) d'évaluer les contributions uniques des perceptions de supervision parentale chez l'adolescent·e et son parent en lien avec le fonctionnement scolaire, et (3) d'examiner l'effet d'interaction entre les perceptions des parents et celles des adolescent·e·s dans la prédiction de leur fonctionnement scolaire. Il est d'abord attendu que les perceptions du parent et de l'adolescent·e soient corrélées positivement. De plus, nous nous attendons à ce que les perceptions du parent et de l'adolescent·e soient indépendamment et positivement associées au fonctionnement scolaire de l'adolescent·e. Ainsi, une perception de la supervision parentale de l'adolescent·e et du parent élevées seront toutes les deux reliées à la fois à un engagement scolaire et à un rendement scolaire élevés. Nous postulons comme troisième hypothèse que les dyades ayant une combinaison de perceptions de la supervision parentale élevées seront associées à un fonctionnement scolaire élevé, tandis que les dyades ayant une combinaison de perceptions de la supervision parentale faibles et celles où les perceptions de la supervision parentale sont divergentes seront associées à un faible fonctionnement scolaire.

Méthode

Participants

L'échantillon comprend 133 dyades parent-adolescent·e, dont 88 filles, 44 garçons et 1 individu au sexe non spécifié parmi les adolescent·e·s et 110 femmes, 21 hommes et 2 individus au sexe non spécifié parmi les parents. L'âge des adolescent·e·s se situe entre 15,82 et 18,88 ans ($M = 16,88$). Les participant·e·s font partie d'un projet longitudinal de plus grande envergure qui étudie les expériences des élèves avec leurs pairs, leurs enseignant·e·s et leurs parents. Les élèves ont été recrutés dans deux écoles secondaires publiques francophones situées en banlieue de Montréal. Les deux écoles sont caractérisées par des indices de défavorisation élevés. La majorité des participant·e·s (69,2 %) se considèrent caucasiens, 9,8% hispaniques, 6,8 % noirs, 9,0 % d'une autre origine ethnique et 2,3% n'ont pas répondu. Parmi les 133 dyades, nous avons eu le consentement de 109 adolescent·e·s afin que leur école transmette leur bulletin de fin d'année à notre équipe de recherche. En raison des données manquantes, l'échantillon final

comprend 125 dyades parent-adolescent·e pour les analyses concernant l'engagement scolaire et 109 dyades parent-adolescent·e pour les analyses concernant le rendement scolaire.

Les participant·e·s ont été recruté·e·s en 2014 ou en 2015, lorsqu'ils ou elles étaient en quatrième ou en cinquième année du secondaire. Parmi l'échantillon global ($N = 448$), seuls les participant·e·s dont un des parents avait répondu au questionnaire ont été sélectionnés. Le protocole de la présente étude a été approuvé par le comité éthique institutionnel (voir annexe I) et un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès des adolescent·e·s et de leurs parents par des lettres d'information et des formulaires de consentement distribués dans les écoles.

Procédure

Les données ont été collectées à partir de questionnaires en ligne remplis durant les heures de classe, dans le laboratoire d'informatique de chaque école. Les questionnaires étaient d'une durée approximative de 75 minutes et incluaient neuf sections, pour un total de 313 items, incluant des échelles qui ne sont pas utilisées dans la présente étude. Les assistant·e·s de recherche étaient présent·e·s durant les collectes de données afin de répondre aux questions des élèves et les enseignant·e·s étaient invité·e·s à quitter le local. Les participant·e·s recevaient une entrée gratuite pour le cinéma comme remerciement pour leur participation dans l'étude.

Mesures

Statut socioéconomique

Le questionnaire était composé de questions sociodémographiques visant à mesurer l'âge et le sexe des adolescent·e·s, et le revenu familial et l'éducation des parents (voir annexe III et IV). D'autres échelles n'étant pas utilisées dans la présente étude faisaient également partie du questionnaire.

Supervision parentale

La supervision parentale a été mesurée chez les adolescent·e·s et leurs parents à l'aide de l'échelle de Stattin et Kerr (2000) traduite en français par Keijsers et Poulin (2013). Les items, qui s'adressaient à l'origine aux adolescent·e·s, ont été adaptés par notre équipe avant de les inclure dans le questionnaire rempli par les parents. Dans ce questionnaire, les participant·e·s évaluaient des affirmations sur une échelle de type Likert de 1 (jamais) à 4 (toujours). La sous-

échelle *sollicitation parentale* mesurait les demandes du parent pour avoir des informations sur leur adolescent·e (4 items; p. ex., *Durant le dernier mois, à quelle fréquence tes parents ont pris l'initiative de discuter avec toi de ce que tu faisais pendant tes temps libres?*). La sous-échelle *contrôle parental* mesurait les règles mises en place par le parent (4 items; p. ex., *Si tu rentres après le couvre-feu [ou très tard], est-ce que tu dois expliquer à tes parents pourquoi et leur dire avec qui tu étais ?*). Dans cette étude, les alphas de Cronbach pour la perception du parent étaient de 0,62 pour le contrôle et de 0,84 pour la sollicitation. Pour la perception de l'adolescent·e, ils étaient de 0,81 pour le contrôle parental et de 0,83 pour la sollicitation parentale. Cette échelle présente une bonne validité prédictive et une bonne fiabilité (Stattin et Kerr, 2000).

Fonctionnement scolaire

L'engagement scolaire des adolescent·e·s a été mesuré chez l'adolescent·e en faisant la somme de 4 items du questionnaire de mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Cette échelle présente une bonne validité prédictive et une bonne fiabilité (Leblanc, 1998). Les deux premiers items utilisaient des échelles de type Likert variant entre 1 et 4 : 1) *Aimes-tu l'école?* ; 2) *À quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes?* Les deux items suivants utilisaient des échelles de types Likert variant entre 1 et 5 : 3) *Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?* ; 4) *As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?* Dans cette étude, l'alpha de Cronbach était de 0,57.

