

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation
comportementale, sociale et scolaire à l'adolescence des enfants ayant initialement des
problèmes de comportement

Par

Caroline Tousignant Beaudette

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences, M. Sc.

Maitrise en psychoéducation

Juin 2018

© Caroline Tousignant Beaudette, 2018

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation comportementale, sociale et scolaire à l'adolescence des enfants ayant initialement des problèmes de comportement.

Caroline Tousignant Beaudette

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mélanie Lapalme Directrice de recherche

Martine Poirier Codirectrice de recherche

Alexa Martin-Storey Autre membre du jury

Malena Argumedes Charles Autre membre du jury

Mémoire accepté le _____

RESUME DE L'ETUDE

Les problèmes de comportement extériorisés (PCE) sont fréquents à l'enfance et les enfants qui en présentent sont plus à risque d'inadaptation à l'adolescence. Étant à risque d'échecs scolaires et de décrochage, les élèves présentant des problèmes de comportement extériorisés (PCE) (opposition aux enseignants, provocation, violation des règles) nécessitent une attention particulière. Le début de l'adolescence semble être une période où les enfants, particulièrement les filles (Kroneman, Loeber, Hipwell et Koot, 2009) sont plus à risque de problèmes d'inadaptation et de développer des PCE. Si l'implication scolaire des parents, conceptualisée selon le modèle théorique d'Epstein (2011), semble avoir des effets positifs sur l'adaptation des enfants sans PCE, très peu d'études se sont intéressées à cette association chez les enfants ayant des PCE. Cette étude vise donc à évaluer la relation entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation (comportementale, sociale et scolaire) à l'adolescence des enfants qui présentaient des problèmes de comportement tel que rapportés par le parent et l'enseignant, tout en tenant compte du sexe de l'enfant. L'échantillon compte 273 enfants québécois présentant des PCE (42,5 % filles) à l'entrée dans l'étude et dont les données étaient disponibles. Pour répondre aux objectifs, des corrélations entre l'ensemble des variables à l'étude en fonction du sexe ont permis d'identifier les variables de contrôles (l'âge des enfants, les services reçus pour des PCE et le revenu familial total) significativement associées aux variables dépendantes. Dans l'ensemble, les résultats des régressions hiérarchiques montrent qu'une meilleure implication scolaire des parents à la maison et à l'école est liée à moins de PCE l'adolescence et à des compétences sociales et scolaires plus élevées. Les résultats varient toutefois selon le répondant (parent ou enseignant) et selon le sexe de l'enfant. Cette étude démontre la pertinence pour le milieu scolaire et la communauté de favoriser l'implication scolaire des parents d'enfants présentant des PCE, même à l'adolescence.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, je voudrais remercier Mélanie Lapalme, ma directrice de recherche, pour sa patience et ses conseils, qui m'ont permis de réaliser ce projet. Ensuite, je tiens aussi à remercier Martine Poirier, ma codirectrice, pour son encadrement et son soutien au cours de ces deux années. Je vous suis reconnaissante, toutes les deux, de votre disponibilité et m'avoir permis de profiter de votre expertise.

Je tiens enfin à remercier les membres de ma famille et mes collègues qui m'ont aidé la rédaction de ce mémoire. Merci de vos conseils et de votre temps.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLEMATIQUE	11
1. PROBLÈMES DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS : DÉFINITION, PRÉVALENCE ET CONSÉQUENCE	11
2. ADAPTATION.....	14
3. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS À L'ÉCOLE ET À LA MAISON	15
2.1 Définition	15
2.2 Modèle théorique	16
2.3 L'implication scolaire des parents à l'adolescence en lien avec l'adaptation des enfants ayant des PCE.....	18
4. QUESTION PRÉLIMINAIRE DE RECHERCHE	20
DEUXIEME CHAPITRE - RECENSION DES ECRITS	21
1. MÉTHODE DE RECENSION.....	21
2. CARACTÉRISTIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES	23
2.1 Devis	23
2.2 Description de l'échantillon.....	25
2.3 Mesure d'implication scolaire des parents.....	26
2.4 Indicateurs d'adaptation.....	27
2.5 Variables de contrôle.....	28
3. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DES ÉTUDES	29
3.1 L'association entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation comportementale des enfants.....	29
3.1.1 Implication scolaire des parents à l'école	29
3.1.2 Implication scolaire des parents à la maison.....	32
3.1.3 Mesure globale d'implication scolaire des parents	32
3.2 L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des enfants.....	33
3.3 L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants	35
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE	37
5. OBJECTIF POURSUIVI DE L'ÉTUDE	38

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	40
1. DEVIS	40
2. PARTICIPANTS	40
2.1 Recrutement des participants dans l'étude longitudinale initiale	40
2.2 Sélection des participants pour la présente étude	42
3. INSTRUMENTS DE MESURE	43
3.1 Variables indépendantes	43
3.1.1 Implication scolaire des parents.....	43
3.2 Variables dépendantes	43
3.2.1 Adaptation comportementale (PCE et PCI).....	43
3.2.2 Compétences sociales	44
3.3 Variables de contrôle	45
4. PROCÉDURE	46
5. ANALYSES	47
 QUATRIÈME CHAPITRE - RESULTATS DES ANALYSES	 49
1. ANALYSES PRÉLIMINAIRES	49
2. RÉSULTATS DES MODÈLES DE RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES FINAUX	52
2.1 Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent	52
2.2 Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant.....	52
2.3 Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent	56
2.4 Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant.....	56
 CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION	 60
1. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS ET ADAPTATION COMPORTEMENTALE DE L'ADOLESCENT	61
2. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS ET ADAPTATION SOCIALE ET SCOLAIRE DES ADOLESCENTS.....	62
3. DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS.....	63
4. DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES SELON LES RÉPONDANTS	64

5.	PRINCIPALES LIMITES DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES	65
6.	RECOMMANDATIONS POUR L'INTERVENTION.....	66
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	69
	ANNEXE A – GRILLES DE RECENSION	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Caractéristiques des études recensées	24
Tableau 2 - L'association entre l'implication scolaire des parents à l'école et l'adaptation comportementale des enfants	31
Tableau 3 - L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des enfants	34
Tableau 4 - L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants	36
Tableau 5 - Statistiques descriptives des variables indépendantes, dépendantes et de contrôle à l'étude	50
Tableau 6 - Corrélations bivariées entre les variables indépendantes, les variables de contrôle et les variables dépendantes selon le parent pour les garçons et les filles	51
Tableau 7 - Corrélations bivariées entre les variables indépendantes, les variables de contrôle et les variables dépendantes selon l'enseignant pour les garçons et les filles.	51
Tableau 8 - Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon le parent et l'implication scolaire des parents à la maison (T6).....	53
Tableau 9 - Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à la maison (T6).....	54
Tableau 10 - Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon le parent et de l'implication scolaire des parents à l'école (T6).....	57
Tableau 11 - Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à l'école (T6).....	59

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Interaction entre l'implication scolaire des parents à la maison et le sexe associés aux compétences sociales selon les enseignants	55
Figure 2 - Interaction entre l'implication scolaire des parents à l'école et le sexe associés aux compétences sociales selon les parents.....	58

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur l'association entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation comportementale, sociale et scolaire à l'adolescence des enfants qui présentaient des problèmes de comportement au début de l'école primaire. Une attention particulière a été portée aux différences de sexe dans cette association. Les problèmes de comportement sont fréquents à l'enfance et les enfants qui en présentent sont plus à risque d'inadaptation. Si l'implication scolaire des parents semble avoir des effets positifs sur l'adaptation des enfants sans problème de comportement (Ma, Shen, Krenn, Hu et Yuan, 2016), très peu d'études se sont intéressées à cette association chez les enfants ayant des problèmes de comportement. Les connaissances limitées sur les liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation des adolescentes et des adolescents qui avaient des problèmes de comportement pendant l'enfance expliquent l'intérêt d'explorer cette association auprès de cette population vulnérable.

Le premier chapitre porte sur la définition des concepts à l'étude et la pertinence sociale du mémoire. Plus précisément, la définition des problèmes de comportement, ainsi que les conséquences associées et la prévalence sont traitées en premier lieu. Le concept d'adaptation est ensuite exposé. Le concept d'implication scolaire des parents et ses effets sur l'adaptation des enfants en général sont finalement décrits. En fonction de la littérature existante sur ces concepts, une question préliminaire de recherche a été élaborée, permettant ainsi de guider la recension des écrits. Le deuxième chapitre concerne la démarche de recension, la synthèse des informations recensées ainsi que les objectifs poursuivis. La méthodologie utilisée pour la réalisation du présent mémoire est précisée dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre expose les résultats de l'étude. Finalement, le cinquième chapitre permet de discuter les principaux résultats en lien avec les autres études réalisées sur le sujet, expose les forces et les limites de l'étude, suivi de recommandations pour des recherches futures et pour l'intervention.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLEMATIQUE

1. PROBLÈMES DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS : DÉFINITION, PRÉVALENCE ET CONSÉQUENCES

Les problèmes de comportement extériorisés (PCE) couvrent un large spectre de symptômes (Castelao et Kröner-Herwig, 2014). Par exemple, les PCE peuvent se manifester par des gestes d'agression, un tempérament irritable et colérique, des difficultés d'attention ou d'autorégulation (Bornstein, Hahn et Suwalsky, 2013; Cramer, 2015; Eriksson, Cater, Andershed et Andershed, 2011), des comportements de bris de règles (Eriksson et *al.*, 2011) ou de l'impulsivité (American Psychiatric Association, APA, 2013; Bask, 2015; Henricsson et Rydell, 2006; Reef, Diamantopoulou, van Meurs, Verhulst et van der Ende, 2011). Les PCE sont définis comme des comportements jugés non adaptés, selon l'âge des enfants, par des adultes significatifs présents dans l'environnement de l'enfant, notamment les parents ou les enseignants (Dishion et Kavanagh 2005; Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, Witte et Kwon, 2012). Ces difficultés peuvent perturber le développement social (APA, 2013; Dishion et Kavanagh, 2005) et aussi l'apprentissage scolaire de l'enfant (Egelund et Hansen, 2000). Les PCE, qui s'observent dès l'école primaire, sont associés à encore plus de difficultés et de nombreuses conséquences (Bask 2015; Bornstein et *al.*, 2013; Cummings, Koss et Davies, 2015; Deković, Buist et Reitz, 2004; Eriksson et *al.*, 2011; Henricsson et Rydell, 2006), ce qui explique qu'ils constituent une priorité pour le Ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, MEES, 2015).

La prévalence de PCE est préoccupante dans les milieux scolaires. La proportion d'enfants présentant des PCE durant leur parcours scolaire est en augmentation et atteint 16,8 % en 2014 (MEES, 2016). Les PCE sont d'autant plus préoccupants, car 46 % à 64 % des élèves ayant des PCE présenteraient une sévérité et une fréquence assez importantes pour atteindre les critères diagnostiques du trouble de la conduite ou du

trouble oppositionnel avec provocation du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e ed.; DSM-5; APA, 2013; Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan, 2004). Parmi les élèves qui présentent des PCE, les garçons présenteraient davantage de PCE que les filles, autant à l'enfance qu'à l'adolescence (APA, 2013; Kaiser, Cai et Hancock, 2002; Maughan, Rowe, Messer, Goodman et Meltzer, 2004). Au primaire par exemple, le ratio est d'une fille pour cinq garçons (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2008). À l'adolescence l'écart diminue considérablement pour atteindre un ratio de deux garçons pour une fille (Moffitt, Caspi, Rutter et Silva, 2001).

Le début de l'adolescence chez les filles est donc une période associée à une augmentation importante des PCE (Kroneman et *al.*, 2009; Odgers, Moffitt, Broadbent, Dickson, Hancox, Harrington, Caspi et *al.*, 2008), et où les filles peuvent être exposées à plus de facteurs de risque que les garçons (Déry, Toupin, Verlaan et Lemelin, 2013). En plus de cumuler davantage de facteurs de risque, les filles présenteraient davantage de problèmes concomitants à l'adolescence (Cook, Pflieger, Connell et Connell, 2015; Stringaris, Lewis et Maughan, 2014). Le début de l'adolescence semble donc être une période particulièrement importante pour les filles qui présentent ou qui sont à risque de présenter des PCE (Kroneman et *al.*, 2009)

D'ailleurs, le risque de persistance jusqu'à l'âge adulte des PCE qui sont présents dès le primaire est particulièrement élevé (APA, 2013; Fontaine, Carbonneau, Vitaro, Barker et Tremblay, 2009; Miller, Malone et Dodge, 2010; Moffitt, 1993; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989; Romer, 2010). Les PCE qui débutent tôt à l'enfance semblent généralement augmenter à l'adolescence en termes de fréquence et de sévérité, et peuvent persister jusqu'à l'âge adulte (APA, 2013; Dishion et Kavanagh, 2005; Moffitt, 1993; Patterson et *al.*, 1989). Des comportements de non-conformité et de défiance à l'enfance (Dishion et Kavanagh, 2005) peuvent se définir à l'adolescence par une prise de risque plus importante (Romer, 2010), et par des comportements d'agression planifiés, tels que l'intimidation (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge, Vitaro et *al.*, 2003; Hawkins, Pepler et Craig, 2001 dans Dishion et Kavanagh,

2005). D'autres comportements antisociaux peuvent aussi apparaître à l'adolescence, tels que le vol et le mensonge (Patterson, 1982 dans Dishion et Kavanagh, 2005).

Les différentes manifestations des PCE amènent beaucoup de difficultés pour l'individu et pour l'entourage (Moffitt et Caspi, 2001; Sentse, Kretschmer, de Haan et Prinzie, 2016; Romer, 2010) et occasionnent des coûts sociaux et financiers importants pour l'individu, son entourage et la société. Un jeune ayant des PCE peut présenter non seulement des difficultés de fonctionnement scolaire et social, mais il peut aussi perturber le fonctionnement de sa classe. Les PCE sont associés, sur le plan social, au rejet par les pairs (Conroy, Sutherland, Haydon, Stormont et Harmon, 2009; Gerard et Booth, 2015; Henricsson et Rydell, 2006; Maguin et Loeber, 1996; Roeser et Eccles et Sameroff, 2000) et à de plus faibles habiletés sociales (APA, 2013; Malecki et Elliott, 2002; Woodware et Ferrgusson, 2000). Les PCE sont aussi associés à des difficultés scolaires telles que les échecs et le décrochage scolaires (French et Conrad, 2001; Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates, et Pettit, 2004; Nock et Kazdin, 2002; Roeser et *al.*, 2000). Un enfant présentant des PCE en classe peut aussi être dérangeant pour l'apprentissage de l'ensemble des enfants de la classe. Le rythme des cours peut être affecté, de même que les interactions en classe entre les élèves et l'enseignant (Esturgó-Deu et Sala-Roca, 2010; Hill et *al.*, 2004). À plus long terme, les enfants ayant des PCE sont à risque de délinquance à l'adolescence (Broidy et *al.*, 2003; Maguire, Niens, McCann et Connolly, 2016; Murray et Farrington, 2010) et d'une mauvaise adaptation à l'âge adulte impliquant les délits criminels (Baker, Grant et Morlock, 2008; Hill et *al.*, 2004; Maguire et *al.*, 2016; Murray et Farrington, 2010; Nock et Kazdin, 2002), des problèmes de santé mentale (Jones, Dodge, Foster et Nix, 2002; Kroneman et *al.*, 2009; Nock et Kazdin, 2002) et de l'abus de substances (Kroneman et *al.*, 2009).

2. ADAPTATION

Les PCE tôt à l'enfance peuvent donc être un facteur de risque de difficultés d'adaptation importantes à l'adolescence et à l'âge adulte. La présente section définit les concepts d'adaptation et d'inadaptation et expose l'importance du début du secondaire comme période d'adaptation dans le développement de l'enfant.

En psychologie, le concept d'adaptation est omniprésent (Bjorklund, 2015) et il peut être considéré à la fois comme un état (être adapté) et comme un processus d'adaptation (Simonet, 2010). Un enfant, au cours de son développement, peut donc passer à travers différents processus qui le mèneront à un bon ou moins bon fonctionnement adaptatif.

L'adaptation peut être définie par le résultat entre l'interaction des comportements et des compétences acquises de l'enfant et les contraintes et les exigences des différents milieux (Bjorklund, 2015; Gendreau, 2001). Certaines périodes de vie sollicitent davantage les capacités d'adaptation des enfants. Parmi celles-ci, l'adolescence, particulièrement à ses débuts, est une période charnière dans le développement individuel de l'enfant. Il s'agit d'une période stressante qui exige que l'enfant s'adapte émotionnellement, physiquement et socialement (Kroneman et *al.*, 2009; Madjar et Cohen-Malayev, 2016; Mortimer et Call, 2001), ce qui pourrait être un défi encore plus important pour les filles que pour les garçons (Déry et *al.*, 2013; Kroneman et *al.*, 2009; Odgers et *al.*, 2008).

Ainsi, l'inadaptation d'un enfant survient lorsque ce dernier ne maîtrise pas ou n'est pas en mesure de développer les compétences requises pour répondre adéquatement aux exigences de son environnement (Mortimer et Call, 2001). C'est alors que l'on peut voir survenir chez l'individu des PCE et des problèmes de comportement intériorisés (PCI) qui peuvent se manifester tant dans le milieu familial qu'en milieu scolaire (Bask, 2015; Bornstein et *al.*, 2013; Cummings et *al.*, 2015; Gendreau, 2001; Rutter, 2005; Stone, Otten, Engels, Kuijpers et Janssens, 2015;

Tremblay, 2001). Ils peuvent, par exemple, s'observer à travers de nombreux conflits avec les parents et les enseignants (Gerard et Booth, 2015; Moffitt, 2006), mais aussi à travers des difficultés d'interactions avec les pairs (Conroy et *al.*, 2009; Gerard et Booth, 2015; Malecki et Elliott, 2002; Roeser et *al.*, 2000), et un faible rendement scolaire (Lansford, Dodge, Pettit, et Bates, 2016). L'implication scolaire des parents pourrait favoriser une meilleure adaptation à l'adolescence des enfants qui présentaient des PCE.

3. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS À L'ÉCOLE ET À LA MAISON

Malgré la présence de facteurs de risque comme le fait d'avoir des PCE à l'enfance, certains enfants seront bien adaptés à l'adolescence. Des facteurs positifs peuvent avoir favorisé cette adaptation malgré la présence de facteurs de risque (Noltmeyer et Bush, 2013; Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer et Miller, enfants présentant des PCE. L'implication scolaire des parents dans l'éducation des enfants pourrait être l'un de ces facteurs (Formoso, Gonzales et Aiken, 2000; Kumpfer et Alvarado, 2003). La présente section définit l'implication scolaire des parents, expose le modèle théorique d'Epstein (2011), utilisé pour définir l'implication scolaire des parents à l'adolescence, et explore le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants ayant des PCE.

2.1 Définition

L'implication scolaire des parents réfère à une interaction entre le parent et l'enfant ou l'enseignant dans le but de soutenir le processus d'éducation de l'enfant (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010; Gerard et Booth, 2015; Hoglung, Jones Brown et Aber, 2015; Shumow et Miller, 2001). L'implication parentale est donc un concept opérant dans deux environnements proximaux de l'enfant, soit la maison et l'école (Eccles et Harold, 1996; Epstein et Sanders, 2002; McCormick, Cappella, O'Connor et McClowry, 2013; Wang, Hill et Hofkens, 2014). Les interactions à la maison peuvent prendre la forme d'aide aux devoirs ou de discussions sur l'importance

de l'école. Par exemple, Hill et Taylor (2004) suggèrent que le concept d'implication scolaire des parents à l'adolescence inclut les discussions entre le parent et l'adolescent à propos de l'école et des plans pour le futur. Les interactions à l'école impliquent, par exemple, la participation des parents aux rencontres scolaires (Epstein et Dauber, 1991; Grolnick et Slowiaczek, 1994; McCormick et *al.*, 2013; Wang et *al.*, 2014), le bénévolat à l'école (Hill et Taylor, 2004; Wang et *al.*, 2014) ou les communications entre le parent et l'enseignant par téléphone ou par écrit (Bérubé, Poulin et Fortin, 2007; Fantuzzo, McWayne, Perry et Childs, 2004; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich, 1999; McCormick et *al.*, 2013; Sheridan et *al.*, 2012; Wang et *al.*, 2014). Certains auteurs ajoutent à cette définition de l'implication scolaire des parents l'importance accordée par les parents envers l'école. Cette dimension implique l'ensemble des messages directs et indirects des parents concernant l'éducation tels que les valeurs et attitudes des parents envers l'école ainsi que les aspirations qu'ils ont pour leurs enfants (Benner, Boyle et Sadler, 2016; El Nokali et *al.*, 2010; Wang et *al.*, 2014).

