

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire

Chercheuse principale

Catherine Ratelle, Université Laval

Professionnelle de recherche

Geneviève Boisclair Châteauvert, Université Laval

Cochercheurs

Julien Bureau, Université Laval
Stéphane Duchesne, Université Laval
David Litalien, Université Laval
André Plamondon, Université Laval

Partenaires du milieu

Fédération des comités de parents du Québec
Haut Potentiel Québec
Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2019-OPZR-264477

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche	4
Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de nos travaux	8
Auditoire	8
Signification des conclusions	8
Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique	10
Limites et généralisation des résultats	12
Partie C – Méthodologie	13
Partie D – Résultats	14
Objectif général : Mieux comprendre les besoins psychologiques des parents dans le cadre de leur engagement scolaire auprès de leur enfant.	14
Objectif 1. Identifier les déterminants des besoins psychologiques des parents dans le cadre de leur engagement scolaire auprès de leur enfant	15
Objectif 2: Décrire les répercussions de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques sur la qualité de l'engagement scolaire des parents	18
Partie E – Pistes de recherche	21
Partie F – Références et bibliographie	22

Liste des annexes

Annexe 1. <i>Modèle proposé.</i>	25
Annexe 2. <i>Précisions sur le devis utilisé.</i>	26
Annexe 3. <i>Description des deux échantillons de l'étude 2.</i>	29
Annexe 4. <i>Liste des mesures utilisées dans le questionnaire de l'étude 2.</i>	30
Annexe 5. <i>Exemples d'extraits tirés du questionnaire qualitatif pour chacun des besoins en fonction du niveau de satisfaction et pour chacune des catégories de déterminants.</i>	38
Annexe 6. <i>Moyennes et intervalles de confiance de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques au temps 1 et temps 2 pour les deux échantillons.</i>	39
Annexe 7. <i>Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction de la satisfaction des besoins psychologiques des parents (T2) en fonction des différentes catégories de déterminants (T1).</i>	40
Annexe 8. <i>Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction de la frustration des besoins psychologiques des parents (T2) en fonction des différentes catégories de déterminants (T1).</i>	41
Annexe 9. <i>Corrélations entre les variables sociodémographiques, la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques (T2).</i>	42
Annexe 10. <i>Moyennes et intervalles de confiance des comportements parentaux au temps 1 et temps 2 pour les deux échantillons.</i>	43
Annexe 11. <i>Moyennes (ET) et intervalles de confiance des comportements parentaux (T2) en fonction du sexe de l'enfant, de son statut diagnostic et du sexe du parent.</i>	44
Annexe 12. <i>Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction des comportements parentaux à partir de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques des parents.</i>	45
Annexe 13. <i>Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction des comportements parentaux (T2) à partir de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques des parents (T1).</i>	46
Annexe 14. <i>Bibliographie complète.</i>	47

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'engagement parental dans le suivi scolaire de son enfant est depuis longtemps reconnu comme un ingrédient clé de la réussite et de la persévérance scolaires. Les élèves du primaire dont les parents sont plus engagés en général, mais aussi de façon spécifique (p. ex., aide aux devoirs, accompagnement dans la lecture) réussissent mieux à l'école (Statistique Canada, 2000; Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013). Devant l'importance capitale que revêt l'engagement parental dans le parcours scolaire de leur enfant, il incombe de mieux comprendre pourquoi certains parents peinent à s'engager activement et de façon optimale. Pour ce faire, notre projet s'attache à mieux comprendre le niveau de satisfaction des besoins psychologiques des parents d'enfants du primaire dans le cadre de leur engagement scolaire ainsi que son rôle pour favoriser la qualité de leur engagement scolaire. À ce jour, aucune étude à notre connaissance ne s'était intéressée à ces processus.

Ce projet de recherche s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (TAD; Ryan & Deci, 2017), selon laquelle tout individu possède trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance sociale) dont la satisfaction est nécessaire à son fonctionnement optimal, son adaptation, son actualisation et son bien-être. Dans le contexte de l'engagement scolaire, cela veut dire que les parents ont besoin de se sentir autonomes (c.-à-d. d'accompagner leur enfant dans leur parcours scolaire par choix et parce qu'ils valorisent leur engagement), compétents (c.-à-d. se sentir capable de soutenir et accompagner son enfant dans ses devoirs, ses leçons, etc.) et liés positivement à leur enfant lors de cet accompagnement.

Des décennies de recherche ont démontré les nombreux bénéfices découlant de la satisfaction des besoins psychologiques de l'individu dans une variété de

domaines d'application (p. ex. le travail, les sports, l'éducation; voir Ryan & Deci, 2017) et pour une foule de conséquences comportementales (p. ex. persévérance, performance), affectives (p. ex. satisfaction, émotions positives) et cognitives (p. ex. concentration, apprentissage). Dans un contexte général (c.-à-d. non scolaire), la satisfaction des besoins psychologiques du parent s'est révélée un prédicteur de la qualité de leur engagement envers leur enfant via leurs pratiques parentales (Ryan & Deci, 2017). Il est donc attendu que la satisfaction des besoins psychologiques du parent lors de son engagement dans le suivi scolaire de son enfant l'amènera à adopter des pratiques d'accompagnement scolaire optimales.