Le rendement scolaire a été obtenu directement par les bulletins fournis par le personnel des écoles secondaires participantes. Une moyenne en pourcentage a été calculée à partir des résultats obtenus en français, en mathématiques et en anglais dans les bulletins de fin d'année.

Analyses

Les analyses statistiques descriptives ont été effectuées (moyenne, écart-type, aplatissement, asymétrie, étendue) à partir du logiciel IBM SPSS version 27. Des corrélations bivariées entre les variables principales et covariables potentielles ont également été examinées. Ensuite, des analyses de régression hiérarchiques ont été effectuées. Pour ce faire, la supervision parentale perçue par l'adolescent·e et le parent constituaient les variables indépendantes et le fonctionnement scolaire constituait la variable dépendante, en contrôlant pour l'effet de l'âge, du sexe et du statut socioéconomique. Afin d'examiner l'effet d'interaction entre les perceptions des

parents et celles des adolescent·e·s dans la prédiction du fonctionnement scolaire, nous avons inclus un terme d'interaction (perception du parent X perception de l'adolescent·e) dans la régression.

Résultats

Analyses descriptives

Les statistiques descriptives des variables sont indiquées dans le tableau 1. Toutes les variables sont distribuées normalement et montrent une variabilité adéquate. L'asymétrie et l'aplatissement sont dans les normes (Curran, West et Finch, 1996; Kline, 2011).

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables principales et des covariables

Variables	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Sexe	132	1,67 (0,47)	1,00 – 2,00	–0,72	–1,51
Âge	125	16,88 (0,65)	15,82 – 18,88	1,15	1,18
Statut socioéconomique	133	–0,01 (0,88)	–2,35 – 1,17	–0,28	0,42
Score sous-échelle contrôle selon l'adolescent	125	3,11 (0,81)	1,00 – 4,00	–0,68	–0,44
Score sous-échelle sollicitation selon l'adolescent	126	2,36 (0,80)	1,00 – 4,00	0,18	–0,58
Score sous-échelle contrôle selon le parent	133	3,64 (0,49)	1,75 – 4,00	–1,67	2,52
Score sous-échelle sollicitation selon le parent	133	3,02 (0,64)	1,00 – 4,00	–0,46	0,12

Rendement scolaire	109	75,24 (9,92)	48,00 – 93,67	-0,41	-0,01
Engagement scolaire	132	12,93 (2,11)	4,00 – 17,00	-0,55	1,31

Note. Sexe : 1 = garçon et 2 = fille

Analyses corrélationnelles

Les analyses corrélationnelles bivariées sont présentées dans le tableau 2. Comme retrouvé dans la littérature, le fait d'être une fille, d'être plus jeune et d'avoir un statut socioéconomique plus élevé est fortement associé à un rendement scolaire plus élevé. Aussi, un statut socioéconomique plus élevé est associé à un plus grand engagement scolaire. Enfin, un rendement scolaire plus élevé est fortement associé à un plus grand engagement scolaire.

Par rapport aux relations entre les covariables et les variables de supervision parentale, on retrouve qu'être une fille et être plus jeune est associé à un plus haut score à la sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e. Aussi, l'âge est négativement associé au score à la sous-échelle contrôle selon le parent.

Comme attendu, la sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e était positivement et modérément associée à la sous-échelle sollicitation rapportée par l'adolescent·e. La sollicitation selon le parent est également positivement associée au contrôle parental rapporté par le parent. Enfin, la sollicitation rapportée par le parent est positivement associée à la sollicitation selon l'adolescent. Aussi, les perceptions du parent et de l'adolescent·e sont corrélées positivement pour ce qui est de la sous-échelle sollicitation, mais pas pour la sous-échelle contrôle.

Par rapport aux relations entre les variables de supervision parentale et les variables du fonctionnement scolaire, un score élevé à la sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e est associé à un rendement scolaire plus élevé et à un plus grand engagement scolaire. Aussi, un plus haut score à la sous-échelle sollicitation selon l'adolescent·e est fortement associé à un plus grand engagement scolaire. Enfin, les scores de sollicitation et de contrôle selon le parent ne sont pas associés à l'engagement et au rendement scolaire.

Tableau 2*Corrélations bivariées entre les variables principales et les covariables*

Variabiles	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexe	-								
2. Âge	-0,06	-							
3. Statut socioéconomique	0,08	-0,12	-						
4. Score sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e	0,20*	-0,23*	-0,05	-					
5. Score sous-échelle sollicitation selon l'adolescent·e	0,08	-0,04	0,03	0,30***	-				
6. Score sous-échelle contrôle selon le parent	0,14	-0,21*	-0,01	0,10	0,05	-			
7. Score sous-échelle sollicitation selon le parent	0,16	-0,01	-0,12	-0,05	0,20*	0,18*	-		
8. Rendement scolaire (moyenne)	0,35***	-0,29**	0,30**	0,36***	0,07	0,03	-0,01	-	
9. Engagement scolaire	0,10	-0,16	0,17*	0,36***	0,27**	0,07	-0,02	0,45***	-

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

Sexe : 1 = garçon, 2 = fille.

Analyses principales

Deux analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées (voir tableau 3); une pour chacune des variables dépendantes, soit l'engagement scolaire et le rendement scolaire. Les variables indépendantes de sexe, d'âge et de statut socioéconomique ont été mises dans le premier bloc et les sous-échelles contrôle et sollicitation selon le parent et selon l'adolescent·e, dans le second bloc. Les variables de supervision parentale ont été mises dans le même modèle afin d'examiner leurs contributions uniques dans la prédiction des variables dépendantes.

Les covariables de sexe, d'âge et de niveau socioéconomique expliquent ensemble 21,2% de la variabilité dans le rendement scolaire. Les variables de supervision parentale expliquent 3,9% de la variabilité du rendement scolaire, au-delà de ce qui est expliqué par les variables de contrôles. Les variables sexe, âge, et statut socioéconomique expliquent 2,8% de la variabilité dans l'engagement scolaire. Les variables de supervision parentale expliquent 13,2% de la variabilité dans l'engagement scolaire, au-delà de ce qui est expliqué par les covariables.