2.2 Modèle théorique

L'implication scolaire des parents à la maison ou à l'école s'opérationnalise différemment en fonction du modèle utilisé. Diverses typologies ont été élaborées pour définir l'implication scolaire des parents (Adelman 1994; Christenson et Sheridan, 2001; Conoley, 1987; Darch, Miao et Shippen, 2004; Davies, 1987; Deslandes et Royer, 1997; Eccles et Harold, 1996; Epstein, 2011; Fantuzzo et *al.*, 2004; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hornby, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, et *al.*, 2005; Sui-Chu et Wilims, 1996). Parmi l'ensemble des modèles existants, le modèle d'Epstein (2011), bien qu'il porte sur le partenariat école-famille-communauté, semble le plus utilisé dans la littérature pour définir l'implication scolaire des parents. Selon ce modèle, l'implication scolaire des parents peut se définir par toute action, soit à la maison, à l'école ou dans la communauté, favorisant une collaboration entre les milieux dans le but de soutenir le développement et l'apprentissage de l'enfant tout au long de son parcours scolaire (Epstein, 1995, 2001, 2011).

Le modèle d'Epstein (2011) permet d'identifier les stratégies permettant aux parents de s'impliquer à la maison ou à l'école à partir de six dimensions. La première dimension est le rôle parental. Elle vise à soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle parental et à les aider à établir les conditions pour favoriser l'apprentissage et la réussite de leur enfant, ainsi qu'à aider les écoles à comprendre les familles. Elle implique diverses actions comme la mise en place d'un environnement soutenant l'apprentissage de l'enfant à la maison (ex., instaurer un temps de devoirs), des ateliers ou autres sur l'éducation des enfants et des programmes ou des cours de développement des compétences parentales. La deuxième dimension est la communication bidirectionnelle entre la famille et l'école concernant l'enfant à l'école (ex., rencontre entre le parent et l'enseignant, envoi de travaux de l'enfant à la maison que le parent peut commenter, communication entre le parent et l'enseignant, etc.). La participation de l'enfant à cette communication est encouragée. La troisième dimension est le bénévolat des parents pour l'école, sans que le soutien soit nécessairement fourni à l'école durant les heures de classe (ex., participation des parents aux activités de l'école, préparation de nourriture pour un déjeuner collectif). La quatrième dimension est le soutien scolaire à la maison et peut inclure l'aide aux devoirs ou d'autres activités visant le développement des habiletés scolaires ou la prise de décisions par rapport au cheminement scolaire de l'enfant. La cinquième dimension se rapporte à la participation des parents à la prise de décisions à l'école (ex., participation au comité administratif ou au comité de parents). La dernière dimension concerne la collaboration avec la communauté impliquant l'utilisation de ressources et de services de la communauté pour améliorer l'efficacité des mesures en place à la maison et à l'école pour le développement de l'enfant. Cette dimension inclut aussi la coordination des services offerts aux élèves par les différents milieux. Dans l'ensemble, les différents types d'implication scolaire des parents pourraient avoir un effet non seulement sur l'adaptation des enfants ayant des PCE, mais aussi sur certaines dimensions plus spécifiques de leur adaptation.

2.3 L'implication scolaire des parents à l'adolescence en lien avec l'adaptation des enfants ayant des PCE

L'implication scolaire des parents constitue un facteur déterminant à l'interaction entre les différents milieux dans lesquels évolue l'enfant tout au long de son développement et pourrait contribuer à son adaptation (Kim, Minke, Sheridan, Koziol, Ryoo et Rispoli, 2012). Il semble toutefois y avoir une diminution de l'implication scolaire des parents à la maison et à l'école à l'adolescence, particulièrement après la transition entre le primaire et le secondaire (Epstein, 2011; Hill et Tyson, 2009). Plusieurs facteurs peuvent expliquer le déclin de l'implication scolaire des parents. En raison de la structure organisationnelle des écoles secondaires (ex., plusieurs enseignants différents à contacter et moins de sollicitation de l'école), il serait plus difficile pour un parent de s'impliquer en classe, à l'école et de communiquer avec les enseignants. (Epstein et Sanders, 2000; Hill et Taylor, 2004; Seginer, 2006). Les matières enseignées étant plus complexes, un parent pourrait aussi avoir davantage de difficulté à aider son enfant pour ses devoirs à la maison (Epstein et Dauber, 1991; Seginer, 2006). Outre le contexte scolaire, le développement des adolescents pourrait être un autre facteur responsable de la diminution de l'implication scolaire des parents. En effet, le besoin d'autonomie des enfants, lors de l'entrée au secondaire, est souvent associé à une diminution des demandes d'aide à leurs parents (Seginer, 2006). Le parent s'impliquerait donc moins directement auprès de son enfant concernant les suivis scolaires.

Plusieurs études ont montré une association entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires et sociales des enfants issus de la population sans PCE. L'implication scolaire des parents serait liée positivement aux compétences scolaires des enfants (Eccles et Harold, 1996; Izzo et *al.*, 1999; Kellaghan, Sloane, Alvarez et Bloom, 1993, dans Shumow et Miller, 2001; Kim et *al.*, 2012; Walker, Colvin et Ramsey, 1995, dans Darch, Miao et Shippen, 2004). Dans leur méta-analyse, Ma et *al.* (2016) ont recensé 46 études primaires (publiées depuis 1990) examinant la relation entre l'implication scolaire des parents et les variables de la réussite scolaire,

auprès d'un échantillon normatif d'enfants couvrant la période de la petite enfance jusqu'au début de l'école primaire. Les résultats révèlent qu'une augmentation de l'implication parentale est reliée à une augmentation de la réussite scolaire, et ce, peu importe le modèle d'implication parentale utilisé. L'implication scolaire des parents serait aussi reliée aux compétences sociales des enfants (El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004; Hill et Tylor, 2004). McNeal (1999) propose une explication des trois mécanismes par lesquels l'implication scolaire des parents pourrait influencer l'adaptation sociale. D'abord, la supervision des devoirs et les discussions sur l'importance de l'école permettent à l'enfant d'intégrer une image positive de l'école. Ensuite, la participation des parents à l'école permet un contrôle social. Le parent, en s'impliquant à l'école, développe une meilleure relation avec l'enseignant et les autres parents. Il peut alors mieux encadrer son enfant, être au fait des comportements attendus à l'école et faire une continuité des pratiques de l'école à la maison (McNeal, 1999). Enfin, une communication fréquente entre l'enseignant et le parent permet aussi de prévenir les problèmes à l'école et d'intervenir plus rapidement. L'implication scolaire des parents, tant à l'école qu'à la maison, pourrait donc contribuer aux compétences sociales des enfants.

Bien que le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation scolaire ait été démontré auprès d'une population normative, il ne semble pas avoir été confirmé avec une population d'enfants ayant des PCE. L'implication scolaire des parents d'enfants ayant des PCE pourrait être différente. Par exemple, lorsque l'enfant présente des PCE, des communications plus fréquentes avec l'enseignant semblent être l'un des premiers moyens mis en place pour favoriser une meilleure adaptation de l'enfant (Deslandes et Royer, 1997; Isso et *al.*, 1999; Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994). Les parents d'enfants présentant des PCE semblent aussi moins s'engager dans les activités scolaires à la maison (Grolnick et *al.*, 1997) et adopter plus d'attitudes négatives envers l'école (Reynolds et Gill, 1994, dans Bérubé et *al.*, 2007; Pearsons 1999, dans Hornby et Lafaele, 2011) que les parents d'enfants qui ne présentent pas de PCE. Toutefois, des parents d'enfants ayant des PCE présentant des attitudes positives

envers l'école contribueraient à inculquer à leur enfant une image positive de l'école et une motivation à apprendre (Deslandes et Royer, 1997; Epstein, 2011; Hoglund et *al.*, 2015). Des interactions positives entre le milieu scolaire et le milieu familial pourraient améliorer l'adaptation des enfants, en contribuant à réduire les PCE qui peuvent interférer avec leur apprentissage (Hill et Tylor, 2004). L'implication scolaire des parents pourrait donc avoir des effets positifs sur l'adaptation des enfants présentant des PCE (Kumpfer et Alvarado, 2003).

4. QUESTION PRÉLIMINAIRE DE RECHERCHE

Il est reconnu que les enfants qui présentent de PCE à l'enfance sont grandement à risque d'inadaptation, entraînant ainsi des conséquences importantes pour eux-mêmes, l'entourage et la société. Le début de l'adolescence, particulièrement durant la transition primaire-secondaire, semble être une période où ces difficultés peuvent s'intensifier, particulièrement chez les filles. L'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant semble avoir le potentiel d'influencer positivement leur adaptation. Est-ce que les études empiriques existantes permettent de reconnaître le lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation à l'adolescence des enfants ayant des PCE ? Mais encore, existe-t-il des différences quant au sexe concernant l'effet de cette implication parentale sur l'adaptation des enfants ? Une recension des écrits a été effectuée afin de répondre à ces questions.

DEUXIEME CHAPITRE RECENSION DES ECRITS

1. MÉTHODE DE RECENSION

Dans le but de répondre à la question de recension suivante : « Quel est le lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation à l'adolescence des enfants ayant des PCE ? », des recherches documentaires ont été effectuées à partir de deux principales banques de données, soit ERIC et PsycInfo. Ces dernières traitent de sujets reliés à l'éducation et à la psychologie et sont directement en lien avec la présente étude. Pour chaque concept à l'étude, une série de mots-clés a été identifiée. Le concept de PCE a été ciblé dans les études avec les mots-clés « disruptive behavior disorder* » ou « antisocial behavior* » ou « behavior problem* » ou « behavior disorder* » ou « extern* behavior* » ou « exterior*behavior* » ou delinquent* ou misconduct. Le concept d'implication parentale a été cerné avec les mots-clés « parent school interaction » ou « parent school collaboration » ou « parent teacher collaboration » ou « school parent relation* » ou « family school relation* » ou « family teacher interaction » ou « family school cooperation » ou « family school involvement » ou « family school partnership » ou « family school participation » ou « parent teacher partnership » ou « parent* involvement in schooling ». Les mots-clés adjustment ou « adaptive behavior* » ou accommodation ou resilien* ou maladapt* ou adaptability ou « Person environment fit » ou trajector* ou evolution* ont été ajoutés pour identifier le concept d'adaptation. Finalement les mots-clés youth ou child* ou adolescent* ou teen* ou juvenile ou kid* ont été utilisés pour cerner la population à l'étude. L'utilisation de ces mots-clés ne restreint pas la recherche documentaire aux adolescents et aux adolescentes uniquement, l'objectif étant de cibler plus largement tous les enfants afin de s'assurer d'obtenir l'ensemble des articles pertinents à cette étude.

Avec l'insertion de ces mots-clés et du critère « révisé par les pairs », un total de 20 résumés d'articles pour les banques de données PsyINFO et ERIC ont été

répertoriés, en retirant les doublons des deux banques. Aucune recension ou méta-analyse n'a été identifiée. Parmi les résumés d'études primaires, neuf articles ont été retenus pour un examen plus approfondi, selon les critères d'inclusion et d'exclusion déterminés préalablement. Pour être retenues, les études se devaient d'examiner le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation, soit par la sélection d'un échantillon ou d'une partie de l'échantillon avec des PCE, soit par le contrôle des PCE au premier temps de mesure. Toutes études ayant un échantillon d'enfants ayant une déficience intellectuelle ont été exclues. Les études portant sur l'intervention étaient retenues à condition qu'elles portent, au moins en partie sur l'effet de l'implication scolaire des parents sur l'adaptation des enfants. Parmi les neuf études sélectionnées, trois d'entre elles (Deslandes et Royer, 1997; Hoglund et *al.*, 2015; McNeal, 1999) ont été exclues puisque leur stratégie d'analyse n'impliquait pas de contrôler pour les PCE au premier temps de mesure et leur échantillon n'était pas composé d'enfants ou d'adolescents ayant des PCE. Une recherche documentaire avec les mêmes mots-clés dans les banques de données SocINDEX, PsycArticles et PubMed, n'a pas permis d'identifier d'autres études primaires répondant à la question de recension. Afin d'assurer que la recherche documentaire ne soit pas restrictive, étant donné le nombre limité d'études obtenues, une deuxième recherche a été réalisée. Uniquement l'insertion des mots-clés reliés aux PCE, ainsi que les mots-clés représentant l'implication scolaire des parents, avec le critère « peer reviewed », a alors été utilisée et a permis d'identifier 86 articles. Parmi ces articles, un seul a été ajouté aux six autres préalablement identifiés.

2. CARACTÉRISTIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES

La présente section expose les caractéristiques méthodologiques des études primaires qui répondent à la question de recension de la présente étude (tableau 1). Les forces et les limites de ces études sont aussi abordées dans cette section.

2.1 Devis

De par les critères de sélection appliqués, les études sélectionnées se devaient de considérer les PCE auprès des enfants de leur échantillon. Cette considération pouvait se faire de deux façons, soit par le contrôle statistique des PCE initiaux (Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; El Nokali et *al.*, 2010; Sheridan et *al.*, 2012) ou par la sélection d'un échantillon clinique d'enfants présentant tous des PCE, donc par homogénéité (Alvarez-Valdivia, Chavez, Schneider, Roberts, Becalli-Puerta, Pérez-Luján, D. et Sanz-Martínez, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Fantuzzo et *al.*, 2004; Leach et Tan, 1996; Sheridan et *al.*, 2012). L'utilisation de l'homogénéité, pour l'ensemble de l'échantillon ou une partie de l'échantillon, est idéale pour examiner le lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants qui présentent des PCE. Lorsque l'utilisation de l'homogénéité n'est pas possible, il est possible de contrôler statistiquement la sévérité des PCE initiaux. Si ces études permettent d'examiner si l'implication scolaire des parents est associée à l'adaptation des enfants au-delà des PCE initiaux, il n'est pas possible de conclure que l'implication scolaire des parents a un effet chez les enfants qui ont des PCE. Certaines études ont toutefois l'avantage de contrôler statistiquement la sévérité des PCE initiaux dans leur échantillon homogène de PCE (Bérubé et *al.*, 2007; Sheridan et *al.*, 2012). Dans ces études, le lien observé entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants ayant des PCE ne s'explique pas par une variabilité des PCE initiaux. Les études sont de type corrélationnel. Six d'entre elles (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004; Sheridan et *al.*, 2012) visent, entre autres, à déterminer la force de l'association entre des

Tableau 1
Caractéristiques des études recensées

Auteurs, année	Devis		Échantillon			Mesure d'implication scolaire des parents		Mesures d'adaptation/inadaptation (compétences)					Variables de contrôles					
	Comparaison de groupe	Contrôle statistique (CS) et/ou Homogénéité (H) des problèmes de comportement	Provenance : populationnel (po) ou clinique (c)	N par sexe : garçons (G), Filles (F)	Âge (temps 1)	À l'école		À la maison	Mesure globale (école et maison)	Adaptation comportementale			Compétences scolaires	Compétences sociales	Âge des enfants à la mesure d'adaptation	Âge	Genre	Ethnie
Bénévolat pour l'école	Communication bidirectionnelle	PCE	PCI	Mesure globale (PCE et PCI)														
Alvarez-Valdivia et al. (2013)		H	Po	G (104); F (84)	7-8 ans	P	P	P			EN	EN		7-8 ans		X		
Bérubé et al. (2007)		CS, H	C	N total (88)	9-10 ans		P, EN	P		EN			EN	10-11 ans				X
Domina (2005)		CS	C	G (737); F (708)	5-9 ans	P		P		P				9-13 ans	X	X	X	X
El Nokali et al. (2010)		CS	Po	F (709); G (655)	5 ans				P, EN		P, EN	J	P, EN	10-11 ans		X	X	X
Fantuzzo et al. (2004)		H	C	G (70); F (74)	4-5 ans				P	EN		J		4-5 ans		X		
Leach et Tan (1996)	X	H	C	G(9); F (9)	12-14 ans		P				O			12-14 ans				
Sheridan et al. (2012)		CS, H	C	G (155); F (52)	5-7 ans				EN	EN			EN	5-7ans	X			X

* Calculé à partir du niveau d'éducation du répondant, du type de famille et du statut d'emploi; répondants : P = Parent; J = Jeune; En = Enseignant O = Observateur

mesures d'implication scolaire des parents (variables continues) et plusieurs mesures d'adaptation. Leach et Tan (1996) utilisent plutôt une mesure dichotomique d'implication scolaire des parents. Ces auteurs examinent l'effet de la présence ou l'absence de communication entre le parent et l'enseignant sur l'adaptation des enfants ayant des PCE en classe sur une période de 15 semaines entre deux groupes déterminés selon la présence ou de l'absence de communication entre le parent et l'enseignant. La présence de deux groupes indépendants permet, dans cette étude, de déterminer si la communication entre le parent et l'enseignant a un effet sur les comportements attendus en classe.

2.2 Description de l'échantillon

Les études utilisent parfois des échantillons populationnels (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; El Nokali et *al.*, 2010) et parfois des échantillons cliniques (Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; Fantuzzo et *al.*, 2004; Leach et Tan, 1996; Sheridan et *al.*, 2012). Un échantillon clinique a l'avantage de faciliter le recrutement d'un plus grand nombre d'enfants présentant des PCE mais les résultats ne peuvent se généraliser à une population générale. Si les études populationnelles ont l'avantage de permettre de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, l'utilisation d'un échantillon populationnel peut soulever la question de la proportion d'enfants ayant des PCE présents dans l'échantillon. Ici, toutefois, les deux études recensées qui utilisent un échantillon populationnel assurent la présence d'un nombre suffisant d'enfants ayant des PCE dans leur échantillon. L'étude d'El Nokali et *al.* (2010) inclut un échantillon de 1364 enfants, dont 16,8 % ($n = 229$) présentent des PCE. L'étude d'Alvarez-Valdivia et *al.* (2013) comprend un sous-groupe de 30 enfants à risque élevé de présenter des PCE. Peu importe le type d'échantillon (populationnel ou clinique), il semble donc que les études assurent la présence d'un nombre suffisant d'enfants ayant des PCE dans leur échantillon.

À l'exception de Leach et Tan (1996), toutes les études semblent avoir un nombre de participants convenablement élevé dans leur échantillon pour répondre à leur objectif de recherche. De plus, la plupart des études incluent des filles et des garçons. Si la présence d'enfants des deux sexes permet une meilleure généralisation, aucune étude ne considère les différences de sexe. Or, certaines données laissent supposer qu'il y aurait des différences entre les garçons et les filles quant à la prévalence et l'âge d'apparition des PCE (Institut national de la santé et de la recherche médicale; INSERM, 2005; Kaiser et *al.*, 2002; Maughan et *al.*, 2004) et à l'effet de certaines caractéristiques de l'environnement, telles que le désengagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant (Goodfellow, Lapalme, Déry et Lemieux, 2017). Une meilleure connaissance des différences de sexe serait favorable à l'intervention auprès de cette clientèle, qui semble moins adaptée pour les filles (Hipswell et Loeber, 2006; Verlaan, Turmel et Charbonneau, 2005).

Bien qu'il s'agisse toutes d'études longitudinales, les différents temps de mesure des études amènent une grande variabilité quant au moment auquel est mesurée la variable. L'adaptation est mesurée au début de l'adolescence pour deux études (Domina, 2005; Leach et Tan, 1996) et durant l'enfance pour les autres études (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004; Sheridan et *al.*, 2012). Peu d'études mesurent donc l'adaptation à l'adolescence. Or, la transition au secondaire est une période importante pour l'adaptation des enfants (Kroneman et *al.*, 2009; Madjar et Cohen-Malayev, 2016; Mortimer et Call, 2001).

2.3 Mesure d'implication scolaire des parents

Selon le modèle d'Epstein (2011), l'implication scolaire des parents peut se manifester autant à l'école qu'à la maison. En termes d'implication scolaire des parents, une majorité d'études évalue séparément à la fois l'implication scolaire à la maison et l'implication scolaire à l'école (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; Fantuzzo et *al.*, 2004). Deux études considèrent

l'implication du parent à l'école et à la maison, mais à travers une mesure globale d'implication scolaire des parents (El Nokali *et al.*, 2010; Sheridan *et al.*, 2012). Une étude (Leach et Tan, 1996) évalue seulement l'implication scolaire à la maison.

Lorsque les études considèrent l'implication scolaire des parents à l'école, elles portent sur une ou deux dimensions du modèle d'Epstein (2001), soit le bénévolat des parents pour l'école (Alvarez-Valdivia *et al.*, 2013; Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004) et la communication bidirectionnelle entre la famille et l'école (Alvarez-Valdivia *et al.*, 2013; Bérubé *et al.*, 2007; Fantuzzo *et al.*, 2004; Leach et Tan, 1996). Quant à l'implication scolaire des parents à la maison, plusieurs études mesurent aussi deux dimensions du modèle d'Epstein, soit le rôle parental et le soutien scolaire à la maison (Alvarez-Valdivia *et al.*, 2013; Bérubé *et al.*, 2007; Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004).

La plupart des études évaluent l'implication scolaire des parents auprès des parents uniquement (Alvarez-Valdivia *et al.*, 2013; Bérubé *et al.*, 2007; Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004; Leach et Tan, 1996). Seulement deux études utilisent comme répondant à la fois l'enseignant et le parent pour évaluer l'implication scolaire des parents (El Nokali *et al.*, 2010; Sheridan *et al.*, 2012). Utiliser l'enseignant comme répondant est avantageux pour différentes raisons : il est un des acteurs principaux de la collaboration parent-enseignant et son expérience de collaboration auprès de plusieurs parents lui permet de se positionner sur ce qui distingue l'implication scolaire de différents parents.

2.4 Indicateurs d'adaptation

Les études recensées mesurent l'adaptation des enfants par leurs comportements à l'école et parfois par leurs comportements à la maison. La présence d'un indicateur d'adaptation à l'école est cohérente avec le fait que la variable indépendante est l'implication des parents dans ce milieu. Deux études seulement

mesurent les comportements des enfants à la maison (Domina, 2005, El Nokali et *al.*, 2010). Si certains problèmes de comportement peuvent être très liés au contexte (APA, 2013; MEES, 2015), et donc être présents à la maison et non à l'école, il est important de considérer à la fois le milieu familial et le milieu scolaire. De plus, l'examen des comportements des enfants, peu importe le milieu, se limite souvent aux PCE alors que les PCI témoignent aussi des difficultés d'adaptation des enfants. Utiliser une mesure de comportements intériorisés et extériorisés permettrait d'obtenir une mesure plus complète de l'adaptation des enfants.

Afin d'évaluer l'adaptation des enfants, seulement quelques études ont considéré, en plus de la présence de PCE ou de PCI, les compétences scolaires (El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004) et sociales (El Nokali et *al.*, 2010; Sheridan et *al.*, 2012). Ces dimensions sont pourtant importantes pour conceptualiser l'adaptation (Domitrovich, Durlak, Staley et Weissberg, 2017; Gresham et Elliot, 2001; Luthar et Cicchetti, 2000).

Outre le fait de tenir compte de plus d'une dimension pour évaluer l'adaptation, certaines études ont l'avantage d'utiliser une méthode multirépondants (El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004; Sheridan et *al.*, 2012) pour mesurer les différentes composantes de l'adaptation. D'autres études se limitent à un seul répondant (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; Leach et Tan, 1996).

2.5 Variables de contrôle

Au-delà du contrôle statistique des problèmes de comportement initiaux tel que décrit dans la section devis, d'autres variables sont contrôlées dans les études. Le statut socio-économique a été utilisé comme variable de contrôle pour quatre études (Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; El Nokali et *al.*, 2010; Sheridan et *al.*, 2012). Des études contrôlent parfois pour le sexe des enfants (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013;

Domina, 2005; El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004), pour l'âge (Domina, 2005; Sheridan et *al.*, 2012) et pour l'ethnie (Domina, 2005; El Nokali et *al.*, 2010). Toutefois, aucune étude recensée ne contrôle pour les services reçus relatifs aux PCE. Considérant la présence d'enfants ayant des PCE dans toutes les études recensées, il est probable qu'un certain nombre d'entre eux reçoivent des services pour ces difficultés. Ces interventions pourraient expliquer des changements dans leur adaptation d'où l'intérêt de contrôler statistiquement.

3. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DES ÉTUDES

La présente section rapporte les résultats des études recensées associant l'implication scolaire des parents avec l'adaptation des enfants. Les résultats relatifs à l'adaptation comportementale des enfants (tableau 2) sont rapportés dans une première section, selon l'implication scolaire des parents à l'école (bénévolat des parents pour l'école et communication bidirectionnelle famille-école), l'implication scolaire des parents à la maison et selon un score total d'implication scolaire des parents. Ensuite, les liens entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales sont présentés dans la deuxième section (tableau 3). Finalement, les résultats associant l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires (tableau 4) sont exposés dans une troisième section.

3.1 L'association entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation comportementale des enfants

3.1.1 Implication scolaire des parents à l'école

Que l'on s'intéresse au bénévolat des parents pour l'école ou à la qualité de la communication bidirectionnelle entre la famille et l'école (ex., communication par écrit et par téléphone, rencontres), il n'y a généralement pas de lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et l'adaptation comportementale de l'enfant. Plus spécifiquement, l'implication scolaire des parents à l'école n'est ni en

lien avec les problèmes de conduite et l'hyperactivité de l'enfant (Fantuzzo et *al.*, 2004), ni en lien à un score global incluant tant les PCE et les PCI (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013). Une seule étude conclut à une association significative entre l'implication scolaire des parents à l'école et les PCE chez les enfants (Domina, 2005). Plus l'implication scolaire des parents à l'école est importante, moins les PCE des enfants sont élevés. Les différences entre les résultats des études pourraient aussi s'expliquer par l'âge des enfants au moment de la mesure d'adaptation. Domina (2005) est le seul auteur qui s'intéresse à l'adaptation comportementale des enfants au début de l'adolescence. Les deux autres études mesurent l'adaptation comportementale des enfants avant l'âge de neuf ans (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Fantuzzo et *al.*, 2004). L'effet de l'implication scolaire des parents pourrait être différent chez les enfants au début de l'adolescence, puisqu'ils vivent une période importante de transition (Kroneman et *al.*, 2009; Mortimer et Call, 2001; Madjar, et Cohen-Malayev, 2016).

Quant à la communication bidirectionnelle, certaines études présentent des liens avec l'adaptation comportementale, alors que d'autres études non. Parmi les études qui ont permis d'observer des liens significatifs entre ces variables, celle de Bérubé et *al.* (2007) a montré qu'une fréquence élevée de communication entre les parents et l'enseignant au début de l'année scolaire serait associée à une diminution de l'agressivité en fin d'année scolaire. Les résultats de Leach et Tan (1996) vont dans le même sens : ils montrent que la communication quotidienne entre l'enseignant et les parents augmenterait aussi la fréquence des comportements attendus en classe. Toutefois, d'autres études (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Fantuzzo et *al.*, 2004) montrent plutôt que la communication entre la famille et l'école ne serait pas associée à l'adaptation comportementale (inattention, hyperactivité, PCE et PCI). Le manque d'uniformité dans les résultats des études et la présence de plusieurs variables différentes pour mesurer les comportements d'adaptation empêchent de tirer des conclusions fermes sur les liens possibles entre la communication bidirectionnelle et les comportements des enfants.

Tableau 2
L'association entre l'implication scolaire des parents à l'école et l'adaptation comportementale des enfants

Auteur (année)	Adaptation comportementale à la maison et à l'école	Implication scolaire des parents à l'école		Implication scolaire des parents à la maison	Mesure globale d'implication scolaire des parents
		Bénévolat pour l'école	Communication bidirectionnelle		
Alvarez-Valdivia et al. (2013)	Selon l'enseignant: Score global (PCE, PCI et hyperactivité)	n.s	n.s	n.s	
Bérubé et al (2007)	Selon le parent : - Agressivité - Prosociabilité - Inattention		_* n.s n.s	n.s n.s n.s	
Domina (2005)	Selon le parent: PCE	_*		_*	
El Nokali et al. (2010)	Selon le parent : Score global (PCE et PCI) Selon l'enseignant : Score global TRF (PCE, PCI)				_* _*
Leach et Tan (1996)	Selon un observateur: Fréquence des comportements attendus		_*		
Fantuzzo et al. (2004)	Selon l'enseignant: - Problèmes de conduite - Hyperactivité	n.s n.s	n.s n.s		
Sheridan et al. (2012)	Selon le parent : PCE				Me*

*- : lien significatif négatif, n.s.: pas de lien significatif, *Me : Lien de médiation significatif

3.1.2 Implication scolaire des parents à la maison

Trois études recensées ont examiné l'effet de l'implication scolaire des parents à la maison du modèle d'Epstein (2011) considérant soit le rôle parental ou le soutien scolaire sur l'adaptation de l'enfant. Dans l'ensemble, que l'on s'intéresse aux problèmes de comportement spécifiques tels que l'agressivité (Bérubé et *al.*, 2007) ou que l'on combine une mesure de problèmes de comportements extériorisés et intériorisés (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013), il n'y a pas d'association significative entre l'implication scolaire des parents à la maison et l'adaptation comportementale des enfants. L'étude de Domina (2005) fait exception et conclut que l'implication scolaire des parents à la maison serait associée à une diminution des problèmes de comportement (combinant une mesure de PCE et de PCI) chez les adolescents. La différence de résultats entre les études est difficile à expliquer. Il se pourrait que l'effet significatif rapporté par Domina (2005) puisse s'expliquer par une plus grande puissance statistique associée au nombre particulièrement élevé de participants dans son étude ou par le contrôle statistique de plusieurs variables possiblement confondantes.

3.1.3 Mesure globale d'implication scolaire des parents

Les deux études ayant examiné l'implication scolaire des parents globalement, soit une mesure combinant l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison, ont conclu à des liens significatifs avec l'adaptation comportementale des adolescents. El Nokali et *al.* (2010) ont étudié l'évolution des comportements tels que rapportés par le parent ou par l'enseignant en lien avec l'évolution de l'implication scolaire des parents dans le temps. Ils concluent que l'augmentation de l'implication scolaire des parents telle que perçue par les parents et les enseignants (implication à la maison, à l'école et perceptions des parents de l'école) est significativement reliée à la diminution des problèmes de comportement (PCE et PCI combinés). Toutefois, l'implication scolaire des parents moyenne (entre les 1^{re}, 3^e et 5^e années), lorsqu'elle

est évaluée par les parents, n'est ni associée au niveau initial de problèmes de comportement ni à leur évolution dans le temps. Lorsqu'elle est évaluée par l'enseignant, l'implication scolaire des parents moyenne n'est pas non plus associée à l'évolution des problèmes de comportement dans le temps, mais à un niveau initial plus faible de problèmes de comportement. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que l'implication scolaire des parents favoriserait une meilleure adaptation comportementale chez les enfants.

Quant à Sheridan *et al.* (2012), ils évaluent le rôle médiateur de l'implication scolaire des parents entre, d'une part, intervention comportementale pour diminuer les PCE et, d'autre part, l'adaptation comportementale des adolescents. Le lien direct entre l'implication des parents et l'adaptation des enfants est significatif. Une meilleure implication scolaire des parents est donc associée à moins de PCE. L'étude démontre aussi que l'implication scolaire des parents (communication parent-enseignant et les perceptions des parents de l'école) est un médiateur significatif du lien entre l'effet de l'intervention comportementale et les PCE. Donc, le lien entre l'intervention et l'amélioration des PCE s'explique, en partie, par une plus grande implication scolaire des parents.

Enfin, dans l'ensemble, ces études indiquent que l'implication scolaire des parents pourrait contribuer à la diminution des problèmes de comportement en général. Davantage d'études seraient toutefois nécessaires pour mieux comprendre le lien entre l'implication des parents et l'adaptation comportementale des enfants en termes de PCE et de PCI.

3.2 L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des enfants

Tel qu'observé dans le tableau 3, deux études évaluent l'effet de l'implication scolaire des parents en lien avec les compétences sociales des enfants ayant des PCE (El Nokali *et al.*, 2010; Sheridan *et al.*, 2012). Peu importe le répondant (enseignant

ou parent), une augmentation de l'implication scolaire globale des parents (implication à la maison et à l'école) est reliée significativement à une augmentation du score de compétences sociales rapporté par les enseignants (El Nokali et *al.*, 2010). Aussi, plus la moyenne d'implication scolaire des parents dans le temps est élevée, plus les compétences sociales des enfants sont élevées. L'implication scolaire des parents agirait aussi comme variable de médiation dans la relation entre l'intervention et les compétences sociales (Sheridan et *al.*, 2012). Le lien direct entre l'implication des parents et les compétences sociales des enfants est aussi significatif. Une meilleure implication des parents est donc associée à de meilleures compétences sociales.

Tout compte fait, les deux études qui s'intéressent au lien entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des enfants vont dans le même sens et

Tableau 3

L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des enfants.

Auteur, (année)	Mesure des compétences sociales	Implication scolaire des parents à l'école		Implication scolaire des parents à la maison	Mesure globale d'implication scolaire des parents
		Bénévolat pour l'école	Communication bidirectionnelle		
El Nokali et <i>al.</i> (2010)	Selon le parent: Score global (coopération, affirmation, autocontrôle)				+*
	Selon l'enseignant: Score global (coopération, affirmation, autocontrôle)				+*
Sheridan et <i>al.</i> (2012)	Selon l'enseignant : Score global (Coopération affirmation et autocontrôle)				Me*

*+ : lien significatif positif, *Me : Lien de médiation.

portent à croire que l'implication scolaire des parents, de manière générale, jouerait un rôle important dans le développement ou l'amélioration des compétences sociales des enfants. Toutefois, il reste à déterminer si c'est plutôt l'implication scolaire des parents à l'école ou plutôt l'implication scolaire des parents à la maison qui est associée aux compétences sociales des enfants.

3.3 **L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants**

À première vue, tel que présenté dans le tableau 4, il y a peu de liens entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants. Par contre, selon les variables d'implication scolaire des parents ou de compétences scolaires mesurées, plusieurs précisions peuvent être apportées. Alvarez et Chavez (2002) mesurent les compétences scolaires par un score global (habiletés en lecture, en mathématique, motivation et fonctions cognitives de l'enfant). Ils ne relèvent aucun lien significatif avec l'implication scolaire des parents, que ce soit à l'école ou à la maison. À l'inverse, Fantuzzo *et al.* (2004), qui utilisent des mesures plus précises de compétences scolaires, observent que davantage d'implication scolaire des parents à la maison serait particulièrement associée à une amélioration des compétences en vocabulaire et à une motivation plus importante chez l'enfant.

Toutefois, El Nokali *et al.* (2010), qui évaluent aussi les liens entre l'implication scolaire des parents et différentes compétences scolaires plus spécifiques (vocabulaire, lecture, mathématique) mais plutôt en termes de changement dans le temps, n'arrivent pas aux mêmes conclusions. Ils n'observent pas de liens significatifs entre l'augmentation du score global d'implication scolaire des parents et les compétences en vocabulaire ou en mathématique.

De plus, étonnamment, une plus grande implication scolaire des parents pourrait être associée à une diminution des scores en lecture chez les enfants (El Nokali *et al.*, 2010). Ce résultat pourrait mener à la conclusion qu'un parent peut

s'impliquer davantage si l'enfant présente des difficultés scolaires, mais que cela ne contribuait pas nécessairement à améliorer ses compétences en lecture. Ce lien demeure toutefois à confirmer par d'autres études.

Tableau 4
L'association entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants

Auteur, (année)	Mesure des compétences scolaires	Implication scolaire des parents à l'école		Implication scolaire des parents à la maison	Mesure globale d'implication scolaire des parents
		Bénévolat pour l'école	Communication bidirectionnelle		
Alvarez- Valdivia et al. (2013)	Selon l'enseignant: Score global (lecture, mathématique, motivation, fonctions cognitives)	n.s	n.s	n.s	
El Nokali et al. (2010)	Selon le jeune: - Vocabulaire - Lecture - Mathématique				n.s -* n.s
Fantuzzo et al. (2004)	Selon le jeune: - Vocabulaire - Motivation	n.s n.s	n.s n.s	+* +*	

*- : lien significatif négatif *+ : lien significatif positif n.s : pas de lien significatif.

Tout compte fait, peu d'études traitent de la question des liens entre l'implication scolaire des parents et les résultats ne vont pas dans le même sens. Le lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et la maison et les compétences scolaires demeure à être clarifié.

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE

D'emblée, il est possible de constater que peu d'études ont examiné le lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et à la maison et l'adaptation des enfants ayant des problèmes de comportement. De plus, ces études présentent des contradictions. Certains résultats soulèvent l'importance de l'implication scolaire parentale pour l'adaptation des enfants, alors que d'autres proposent plutôt des conclusions inverses. Dans l'ensemble, les études recensées qui se sont intéressées aux liens entre l'implication scolaire des parents à l'école ou à la maison et l'adaptation comportementale des enfants ont permis de faire trois constats. D'abord, l'implication scolaire globale des parents (incluant l'implication à l'école et à la maison) contribuerait autant à la diminution des PCE qu'à celle des problèmes de comportement en général (PCE et PCI combiné). Ensuite, il semble que l'effet sur l'adaptation de l'implication scolaire des parents puisse être différent selon l'âge des enfants. L'adolescence, particulièrement à l'entrée à l'école secondaire, est une période d'adaptation et de changements individuels importants pour l'enfant. Si l'implication scolaire des parents est différente à l'école secondaire, son effet sur l'adaptation des adolescents pourrait d'emblée être différent de celui de l'implication scolaire des parents au primaire. Enfin, le manque de convergence dans les résultats des études ne permet pas de tirer des conclusions fermes sur les liens possibles entre la communication bidirectionnelle famille-école et les comportements des enfants.

Quant au lien entre l'implication scolaire des parents et les compétences scolaires des enfants, les résultats vont un peu dans tous les sens. Les études concluent que l'implication scolaire des parents est parfois non reliée aux compétences scolaires (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013), parfois améliore certaines compétences scolaires comme le vocabulaire (Fantuzzo et *al.*, 2004) et parfois ne semblent pas suffisantes pour surmonter les difficultés scolaires des enfants, comme les difficultés de lectures (El-Nokali et *al.*, 2010). Le nombre limité d'études et le manque de convergence des résultats relèvent l'importance de clarifier ce lien.

Un même constat peut être fait quant au lien entre l'implication scolaire des parents à la maison et à l'école et les compétences sociales des enfants. Bien que les deux études traitant de cette question aient démontré l'effet positif de l'implication scolaire des parents sur les compétences des enfants ayant des PCE, les connaissances sont peu nombreuses. De plus, les deux études recensées étant menées auprès d'enfants d'âge primaire, les liens sont aussi à préciser à l'adolescence.

Enfin, la recension des écrits permet de constater qu'aucune étude ne regarde l'effet du sexe. Les connaissances existantes ne permettent pas de déterminer s'il y a des différences de sexe quant à l'effet de l'implication scolaire parentale à l'école ou à la maison sur l'adaptation des enfants ayant des PCE. Or, les filles seraient plus affectées que les garçons quant au désengagement des parents à la vie scolaire (Déry *et al.*, 2013).

La présente étude comblera certaines limites de la littérature existante en s'intéressant à l'association entre l'implication scolaire des parents, tant à l'école qu'à la maison, et l'adaptation des enfants, garçons et filles, au moment d'une période critique de leur adaptation, soit le début du secondaire. Plusieurs mesures d'adaptation seront aussi utilisées : les PCE et les PCI, ainsi que les compétences scolaires et sociales des enfants, ce qui permettra d'avoir une compréhension plus fine du fonctionnement de l'enfant.

5. OBJECTIF POURSUIVI DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour but d'examiner la relation entre l'implication scolaire des parents, à la maison et à l'école, et l'adaptation au début de l'adolescence des enfants qui présentaient initialement des problèmes de comportement. Plus spécifiquement, l'étude vérifie les liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et quatre indicateurs d'adaptation évalués par les parents (comportements extériorisés et

intériorisés, compétences sociales) et par les enseignants (comportements extériorisés et intériorisés, compétences sociales et scolaires) au début de l'adolescence (Temps 6, T6). Ensuite, les liens entre les mêmes indicateurs d'adaptation et l'implication scolaire des parents à l'école ont été examinés. Cette étude vérifie aussi l'effet modérateur du sexe sur les liens entre l'implication scolaire des parents et les indicateurs d'adaptation. Une meilleure compréhension de l'effet des différents types d'implication scolaire des parents sur l'adaptation des garçons et des filles pourra rappeler aux établissements scolaires l'importance de mettre en place des moyens concrets pour solliciter l'implication scolaire des parents efficacement.

TROISIEME CHAPITRE METHODOLOGIE

1. DEVIS

Ce projet de recherche s'appuie sur les données recueillies annuellement dans une étude longitudinale plus vaste portant sur l'évolution des PCE chez les garçons et les filles qui présentaient ou non ce type de problèmes à l'enfance (Déry, Toupin, Verlaan et Lemelin, 2007-2015¹; Verlaan, Déry, Toupin et Bigras, 2008-2011²). Les données issues du 1^{er} temps de mesure (T1) ont été utilisées pour sélectionner les participants à l'étude et pour la mesure des variables de contrôle alors que les données du 6^e temps de mesure (5 ans plus tard; T6) ont été utilisées pour documenter les variables indépendantes (implication scolaire des parents) et dépendantes (adaptation comportementale, sociale et scolaire des enfants). Le sexe des enfants sera utilisé comme variable modératrice.