Le fait d'être une fille est relié marginalement à un rendement scolaire plus élevé. Il n'est cependant pas associé à l'engagement scolaire. Être plus âgé est relié marginalement de façon négative au rendement scolaire, mais n'est pas relié à l'engagement scolaire, donc les élèves plus vieux ont un rendement scolaire moins élevé, mais ne sont pas moins engagés envers leurs études que les élèves plus jeunes. Être issu d'une famille dont le statut socioéconomique est plus élevé est associé positivement au rendement scolaire et marginalement de façon positive à l'engagement scolaire.

Le score à la sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e est relié positivement au rendement scolaire et à l'engagement scolaire, au-delà du sexe, de l'âge et du statut socioéconomique. Le score à la sous-échelle sollicitation selon l'adolescent·e est relié marginalement de façon positive à l'engagement scolaire, mais n'est pas relié au rendement scolaire. Enfin, les scores aux sous-échelles sollicitation et contrôle selon le parent ne sont pas reliés au rendement scolaire, ni à l'engagement scolaire.

Tableau 3

Régressions hiérarchiques prédisant le fonctionnement scolaire

Prédicteurs	Rendement scolaire		Engagement scolaire	
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β
Sexe	3,60	0,17 [†]	0,02	0,02
Âge	-2,78	-0,18 [†]	-0,05	-0,05
Statut socioéconomique	3,41	0,31***	0,09	0,15 [†]
Score sous-échelle contrôle selon l'adolescent·e	3,59	0,28**	0,22	0,33***
Score sous-échelle sollicitation selon l'adolescent·e	-0,06	-0,01	0,12	0,17 [†]
Score sous-échelle contrôle selon le parent	-0,88	-0,05	-0,01	-0,01
Score sous-échelle sollicitation selon le parent	-0,30	-0,02	-0,01	-0,01

Note. Sexe : 1 = garçon 2 = fille

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

Analyses supplémentaires

Afin d'examiner l'interaction possible entre la perception du parent et celle de l'adolescent de la supervision parentale sur son fonctionnement scolaire, un terme d'interaction entre la perception du jeune et celle du parent a été inclus dans le troisième bloc des régressions hiérarchiques présentées ci-dessus. L'interaction entre la perception du parent et la perception de l'adolescent·e par rapport à la sous-échelle sollicitation

n'était pas significativement associée au rendement scolaire, $b = -1,23$, $p = 0,55$, ni à l'engagement scolaire, $b = 0,18$, $p = 0,86$. De la même manière, l'interaction entre la perception du parent et la perception de l'adolescent-e par rapport à la sous-échelle contrôle n'était pas associée au rendement scolaire, $b = 2,08$, $p = 0,37$, ni à l'engagement scolaire, $b = 0,09$, $p = 0,49$.

Discussion

La présente étude a été effectuée auprès de dyades composées d'adolescent-e-s de 4^e et de 5^e secondaire et de leur parent. Elle visait (1) à évaluer la convergence entre les perceptions des parents et des adolescent-e-s de la supervision parentale, (2) à évaluer la contribution unique des perceptions des parents et des adolescent-e-s de la supervision parentale en lien avec le fonctionnement scolaire et (3) à examiner l'effet d'interaction entre la supervision parentale perçue par les parents et celle perçue par les adolescent-e-s sur le fonctionnement scolaire. Nous prédisions (1) que les deux perceptions convergeraient, (2) qu'elles seraient indépendamment et positivement associées au fonctionnement scolaire de l'adolescent-e et (3) que les dyades composées d'un parent et d'un jeune qui perçoivent tous deux une supervision parentale élevée permettrait de prédire un fonctionnement scolaire élevé. Celles composées de deux personnes qui perçoivent peu de supervision parentale et celles où les perceptions sont divergentes permettraient de prédire un fonctionnement scolaire faible.

En ce qui concerne le premier objectif, les analyses révèlent que les perceptions de l'adolescent-e et du parent de la supervision parentale sont corrélées faiblement quant à la sollicitation parentale et ne sont pas corrélées pour le contrôle parental, ce qui infirme notre première hypothèse. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études ayant trouvé des divergences entre la perception de l'adolescent-e et celle du parent de la sollicitation et du contrôle parental chez des adolescent-e-s du secondaire (Augenstein et al., 2016; De Los Reyes et al., 2010; Dotterer et Wehrspann, 2016). Une première explication possible pour les divergences trouvées dans notre étude est que les parents rapportent les comportements qu'ils croient avoir faits, tandis que les adolescent-e-s rapportent leur interprétation des comportements de leurs parents (Abar et al., 2015). Par exemple,

l'adolescent·e peut percevoir qu'il n'a pas besoin de toujours avoir la permission de son parent lorsqu'il sort les soirs de semaine, tandis que le parent peut rapporter que ses comportements de supervision obligent l'adolescent·e à toujours l'informer de ses sorties les soirs de semaine. En somme, les deux peuvent percevoir différemment la supervision effectuée par le parent.

Ensuite, les résultats semblent indiquer que les parents rapportent en moyenne des scores de supervision parentale plus élevés que ceux des adolescent·e·s. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études qui avaient mesuré la sollicitation parentale et le contrôle parental chez les adolescent·e·s et chez leurs parents (Maurizi et al., 2012; Reynolds et al., 2011). Ainsi, une explication des scores plus élevés de supervision parentale perçue par le parent pourrait être celle du biais de désirabilité sociale du parent et du biais à vouloir démontrer une autonomie chez l'adolescent·e. En effet, les parents pourraient avoir déclaré qu'ils effectuent plus de comportements de supervision qu'ils en font en réalité, parce qu'ils les considèrent comme importants au développement de leur adolescent·e et veulent bien paraître. De leur côté, les adolescent·e·s pourraient avoir déclaré que leurs parents effectuent peu de comportements de supervision parentale pour paraître plus autonomes (Abar et al., 2015).

Un résultat important de cette étude est que le contrôle parental perçu par l'adolescent·e est le seul prédicteur significatif de l'engagement scolaire et du rendement scolaire. Le contrôle parental réfère à l'encadrement et à la structure instaurés par le parent par la définition de règles et de limites claires par rapport aux activités de l'enfant. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études ayant examiné l'effet prédicteur spécifique de la perception de l'adolescent·e et du parent par rapport au contrôle parental. En effet, ces études ont trouvé que la perception de l'adolescent·e était positivement reliée à la qualité de la relation parent-adolescent·e, la santé mentale de l'adolescent·e et ses comportements de délinquance, tandis que la perception du parent n'était pas un prédicteur (Augenstein et al., 2016; Maurizi et al., 2012).

Les comportements de contrôle parental (p. ex. définir des règles claires sur les sorties de l'adolescent·e, lui faire respecter un couvre-feu) pourraient avoir une influence sur certains comportements de l'adolescent·e, qui eux sont associés au fonctionnement

scolaire. Par exemple, la supervision parentale peut prévenir l'affiliation à des pairs déviants, ce qui pourrait influencer la réussite scolaire. Plus précisément, contrôler les activités de l'adolescent·e, les heures où il ou elle les fait et qui il ou elle voit durant celles-ci amènerait indirectement le parent à avoir une influence sur le choix d'affiliation de pairs, qui est associé à la réussite scolaire de l'adolescent·e (Véronneau et Dishion, 2010, 2011). Une autre explication possible est que le contrôle du parent pourrait avoir une influence sur le sommeil de l'adolescent·e. Par exemple, il est possible qu'un·e adolescent·e ayant à respecter un couvre-feu ait un meilleur sommeil (Maume, 2013). En ce sens, la qualité du sommeil est positivement associée à des performances scolaires plus élevées et à un plus grand engagement scolaire (Dunbar et al., 2017; El-Sheikh et al., 2019). Les parents pourraient donc favoriser le sommeil de l'adolescent·e et indirectement, son fonctionnement scolaire.

Un autre résultat important qui contraste avec le reste de la littérature à ce sujet est que la sous-échelle sollicitation parentale ne prédit pas le fonctionnement scolaire. En effet, d'autres études ont trouvé que la sollicitation parentale encouragerait l'autorévélation de l'adolescent·e, ce qui permettrait aux parents d'être plus informés des va-et-vient de l'adolescent·e (Laird et al., 2010). La connaissance parentale des activités de l'adolescent·e a été associée à un fonctionnement scolaire élevé (Henry et al., 2011), il aurait donc été possible que la sollicitation parentale soit associée au fonctionnement scolaire par ce processus. De plus, le rôle protecteur de la sollicitation parentale a été suggéré en lien avec les comportements problématiques et les comportements de délinquance, qui eux sont associés négativement au fonctionnement scolaire (Hirschfield & Gasper, 2011; Omer et al., 2016). Une explication de ces résultats pourrait provenir du besoin d'autonomie et d'intimité de l'adolescent·e. Comme l'énonce le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2006), la relation parent-enfant est transactionnelle. Le parent doit donc avoir la collaboration de l'adolescent·e (i.e. répondre aux questions du parent, transmettre des informations véridiques sur ses déplacements) pour l'aider à exercer un bon encadrement. Ainsi, en grandissant, l'adolescent·e peut percevoir les questions de son parent sur ses activités comme des intrusions dans sa vie privée (LaFleur et al., 2016). Les conflits causés par ces questions pourraient délégitimer pour le parent le fait de demander de l'information à son enfant et ainsi l'amener à poser moins de

questions. Ainsi, dans l'optique où en grandissant, l'adolescent·e cherche de plus en plus à conserver son intimité, il ou elle pourrait mentir à son parent lorsque ce dernier cherche à obtenir de l'information sur ses activités (Dietvorst et al., 2018). Il se pourrait donc qu'en récoltant une quantité réduite d'informations et de moins bonne qualité, la sollicitation du parent soit moins efficace pour encadrer les va-et-vient de l'adolescent·e, en plus d'être perçu négativement par l'adolescent·e. Notre étude est composée d'adolescent·e·s âgé·e·s d'en moyenne 16,88 ans, ce qui est supérieur à l'âge des participants d'autres études ayant trouvé que la sollicitation parentale est un prédicteur de retombées positives pour l'adolescent·e. Il est donc possible que le besoin d'intimité, qui augmente au cours de l'adolescence, soit associé au fait que la sollicitation parentale ne prédise pas le fonctionnement scolaire dans cette étude.

En ce qui concerne le deuxième objectif, les résultats indiquent que la perception de l'adolescent·e est le seul prédicteur du fonctionnement scolaire, ce qui corrobore partiellement notre hypothèse prévoyant que les perceptions des jeunes et de leurs parents seraient indépendamment et positivement associées au fonctionnement scolaire. Ces résultats viennent s'ajouter à ceux de plusieurs études ayant trouvé que la perception de l'adolescent·e de la supervision parentale est un meilleur prédicteur de retombées pour l'adolescent·e que celle du parent lorsque les deux perceptions sont étudiées ensemble (Abar et al., 2015; Latendresse et al., 2009). L'interprétation des adolescent·e·s des comportements de leurs parents serait donc plus importante dans la prédiction du fonctionnement scolaire que ce que les parents rapportent concernant leurs comportements de supervision parentale.

Un résultat secondaire de cette étude est que le statut socioéconomique, une variable de contrôle dans le modèle présenté, est un prédicteur du rendement scolaire. Il était attendu que le statut socioéconomique soit une variable de contrôle importante dans l'étude des déterminants du rendement scolaire, ce qui s'est avéré. Ainsi, certaines études ont montré que parmi les familles ayant un statut socioéconomique élevé, les parents offrent davantage de soutien à l'éducation et au développement de l'enfant, soit directement en l'aidant dans ses études ou indirectement en lui procurant les outils ou l'enseignement adéquat (Conger et al., 2010; American Psychological Association,

2017). De plus, Conger et ses collègues (2010) expliquent que les parents de milieux socioéconomiques élevés ont une plus grande capacité à subvenir aux besoins matériels de l'enfant et vivent dans un quartier plus avantageux qui favoriserait un meilleur développement pour l'enfant que les familles ayant un faible statut socioéconomique. De leur côté, les familles ayant un faible statut socioéconomique vivraient plus de détresse émotionnelle, de conflits et auraient plus de difficultés à subvenir aux besoins matériels de l'enfant en raison d'un manque de ressources financières.