2. PARTICIPANTS

2.1 Recrutement des participants dans l'étude longitudinale initiale

L'échantillon de départ est composé de 434 enfants (44,7 % de filles) âgés de 6 à 9 ans (M= 8,4 ans; é.t.= 0,9). La plupart de ces enfants (n = 339 enfants, 41 % filles) ont été recrutés à partir des listes d'élèves qui reçoivent des services de l'école pour des difficultés comportementales. Ces élèves ont été recrutés dans 150 écoles provenant de huit commissions scolaires de quatre régions du Québec (Canada) entre les années 2008 et 2010. Suivant la procédure établie au ministère de l'éducation du

¹ Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.-P. (04/2007-09/2010 et 10/2010/09/2015). Les troubles de comportement au féminin : évolution, facteurs de persistance et de rémission et contribution des services. Projet de recherche, subventionné par les Instituts de recherche en santé du Canada (subvention # 82694).

² Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Bigras, M. (04/2008-03/2011). Évaluation d'une stratégie de dépistage précoce des filles à risque de développer des difficultés de comportement : mieux cibler pour mieux agir. Projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Québec, les enfants qui ont des difficultés comportementales sont référés aux services scolaires complémentaires, à la suite d'une période d'observation et d'une évaluation formelle par un professionnel (ex. psychologue scolaire, psychoéducateur). À partir de ces listes d'élèves, toutes les filles de moins de 10 ans, et environ un garçon sur quatre, choisis au hasard, ont été ciblés pour participer à l'étude (taux de participation : 75,1 %). Le taux de participation est similaire selon le sexe, le niveau scolaire et l'indice de défavorisation de la zone géographique dans laquelle l'école est située (indice en 10 points calculé par le Ministère). Pour uniformiser l'évaluation des difficultés comportementales, tous les enfants ont été réévalués dans le cadre de l'étude avec les échelles orientées sur les critères du DSM pour le trouble des conduites et le trouble de l'opposition avec provocation (Achenbach et Rescorla, 2001). Les échelles ont été complétées par un parent et par l'enseignant. Pour qu'un enfant soit retenu dans l'échantillon, son score de difficulté devait être au-dessus du seuil de risque élevé à l'une ou l'autre des échelles (score T > 65).

Puisque que les filles qui ont des PCE peuvent être moins souvent référées aux services d'aide que les garçons, en particulier en milieu scolaire (Bradshaw, Schaeffer, Petras et Ialongo, 2010; Costello, Sampson, Kessler et Merikangas, 2014; Coutinho, Oswald, Best et Forness, 2002), une stratégie de recrutement complémentaire a été utilisée pour identifier les enfants susceptibles de présenter des difficultés comportementales importantes, mais ne recevant pas de services du milieu scolaire. Cette stratégie a consisté en un repérage systématique par étape (Lane, 2003). D'abord, les difficultés comportementales des élèves ont été évaluées à partir d'échelles simplifiées et plus sensibles par l'enseignant et les parents. Si des difficultés étaient détectées, une évaluation plus approfondie était faite à l'aide des mêmes échelles orientées sur les critères du DSM afin d'uniformiser l'évaluation des PCE. Cette stratégie a été appliquée dans 99 classes de différentes écoles ayant un indice de défavorisation relativement élevé (> 7) afin d'augmenter la probabilité de détection d'élèves avec des PCE et de ne pas creuser trop d'écarts socioéconomiques avec les élèves recrutés avec la première stratégie. Cette stratégie a permis

d'identifier 95 autres enfants répondants aux critères de sélection, dont 58 % de filles, ce qui conforte sa valeur complémentaire.

2.2 Sélection des participants pour la présente étude

Sur les 434 enfants identifiés initialement comme ayant des difficultés comportementales, seuls les enfants qui ont obtenu un score T au-dessus du seuil clinique de 70 (> 98^e percentile) à l'échelle de PCE (Achenbach et Rescorla, 2001) selon l'un ou l'autre des répondants ont été retenus dans l'étude (N=308). Parmi ces 308 enfants qui présentaient des PCE cliniquement significatifs, seuls les élèves qui ont été réévalués cinq ans plus tard (T6, 88,6 %) font partie de l'échantillon final. L'échantillon de la présente étude est donc composé de 273 enfants (157 garçons et 116 filles, 42,5 % de filles), âgés de 6 à 9 ans (M = 8,4, ET = 0,94) et présentant des PCE initialement. Chez les enfants atteignant le seuil clinique des PCE au T1, le taux d'attrition du T1 au T6 correspond à 11 %.

Il n'y a pas de différences significatives entre l'échantillon initial (N = 308) et l'échantillon final (N = 273) quant à la proportion de filles ($\chi^2(1) = 1,75$; n.s.) et d'élèves qui recevaient des services au T1 ($\chi^2(1) = 0,12$; n.s.), ni à l'âge moyen ($t(306) = 1,68$; n.s.), ni au score moyen de PCE selon l'enseignant ($t(293) = -1,96$; n.s.) ou le parent. ($t(306) = 0,16$; n.s.).

3. INSTRUMENTS DE MESURE

3.1 Variables indépendantes

3.1.1 *Implication scolaire des parents*

L'implication scolaire des parents à l'école et à la maison au temps 6 est mesurée auprès des enseignants avec deux items traduits en français du questionnaire *Teacher Peer Social Skills* (Dishion et Kavanagh, 2003). Le premier item demande à l'enseignant si les parents « Répondent aux sollicitations de l'école en étant présents aux rencontres de parents, aux journées portes ouvertes ou en retournant les appels ou les notes de l'enseignant ». Cette question permet de documenter l'implication scolaire des parents à l'école. Le deuxième item utilisé permet de documenter l'implication scolaire des parents à la maison. Il est demandé à l'enseignant si les parents semblent superviser les devoirs et les travaux scolaires de leur enfant. Le niveau d'implication scolaire des parents à la maison et à l'école est mesuré selon une échelle de type Likert en cinq points, variant entre un (pas du tout) et cinq (énormément). Un score brut élevé signifie que le parent s'implique davantage à la maison et à l'école.

3.2 Variables dépendantes

3.2.1 *Adaptation comportementale (PCE et PCI)*

Les PCE et les PCI T6 ont été évalués auprès des parents (CBCL) et des enseignants (TRF) à partir des échelles regroupées de la version française de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001). L'échelle de PCE inclut des comportements d'agression (ex. argumente, détruit des choses) et de bris de règles (ex. ne va pas à ses cours, vole). Quant à l'échelle des PCI, elle inclut des manifestations de dépression (ex. manque d'énergie), d'anxiété (ex. peur de l'école) et de somatisation (ex. étourdissement). Chaque question est répondue sur une échelle

de type Likert en trois points, allant de zéro (pas du tout vrai) à deux (définitivement vrai). Plus le score brut est élevé, plus les problèmes sont importants. Les scores bruts ont été transformés en score T afin de les rendre comparables selon l'âge et le sexe des enfants et selon les répondants (parent ou enseignant). Les qualités psychométriques de l'ASEBA sont très bonnes (Achenbach et Rescorla, 2001). L'échelle regroupée des PCE présente une bonne fidélité test-retest avec un intervalle de huit jours ($r = 0,92$ selon le parent et $r = 0,89$ selon l'enseignant) et une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,94$ selon le parent et $\alpha = 0,95$ selon l'enseignant). L'échelle regroupée des PCI présente aussi une bonne fidélité test-retest avec un intervalle de 16 jours ($r = 0,91$ selon le parent et $r = 0,86$ selon l'enseignant) et une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,90$ selon le parent et $\alpha = 0,90$ selon l'enseignant). Dans la présente étude, les échelles regroupées des PCE et des PCI présentent aussi une bonne cohérence interne auprès des parents (PCE : $\alpha = 0,86$ au T1 et $\alpha = 0,91$ au T6; PCI : $\alpha = 0,86$ au T1 et $\alpha = 0,86$ au T6) et des enseignants (PCE : $\alpha = 0,83$ au T1 et $\alpha = 0,91$ au T6; PCI : $\alpha = 0,84$ au T1 et $\alpha = 0,86$ au T6).

3.2.2 Compétences sociales

Les compétences sociales sont mesurées à partir d'une adaptation française de l'échelle d'empathie du *Peer-Estimated Empathy* (PEE; Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, et Forsblom, 1995) et de l'échelle des comportements prosociaux/habilités de communication du *Teacher Social Competence-Revised* (TSC; Conduct Problems Prevention Research Group, 2004). L'échelle d'empathie est complétée par le parent et l'enseignant. Cette échelle comprend huit items (ex., reconforte les autres lorsqu'ils sont tristes). La fréquence des comportements d'empathie est mesurée par une échelle de type Likert en six points allant de zéro (presque jamais) à cinq (presque toujours). Plus le score brut est élevé, plus l'enfant démontre des comportements empathiques. L'échelle des comportements prosociaux et d'habiletés de communication est aussi complétée par le parent et l'enseignant. Cette échelle comprend sept items (ex., offre son aide, coopère avec les autres). Le

niveau des comportements prosociaux et d'habiletés de communication est mesuré par une échelle de type Likert en cinq points allant de zéro (pas du tout) à quatre (très bien). Plus le score brut est élevé, plus l'enfant démontre des comportements prosociaux et d'habiletés de communication. Un score total de compétences sociales, variant entre 0 et 75, est calculé, pour le parent ($\alpha = 0,91$ T1 et $\alpha = 0,93$ T6) et l'enseignant ($\alpha = 0,94$ T1 et T6), en additionnant les scores des échelles d'empathie et de comportements prosociaux.

3.2.3 *Compétences scolaires*

Les compétences scolaires sont évaluées par l'enseignant à partir de la version française de l'*Academic Performance Rating Scale* (DuPaul, Rapport et Perriello, 1991). Neuf items tirés de cet instrument sont regroupés en trois sous-échelles qui mesurent la qualité du travail en français et en mathématiques (deux items), les habiletés scolaires (quatre items) et le contrôle du comportement (trois items). L'enseignant répond à chaque item avec une échelle de type Likert en cinq points allant de un (jamais ou faible) à cinq (excellent ou très souvent). Plus le score est élevé, plus l'enfant démontre de bonnes compétences scolaires. L'échelle totale de compétences scolaires présente une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,82$ au T1 et $\alpha = 0,83$ au T6).

3.3 **Variables de contrôle**

En plus du niveau initial (T1) des variables dépendantes et de la sévérité des PCE au T1, l'âge, le revenu familial total et les services scolaires reçus au T1 ont aussi été contrôlés dans les analyses. L'âge de l'enfant est calculé en faisant la différence entre la date d'entrevue et la date de naissance. Le revenu familial total a été déterminé à partir d'une question tirée de l'enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes (EQSMJ; Valla, Breton, Bergeron, Gaudet, Berthiaume, Saint-Georges, Daveluy et *al.*, 1994). La question permettait de situer le revenu familial total sur une échelle incluant 20 choix possibles, allant de « moins que 6 000 \$ » à

« plus que 150 000 \$ ». Selon cette échelle, le revenu annuel médian se situe entre 40 000 \$ à 49 000 \$. La présence ou l'absence de services scolaires reçus (variable dichotomique oui, non) pour des problèmes émotionnels ou de comportements avant l'entrée dans l'étude a été déterminée à partir d'une question inspirée de questionnaire de l'EQSMJ (Valla et *al.*, 1994). Cette question permettait de documenter, auprès du parent, la fréquence moyenne des rencontres de l'enfant avec un professionnel de l'école (psychologue, psychoéducateur, etc.) pour différents problèmes dans la dernière année (1= moins d'une fois par mois; 2 = une fois par mois; 3 = une fois par deux semaines; 4 = une fois par semaine; 5 = plus d'une fois par semaine).

4. PROCÉDURE

Chaque année de collecte, les parents des enfants qui participaient à l'étude ont été rencontrés à leur domicile entre le mois de janvier et le mois de juin pour remplir les questionnaires. Lors de la première entrevue, une description détaillée de l'étude était présentée au parent. Il signait par la suite un formulaire de consentement pour signifier son accord à participer à la recherche. Ce formulaire a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Il incluait également l'autorisation de contacter l'enseignant pour obtenir des informations sur le comportement de l'enfant à l'école. L'enseignant de l'élève était ensuite contacté pour la passation des questionnaires, la plupart du temps par entrevue téléphonique. Ces entrevues se sont déroulées, chaque année, entre le mois janvier et le mois de juin, pour s'assurer que l'enseignant ait une bonne connaissance de l'élève. Une compensation financière a été donnée à tous les participants de l'étude. Les assistants de recherche qui étaient responsables de la passation des différents questionnaires de l'étude auprès du parent et des enseignants avaient participé à une formation de trois jours. Cette formation portait sur la passation des questionnaires, la prise de contact avec les participants et le savoir-être en entrevue.

5. ANALYSES

Le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 23) a été utilisé pour mener l'ensemble des analyses permettant de répondre aux objectifs de cette étude. Des corrélations entre l'ensemble des variables à l'étude selon le sexe ont été réalisées comme première étape des analyses afin de déterminer les variables de contrôle (l'âge, la présence de services scolaires initiaux, le revenu familial) significativement associées aux variables dépendantes qui doivent être intégrées dans les analyses de régression subséquentes. Ensuite, comme il y a sept variables dépendantes à prédire (les PCE et PCI selon le parent et l'enseignant, les compétences scolaires selon l'enseignant et les compétences sociales selon le parent et l'enseignant), à partir de deux variables indépendantes (implication scolaire des parents à la maison et à l'école), 14 analyses de régressions hiérarchiques multiples ont été réalisées. Ces analyses permettent de déterminer l'association entre les variables indépendantes et les variables dépendantes, au-delà du niveau initial de chaque variable dépendante, de la sévérité des PCE au T1, du sexe de l'enfant et des variables de contrôle retenues. Pour toutes les régressions, le niveau initial de la variable dépendante a été inséré dans le premier bloc en fonction du répondant ayant préalablement évalué cette variable. Les variables de contrôle significativement associées à la variable dépendante chez les garçons ou chez les filles et la variable sexe ont été insérées dans le deuxième bloc, suivi de la variable indépendante centrée à la moyenne dans le troisième bloc. Enfin, pour évaluer l'effet modérateur du sexe sur la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante dans chaque analyse, une variable d'interaction entre la variable indépendante et le sexe a été créée et insérée dans le quatrième bloc. Centrer la variable indépendante à la moyenne a permis de diminuer les corrélations entre la variable indépendante, le modérateur et leur interaction (Aiken et West, 1991). Pour chaque régression, afin d'obtenir des modèles plus parcimonieux, lorsque les variables de contrôle, la variable sexe ou la variable d'interaction s'avéraient non significatives, puisqu'elles

ne contribuait pas à l'amélioration du modèle, elles ont été retirées des analyses. L'objectif de cette procédure était d'obtenir des estimés plus précis de la contribution des variables significatives.

QUATRIEME CHAPITRE RESULTATS DES ANALYSES

1. ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Le tableau 5 présente les statistiques descriptives des variables à l'étude en fonction du sexe des enfants. Le nombre de participants varie d'une variable à une autre, ce qui s'explique par la présence de données manquantes, et ce, particulièrement auprès des enseignants. Le tableau 6 présente les corrélations entre les variables à l'étude selon le parent et le tableau 7, selon les enseignants. Ces analyses corrélationnelles avaient pour objectif d'identifier les variables de contrôles associées significativement aux variables dépendantes (PCE, PCI, compétences sociales et compétences scolaires), tant chez les garçons que chez les filles, et ainsi de déterminer les variables de contrôle à insérer dans les analyses de régression en fonction de chaque variable dépendante.

Les résultats présentés dans le tableau 6 suggèrent que selon les parents, les PCE à la maison sont négativement reliés au revenu familial. Les PCI à la maison sont aussi reliés négativement au revenu familial, mais uniquement pour les filles. Aucune variable de contrôle n'est significativement liée aux compétences sociales. Les résultats présentés dans le tableau 7 suggèrent que les PCE, selon l'enseignant, sont négativement associés à l'âge des garçons, tandis que chez les filles, ils sont liés négativement au revenu familial, mais positivement aux services reçus. Les PCI sont associés négativement au revenu familial et positivement aux services reçus chez les garçons seulement. Les compétences sociales sont négativement associées aux services reçus pour les filles tandis que les compétences scolaires sont associées positivement au revenu familial des garçons.

Tableau 5
Statistiques descriptives des variables indépendantes, dépendantes et de contrôle à l'étude

Variables	Garçon		Filles	
	N	M (ET)/%	N	M (ET)/%
Mesure d'implication scolaire des parents¹ (T6) :				
- Implication à la maison	106	2,86 (1,32)	91	3,02 (1,32)
- Implication à l'école	105	2,31 (1,22)	91	2,62 (1,25)
Indicateur d'adaptation (T6) :				
- PCE maison	155	18,31 (9,47)	113	21,25 (10,18)
- PCE école	106	15,56 (12,26)	91	15,33 (13,58)
- PCI maison	155	12,08 (7,64)	113	14,07 (8,23)
- PCI école	106	11,20 (7,84)	91	10,70 (7,37)
- Compétences sociales maison	155	2,97 (0,78)	112	2,98 (0,80)
- Compétences sociales école	106	2,07 (0,84)	91	2,57 (0,95)
- Compétences scolaires	106	2,66 (0,66)	91	2,86 (0,77)
Variables de contrôle (T1)				
- Âge des enfants	157	8,35 (0,95)	116	8,39 (0,93)
- Revenu familial total	157	4,99 (3,12)	114	3,84 (2,67)
- Reçoit des services (%)	116	87,90 %	157	84,50 %
- PCE parent	157	26,88 (8,72)	116	26,80 (8,38)
- PCE enseignant	150	28,40 (12,68)	111	25,58 (12,60)

¹ Les moyennes sont centrées.

Tableau 6

Corrélations bivariées entre les variables indépendantes, les variables de contrôles et les variables dépendantes selon le parent pour les garçons et les filles.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Implication scolaire des parents maison T6		0,71**	0,13	-0,12	0,12	0,05	-0,27**	-0,07
2. Implication scolaire des parents école T6	0,71**		0,11	-0,07	0,12	0,05	-0,30**	0,09
3. Problèmes de comportement extériorisés T6	0,33	0,20		0,57**	-0,26**	-0,03	-0,17*	0,14
4. Problèmes de comportement intériorisés T6	0,08	0,03	0,45**		-0,15	0,03	-0,16	0,11
5. Compétences sociales T6	-0,30**	-0,19	-0,54**	-0,28**		0,01	-0,04	-0,11
6. Âge	0,17	0,15	-0,00	-0,02	0,05		-0,02	0,18*
7. Revenu familial	-0,17	-0,09	-0,19*	-0,20*	0,01	0,02		-0,10
8. Services reçus	0,18	0,23*	0,02	-0,02	-0,09	0,09	-0,19*	

Les corrélations au-dessus de la diagonale sont pour les garçons et sous la diagonale pour les filles; *p < 0,05; ** p < 0,01, ***p < 0,001.

Tableau 7

Corrélations bivariées entre les variables indépendantes, les variables de contrôle et les variables dépendantes selon l'enseignant pour les garçons et les filles.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Implication scolaire des parents maison T6		0,71**	0,24*	0,06	-0,01	-0,27**	0,05	-0,27**	-0,07
2. Implication scolaire des parents école T6	0,71**		0,16	0,17	-0,06	-0,19	0,05	-0,30**	0,09
3. Problèmes de comportement extériorisés T6	0,33**	0,22*		0,37**	0,17	-0,32**	-0,20*	-0,18	0,05
4. Problèmes de comportement intériorisés T6	0,29**	0,20	0,30**		-0,06	-0,07	-0,12	-0,28**	0,24*
5. Compétences sociales	-0,06	-0,11	-0,20	-0,23*		-0,10	-0,10	0,05	0,11
6. Compétences scolaires	-0,48**	-0,27**	-0,37**	-0,48**	0,19		-0,01	0,28**	-0,01
7. Âge	0,17	0,15	0,06	0,06	-0,1	-0,08		-0,12	0,18*
8. Revenu familial	-0,17	0,08	-0,15**	-0,19	0,18	0,19	0,02		-0,10
9. Services reçus	0,18	0,23*	0,30**	0,19	-0,31**	-0,17	0,09	-0,19*	

Les corrélations au-dessus de la diagonale sont pour les garçons et sous la diagonale pour les filles; *p < 0,05; ** p < 0,01, ***p < 0,001.

2. RÉSULTATS DES MODÈLES DE RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES FINAUX

Quatorze régressions hiérarchiques ont été réalisées. Dans le but d'alléger la description des résultats, seuls les modèles finaux, incluant le niveau initial de la variable dépendante, l'implication scolaire des parents à la maison ou à l'école, les variables de contrôle contribuant significativement à l'amélioration du modèle et l'interaction entre le sexe et l'implication scolaire des parents lorsqu'elle est significative, sont présentés.