Enfin, par rapport à la possible interaction entre les perceptions des parents et celles des adolescent·e·s de la supervision parentale et son association au fonctionnement scolaire, aucun effet significatif n'a été trouvé, ce qui infirme notre hypothèse voulant qu'une combinaison de deux perceptions élevées serait associée à un fonctionnement scolaire élevé, et qu'une combinaison de deux perceptions basses ou une divergence entre les deux perceptions serait associée à un fonctionnement scolaire bas. Ces résultats sont contraires à d'autres études qui ont trouvé que les divergences entre les perceptions de la supervision parentale de l'adolescent·e et du parent étaient associées positivement avec la consommation de substances psychotropes, les comportements à risque et les comportements intériorisés (De Los Reyes et al., 2010). Certaines études ont aussi trouvé que les divergences dans les perceptions de la supervision parentale étaient reliées négativement à l'engagement scolaire (Dotterer et Wehrspann, 2016), mais aucune, à notre connaissance, n'a investigué les possibles liens entre les divergences de perception et le rendement scolaire. Dans notre étude, ces résultats nous amènent à penser que les deux perceptions n'interagissent pas dans la prédiction du fonctionnement scolaire pour les adolescent·e·s du groupe d'âge que nous avons étudié. Étant donné que les parents tendent à être de moins en moins impliqués directement dans le cheminement scolaire de leur enfant au fur et à mesure qu'il ou elle grandit (Hill et Taylor, 2004), il est possible que les divergences dans les perceptions ne soient pas prédictives de retombées pour l'adolescent·e parce qu'il ou elle aurait acquis une certaine autonomie dans son cheminement. Naturellement, plus d'études sont nécessaires afin d'investiguer les divergences de perception de la supervision parentale en lien avec le fonctionnement scolaire pour être en mesure de mieux comprendre leurs possibles liens.

Implications et contributions

La présente étude s'ajoute aux études précédentes ayant investigué les liens entre la supervision parentale et le fonctionnement scolaire des adolescents, en mettant en avant-plan l'importance de prendre en compte la perception de l'adolescent·e (Affuso et al., 2017; Dotterer et Wehrspann, 2016). En ce qui a trait aux implications cliniques de cette recherche, on peut en conclure qu'il est primordial que les intervenants en milieu scolaire accordent une importance particulière à la perception de l'adolescent·e des règles et de l'encadrement que son parent lui donne, étant donné que cette perception est liée à sa réussite scolaire. C'est en se fiant aux informations rapportées par l'adolescent·e que l'intervenant·e scolaire pourra avoir une meilleure idée de la perception de la supervision parentale du jeune et qu'il ou elle pourra offrir des recommandations aux parents. En effet, les intervenant·e-s scolaires pourraient aider les parents à choisir et à mieux communiquer les règles qu'ils ou elles établissent avec leurs adolescents. Enfin, il est nécessaire que la supervision parentale soit abordée en profondeur dans les programmes visant à promouvoir la persévérance scolaire parce que ces deux phénomènes sont liés (Kuh et al., 2008).

Limites et recherches futures

Cette étude présente certaines limites. D'abord, cette étude a été effectuée sur un seul temps de mesure et à l'aide d'un devis corrélationnel, ce qui nous empêche d'établir des liens de causalité. Il aurait été pertinent d'utiliser un devis longitudinal pour évaluer si les perceptions de supervision parentale prédisent un changement dans le fonctionnement scolaire. Une autre limite concerne la mesure d'engagement scolaire utilisée dans cette étude. En effet, bien que validée par d'autres auteurs (Leblanc et McDuff, 1997), l'alpha de Cronbach de cette mesure dans cette étude ($\alpha = 0,57$) est relativement faible par rapport aux seuils normalement acceptés. Ceci nous amène à croire qu'elle mériterait d'être bonifiée afin d'améliorer sa fidélité. Par exemple, cela pourrait être fait en utilisant une mesure d'engagement avec plus d'items (Dotterer et Wehrspann, 2016 ; Udry, 1998 ; Hare, 1996). Cependant, une force de cette étude est qu'elle utilise les bulletins fournis par les écoles afin de mesurer le rendement scolaire. Cette méthode de collecte a été démontrée comme étant plus fiable que les mesures

autorapportées, qui peuvent être biaisées lorsque rapportées par des élèves ayant un faible rendement scolaire (Kuncel et al., 2005). Enfin, la mesure du statut socioéconomique utilise des données de questions remplies par le parent. Cela nous donne un portrait plus valide du statut socioéconomique de la famille comparativement à si ces questions étaient remplies par l'adolescent·e, étant donné qu'elles demandent le revenu et le niveau d'éducation des parents et que les jeunes ignorent souvent ces informations.

Globalement, une force de cette étude est donc son devis multi-répondants (parents, adolescent·e·s, bulletins scolaires), ce qui diminue le risque d'inflation des corrélations qui peut se produire lorsque l'on utilise une méthode de collecte unique.

Conclusion

En somme, les résultats de cette étude indiquent que le contrôle parental rapporté par les adolescents est associé à leur rendement et leur engagement scolaires. Au contraire, la sollicitation parentale rapportée par les adolescents ou la perception des parents de la supervision qu'ils exercent n'étaient pas associées au rendement, ni à l'engagement scolaire des adolescents. Il serait pertinent que les recherches futures s'intéressent plus spécifiquement aux mécanismes expliquant le lien entre la perception de l'adolescent·e du contrôle parental et son fonctionnement scolaire, notamment en tentant d'identifier les médiateurs de cette association. Nos résultats suggèrent donc qu'il faudra porter une attention particulière à la perception des adolescent·e·s de la supervision parentale dans l'étude du fonctionnement scolaire et, plus largement, dans les programmes visant à promouvoir la persévérance scolaire à la fin du secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abar, C. C., Jackson, K. M., Colby, S. M., & Barnett, N. P. (2015). Parent–Child Discrepancies in Reports of Parental Monitoring and Their Relationship to Adolescent Alcohol-Related Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(9), 1688-1701. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0143-6>
- Affuso, G., Bacchini, D., & Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, *110*(5), 565-574. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Augenstein, T. M., Thomas, S. A., Ehrlich, K. B., Daruwala, S., Reyes, S. M., Chrabaszcz, J. S., & De Los Reyes, A. (2016). Comparing Multi-Informant Assessment Measures of Parental Monitoring and Their Links With Adolescent Delinquent Behavior. *Parenting*, *16*(3), 164-186. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1158600>
- Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 69-80. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and the Family*, *72*(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the Special Section : More Than Measurement Error: Discovering Meaning Behind Informant Discrepancies in Clinical Assessments of Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child &*

Adolescent Psychology, 40(1), 1-9.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533405>

De Los Reyes, A., Goodman, K. L., Kliwer, W., & Reid-Quiñones, K. (2010). The Longitudinal Consistency of Mother–Child Reporting Discrepancies of Parental Monitoring and Their Ability to Predict Child Delinquent Behaviors Two Years Later. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1417-1430.

<https://doi.org/10.1007/s10964-009-9496-7>

De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L., & Kundey, S. M. A. (2013).

Principles Underlying the Use of Multiple Informants' Reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 123-149. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>

Dietvorst, E., Hiemstra, M., Hillegers, M. H. J., & Keijsers, L. (2018). Adolescent Perceptions of Parental Privacy Invasion and Adolescent Secrecy : An Illustration of Simpson's Paradox. *Child Development*, 89(6), 2081-2090.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13002>

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.

Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parental Knowledge : Examining Reporter Discrepancies and Links to School Engagement Among Middle School Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2431-2443.

<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0550-y>

- Dunbar, M., Mirpuri, S., & Yip, T. (20170410). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*(4), 527.
<https://doi.org/10.1037/cdp0000146>
- El-Sheikh, M., Philbrook, L. E., Kelly, R. J., Hinnant, J. B., & Buckhalt, J. A. (2019). What does a good night's sleep mean? Nonlinear relations between sleep and children's cognitive functioning and mental health. *Sleep, 42*(6), zsz078.
<https://doi.org/10.1093/sleep/zsz078>
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample : Do Adults Make a Difference? *Journal of Social Issues, 64*(1), 77-94. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x>
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É., & Simard, D. (2015). *International Journal of Violence and School. 27.*
- Gilmore, J. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. 8.*
- Gouvernement du Canada, S. C. (2019, décembre 10). *Tableau A.2.1 Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, utilisant la méthode de la « vraie-cohorte », selon le genre, Canada, provinces et territoires, 2013-2014 à 2016-2017.*
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence, 67*, 109-119.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>

- Henry, C. S., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2011). Family Structure, Parental Involvement, and Academic Motivation in Latino Adolescents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(6), 370-390.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2011.592414>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement : Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N. E., & Wang, M.-T. (2015). From middle school to college : Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235.
<https://doi.org/10.1037/a0038367>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Hou, Y., Kim, S. Y., & Benner, A. D. (2018). Parent–Adolescent Discrepancies in Reports of Parenting and Adolescent Outcomes in Mexican Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 430-444.
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0717-1>
- Keijsers, L., & Poulin, F. (20130311). Developmental changes in parent–child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301. <https://doi.org/10.1037/a0032217>

- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- LaFleur, L. K., Zhao, Y., Zeringue, M. M., & Laird, R. D. (2016). Warmth and legitimacy beliefs contextualize adolescents' negative reactions to parental monitoring. *Journal of Adolescence*, 51, 58-67.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.013>
- Laird, R. D., Marrero, M. D., & Sentse, M. (2010). Revisiting Parental Monitoring : Evidence that Parental Solicitation Can be Effective When Needed Most. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1431-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5>
- Latendresse, S. J., Rose, R. J., Viken, R. J., Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Dick, D. M. (2009). Parental Socialization and Adolescents' Alcohol Use Behaviors : Predictive Disparities in Parents' Versus Adolescents' Perceptions of the Parenting Environment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 232-244. <https://doi.org/10.1080/15374410802698404>
- Lecocq, A., Fortin, L., & Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : Analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>

- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2011). Changes in neighborhood poverty from 1990 to 2000 and youth's problem behaviors. *Developmental Psychology*, *47*(6), 1680-1698. <https://doi.org/10.1037/a0025314>
- Lyche. (2010). *Taking on the Completion Challenge : A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving* (OECD Education Working Papers N° 53; OECD Education Working Papers, Vol. 53). <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2017). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. *Children and Youth Services Review*, *73*, 274-282. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.12.019>
- Maurizi, L. K., Gershoff, E. T., & Aber, J. L. (2012). Item-Level Discordance in Parent and Adolescent Reports of Parenting Behavior and Its Implications for Adolescents' Mental Health and Relationships with Their Parents. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(8), 1035-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9741-8>
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, *20*(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Omer, H., Satran, S., & Driter, O. (2016). Vigilant care : An integrative reformulation regarding parental monitoring. *Psychological Review*, *123*(3), 291-304. <https://doi.org/10.1037/rev0000024>

- Pica, L. A., Plante, N., & Traoré, I. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : Une analyse des principaux facteurs associés*. 20.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : Dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 50-57. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0050>
- Racine, M. (2020, novembre 29). *Un bilan mitigé de la rentrée scolaire 2020 en contexte de pandémie*. RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/2020/11/bilan-rentree-2020/>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>
- Reynolds, E. K., MacPherson, L., Matusiewicz, A. K., Schreiber, W. M., & Lejuez, C. W. (2011). Discrepancy between mother and child reports of parental knowledge and the relation to risk behavior engagement. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533406>
- Smetana, J. G. (2008). « It's 10 O'Clock : Do You Know Where Your Children Are? » Recent Advances in Understanding Parental Monitoring and Adolescents' Information Management. *Child Development Perspectives*, 2(1), 19-25. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00036.x>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring : A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Symonds, J., Schoon, I., & Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in