2.1 Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent

Le tableau 8 présente l'association entre les mesures d'adaptation au T6 selon le parent et l'implication scolaire des parents à la maison au T6. L'implication scolaire des parents à la maison est positivement liée aux PCE selon le parent, au-delà du niveau initial et du sexe de l'enfant. L'implication scolaire des parents étant une échelle inversée, les résultats suggèrent que plus l'implication scolaire des parents est faible au T6, plus les PCE sont élevés au T6. L'ensemble du modèle permet d'expliquer 28 % de la variance des PCE. Pour les PCI, l'implication scolaire des parents à la maison au T6, au-delà du niveau initial et des PCE au T1, n'est pas significativement associée aux PCI au T6. L'implication scolaire des parents à la maison au T6, au-delà du niveau initial, n'est pas non plus significativement associée aux compétences sociales selon le parent au T6.

2.2 Liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant

Le tableau 9 présente l'association entre les mesures d'adaptation au T6 selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à la maison au T6. L'implication scolaire des parents à la maison est associée positivement aux PCE selon les enseignants, au-delà de l'âge des enfants et des services reçus. Tel que mentionné précédemment, étant donné l'inversion de la mesure d'implication scolaire des parents, une faible implication scolaire des parents au T6 est associée à davantage de PCE au T6. Le modèle final explique 13,9 % de la variance des PCE au T6 selon l'enseignant. L'implication scolaire des parents à la maison, au-delà des variables de contrôle (revenu familial et

Tableau 8
Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon le parent et l'implication scolaire des parents à la maison (T6).

Prédicteurs	PCE		PCI		Compétences sociales ¹	
	ΔR^2	B	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Étape 1	0,21***		0,17***		0,33***	
Niveau initial (T1)		0,46***		0,41***		0,57***
Étape 2	0,02*		0,03**			
Niveau initial (T1)		0,45***		0,32***		
Sexe		0,15*				
PCE (T1)				0,21**		
Étape 3	0,05***		0,00		0,00	
Niveau initial (T1) ²		0,45***		0,32***		0,57***
Sexe		0,14*				
PCE (T1)				0,20**		
Implication parentale maison ³ (T6)		0,22**		0,02		-0,05
Total R ²	0,28		0,20		0,33	
N	192		192		191	
F (dl)	24,23*** (3 188)		15,97*** (3 188)		45,87*** (2 188)	

¹ Comme il n'y a aucune variable de contrôle à insérer dans le modèle pour prédire la compétence sociale, la 3^e étape équivaut à la 2^e étape pour ce modèle; Les PCE étant la variable prédite, le niveau initial représente le score de PCE au T1 ³L'échelle est inversée pour cette variable, plus le score est élevé, moins l'implication scolaire des parents est élevée.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Tableau 9
Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à la maison (T6).

Prédicteurs	PCE		PCI		Compétences sociales		Compétences scolaires	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Étape 1	0,03*		0,06***		0,03*		0,24***	
Niveau initial (T1)		0,18*		0,25**		0,17*		0,49***
Étape 2¹	0,05*		0,07***		0,06***		0,02*	
Niveau initial (T1)		0,14		0,19**		0,12		0,49***
Sexe						0,24***		0,15*
Âge		-0,13						
Revenu familial				-0,17*				
Services reçus		0,20**		0,18*				
Étape 3	0,06***		0,01		0,08***		0,09***	
Niveau initial (T1)		0,12		0,20**		0,10		0,44***
Sexe						0,27***		0,18**
Âge		-0,15*						
Revenu familial				-0,15*				
Services reçus		0,20**		0,18*				
Implication parentale maison ² (T6)		0,25***		0,08		-0,26***		-0,30***
Étape 4					0,02*			
Niveau initial (T1)						0,10		
Genre						0,24		
Implication parentale maison (T6)						-0,22**		
Sexe x implication parentale						-0,15*		
Total R ²	0,139		0,140		0,181		0,347	
N	187		186		186		187	
F(dl)	7,33*** (4 182)		17,18*** (4 181)		10,00*** (4 181)		32,43*** (3 183)	

¹ Les PCE au T1 n'étaient pas significativement associés aux variables dépendantes ; ² L'échelle est inversée pour cette variable, plus le score est élevé, moins l'implication des parents est élevée.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

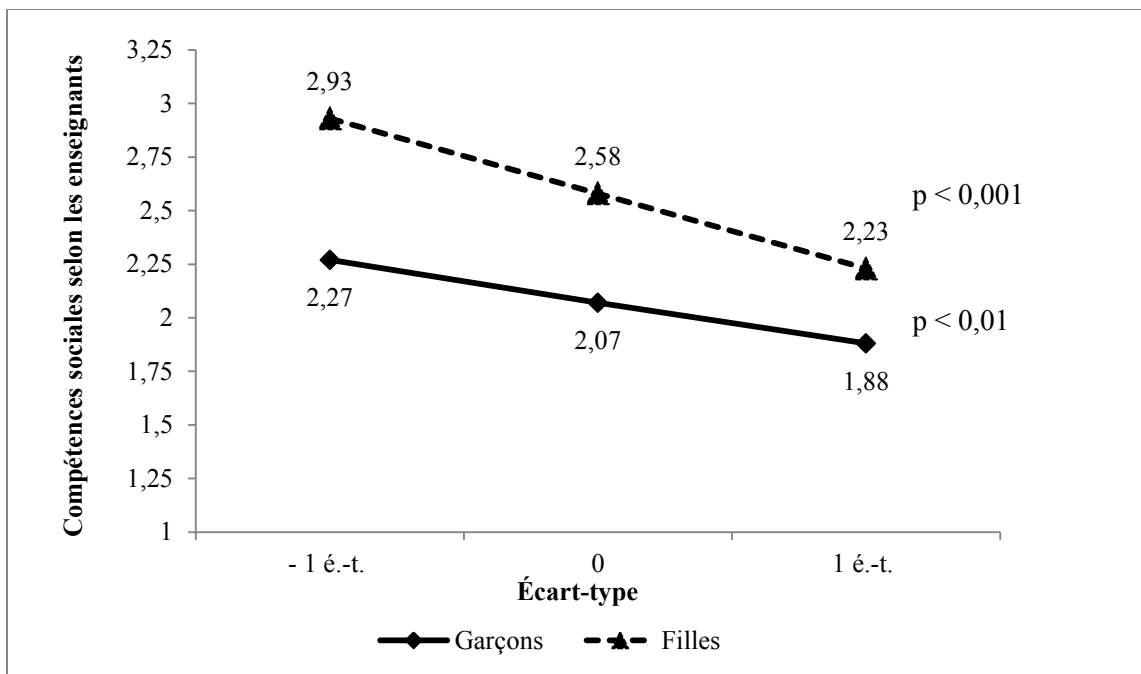


Figure 1. Interaction entre l'implication scolaire des parents à la maison et le sexe associée aux compétences sociales selon les enseignants

services reçus) n'est pas associée significativement au PCI selon l'enseignant. L'implication scolaire des parents à la maison est toutefois associée négativement aux compétences sociales. Ce résultat indique qu'une plus faible implication scolaire des parents est liée à de plus faibles compétences sociales. L'effet d'interaction significatif entre l'implication scolaire des parents à la maison et le sexe suggère que ce résultat serait vrai tant pour les garçons que pour les filles, mais que la force de l'association serait encore plus importante chez les filles (voir figure 1). Le modèle final explique 18,1 % de la variance des compétences sociales au T6 selon l'enseignant. L'implication scolaire des parents à la maison au T6 est aussi associée négativement aux compétences scolaires au T6, au-delà du niveau initial et du sexe de l'enfant. Une plus faible implication scolaire des parents est donc associée à de plus faibles compétences scolaires chez l'enfant. Le modèle final explique 34,7 % de la variance des compétences sociales au T6 selon l'enseignant.

2.3 Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par le parent

Le tableau 10 présente l'association entre les mesures d'adaptation au T6 selon le parent et l'implication scolaire des parents à l'école au T6. L'implication scolaire des parents à l'école n'est ni significativement associée aux PCE, ni aux PCI, selon le parent, une fois pris en compte le niveau initial et les autres variables de contrôle. L'implication scolaire des parents à l'école est toutefois associée aux compétences sociales. Une plus grande implication scolaire des parents est liée à de plus faibles compétences sociales des enfants. Toutefois, comme l'interaction entre le sexe et l'implication scolaire des parents à l'école est significativement associée aux compétences sociales des enfants, il est observé que cet effet concerne particulièrement les garçons. Alors que chez les garçons, une plus grande implication scolaire des parents à l'école est associée à de plus faibles compétences sociales évaluées selon les parents, la relation entre l'implication scolaire des parents et les compétences sociales des filles n'est pas significative (voir figure 2). Le modèle final explique 34,8 % de la variance des compétences sociales au T6 selon le parent.

2.4 Liens entre l'implication scolaire des parents à l'école et les variables dépendantes telles que rapportées par l'enseignant

Le tableau 11 présente l'association entre les mesures d'adaptation au T6 selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à l'école au T6. L'implication scolaire des parents au T6 n'est ni significativement associée aux PCE, ni aux PCI selon l'enseignant au-delà du niveau initial et des autres variables de contrôle. L'implication scolaire des parents à l'école au T6, au-delà du niveau initial et du sexe de l'enfant, est associée négativement aux compétences sociales et aux compétences scolaires au T6. Une faible implication scolaire des parents au T6 est associée à moins de compétences scolaires et sociales au T6. Le modèle final explique 15 % de la variance des compétences sociales et 30 % de la variance des compétences scolaires au T6 selon l'enseignant.

Tableau 10
Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon le parent et de l'implication scolaire des parents à l'école.

Prédicteurs	PCE		PCI		Compétences sociales	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Étape 1	0,021***		0,17***		0,33***	
Niveau initial (T1)		0,45***		0,41***		0,57***
Étape 2	0,02*		0,03*		0,00	
Niveau initial (T1)		0,46***		0,32***		0,57***
Sexe		0,15*				-0,02
PCE (T1)				0,21**		
Étape 3	0,01		0,00		0,00	
Niveau initial (T1)		0,44***		0,32***		0,57***
Sexe		0,14*				-0,02
PCE (T1)				0,21**		
Implication scolaire des parents à l'école (T6) ¹		0,12		0,01		0,02
Étape 4					0,02*	
Niveau initial (T1)						0,57***
Sexe						-0,08
Implication scolaire des parents à l'école (T6)						0,17*
sexe x implication scolaire des parents à école						-0,21*
Total R ²	0,24		0,20		0,348	
N	191		191		190	
F(dl)	20,07*** (3 187)		15,54*** (3 187)		24,71*** (4 185)	

¹L'échelle est inversée pour cette variable, plus le score est élevé, moins l'implication scolaire des parents est élevée.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

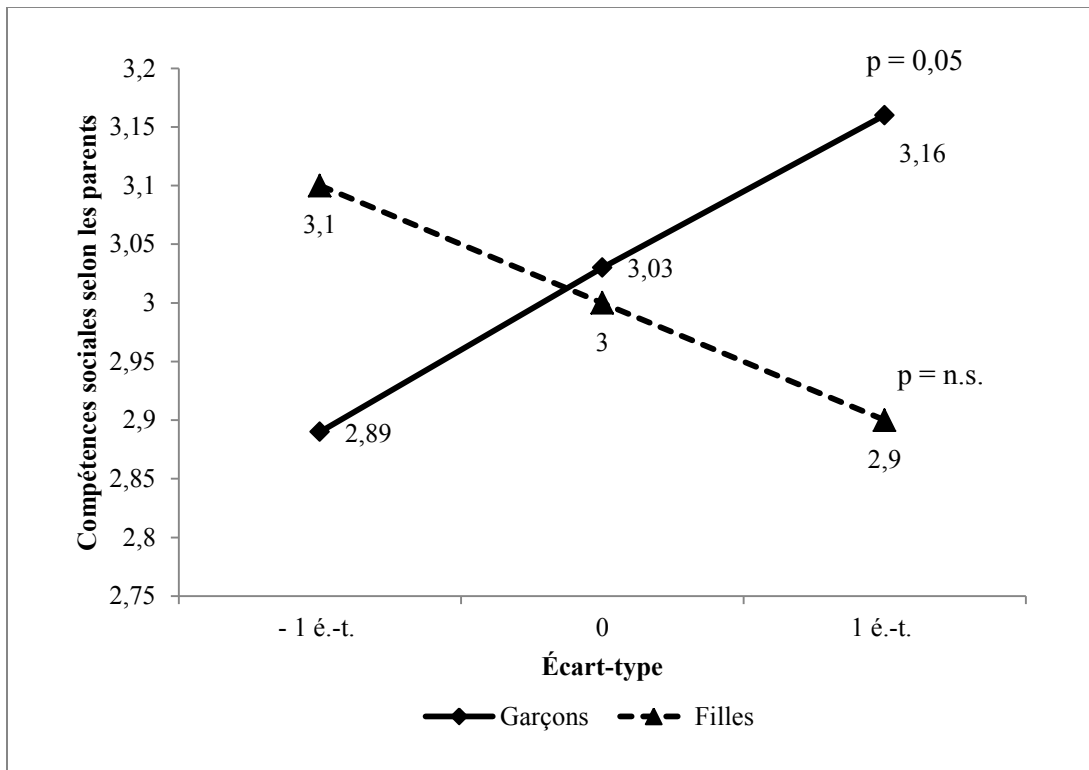


Figure 2. Interaction entre l'implication scolaire des parents à l'école et le sexe associée aux compétences sociales selon les parents

Tableau 11
Association entre les mesures d'adaptation (T6) selon l'enseignant et l'implication scolaire des parents à l'école

Prédicteurs	PCE		PCI		Compétences sociales		Compétences scolaires	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Étape 1	0,03*		0,06***		0,03*		0,24**	
Niveau initial (T1)		0,18*		0,25**		0,17*		0,49***
Étape 2¹	0,03*		0,07***		0,06***		0,02*	
Niveau initial (T1)		0,13		0,19**		0,12*		0,49***
Sexe						0,24***		0,15*
Revenu familial				-0,18*				
Services reçus		0,18*		0,19*				
Étape 3	0,01		0,00		0,06***		0,03**	
Niveau initial (T1)		0,12		0,19**		0,10		0,47***
Sexe						0,29***		0,18**
Revenu familial				-0,17*				
Services reçus		0,17*		0,18*				
Implication scolaire des parents à l'école (T6) ²		0,10		0,05		-0,26***		-0,17**
Total R ²	0,07		0,140		0,150		0,300	
N	186		185		185		186	
F (dl)	4,84*** (3 182)		17,14*** (4 180)		10,67*** (3 181)		24,89*** (3 182)	

¹ Les PCE au T1 n'étaient pas significativement associés aux variables dépendantes; ² L'échelle est inversée pour cette variable, plus le score est élevé, moins l'implication scolaire des parents est élevée.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION

La présente étude avait pour objectif d'examiner le lien entre l'implication scolaire des parents, tant à l'école qu'à la maison, et l'adaptation des adolescents qui présentaient initialement des PCE à l'enfance. Cette étude a l'avantage de prendre en compte deux types d'implication scolaire des parents; l'implication à la maison, comme l'aide au devoir et l'implication à l'école, comme la communication avec l'enseignant ou le bénévolat à l'école. Mais encore, plutôt que de mesurer l'adaptation des enfants uniquement à partir de leurs comportements dérangeants comme le font certaines études (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; Bérubé et *al.*, 2007; Domina, 2005; Leach et Tan, 1996), quatre indicateurs d'adaptation ont été utilisés : les PCE, les PCI, les compétences sociales et les compétences scolaires. Ces indicateurs permettent d'obtenir une compréhension plus fine de l'adaptation de l'adolescent. De plus, afin de tenir compte des différents environnements dans lesquels les comportements de l'adolescent peuvent se manifester (maison et école), à l'exception des compétences scolaires mesurées uniquement auprès de l'enseignant, les autres indicateurs d'adaptation (PCE, PCI et compétences sociales) ont été évalués par le parent et par l'enseignant. L'étude apporte aussi un éclairage nouveau sur ces questions en vérifiant si les liens entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence sont les mêmes selon le sexe des enfants. Finalement, cette étude contrôle statistiquement pour un grand nombre de variables, telles que les PCE initiaux, l'âge des enfants, les services reçus et le revenu familial, qui pourrait avoir un effet sur l'adaptation de ces enfants à l'adolescence. Le contrôle de ces variables assure une meilleure validité interne de l'étude.

1. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS ET ADAPTATION COMPORTEMENTALE DE L'ADLESCENT

De façon générale, l'implication scolaire des parents, au début de l'adolescence, semble avoir un effet sur la qualité de l'adaptation comportementale, sociale et scolaire de ces enfants. Ayant l'avantage de distinguer deux types d'implication scolaire parentale (à la maison, à l'école), l'étude met en lumière l'importance de ces deux types d'implication en lien avec les indicateurs d'adaptation. L'implication parentale à la maison, qui réfère au soutien scolaire des parents tel que l'aide et la supervision des devoirs, est particulièrement associée à une meilleure adaptation comportementale des adolescents, ce qui a aussi été rapporté par Domina (2005). Les résultats de la présente étude apportent toutefois un éclairage nouveau en distinguant les PCE et les PCI. En fait, tel que rapporté par les parents et les enseignants, davantage d'implication des parents à la maison serait reliée à moins de PCE chez les adolescents, mais pas reliée aux PCI. À l'instar de l'étude de Domina (2005), cette étude évaluait aussi l'implication scolaire des parents au secondaire. D'ailleurs, les liens entre l'implication scolaire des parents à la maison et l'adaptation comportementale (PCE et PCI) ne sont pas significatifs pour l'ensemble des études réalisées auprès des enfants d'âge scolaire primaire (Alvarez-Valdivia *et al.*, 2013; Bérubé *et al.*, 2007). Enfin, ces résultats suggèrent que l'implication scolaire des parents à la maison pourrait avoir un impact différent à l'adolescence qu'à l'enfance, du moins pour les PCE, et qu'il est important qu'un parent continue à s'impliquer dans le suivi scolaire à la maison à cet âge.

Contrairement à l'implication scolaire des parents à la maison, l'implication parentale à l'école (bénévolat des parents pour l'école et communication bidirectionnelle famille-école) ne semble pas avoir un effet sur l'adaptation comportementale des enfants, du moins à l'adolescence. En effet, les résultats de la présente étude indiquent qu'il n'y a pas de lien entre l'implication scolaire des parents à l'école les PCE et les PCI au début du secondaire, qu'ils soient rapportés par le parent ou l'enseignant. Certaines études faites auprès des enfants fréquentant l'école

primaire montrent plutôt que la communication bidirectionnelle serait reliée soit à la diminution de l'agressivité des enfants (Bérubé et *al.*, 2007), soit à une augmentation de la fréquence des comportements attendus en classe (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013). Ces différences pourraient s'expliquer par une implication scolaire des parents à l'école variable entre le primaire et le secondaire. À l'adolescence, l'implication scolaire du parent pour l'enfant est moins directe. C'est-à-dire qu'à l'école secondaire, un parent est en général sollicité pour signer les évaluations, participer à certains comités et communiquer avec les enseignants lors de la remise des bulletins plutôt que participer aux activités scolaires et s'impliquer bénévolement à l'école. La nature des communications parents-école au secondaire et la fréquence possiblement moins élevée des sollicitations des parents ne permettent possiblement pas d'influencer l'adaptation comportementale des adolescents.

2. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS ET ADAPTATION SOCIALE ET SCOLAIRE DES ADOLESCENTS

L'implication scolaire des parents à la maison et à l'école est aussi reliée aux compétences sociales des adolescents. En effet, il s'avère qu'une faible implication scolaire des parents à la maison, par exemple dans les devoirs, ainsi qu'une faible réponse des parents aux sollicitations de l'école (rencontres, appels, activités, etc.), soient reliées à de plus faibles compétences sociales chez les adolescents. Ces résultats viennent appuyer les résultats des études recensées sur le sujet (El Nokali et *al.*, 2010; Sheridan et *al.*, 2012). Ainsi, il semble que l'implication scolaire des parents à la vie scolaire de leur enfant, même à l'adolescence, pourrait permettre d'être au fait des comportements attendus à l'école et de faire une continuité des pratiques à la maison (McNeal, 1999). L'implication scolaire des parents semble donc assurer un encadrement aux enfants et aux adolescents qui les soutient dans le développement de comportements prosociaux.