- England. *British Educational Research Journal*, 42(6), 993-1022.
<https://doi.org/10.1002/berj.3243>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Véronneau, M.-H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting Change in Early Adolescent Problem Behavior in the Middle School Years : A Mesosystemic Perspective on Parenting and Peer Experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>
- Véronneau, M.-H., & Dishion, T. J. (2011). Middle School Friendships and Academic Achievement in Early Adolescence : A Longitudinal Analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 99-124. <https://doi.org/10.1177/0272431610384485>
- Wang, M-T. et Eccles, J. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School, *Child Development* 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

ANNEXES

ANNEXE I

Lettre d'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains



Le 8 octobre 2020
Marie-Hélène Verroneau-McArdle
Professeure
Département de psychologie

Objet : Modification apportées au projet

Titre du projet : *Phénomènes d'interaction dans l'univers social des adolescents: Le rôle des pairs, des parents et des enseignants durant les études secondaires (FRQSC); La santé mentale de l'adolescence à l'âge adulte : Étude des déterminants sociaux en contexte scolaire (FRQS)*

No : 259_e_2020 rapport 1212

Source de financement : FRQSC; FRQS

Madame,

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet. Votre demande implique l'ajout de la personne suivante au sein de l'équipe de recherche : Guillaume Gagné-Legault (UQAM. Étudiant réalisant son projet de mémoire, de thèse ou d'études postdoctorales)

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au **1 janvier 2021**.

Le comité vous remercie d'avoir porté à son attention ces modifications et vous prie de recevoir l'expression de ses sentiments les meilleurs.

Le président,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Yanick Farmer'.

Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur

ANNEXE II

Lettre d'approbation éthique (suivi)



Le 14 décembre 2020

Madame Marie-Hélène Véronneau-McArdle
Professeure
Département de psychologie

Objet : Rapport de suivi éthique

Titre du projet : *Phénomènes d'interaction dans l'univers social des adolescents: Le rôle des pairs, des parents et des enseignants durant les études secondaires (FRQSC); La santé mentale de l'adolescence à l'âge adulte : Étude des déterminants sociaux en contexte scolaire (FRQS)*

No : 259_2020, rapport 1939

Statut : En cours

Financement : FRQS; FRQSC

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche, le 25 juin 2010, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **1 décembre 2021**. Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche universitaire :

Coordonnatrice de laboratoire : Émilie Bégin-Galarnau (UQAM)

Étudiant : Zakaria Idrissi (UQAM)

Post-doctorante réalisant son projet de recherche dans le cadre de cette demande : Ibtissem Ben Alaya (UQAM)

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué. Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleurs.

Le président,

Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur

ANNEXE III

Items de la variable sociodémographique (questionnaire adolescent)

1- Quel est ton sexe?

- Fille
- Garçon

2- Quelle est ta date de naissance :

Jour : Mois : Année :

3- Quel est ton groupe ethnique ? (Tu peux cocher plus d'une réponse au besoin)

- 1** Blanc
- 2** Noir
- 3** Hispanique
- 4** Amérindien
- 5** Asiatique
- 6** Arabe
- 7** Autre

Si tu as sélectionné Autre, peux-tu préciser ?

ANNEXE IV

Items de la variable sociodémographique (questionnaire parent)

7- Combien d'argent vous et l'autre parent de votre adolescent(e) (s'il y a lieu) gagnez-vous au total, par année ?

- Moins de 20 000\$ par année
- Entre 20 000\$ et 29 999\$
- Entre 30 000\$ et 39 999\$
- Entre 40 000\$ et 49 999\$
- Entre 50 000\$ et 59 999\$
- Entre 60 000\$ et 69 999\$
- Entre 70 000\$ et 79 999\$
- Entre 80 000\$ et 89 999\$
- Entre 90 000\$ et 99 999\$
- Plus de 100 000\$ par année
- Je ne sais pas

15- Quel est le niveau d'éducation du père de votre adolescent(e) ?

- Il a un diplôme universitaire
- Il a un diplôme d'études collégiales
- Il a un diplôme d'études secondaires
- Il n'a pas de diplôme d'études secondaires
- Je ne sais pas

16- Quel est le niveau d'éducation de la mère de votre adolescent(e) ?

- Elle a un diplôme universitaire
- Elle a un diplôme d'études collégiales
- Elle a un diplôme d'études secondaires
- Elle n'a pas de diplôme d'études secondaires
- Je ne sais pas

ANNEXE V

Items de la variable *engagement* scolaire pour le questionnaire adolescent

21- Aimes-tu l'école ?

- Je n'aime pas du tout l'école
- Je n'aime pas l'école
- J'aime l'école
- J'aime beaucoup l'école

22- À quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes ?

- Pas du tout important
- Assez important
- Important
- Très important

23- Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

- Cela ne me fait rien, ça ne me dérange pas
- Je ne veux pas terminer le secondaire
- Je veux terminer le secondaire
- Je veux terminer le CÉGEP
- Je veux terminer l'université

24- As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?

- Non, jamais
- Au moins une fois depuis le début de mes études
- D'ici les 6 prochains mois
- D'ici les 3 prochains mois
- D'ici 30 jours

ANNEXE VI

Items de la variable *engagement scolaire* pour le questionnaire parent

25- Votre adolescent(e) aime-t-il (elle) l'école ?

- Mon adolescent(e) n'aime pas du tout l'école
- Mon adolescent(e) n'aime pas l'école
- Mon adolescent(e) aime l'école
- Mon adolescent(e) aime beaucoup l'école

26- À quel point est-ce important pour votre adolescent(e) d'avoir des bonnes notes ?

- Pas du tout important
- Assez important
- Important
- Très important

27- Si cela ne dépendait que de votre adolescent(e), jusqu'où aimerait-il (elle) continuer d'aller à l'école plus tard ?

- Cela ne lui fait rien, ça ne lui dérange pas
- Il (elle) ne veut pas terminer le secondaire
- Il (elle) veut terminer le secondaire
- Il (elle) veut terminer le CÉGEP
- Il (elle) veut terminer l'université

28- Votre adolescent(e) a-t-il (elle) déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?

- Non, jamais
- Au moins une fois depuis le début de ses études
- D'ici les 6 prochains mois
- D'ici les 3 prochains mois
- D'ici 30 jours

ANNEXE VII

Items de la variable supervision parentale (questionnaire adolescent)

38- Pour chacune des questions suivantes, choisis la réponse qui correspond le mieux à la situation que tu vis avec tes parents.

Tu peux choisir un nombre de 1 à 4.

- 1 indique que cela n'arrive *jamais ou presque jamais*
- 2 indique que cela arrive *parfois*
- 3 indique que cela arrive *souvent*
- 4 indique que cela arrive *toujours ou presque toujours*
- ou *Je ne sais pas* quand... tu ne sais pas si cela arrive

1. Est-ce que tes parents savent ce que tu fais dans tes temps libres ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
2. Est-ce que tes parents savent qui sont les amis que tu fréquentes durant tes temps libres ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
3. Est-ce que tes parents savent quel genre de devoir tu dois faire habituellement ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
4. Est-ce que tes parents savent quand tu as un examen ou un travail à remettre ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
5. Est-ce que tes parents savent comment tu réussis à l'école ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
6. Dans le dernier mois, est-ce qu'il est arrivé que tes parents n'aient aucune idée de l'endroit où tu étais le soir ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
7. Est-ce que tu parles spontanément à tes parents de tes amis (ex: qui sont les amis que tu fréquentes et ce qu'ils pensent à propos de différents sujets) ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas
8. Durant le dernier mois, à quelle fréquence tes parents ont pris l'initiative de discuter avec toi de	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours	Je ne sais pas

ce que tu faisais pendant tes temps libres ?	
9. Est-ce que tu dois dire à tes parents où tu passes tes soirées, avec qui tu es et ce que tu fais ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
10. Est-ce que tu caches beaucoup de choses à tes parents à propos de ce que tu fais le soir et les fins de semaine ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
11. Est-ce que tu aimes parler à tes parents de ce que tu as fait et de où tu es allé (e) durant la soirée ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
12. Si tu rentres après le couvre-feu (ou très tard), est-ce que tu dois expliquer à tes parents pourquoi et leur dire avec qui tu étais ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
13. À quelle fréquence tes parents te demandent-ils de t'asseoir avec eux et de leur parler de ce qui est arrivé à l'école lors d'une journée normale ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
14. À quelle fréquence tes parents prennent-ils le temps de s'asseoir avec toi et t'écoutent-ils raconter ce que tu as fait pendant tes temps libres ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
15. Si tu sors un samedi soir, dois-tu informer tes parents à l'avance avec qui tu seras et où tu iras ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
16. Dois-tu avoir la permission de tes parents avant de sortir les soirs de semaine ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas
17. À quelle fréquence tes parents te demandent-ils ce qui s'est passé durant tes temps libres ?	Jamais... 1 2 3 4 ...Toujours Je ne sais pas

ANNEXE VIII

Items de la variable supervision parentale (questionnaire parent)

31- Échelle de supervision parentale. Dites-nous dans quelle mesure...

	Jamais ou presque jamais	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
1- Vous savez ce que votre adolescent(e) fait dans ses temps libres ?				
2- Est-ce vous savez qui sont les amis que votre adolescent(e) fréquente durant ses temps libres ?				
3- Est-ce vous savez quel genre de devoir votre adolescent(e) doit faire habituellement ?				
4- Est-ce vous savez quand votre adolescent(e) a un examen ou un travail à remettre ?				
5- Est-ce vous savez comment votre adolescent(e) réussit à l'école ?				
6- Dans le dernier mois, est-ce qu'il est arrivé que vous n'avez aucune idée de l'endroit où votre adolescent(e) était le soir ?				
7- Est-ce que votre adolescent(e) parle vous parle spontanément de ses amis (ex: qui sont les amis que votre adolescent(e) fréquente et ce qu'ils pensent à propos de différents sujets) ?				
8- Durant le dernier mois, à quelle fréquence avez-vous pris l'initiative de discuter avec votre adolescent(e) de ce que qu'il ou elle faisait pendant ses temps libres ?				
9- Est-ce que votre adolescent(e) doit vous dire où il ou elle passe ses soirées, avec qui il ou elle est et ce qu'il ou elle fait?				
10- Est-ce que votre adolescent(e) vous cache beaucoup de choses à propos de ce qu'il ou elle fait le soir et les fins de semaine ?				

11- Est-ce que votre adolescent(e) aime vous parler de ce qu'il ou elle a fait et de où il ou elle est allé (e) durant la soirée ?				
12- Si votre adolescent(e) rentre après le couvre-feu (ou très tard), est-ce qu'il ou elle doit vous expliquer pourquoi et vous dire avec qui il ou elle était ?				
13- À quelle fréquence demandez-vous à votre adolescent(e) de s'asseoir avec vous et de vous parler de ce qui est arrivé à l'école lors d'une journée normale ?				
14- À quelle fréquence prenez-vous le temps de vous asseoir avec votre adolescent(e) et l'écoutez-vous raconter ce qu'il ou elle fait pendant ses temps libres?				
15- Si votre adolescent(e) sort un samedi soir, doit-il ou elle vous informer à l'avance avec qui il ou elle sera et où il ou elle ira ?				
16- Votre adolescent(e) doit-il ou elle avoir votre permission avant de sortir les soirs de semaine ?				
17. À quelle fréquence demandez-vous à votre adolescent(e) ce qui s'est passé durant ses temps libres ?				