L'implication scolaire des parents, autant à l'école qu'à la maison, est aussi associée à davantage de compétences scolaires rapportées par les enseignants. Une

faible implication scolaire des parents dans les devoirs et une faible réponse aux sollicitations de l'école seraient reliées à de plus faibles compétences scolaires. Ces résultats diffèrent des études recensées qui concernent toutefois uniquement les enfants d'âge scolaire primaire (Alvarez-Valdivia et *al.*, 2013; El Nokali et *al.*, 2010; Fantuzzo et *al.*, 2004). Peut-être aussi que ces différences de résultats s'expliquent par des différences dans la mesure d'adaptation scolaire. Dans la présente étude une mesure globale de l'adaptation scolaire est utilisée incluant tant les habiletés en français et en mathématique que la motivation à la tâche et l'organisation du travail. Deux études utilisent des compétences spécifiques telles que le vocabulaire et les mathématiques (El Nokali et *al.*, 2010) et le vocabulaire et la motivation (Fantuzzo et *al.*, 2004). Alvarez-Valdivia et *al.* (2013) utilisent aussi un score global de compétences scolaires impliquant la lecture, les mathématiques, la motivation et les fonctions cognitives. Cette mesure est toutefois évaluée par les enfants. Tout compte fait, ces différences sont difficiles à expliquer et d'autres études devraient être réalisées sur la question.

3. DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

Dans l'ensemble, les liens entre l'implication scolaire des parents à la maison ou à l'école et l'adaptation à l'adolescence (PCE, PCI, compétences sociales et scolaires) des enfants qui présentaient des PCE tôt à l'enfance sont similaires pour les filles et les garçons. Il y a toutefois une différence selon le sexe au niveau du lien entre l'implication scolaire des parents à l'école et les compétences sociales, telles que rapportées par les parents, mais non par les enseignants. L'implication scolaire des parents à l'école n'est pas associée significativement aux compétences sociales chez les filles alors qu'une plus grande implication parentale à l'école est associée à de plus faibles compétences sociales pour les garçons. Ce résultat obtenu auprès des garçons est difficile à comprendre. Les difficultés sociales des garçons, qui sont en général reconnus pour utiliser davantage l'agression directe envers autrui que les filles (Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008), pourraient faire en sorte que le milieu scolaire sollicite davantage les parents des garçons qui adoptent ces comportements

Étant des comportements facilement observables et socialement inacceptables qui nécessitent presque systématiquement des interventions, la plus grande implication scolaire des parents à l'école pourrait être la conséquence des difficultés sociales des garçons. Enfin, avant de porter des conclusions fermes sur les différences de sexe dans le lien entre l'implication scolaire des parents, particulièrement à l'école, et l'adaptation comportementale, sociale et scolaire à l'adolescence, d'autres études devraient être réalisées sur la question.

4. DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES SELON LES RÉPONDANTS

Bien que l'objectif de l'étude n'était pas de regarder les différences entre les répondants parents et enseignants, comme l'information sur l'adaptation des enfants a été obtenue par les deux répondants de manière séparée, il apparaît intéressant de souligner certaines similitudes et différences entre les répondants. La plupart du temps, les résultats obtenus auprès des parents et des enseignants vont dans le même sens. Une plus grande implication scolaire des parents est reliée à une meilleure adaptation pour les adolescents ayant initialement des PCE. Toutefois, les liens entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des enfants, telle qu'évaluée par les enseignants, sont généralement plus forts que lorsque ces liens sont évalués par le parent. En fait, l'école représente un contexte de socialisation différent de l'environnement familial. Les exigences sociales étant plus importantes en contexte scolaire, les parents et les enseignants peuvent avoir une perception différente des difficultés des enfants (Roffey, 2004). De plus, l'enseignant qui peut observer l'élève en comparaison avec plusieurs autres élèves au quotidien (Kärkkäinen et Rätty, 2010) est peut-être mieux placé pour souligner les comportements qui s'écartent de la normalité.

5. PRINCIPALES LIMITES DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES

Une première limite de l'étude concerne le devis. Étant de nature corrélationnelle, l'étude permet de déterminer la présence ou non d'un lien entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation des adolescents au même temps de mesure. Bien que cette étude permette un ajout aux connaissances actuelles sur le sujet, le devis corrélationnel ne permet pas d'explorer la relation causale entre l'implication scolaire et l'adaptation des adolescents. Or, mieux comprendre l'effet de l'implication scolaire des parents sur l'adaptation ultérieure des adolescents ayant initialement de PCE serait certainement pertinent à l'intervention auprès des familles. Davantage d'études évaluant l'effet de l'implication des parents au début de l'adolescence sur l'adaptation subséquente des adolescents ayant de PCE, sembleraient donc pertinentes à réaliser.

Une deuxième de l'étude est certainement l'utilisation d'une mesure plutôt sommaire de l'implication scolaire des parents. En effet, seulement deux items ont permis de mesurer l'implication scolaire des parents. Or, évaluer l'implication scolaire des parents avec deux items restreint les nuances qu'il est possible d'apporter au concept. Ces items couvrent malgré tout trois dimensions du modèle d'Epstein (2011). Le premier item, référant à l'implication scolaire des parents à l'école, mesure à la fois la communication bidirectionnelle entre le parent et l'enseignant et le bénévolat des parents à l'école. Le deuxième item, référant uniquement à une des deux dimensions de l'implication scolaire des parents à la maison selon le modèle d'Epstein (2011), mesure le soutien des parents aux devoirs de leur enfant. Ces items permettent au moins de distinguer deux grandes dimensions de l'implication scolaire des parents : l'implication des parents à l'école et l'implication des parents à la maison. L'utilisation d'un questionnaire détaillant davantage les différentes dimensions de l'implication scolaire des parents serait pertinent afin d'obtenir une meilleure mesure de l'implication scolaire des parents et de permettre de la nuancer davantage.

Une deuxième limite de l'étude est l'utilisation d'un échantillon clinique. L'ensemble des enfants de cette étude recevaient initialement des services du milieu scolaire pour des difficultés émotionnelles ou des PCE. Bien que l'utilisation d'un échantillon clinique facilite le recrutement d'un nombre suffisant d'enfants ayant des PCE pour permettre l'étude de leur adaptation, cette stratégie limite la généralisation des résultats et influence possiblement les résultats obtenus. En effet, les enfants ayant des PCE cliniquement significatifs ont une sévérité importante de symptômes qui n'est pas représentative de la moyenne des enfants de la population générale. De plus, compte tenu de la sévérité des PCE présentés, ces enfants peuvent aussi avoir reçu davantage de services que les autres enfants.

D'ailleurs, bien que la réception initiale ou non de services scolaires pour des difficultés comportementales ait été contrôlée dans les analyses, il se peut que les adolescents aient bénéficié d'aide ou d'autres services qui n'ont pas été pris en compte. Par exemple les services d'un centre jeunesse ou encore les services scolaires reçus à l'adolescence pourraient avoir un effet sur l'adaptation des adolescents qui présentaient des PCE à l'enfance. Cette présence ou absence de services pourrait influencer les liens entre l'implication scolaire des parents et l'adaptation à l'adolescence, ce qui devrait être considéré dans de futures études.

6. RECOMMANDATIONS POUR L'INTERVENTION

Les résultats de cette étude font ressortir l'importance de l'implication scolaire des parents autant à la maison qu'à l'école pour l'adaptation des enfants. La responsabilité de l'implication scolaire des parents, particulièrement pour des enfants ayant des PCE, revient autant aux parents, à l'école et à la communauté. Étant les premiers responsables de l'éducation des enfants, il serait bénéfique que les parents soient sensibilisés à l'importance de leur implication dans l'éducation de leurs enfants autant à la maison qu'à l'école tout au long de leur parcours scolaire. L'école et la

communauté peuvent aussi contribuer à favoriser l'implication scolaire des parents. Le soutien aux parents est d'ailleurs particulièrement important lorsque les enfants présentent des PCE, puisque les parents peuvent avoir des difficultés à superviser leur enfant (Fortin, Marcotte, Royer, et Potvin, 2000) et leur vulnérabilité personnelle peut limiter leur capacité à faire face aux difficultés de leur enfant (Goodfellow et *al.*, 2017).

Plusieurs mesures peuvent donc être prises afin de favoriser l'implication scolaire des parents à la maison. Bien qu'il soit important de prendre l'initiative de s'impliquer, les circonstances familiales peuvent être des barrières importantes à l'implication des parents (Hornby et Lafaele, 2011). De nombreux parents peuvent manquer de temps ou d'intérêt pour s'investir, particulièrement au début de l'adolescence. Or, la motivation semble être un facteur déterminant à l'implication scolaire des parents à l'école (Larivée, 2011). Une invitation personnelle à s'impliquer autant à l'école qu'à la maison de la part des enseignants serait un des facteurs les plus importants à la participation des parents à l'école (Deslandres et Bertrand, 2004). D'ailleurs, la participation aux rencontres de parents à l'école et une communication fréquente entre le parent et l'enseignant pourraient permettre aux parents de prendre connaissance des attentes de l'école et d'établir des conditions favorables à la réussite de l'enfant à la maison (McNeal, 1999). L'école a aussi la responsabilité d'informer les parents et de les soutenir. Par exemple, l'école peut offrir des conférences, des rencontres d'informations et même envoyer des capsules vidéo par courriel aux parents afin de favoriser la mise en place de conditions propices aux apprentissages à la maison telles qu'un temps de devoirs et un espace de travail (Epstein, 2011). Certains services offerts à la communauté peuvent aussi soutenir les parents dans leur rôle. Par exemple, le centre intégré de santé et de services sociaux de Laval (CISSS, 2018) offre des groupes d'habiletés parentales aux parents d'enfants présentant des PCE. Certaines ressources électroniques peuvent aussi guider le parent pour l'aide aux devoirs telles qu'*Alloprof* (Dostaler, 2018).

Des mesures peuvent aussi être mises en place pour solliciter l'implication scolaire des parents à l'école. Depuis la réforme scolaire en 1997, le partenariat avec les parents est au cœur de la réussite scolaire des enfants (Saint-Germain, 2002). Plusieurs comités ou associations, tels que les conseils d'établissement, les comités de parents et la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPQ) ont pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'école ainsi que leur participation à la réussite scolaire des élèves (Saint-Germain, 2002). La communication entre l'école et la famille par le biais d'internet représente aussi une avenue intéressante, d'autant plus que l'ensemble des écoles au Québec dispose d'un portail de communication en ligne. En outre, certaines écoles ont intégré des applications comme *Seesaw* ou bien *Classdojo* dans leurs classes (Cloutier, 2016). Avec ces applications, les parents peuvent être tenus au courant de ce qui se fait en classe, de même que des comportements, des succès et des mauvais coups de leurs enfants. Ces applications permettent de favoriser la communication entre les enseignants et les parents et d'informer plus rapidement le parent de la réussite scolaire de leurs enfants.

Tout compte fait, cette recherche aura permis de mieux comprendre l'effet de l'implication scolaire des parents sur l'adaptation à l'adolescence des enfants ayant des PCE. Plus spécifiquement, la réalisation de cette recherche permet de mieux cerner l'effet spécifique de l'implication scolaire des parents à la maison et à l'école sur l'adaptation de cette clientèle. L'objectif étant, dans le futur, d'instaurer des pratiques plus efficaces afin de soutenir les parents à exercer leur rôle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *ASEBA school-age forms and profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in school and clinic*, 29(5), 276-87.
- Aiken, L. S. et West, S. G. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- Alvarez-Valdivia, I. M., Chavez, K. L., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L. E., Pérez-Luján, D. et Sanz-Martínez, Y. A. (2013). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. *School Psychology International*, 34(3), 313-329.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Baker, J. A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Bask, M. (2015). Externalising and internalising problem behaviour among Swedish adolescent boys and girls. *International journal of social welfare*, 24(2).
- Benner, A. D., Boyle, A. E. et Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: the roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053-1064.
- Bérubé, A., Poulin, F., et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36 (1), 1-23.
- Bjorklund, D. F. (2015). Developing adaptations. *Developmental review*, 38, 13-35.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. et Suwalsky, J. D. (2013). Developmental pathways among adaptive functioning and externalizing and internalizing behavioral problems: cascades from childhood into adolescence. *Applied developmental science*, 17(2), 76-87.

- Bradshaw, C. P., Schaeffer, C. M., Petras, H. et Jalongo, N. (2010). Predicting negative life outcomes from early aggressive-disruptive behavior trajectories: gender differences in maladaptation across life domains. *Journal of youth and adolescence*, 39(8), 953–966.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A. et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222-245.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. et Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Castelao, C. F. et Kröner-Herwig, B. (2014). Developmental trajectories and predictors of externalizing behavior: a comparison of girls and boys. *Journal of youth and adolescence*, 43(5), 775-789.
- Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval. (2018). *Groupe d'habiletés parentales pour parents d'enfants de 5 à 12 ans*. CISSS de Laval. Québec: CISSS de Laval. Document téléaccessible à l'adresse <www.lavalensante.com/soins-et-services/liste-des-soins-et-services/ateliers-et-groupes-de-soutien/groupe-dhabiletés-parentales-pour-parents-denfants-de-5-a-12-ans/>.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families*. New York, New York : The Guilford Press.
- Cloutier, P. (2016). Avoir accès à distance à la classe de son enfant. *Le Soleil*.
- Conduct problems prevention research group (CPPRG). (2004). *Teacher-social competence scale*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fasttrackproject.org/>>. Consulté le 10 avril 2017.
- Conners, C. K. (2001). *Conners' rating scales-revised: instruments for use with children and adolescents*. Toronto: Multi-Health System.
- Conoley, J. C. (1987). Schools and families: theoretical and practical bridges. *Professional school psychology*, 2(3), 191-203.
- Conroy, M., Sutherland, K., Haydon, T., Stormont, M. et Harmon, J. (2009). Preventing and ameliorating young children's chronic problem behaviors: an ecological classroom-based approach. *Psychology in the schools*, 46(1), 3-17.

- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cook, E., Pflieger, J.C., Connell, A.M. et Connell, C.M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 95-106.
- Costello, E. J., He, J., Sampson, N. A., Kessler, R. C. et Merikangas, K. R. (2014). Services for adolescents with psychiatric disorders: 12-month data from the National Comorbidity Survey–Adolescent. *Psychiatric services*, 65(3), 359–366.
- Coutinho, M. J., Oswald, D. P., Best, A. M. et Forness, S. R. (2002). Gender and sociodemographic factors and the disproportionate identification of culturally and linguistically diverse students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*.
- Cramer, P. (2015). Change in children's externalizing and internalizing behavior problems. *The journal of nervous and mental disease*, 203(3), 215-221.
- Cummings, E. M., Koss, K. J. et Davies, P. T. (2015). Prospective relations between family conflict and adolescent maladjustment: security in the family system as a mediating process. *Journal of abnormal child psychology*, 43(3), 503-515.
- Darch, C., Miao, Y. et Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing school failure*, 48(3), 24-34.
- Davies, D. (1987). Parent Involvement in the public schools: opportunities for administrators. *education and urban society*, 19(2), 147-63.
- Deković, M., Buist, K. L. et Reitz, E. (2004). Stability and changes in problem behavior during adolescence: latent growth analysis. *Journal of youth and adolescence*, 33(1), 1-12.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian journal of psychiatry*, 49, 769-775.
- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Lemelin, J.P. (2013). Troubles des conduites chez les filles à l'école primaire : facteurs associés selon le sexe. *Recherches et*

Éducatons (numéro spécial : violence de genre, violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir), 9, 11-26.

- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30(2)*, 411-433.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral disorders, 23(1)*, 18-28.
- Dishion, T. J. et Kavanagh, K. (2003). Teacher Peer Social Skills. In *Intervening in adolescent problem behavior. A family centered approach*. New York: Guilford.
- Dishion T et Kavanagh K. (2005). *Intervening in adolescent problem behavior: a family-centered approach*. New York ; London: Guilford, 2005.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. et Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88(2)*, 408-416.
- Dostaler, A. (2018). Trucs pour aider son enfant avec la lecture et les devoirs. *Action parent, 6-7*.
- DuPaul, G. J., Rapport, M. D. et Perriello, L. M. (1991). Teacher ratings of academic skills: the development of the Academic Performance Rating Scale. *School psychology review, 20(2)*, 284-300.
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: how do they affect educational outcomes, 3-34*.
- Egelund, N. et Hansen, K. F. (2000). Behavioural disorders in Danish schools: a qualitative analysis of background factors. *European journal of special needs education, 15(3)*, 285-296.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81(3)*, 988-1005.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*.

- Epstein, J. L. et Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L. et Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (p. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Eriksson, I., Cater, Å., Andershed, A. K. et Andershed, H. (2011). What protects youths from externalising and internalising problems? A critical review of research findings and implications for practice. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 113-125.
- Esturgó-Deu, M. E. et Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. et Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School psychology review*, 33(4), 467-480.
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Vitaro, F., Barker, E. D. et Tremblay, R. E. (2009). Research review: a critical review of studies on the developmental trajectories of antisocial behavior in females. *Journal of child psychology and psychiatry*, 50(4), 363-385.
- Formoso, D., Gonzales, N. A. et Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: protective factors. *American journal of community psychology*, 28(2), 175-199.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- French, D. C. et Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of research on adolescence*, 11(3), 225-244.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions Sciences et culture, 2001.
- Gerard, J. M. et Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: the moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of adolescence*, 44, 1-16.

- Goodfellow, M., Lapalme, M., Déry, M. et Lemieux, A. (2017). Caractéristiques individuelles et familiales associées à la persistance des troubles du comportement perturbateur chez les enfants. *Enfance en difficulté*, 5, 25–54.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (2001). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The journal of special education*, 21(1), 167-181.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. et Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89(3), 538-548.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Henricsson, L. et Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: the Influence of social competence and social relations on problem Stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and child development*, 15(4), 347-366.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. et 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.
- Hill, N. E. et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hipwell, A. E. et Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls?. *Clinical child and family psychology review*, 9(3-4), 221-255.
- Hoglund, W. G., Jones, S. M., Brown, J. L. et Aber, J. L. (2015). The evocative influence of child academic and social-emotional adjustment on parent involvement in inner-city schools. *Journal or educational psychology*, 107(2), 517-532.

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. et Closson, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. A&C Black.
- Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Éditions Inserm.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. et 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.
- Jones, D., Dodge, K. A., Foster, E. M. et Nix, R. (2002). Early identification of children at risk for costly mental health service use. *Prevention Science*, 3(4), 247-256.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B. et Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral disorders*, 28(1), 23-39.
- Kärkkäinen, R., et Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educational studies*, 36(2), 229-232.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Ryoo, J. H. et Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: associations with children's functioning.
- Kroneman, L. M., Loeber, R., Hipwell, A. E. et Koot, H. M. (2009). Girls' disruptive behavior and its relationship to family functioning: a review. *Journal of child and family studies*, 18(3), 259-273.
- Kumpfer, K. L. et Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American psychologist*, 58(6-7), 457-65.

- Lane, K. L. (2003). Identifying Young students at risk for antisocial behavior: the utility of “teachers as tests.” *Behavioral disorders*, 28(4), 360–369.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. et Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: a prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of adolescent health*, 58(6), 652-658.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l’implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19.
- Leach, D. J. et Tan, R. (1996). The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behaviour of secondary school students. *Educational psychology*, 16(2), 141-154.
- Luthar, S. S., et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. et Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational psychology review*, 28(4), 771-801.
- Madjar, N. et Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School psychology quarterly*, 31(2), 270.
- Maguin, E. et Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145-264.
- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M. et Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology*, 36(8), 1408-1428.
- Malecki, C. K. et Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School psychology quarterly*, 17(1), 1
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., et Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(3), 609-621.

- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. et McClowry, S. G. (2013). Parent involvement, emotional support, and behavior problems: an ecological approach. *Elementary school journal*, 114(2), 277-300.
- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental involvement as social capital : differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78, 117 – 144.
- Miller, S., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2010). Conduct problems prevention research group developmental trajectories of boys' and girls' delinquency: sex differences and links to later adolescent outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 1021-1032.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur. (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (p. 10). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (2016). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674.
- Moffitt, T. E. et Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development And Psychopathology*, 13(2), 355-375.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. et Silva, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour. Conduct disorders, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mortimer, J. T., et Call, K. T. (2001). *Arenas of comfort in adolescence: a study of adjustment in context*. Psychology Press.
- Murray, J. et Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *Canadian journal of psychiatry. revue canadienne de psychiatrie*, 55(10), 633-642.
- Nock, M. K. et Kazdin, A. E. (2002). Parent-directed physical aggression by clinic-referred youths. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31(2), 193-205.

- Noltmeyer, A. L. et Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: a synthesis of international research. *School psychology international*, 34(5), 474-487.
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. et al. (2008).. Female and male antisocial trajectories: from childhood origins to adult outcomes. *Development and psychopathology*, 20(2), 673-716.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. et Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychological Association*, 44(2), 329.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C. et van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: results of a 24-year longitudinal study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(12), 1233-1241.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), 443-471.
- Roffey, S. (2004). The home-school interface for behaviour: a conceptual framework for co-constructing reality. *Educational and child Psychology*, 21(4), 95-108.
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: implications for prevention. *Developmental psychobiology*, 52(3), 263-276.
- Rutter, M. (2005). Multiple meanings of a developmental perspective on psychopathology. *European journal of developmental psychology*, 2(3), 221-252.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 270-286.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: a developmental ecology perspective. *Parenting: Science and practice*, 6(1), 1-48.
- Sentse, M., Kretschmer, T., de Haan, A. et Prinzie, P. (2016). Conduct problem trajectories between age 4 and 17 and their association with behavioral adjustment in emerging adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 1-10.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A. et Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral

- consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School psychology review*, 41(1), 23-46.
- Shumow, L. et Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The journal of early adolescence*, 21(1), 68-91.
- Simonet, G. (2010). The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change. *SAPI EN. S. Surveys and perspectives integrating environment and society*, 3(1).
- St-Germain, C. (2002). La réforme de l'éducation et les parents. Québec, Québec, Canada.
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C., Kuijpers, R. C. et Janssens, J. M. (2015). Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child et youth care forum*, 44 (5), 635-653.
- Stringaris, A., Lewis, G., et Maughan, B. (2014). Developmental pathways from childhood conduct problems to early adult depression: findings from the ALSPAC cohort. *British journal of psychiatry*, 205(1), 17-23.
- Sui-Chu, E. H., et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 69(2), 126-141.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine : un processus biopsychosocial à découvrir*. Éditions St-Martin, Montréal.
- Valla, JP., Breton, JJ., Bergeron, L., Gaudet, N., Berlhiaume, C., Saint-Georges, M. et al. (1994). Quebec survey of mental health in youth aged 6 to 14 years. Hôpital Rivière-des-Prairies, ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec.
- Verlaan, P. Turmel, F. Charbonneau, M. (2005). Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 17-26.
- Wang, M., Hill, N. E. et Hofkens, T. (2014). Parental involvement and african american and european american adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child development*, 85(6), 2151-2168.
- Woodward, L. J. et Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 41(2), 191-201.

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M. et Miller, A. (2013). Adolescent resilience: promotive factors that inform prevention. *Child development perspectives*, 7(4).

ANNEXE A
GRILLES DE RECENSION

Grille de recension 1

Titre	Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children
Références	Alvaraz et Chavez, 2002
But de l'étude	Spécifiquement, les chercheurs veulent prédire 1) les problèmes de comportements et 2) les problèmes académiques au T2 à partir de l'implication parentale au T1, en contrôlant pour le genre de l'enfant, l'effet d'interaction genre x implication parentale et risque de problèmes x implication parentale et les difficultés académiques et comportementales au T1.
Devis	Type et temps de mesure: longitudinal, corrélational, deux temps (1 an d'intervalle) Groupe : pas de groupe de comparaison, mais l'étude distingue les enfants à risque et non à risque de problèmes académiques et de comportement selon leur résultat de ces derniers au SSRS (voir mesure)
Échantillon	Provenance des données : Échantillon populationnel, 4 localités distinctes (rurale et urbaine) Nombre de participants : 188 enfants 7-8ans (2 ^e et 3 ^e année) Genre : 104 garçons Race : Cubains SSE : aucune information Caractéristiques des parents : aucun refus de participation, variété d'occupations et de niveau d'éducation. Sélection : sélection d'écoles pour participer à l'étude selon leur emplacement géographique et ils ont choisi des enfants pour participer (aucun autre détail sur la sélection des enfants) Attrition totale : aucun refus de participation.
Mesures	<u>Implication des parents</u> 1. Questionnaire et temps de mesure et répondants: FIQ (Fantuzzo, Tighe, et Childs, 2000), parent T1 2. Variables impliquées : 1) l'implication pour l'école, 2) les communications entre l'école et la famille et 3) l'implication à la maison (rôle parental et soutien scolaire). 3. Type de données : score global, échelle de likert allant de jamais à toujours. <u>Compétences académiques et sociales des enfants</u> 1. Questionnaire : Social Skills Rating system (SSRS; Gresham

	<p>& Elliot, 1990), enseignant T2</p> <p>2. Variables impliquées : 1) les habiletés sociales (coopération, affirmation et autocontrôle), 2) les problèmes de comportements (extériorisés, intériorisés et hyperactivité) et 3) les compétences académiques (lecture, mathématique, motivation, support parental et fonction cognitive en général)</p> <p>3. Type de données : score global pour les compétences académiques et les problèmes de comportement, échelle likert de 1 à 5, un score élevé signifie une fréquence et un niveau élevé (les habiletés sociales ne sont pas considérées dans les analyses)</p>
Analyse des données	<p>Analyse de variance multivariée (MANOVA) : comparaison des données des enfants qualifiés à risque (n=30) de problèmes de ceux non à risque.</p> <p>Régression multiple pour les objectifs 1 et 2: Insertion des variables de contrôle dans un premier bloc, suivi des 3 variables de l'implication parentale dans un deuxième bloc et l'insertion de l'interaction « risque académique et comportemental » x implication parentale et genre x implication parentale dans un troisième bloc.</p>
Résultats	<p>MANOVA: L'implication parentale des deux groupes diffère significativement en fonction du statut de risque de l'enfant (effet multivarié; $p < 0,001$). Plus précisément, l'implication à l'école était significativement plus élevée chez les parents ayant des enfants non à risque comparativement aux parents ayant des enfants à risque ($p < 0,001$). Il n'y avait pas de différence significative pour les autres variables de l'implication parentale (implication à la maison ou conférences école-famille).</p> <p>Régressions hiérarchiques :</p> <p>Objectif 1: Les 3 variables de l'implication parentale au T1 ne prédisent pas significativement les problèmes académiques au T2 et ce, peu importe le genre de l'enfant et s'il se situe à risque ou non à risque.</p> <p>Objectif 2: Les trois variables de l'implication parentale ne prédisent pas significativement les problèmes de comportement au T2, et ce, peu importe le genre de l'enfant et s'il se situe à risque ou non à risque.</p>
Limites	<p>-Utilisation de l'enseignant seulement pour les variables de l'enfant. Un seul répondant limite la validité des données, limite la variance des résultats et il peut avoir un biais de subjectivité pour les données. Manque d'information sur la collecte de données.</p> <p>*** attention aux différences culturelles et à la généralisation des résultats pour mon mémoire.</p>

Grille de recension 2

Titre	La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement
Référence	Bérubé, Poulin et Fortin, 2007
But de l'étude	<ol style="list-style-type: none"> 1) Vérifier, de façon concomitante, le lien entre l'implication parentale et l'adaptation sociale des élèves présentant des difficultés de comportements en début d'année. 2) Prédire les 3 dimensions de l'adaptation sociale des enfants en fin d'année (T2) à partir des variables de la relation famille-école en début d'année (T1), en contrôlant pour les 3 dimensions de l'adaptation sociale en début d'année (T1) et le SSE (T1).
Devis	<p>Type et temps de mesure : longitudinal, corrélationnel, 2 temps de mesure (début et fin de l'année scolaire)</p> <p>Groupe : pas de groupe de comparaison</p>
Échantillon	<p>Provenance des données : échantillon clinique, 12 écoles de 3 CS différentes, 3^e et 4^e année, 9-10 ans (9 enfants en classe régulière, 35 en classe spéciale, 28 en école spéciale et 16 en mesure alternative)</p> <p>Nombre de participants : 88 élèves en difficulté comportementale.</p> <p>Genre : non considéré dans cette recherche (trop peu de filles)</p> <p>Race : non considéré par cette recherche</p> <p>SSE : Présent dans les analyses, voir mesures pour plus de détails</p> <p>Caractéristiques des parents : 88 mères, environ 80 % ont leur diplôme secondaire, 54 % d'entre elles ne travaillent pas, et 55,3 % sont divorcées, séparées, célibataires ou veuves</p> <p>Sélection : sélection de parents et d'enfants volontaires, catégorisés avec des difficultés comportementales selon l'école et recevant des services (classe spéciale ou suivi individualisé.) 59 sur 88 familles ont répondu à toutes les évaluations (familles sélectionnées pour l'étude), les familles participantes ne se distinguent des familles qui ont refusé de participer en termes des comportements des enfants et du SSE.</p> <p>% de participation : le tiers des parents sollicités ont participé à l'étude.</p>
Mesures	<p>Relation entre les parents et l'école (variables prédictrices):</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Questionnaire, temps de mesure et répondants : Questionnaire maison de 19 items, parents, T1 5. Variables impliquées : 1) la représentation des parents envers l'école, 2) la participation indirecte des parents à la vie scolaire des enfants (c. t.d. aide aux devoirs et leçons, moments réservés à la période de devoirs, discussions sur la journée, ajout de travaux scolaires non obligatoires) 6. Type de données : Score pour les 2 échelles, plus c'est élevé plus c'est positif <p>Fréquence des communications (variables prédictrices) :</p>

	<p>1. Questionnaire, temps de mesure et répondants : 2 questions posées aux parents et aux enseignants T1</p> <p>2. Variables impliquées : 1) fréquence des communications au téléphone et 2) fréquences des rencontres avec les parents</p> <p>3. Type de données : score combiné des 2 répondants pour chaque forme de communication, plus c'est élevé, plus c'est fréquent.</p> <p><u>Inadaptation sociale (variables prédites):</u></p> <p>1. Questionnaire, temps de mesure et répondants : Trois sous-échelles du Questionnaire d'évaluation des comportements (Tremblay, Desmarais-Gervais, 1985) Professeurs T1 et T2</p> <p>2. Variables impliquées : 1) l'agressivité, 2) l'inattention et 3) la prosociabilité</p> <p>3. Type de données : score moyen pour chacune des échelles</p> <p><u>SSE (variables de contrôle)</u></p> <p>1. Questionnaire, temps de mesure et répondants : questionnaire maison, parent (mère) T1</p> <p>2. Variables impliquées : Niveau d'éducation de la mère (1=diplôme post secondaire et 0= pas de diplôme post secondaire), la situation familiale (mères mariées ou en union de fait = 1 point, séparées, divorcées, célibataires ou veuves= 0) et l'occupation (temps plein, temps partiel ou aux études = 1, l'assurance-emploi, sociale ou invalidité ou à la maison = 0),</p> <p>3. Type de données : Niveau socioéconomique global à partir des moyennes 3 variables, plus le résultat est haut, plus c'est élevé</p>
<p>Analyse des données</p>	<p>Objectif 1 : Matrice de corrélation, suivi de 3 régressions hiérarchiques : insertion du SSE dans un premier bloc, puis insertion des trois dimensions de la relation famille-école au T1 (représentation des parents envers l'école, la participation indirecte des parents à la vie scolaire des enfants et la fréquence des communications)</p> <p>Objectif 2 : 3 Régressions hiérarchiques, en insérant, dans un premier bloc, les 3 dimensions de l'adaptation sociale en début d'année (Agressivité, hyperactivité et prosociabilité), le SSE (T1) dans un deuxième bloc et les dimensions de la relation famille-école dans un troisième bloc.</p>
<p>Résultats</p>	<p>Objectif 1 Matrice de corrélation:</p> <p>La représentation que les parents se font de l'école est associée de manière significative aux comportements agressifs et prosociaux des enfants. ($r = -0,38$ $p < 0,01$). Les parents qui ont une représentation positive de l'école ont des enfants qui manifestent moins de comportements agressifs et davantage de comportements prosociaux en début d'année. Les parents qui communiquent davantage avec l'école ont des enfants moins agressifs en début d'année. ($r = -0,33$ $p < 0,05$). La Participation indirecte des parents à la vie scolaire de leur enfant ne présente aucune relation significative avec le comportement des enfants.</p>

	<p>Objectif 1 Régression hiérarchique</p> <p>Agressivité : seules les variables communication (-0,26 $p < 0,05$) et représentation des parents (-0,36 $p < 0,01$) sont significatifs. Plus les parents ont une représentation positive de l'école et communique fréquemment avec l'école, moins les enfants manifestent des comportements agressifs en début d'année.</p> <p>Prosocialité : seules les représentations des parents envers l'école sont significatives pour cette variance $p = 0,38$.</p> <p>Aucune variable de la relation famille-école ne permet de prédire significativement le score à l'échelle d'inattention au t1</p> <p>Objectif 2</p> <p>Agressivité : La fréquence des communications en début d'année et les comportements en début d'année sont les seules variables significatives qui expliquent la variance de l'agressivité au t2 (diminution des comportements agressifs au T2).</p> <p>Prosocialité et inattention : Les dimensions de la relation famille-école n'expliquent pas des changements des comportements d'inattention et prosociaux (seuls les comportements en début d'année sont significatifs)</p>
Limites	<p>Le faible échantillon limite les analyses statistiques. L'étude n'a pas été en mesure de tenir compte du genre des participants.</p> <p>Le nombre de l'échantillon limite aussi la généralisation des résultats et la fidélité des coefficients obtenue. Un plus petit échantillon limite la variation des résultats et donc limite la variation dans le lien entre les variables. (possible erreur de type 2)</p> <p>Analyse individuelle des variables de la relation famille-école</p> <p>Le tiers des parents sollicités ont participé à l'étude. Il se peut que ces parents soient déjà plus motivés à s'impliquer à l'école. Cela peut affecter la variance dans les résultats et influencer la qualité de la relation au début de l'étude (meilleure relation).</p>

Grille de recension 3

Titre	Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school
Référence	Domina, 2005
But de l'étude	Examiner l'effet de l'implication parentale T1 sur l'adaptation comportementale des enfants du primaire au T3, en contrôlant pour l'ethnicité, le genre, le SSE, et les performances de l'enfant au T1.
Devis	Type et temps de mesure : longitudinal, corrélational, trois temps de mesure (1996, 1998, 2000) Groupe : pas de groupe de comparaison
Échantillon	Provenance des données : population clinique, élève du primaire provenant de la « National Security Language Initiative for Youth », en 4e année et moins (médian 2e année). Nombre de participants : 1445 enfants Genre : 51 % garçons Race : L'échantillon initial a une proportion plus élevée d'Africain-Américain et d'Hispanique, mais l'auteur a contrôlé pour de potentiels biais avec le « 2000 child weight » SSE : L'échantillon initial est plus défavorisé, mais l'auteur a contrôlé pour de potentiels biais avec le « 2000 child weight » Caractéristiques des parents : Échantillon de mère. Attrition total : non mentionné
Mesure	<u>Implication parentale (VI)</u> 7. Questionnaire répondant et temps de mesure : interview avec la mère, au T1 8. Variables impliquées : 1) participation aux rencontres de parents, 2) participation aux rencontres avec le professeur, 3) bénévolat en classe, 4) bénévolat en dehors de la classe, mais à l'école, 5) fréquence de l'aide au devoir et 6) la fréquence de la supervision des devoirs 9. Type de données : variables 1 à 4 dichotomiques (oui/non) et 5-6 ordinal (plus c'est haut plus c'est fréquent) <u>Adaptation comportementale (VD)</u> 1. Questionnaire répondant et temps de mesure : Behavior problems index (BPI), évalué auprès des mères aux trois temps de mesure. 2. Variables impliquées : problèmes de comportement à la maison et à l'école (fréquence, type et sévérité) 3. Type de données : score (plus c'est haut, plus il y a de problèmes de comportement). <u>Variabes de contrôle (VC)</u> 1. Questionnaire répondant et temps de mesure : Interview avec la mère au temps 1

	<p>2. Variables impliquées : 1) Ethnicité, 2) genre de l'enfant, 3) niveau scolaire de l'enfant, 4) le type d'école, 5) le SES et 6) la présence des deux parents</p> <p>3. Type de données : dichotomique (ethnicité, genre, type d'école, présence des deux parents), nominale (SES) et catégorielle (niveau scolaire)</p>
Analyse des données	« time-lagged growth analyses : prédire le changement de l'adaptation comportementale à partir des six variables d'implication parentale au T1 en contrôlant pour les mesures d'adaptation comportementale au T1 et les autres variables de contrôle.
Résultats	Relation entre l'implication parentale et l'adaptation sociale : 4 des 6 variables d'implication parentale sont négativement associées à la variable d'adaptation sociale. Le fait d'aller aux rencontres de parents, d'être bénévole en classe et à l'école et de superviser les devoirs diminue le score de problèmes de comportement de 17 points par rapport à la distribution normale du BPI. (P varie entre 0,05 et 0,001). Les variables d'implication significativement associées à l'adaptation comportementale expliquent 2,6 % des changements des résultats du BPI.
Limites	Mesure restreinte de l'implication à la maison (possibilité d'évaluer les discussions parent-enfant et s'engager dans les activités extrascolaires) Les mesures d'implication parentale devraient impliquer des mesures dans un contexte où il n'y a pas de programme scolaire d'impliquer. L'enseignant n'est pas considéré comme répondant.

Grille de recension 4

Titre	Parent involvement and children's academic and social development in elementary school
Référence	El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. <i>Child development</i> , 81(3), 988-1005.
But de l'étude	1) Prédire le fonctionnement académique des enfants du primaire à partir de l'implication parentale selon les parents et les professeurs 2) Prédire le fonctionnement socio-émotionnel chez les enfants au primaire à partir de l'implication parentale selon les parents et les professeurs.
Devis	Devis et temps de mesure : longitudinal, corrélationnel prédictif, 4 temps de mesures (54 mois, 1 ^{re} , 3 ^e et 5 ^e année) Groupes : pas de groupe de comparaison.
Échantillon	Provenance des données : Échantillon populationnel provenant du National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development (NICHD SECCYD), enfant entre 50 et 60 mois au premier temps de mesure. Nombre de participants : 1364 enfants Genre : 52 % filles Caractéristiques des parents : mères fin vingtaine, majoritairement mariées SSE : Le revenu moyen tend à augmenter avec les années. Race : 78 % non-hispanique blancs. Sélection : aléatoire (exclusion des mères en bas de 18 ans, Absences de DI chez la mère, ceux qui sont à l'hôpital pour plus de 7 jours après la naissance, ceux qui ne prévoyaient pas rester plus de 3 ans sur le site de collecte des données et difficultés en anglais). Attrition totale : 231 enfants perdus, plus de personnes de race noire ($p < 0,5$), moins d'années d'éducation des mères et moins tendance à être marié ($p < 0,001$) et le SSE était significativement plus bas ($p < 0,01$) dans le groupe d'attrition que dans le groupe de la recherche.
Mesures	<u>Implication des parents (VI)</u> 1. Questionnaire, temps de mesure et Répondants : Version modifiée du questionnaire de l'implication parent-professeur (Miller-Johnson, Maumary-Gremaud et le groupe de recherche des troubles de la conduite, 1995), évalué en 1 ^{re} , 3 ^e et 5 ^e année auprès de parents et des enseignants 2. variables impliquées : a) l'encouragement des parents concernant l'éducation, b) l'investissement parental, et c) les attitudes d'éducation. 3. Type de données : Les scores des parents et des enseignants

ont été analysés séparément, données continues, un score élevé signifie d'avantage d'implication parentale.

Réussite scolaire (VD)

1. **Questionnaire, temps de mesure et Répondants :** woodcock-Johnson psycho-éducationnel Battery-Revised (WJ-R; Woodcock et Johnson, 1989, 1990), évalué aux 4 temps de mesure auprès des enfants
2. **variables impliquées :** a) Le vocabulaire b) Les capacités en lecture c) les compétences en mathématique
3. **Type de données:** Score pour chacune des 3 échelles, plus le score est élevé, plus l'élève réussit.

Développement socioémotionnel

1. **Questionnaire, temps de mesure et répondants :** CBCL, TRF (Parent-Teacher Involvement Questionnaire (Miller-Johnson, Maumary-Gremaud, et the Conduct Disorders Research Group, 1995). et le SSRS (Gresham et Elliot, 1990), évalué auprès des parents et des enseignants aux 4 temps de mesure.
2. **Variables impliquées**
 - a. **Pour le CBCL et le TRF :** a) les habiletés sociales et b) les problèmes de comportement (extériorisés incluant l'agressivité et les comportements délinquants et intériorisés)
 - b. **Pour le SSRS :** a) les habiletés sociales et les compétences académiques
3. **Type de données :** score pour chacun des questionnaires utilisés et pour chacun des répondants. (donc 4 scores), pour le CBCL plus le score est élevé, plus le niveau de problèmes de comportement est élevé. Pour le SSRS, plus le score est élevé plus il y a présence de bonnes habiletés sociales.

Variables de contrôles

1,1 informations démographiques (caractéristiques des enfants et des mères)

1. **Questionnaire, temps de mesure et répondants :** Information démographique (interview) et le PPVT_R (compétences cognitives de la mère; Dunn & Dunn, 1981), 4 temps de mesures auprès des parents.
2. **Variables impliquées :** a) le genre de l'enfant (d), b) l'ethnicité de l'enfant (c), c) l'âge des parents (n), d) le nombre d'années d'étude avant la naissance de l'enfant (n), e) le nombre d'enfants dans la famille (n), f) le statut marital (d), e) le statut d'emploi de la mère (d), f) le revenu de la famille (n)
3. **Type de données :** dichotomique (d) et catégorielle (c) ou nominale (n),

	<p><u>1,2 Caractéristiques de la classe</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire, temps de mesure et répondants: School and Staffing Survey et observation directs selon le « Classroom Observation System » (COS; NICHD ECCRN, 2002), à 3 temps de mesures (1^{re}, 3^e et 5^e année), évalué auprès d'observateurs et des professeurs. 2. Variables impliquées : années d'expérience du professeur (nominale) et impression globale de la classe (score de 1 à 7, plus c'est élevé plus c'est bon) <p><u>3.3 La qualité de l'environnement à la maison</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire, temps de mesure et répondants : HOME (Caldwell & Bradley, 1984), évalué à 15, 36, et 54 mois par un observateur 2. Variables impliquées : La qualité de l'environnement à la maison 3. Score et type de données : score, un score élevé signifie un environnement de qualité.
Analyses des données	<p>Objectif 1 et 2 : Utilisation du Hiérarchical learn model à 2 niveaux. Analyse intra-sujet au premier niveau en insérant les mesures répétées des scores des VD (compétences académiques et problèmes de comportement) de même que les variables de l'implication parentale pour chaque temps de mesure (1,3 et 5^e) et les variables de contrôles. Analyse intersujet comme deuxième niveau, où les mesures répétées des VD au niveau 1 ont été regroupées pour chaque enfant (nested within individual children en anglais)</p>
Résultats	<p>Pour objectif 1-A et objectif 2-A :</p> <p>Objectif 1 analyse intra-sujet de l'implication parentale sur la réussite académique</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Selon les parents : L'augmentation de l'implication parentale rapportée par les parents était généralement non reliée au changement dans les compétences académiques. b. Selon les professeurs : l'augmentation de l'implication parentale rapportée par les professeurs est significativement reliée à une diminution du score en lecture. <p>Analyse intersujet :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Selon les parents : Il n'y a pas de lien entre le score moyen d'implication parentale au trois temps de mesure et les compétences académiques initiales. Il n'y a pas non plus de lien entre la moyenne l'implication parentale et l'évolution des compétences académiques dans le temps. b. Selon les professeurs : Le score moyen d'implication parentale

	<p>est non relié avec les scores initiaux des trois mesures d'adaptation académique et l'évolution de ces compétences dans le temps.</p> <p>Objectif 2 analyse intra-sujet de l'implication parentale sur les compétences sociales et les problèmes de comportement.</p> <p>a. Selon les parents : Les changements d'implication parentale au primaire rapportée par les mères sont reliés significativement à une augmentation du score des compétences sociales rapporté par le professeur au SSRS ($p < 0,001$), à une diminution du score au CBCL rapporté par les professeurs ($p < 0,01$) et par les mères ($p < 0,05$).</p> <p>b. Selon les professeurs : L'implication parentale au primaire rapportée par les enseignants est reliée significativement à une augmentation du score des compétences sociales rapporté par le professeur au SSRS ($p < 0,01$), à une diminution du score au CBCL rapporté par les professeurs ($p < 0,05$)</p> <p>Analyse intersujet</p> <p>a. Selon les parents : Le niveau d'implication parentale moyen est associé significativement aux scores initiaux du SSRS rapporté par les professeurs ($p < 0,05$) et les mères ($p < 0,01$). Plus les parents s'impliquent selon les parents, plus il est possible d'observer des scores initiaux élevés au SSRS</p> <p>b. Selon les professeurs : La moyenne de l'implication parentale, selon les professeurs, est reliée positivement aux scores initiaux des scores au SSRS, rapporté par les enseignants ($p < 0,001$) et les parents ($p < 0,001$), ainsi que négativement avec le score initial au CBCL rapporté par l'enseignant. Plus les parents s'impliquent selon les professeurs, plus il est possible d'observer des scores initiaux élevés au SSRS et un score inférieur au CBCL.</p>
Limites	<p>Limité dans la généralisation à cause de l'attrition (non aléatoire donc limite la validité).</p> <p>Les variables utilisées pour évaluer l'implication parentale ne sont pas très précises et ne se basent pas sur un cadre conceptuel précis. Par exemple, les chercheurs n'évaluent pas la fréquence et la qualité des communications entre le parent et le professeur.</p>

Grille de recension 5

Titre	Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children
Référence	Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., et Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. <i>School psychology review</i> , 33(4), 467-480.
But de l'étude	Examiner 1) la relation entre l'implication parentale T1 et les conduites en classe T2; 2) la relation entre l'implication parentale T1 et le vocabulaire réceptif T2 et 3) l'implication parentale T1 et la motivation T2.
Devis	Type et temps de mesure : longitudinal, devis descriptif corrélationnel, deux temps de mesure, soit 1) fin de l'automne, auprès des parents (T1) et 2) fin du printemps auprès des enseignants et enfants (T2) Groupe : pas de groupe de comparaison
Échantillon	Provenance des données : Échantillon clinique, classes de 8 écoles différentes où est donné le programme Head start centers (visant le développement de compétences sociales et académiques pour la réussite scolaire), milieu urbain (moyenne d'âge de 58,9 mois) Nombre de participants : 144 enfants d'âge préscolaire Genre : 49 % garçons Race : 96 % des familles participantes sont africaines-américaines SSE : 90 % ont des revenus en dessous de 12 000 \$/an Caractéristiques des parents : L'âge moyen des parents est 33 ans, 73 % de mères, 71 % des parents se disent seul, 26 % ont plus qu'un diplôme secondaire % participation : participation de 92 % pour les parents et 100 % pour les professeurs
Mesure	<u>Implication parentale (variables prédicteur)</u> 10. Questionnaire et temps de mesure et répondants: Family involvement questionnaire (FIQ, Fantuzzo et al., 2000), questionnaire autorapporté, T1-parent 11. Variables impliquées : 1) l'implication à la maison, 2) l'implication à l'école, et 3) les communications entre la maison et l'école 12. Type de données : données continues, score (échelle de likert de rarement à jamais) <u>Problèmes de comportement en classe (variables prédites)</u> 1. Questionnaire et temps de mesure et répondants: Connors' teacher rating Scale-28 (CTRS-28, Connors, 1990), T2,

	<p>enseignants</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Variables impliquées : 1) les problèmes de conduite, 2) hyperactivité et 3) inattention/passivité 3. Type de données : score échelle de likert, plus c'est haut, plus il y a une fréquence de comportement élevé ? <p><u>Variables de contrôle:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire et temps de mesure et répondants: collecté avec un questionnaire démographique au T1, parents 2. Variables impliquées : 1) l'éducation des parents (soit plus haut que le secondaire, secondaire ou moins que le secondaire), 2) le statut d'emploi (temps plein/temps partiel et non employé) et 3) le genre (dichotomique) 3. Type de données : catégorielle (éducation des parents) et dichotomique (emploi et genre) <p><u>Motivation (variables prédites):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire et temps de mesure et répondants: Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS; McDermott, Green, Francis, & Stott, 1996), T2-enseignants 1. Variables impliquées : 1) motivation, 2) attention/persistance et 3) attitude envers l'apprentissage. 2. Type de données : score, échelle de « le plus souvent » à jamais <p><u>Vocabulaire (variables prédites):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire et temps de mesure et répondants: Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III; Dunn et Dunn, 1997), T2, enfant 2. Variables impliquées : vocabulaire réceptif 3. Type de données : score brute ou score standardisé.
Analyses des données	<p>Analyses préliminaires : MANOVAS pour déterminer s'il y a des différences sur les scores obtenus au FIQ</p> <p>Objectif 1-2-3 : Matrice de corrélation, suivi d'analyse canonique et de 6 régressions linéaire (implication parentale; 3 variables au T1, comportements; 2 variables, motivation; 3 variables et vocabulaire réceptif T2).</p>
Résultats	<p>Analyse préliminaire: pas de différences significatives entre les groupes des variables de contrôles et les scores obtenus au FIQ. Les variables démographiques n'ont donc pas été considérées comme covariables.</p> <p>Matrice de corrélation : corrélations significatives pour 16 des 21 corrélations avec un p minimalement <0,01.</p> <p>Objectif 1, 2 et 3 : seule l'implication à la maison est reliée significativement la motivation, le vocabulaire réceptif et les</p>

	<p>problèmes de comportements. Corrélation négative entre les variables hyperactivités et problèmes de conduites $p < 0,05$ (plus il y a d'implication à la maison, moins il y a de problèmes de comportement). Corrélations positives pour les variables de la motivation et du vocabulaire réceptif ($p < 0.1$ et $p < 0,01$).</p>
Limites	<p>Généralisation des résultats (population avec un faible revenu avec une prédominance d'Africain-Américain) Une seule source de données (devrais avoir plus d'un répondant par variables pour avoir une plus grande validité des données, avoir des observateurs pour une même variable pour un même environnement ex. faire remplir un questionnaire au t1 pour les professeurs Plus de mères que de pères (les mères ne perçoivent pas les choses de la même façon que les pères et n'ont pas la même implication que les pères avec l'école)</p>

Grille de recension 6

Titre	The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behaviour of secondary school students.
Référence	Leach et Tan, 1996
But de l'étude	D'examiner 1) l'effet de lettres positives, 2) négatives et 3) les deux, envoyées aux parents concernant les comportements attendus des adolescents de deux classes d'intervention et une classe contrôle (voir échantillon). L'effet de contamination sur les étudiants qui ne reçoivent pas d'intervention est aussi examiné.
Devis	Type et temps de mesure : longitudinal, expérimental, plusieurs mesures, voir mesures Groupe : trois groupes (2 expérimentales, 1 contrôle), voir échantillon pour la description des classes
Échantillon	Provenance des données : Population clinique, école secondaire urbaine, 3 classes de 8e, 9 ^e et 10 ^e année (12-14 ans), l'enseignant impliqué est un enseignant de mathématique (4 ans d'expérience au secondaire et 10 ans au primaire) Nombre de participants : 18 enfants Genre : Classe 1 = 4 garçons et 2 filles (12 ans) classe 2 = 4 filles et 2 garçons (14 ans) classe témoin = 3 garçons et 3 filles (13 ans) Race : non mentionné SSE : SSE bas à moyen Caractéristiques des parents : classe ouvrière Sélection : La professeure s'est portée volontaire, car elle avait beaucoup d'élèves dérangeants dans ses trois classes, 2 classes ont été sélectionnées aléatoirement pour recevoir des lettres à la maison (intervention), l'autre est devenue le groupe témoin (classe de 9 ^e année). Nomination des 12 élèves les plus dérangeants des deux classes interventions (6 reçoivent aléatoirement des lettres, et les 6 autres seront observés pour l'effet de contamination) et 6 dans la classe témoin. Intervention : Selon la phase d'intervention, des lettres soit positives, négatives ou les deux ont été envoyées aux parents à la fin des cours. Les lettres positives ont été envoyées pour les élèves qui répondaient aux critères de réussites selon l'observateur (% de mise à la tâche). Des lettres négatives ont été envoyées si les élèves ne répondaient pas aux critères de réussites. Il était demandé aux parents de signer la lettre lorsqu'ils en prenaient connaissance et de la retourner à l'école. Attrition totale : aucune attrition n'est discutée
Mesure	<u>Se met à la tâche (comportements demandés)</u> 1. Questionnaire : Observation directe

	<p>2. Temps de mesure : 12 à 15 semaines, 4 périodes par semaine (2 pour le groupe témoin)</p> <p>3. Variables impliquées : est à la tâche ou n'est pas à la tâche</p> <p>4. Score et type de données : % de fois que chaque enfant est à la tâche par période</p> <p>5. Répondants : 2 observateurs (accord interjuge)</p> <p>Procédure d'observation : observation des élèves dans les classes, interventions durant 12 à 15 semaines dans les 4 périodes de mathématiques de leur semaine (classe témoin observée 2 fois sur 4 périodes). 5 secondes d'intervalle d'observation. Calcul du % du temps que chaque élève se met à la tâche par période</p>
Analyse des données	<p>Analyse selon le format ABACAD. Chaque phase de lettre a été considérée comme un temps de mesure (je pense). Chaque phase de lettre commence et finit par une phase pas de lettre (exemple : pas de lettre, lettre positive, pas de lettre)</p> <p>A : pas de lettre (T1) B : lettre positive (T2) C : lettre négative (T3) D : Lettre combinée (T4)</p>
Résultats	<p><u>Classe 1</u></p> <p>Phase de lettres positives Objectif 1: Il y a eu une augmentation des comportements attendus chez les élèves ciblés entre la phase pas de lettre et la phase de lettre positive (47 % à 70 %, $p < 0,05$). Il y a eu une diminution significative des comportements attendus avec le retour à la phase pas de lettre (diminution à 53 % environ).</p> <p>Phase de lettres négatives Objectif 2: il y a eu une augmentation des comportements attendus des adolescents ciblés de 53,5 % de moyenne à 90,3 % ($p < 0,05$). Cette moyenne diminue à 69 % lors du retour à la phase pas de lettre.</p> <p>Phase de lettres positives et négatives Objectif 3: Augmentation des comportements attendus de 69 % à 90,2 % ($p < 0,05$). Réduction à 71,8 % lors du retour à la phase pas de lettre.</p> <p><u>Classe 2 :</u></p> <p>Phase de lettres positives Objectif 1: il y a eu une augmentation significative des comportements attendus pour les adolescents ciblés, passant d'une moyenne de 65,4 % à la phase pas de lettre à 83,1 % durant la phase de lettre positive. ($p < 0,05$). Avec le retour à la phase pas de lettre, il y a eu une diminution significative des comportements attendus à 63,2 %.</p> <p>Phase de lettres négatives Objectif 2: l'augmentation lors de cette phase est forte et consistante (augmentation de la moyenne de 66,3 % à 95,3 % avec un retour à 65,4 % pour le retour à la phase pas de</p>

	<p>lettre. ($p < 0,05$)</p> <p>Phase de lettres positives et négatives Objectif 3: augmentation de la moyenne du % de comportements attendus de 60,3 % à 87,5 % ($p < 0,05$). et une diminution à 66,3 % après le retrait des lettres.</p> <p>Classe 3 : % de comportements attendu stable durant l'ensemble de l'observation. Moyenne de 62,8 %</p> <p>L'effet du type de lettre (phase) sur les comportements attendus : pour les deux classes expérimentales, la présence de lettre positive et négative augmente le niveau moyen de comportement attendu ($p < 0,05$). La présence de lettres positives et négatives augmente significativement les comportements attendus pour la classe 1, et ce, davantage que les autres phases de lettres (pas de résultats significatifs pour la classe 2).</p> <p>« Effet de contagion » objectif 4: les enfants non ciblés par l'intervention ont démontré un pattern de comportement similaire à ceux ciblés pour chacune des phases de l'intervention. Il y avait une plus grande variabilité entre les adolescents ciblés et non ciblés dans la classe 1. L'augmentation de la moyenne du % de temps que les adolescents ciblés font la tâche demandée est légèrement supérieure que la moyenne des adolescents non ciblés, mais la moyenne des 3 phases d'intervention était significativement plus élevée comparée à la précédente ($p < 0,05$) (même chose pour la classe 2)</p>
Limites	<p>Teneur des lettres non contrôlée (on ne sait pas l'information qui est transmise aux parents)</p> <p>Observations directes seulement (il n'y a pas la perception des parents et des professeurs)</p> <p>Utilisation d'une seule professeure : limite la généralisation des résultats</p> <p>Sélection subjective des élèves</p> <p>On ne contrôle pas certaines variables (si l'enfant reçoit des services dans la classe, le nombre d'avertissements que la professeure donne, les caractéristiques des adolescents, etc.)</p>

Grille de recension 7

Titre	A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship
Référence	Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, Witte, 2012
But de l'étude	L'étude vise, entre autres d'examiner si la relation parent-enseignant au T2 médie les effets positifs de l'intervention sur les caractéristiques des enfants T2 (l'adaptation, les problèmes de comportement et les habiletés sociales), en contrôlant pour les variables de la relation parent-professeur T1 et les caractéristiques des enfants T1.
Devis	Type et temps de mesure : longitudinale expérimentale, 2 temps (temps 1= 1sem avant l'intervention et temps 2= 12 semaines après (l'intervention était terminée) Groupe : 1 groupe (avec problèmes de comportement) pour examiner le lien de médiation.
Échantillon	Provenance des données : Échantillon clinique, enfants sélectionnés à la garderie (26 %), à la 1 ^{re} année (35 %), à la 2 ^e (26 %) et à la 3 ^e (13 %), de 21 écoles différentes Nombre de participants : 207 enfants, 82 classes (donc 82 enseignants), 39 pour le groupe contrôle et 43 pour le groupe intervention Genre : 75 % garçons Race : blanc, non hispanique SSE : 1,5 fois en dessous du seuil de pauvreté Caractéristiques des parents : 207 parents, moyenne d'âge de 34,73, 88 % de, 90 % mères Sélection : sélection aléatoire, 2-3 élèves/classes d'enfants présentant des problèmes de comportements qui interfère avec l'apprentissage (modéré à élevé) ou démontre des besoins modérés ou significatifs pour des services additionnels. Attrition totale : pas d'information
Collecte des données	<u>Adaptation de l'enfant (VD)</u> 13. Questionnaire, Temps de mesure et répondants : BASC-2 (Reynolds et Kamphaus, 2004), parent et enseignant T1 et T2 14. Variables impliquées : 1) adaptation, 2) habiletés sociales, 3) leadership, 4) activités régulières, 5) habiletés à étudier, 6) communication 15. Type de données : scores composites avec l'échelle des problèmes de comportement. <u>Problèmes de comportement (VD)</u> 1. Questionnaire, Temps de mesure et répondants : BASC-2, parents et enseignants, T1 et T2.

	<p>2. Variables impliquées : comportements extériorisés, incluant 1) l'hyperactivité, 2) agression et 3) problème de conduite</p> <p>3. Type de données : score composite avec l'échelle d'adaptation, pour les deux répondants</p> <p><u>Habiletés sociales (VD)</u></p> <p>1. Questionnaire, Temps de mesure et répondants (SSRS, Gresham & Elliott, 1990), parents et enseignants, T1 et T2</p> <p>2. Temps de mesure : 2 temps de mesure</p> <p>3. Variables impliquées : mesure la fréquence des habiletés sociales à travers 3 échelles, soit la 1) coopération, 2) l'affirmation et 3) l'autocontrôle</p> <p>4. Type de données : Un score global, échelle de likert de 0 à 2 (jamais à très souvent)</p> <p><u>La relation parent-enseignant (VI)</u></p> <p>1. Questionnaire, Temps de mesure et répondants : Parent-Teacher Relationship Scale—II (Vickers et Minke, 1995), enseignants et parents, T1 et T2,</p> <p>2. Variables impliquées : 1) perception de la relation et 2) communication</p> <p>3. Type de données : score global pour les 2 répondants (plus c'est élevé plus la relation est perçue positive et que la communication est efficace), une moyenne d'implication parentale selon l'enseignant pour chacune des classes est aussi calculée pour examiner le lien de médiation.</p> <p><u>Variables de contrôle</u></p> <p>1. Temps de mesure : 2 temps de mesure</p> <p>2. Variables impliquées : 1) niveau de sévérité des problèmes de comportements, 2) le risque cumulatif (le nombre total de facteurs de risque présent dans l'environnement de l'enfant, soit un autre langage que l'anglais parlé à la maison, moins de 2 adultes présents à la maison, le niveau d'éducation de la mère en dessous du secondaire, vivre 1,5 fois en dessous du seuil de pauvreté, la présence d'un « handicap » comme un trouble de la conduite, un trouble d'attention ou un top)</p> <p>Intervention : Rencontre de 45-60 min/sem , entre l'enseignant et 2-3 parents de la classe et l'intervenant d'une durée 8 semaines. Chaque objectif a été mis dans 4 catégories.</p>
Analyse des données	<p>« multilevel path analysis » : pour vérifier si l'implication parentale T2 médie les effets positifs de l'intervention sur les variables des comportements des enfants (habiletés sociales et adaptation+problèmes de comportement regroupés) T2. Les mesures au T1 de la relation parent-enseignant et des caractéristiques des enfants ont été considérées comme variables de contrôle.</p>

Résultats	Objectif 2 : La relation enseignant-parent T2, selon la perception des enseignants médierait l'effet de l'intervention sur les variables d'adaptation ($p < 0,05$) et des habiletés sociales ($p < 0,05$). Dans les deux cas, la relation directe significative entre l'intervention et les capacités sociales et d'adaptation des enfants devient non significative avec l'introduction de la variable médiatrice (médiation partielle).
Limites de l'étude	Les professeurs étaient au courant de la répartition des jeunes dans les groupes intervention et témoins. Cela pourrait avoir influencé leur réponse au 2 ^e temps de mesure (réponses plus positives). Difficulté à obtenir l'information sur l'implication des parents du groupe contrôle.