La TAD identifie trois pratiques parentales optimales dans l'engagement scolaire auprès de l'enfant (Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017). La première pratique, le *soutien à l'autonomie*, implique pour le parent de traiter son enfant comme une personne à part entière, capable d'exercer sa propre volonté (Grolnick, 2003; Grolnick & Ryan, 1989). Il se manifeste à travers des comportements comme reconnaître la perspective et les sentiments de l'enfant même s'ils sont négatifs, lui fournir des explications significatives quant aux raisons qui sous-tendent ses exigences envers lui, notamment lorsque ce qui est demandé à l'enfant est ennuyeux ou difficile, ainsi que lui offrir des opportunités d'exercer des choix significatifs et d'avoir des responsabilités adaptées à son âge et niveau développemental. Une deuxième pratique parentale optimale est l'*engagement*, qui consiste à montrer à son enfant qu'il est important et à soutenir celui-ci en mettant à sa disposition les ressources, tant matérielles qu'émotionnelles, qui lui sont nécessaires (Pomerantz et al., 2007). Plus importantes que les ressources matérielles, les ressources émotionnelles consistent notamment à démontrer de

l'intérêt pour ce qui se passe dans la vie de l'enfant, lui consacrer du temps, l'encourager et lui témoigner de l'affection. Enfin, la troisième pratique est la *structure*. Longtemps considérée à tort comme contrôlante (Pomerantz & Grolnick, 2009; Ratelle et al., 2018), cette pratique consiste à rendre l'environnement de l'enfant prévisible pour lui permettre de réguler efficacement ses comportements. Elle implique de lui communiquer clairement les règles et les attentes familiales, ainsi que les conséquences du respect et du non-respect de celles-ci. Elle se manifeste également par la constance dans la communication et l'application des règles, attentes et conséquences logiques qui en découlent, le maintien d'une supervision et les rétroactions offertes à l'enfant à propos de ses efforts et de ses progrès par rapport au respect des règles et à la rencontre des attentes (Farkas & Grolnick, 2010).

En somme, le parent engagé de façon optimale auprès de son enfant soutient son autonomie (plutôt que de le contrôler), s'implique auprès de lui (plutôt que de faire preuve de laissez-faire) et structure son environnement afin de le rendre prévisible (plutôt que d'entretenir le chaos). L'importance de ces pratiques parentales optimales a été soutenue de façon robuste, alors qu'il a été démontré que ces dernières favorisent la mobilisation des ressources motivationnelles de l'enfant, ce qui, ultimement, alimente sa persévérance et sa réussite scolaires (Skinner et al., 2005; Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017; Ryan & Deci, 2017).

Les écrits scientifiques suggèrent que la qualité des comportements parentaux en général repose sur la satisfaction de leurs besoins psychologiques (voir Ryan & Deci, 2017). Nous suggérons que ce soit également le cas pour la qualité de l'engagement scolaire du parent (c.-à-d. sa capacité à soutenir l'autonomie de son enfant, démontrer son implication et être structurant). Il est donc primordial

d'identifier ce qui rend le parent autonome, compétent et lié positivement à l'enfant dans le cadre de son engagement scolaire. Des chercheurs (voir Bornstein, 2016) ont répertorié trois grandes sources de satisfaction/insatisfaction chez le parent: (1) les *facteurs liés à l'enfant* (p. ex. sexe, âge, tempérament); (2) les *facteurs propres au parent* (p. ex. niveau d'éducation, valeurs); et (3) les *facteurs externes au parent* (p. ex. relations familiales, relations avec l'école). Selon ces recherches, les pressions ressenties par le parent, qui proviennent de l'enfant (p. ex. difficultés d'apprentissage ou de comportement), de lui-même (p. ex. manque de connaissance sur l'éducation des enfants, la contingence entre les performances de son enfant et son estime personnelle) ou de son environnement (p. ex., surcharge au travail, communication difficile avec l'enseignant de son enfant) peuvent nuire à la qualité de ses interactions avec son enfant.

Il faut cependant noter que ces recherches ont peu examiné le rôle proximal de ces facteurs pour la satisfaction des besoins psychologiques du parent, mais ont plutôt étudié les conséquences de cette satisfaction, c'est-à-dire, la qualité de leurs pratiques parentales. Ancrés dans la TAD, nous proposons que la satisfaction des besoins psychologiques des parents constitue le mécanisme explicatif (médiateur) entre ces déterminants et la qualité de l'engagement scolaire des parents (voir [annexe 1](#)). Selon notre recension des écrits, aucune recherche n'a mesuré simultanément ces trois facteurs déterminants (c.-à-d. enfant, parent, environnement) dans une même étude. Ce projet vise à mieux comprendre les besoins psychologiques des parents dans le cadre de leur engagement scolaire auprès de leur enfant, à identifier les déterminants de leur satisfaction et de leur insatisfaction, ainsi que les conséquences sur la qualité de leur engagement scolaire.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX

Auditoire

Nos travaux s'adressent à quatre auditoires : (1) les parents d'élèves du primaire, qui sont les principaux bénéficiaires des résultats de cette recherche, mais aussi les organismes scolaires (p. ex. comités de parents) et communautaires (p. ex. organismes famille, IRC) intervenant directement auprès des parents; (2) le milieu scolaire, et plus particulièrement les intervenants scolaires qui ont un lien direct ou indirect avec les parents tels que le personnel enseignant et la direction; (3) les personnes impliquées dans la formation des intervenants du milieu scolaire ainsi que pour les décideurs et organismes orientant les politiques publiques et de formation, comme le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation; enfin (4) la communauté scientifique, tant au niveau national qu'international.

Signification des conclusions

Premièrement, les résultats de l'étude font état du niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques des parents dans leur engagement scolaire auprès de leur enfant de niveau primaire. Bien que l'importance du parent dans le parcours scolaire de son enfant soit mieux reconnue, son expérience subjective d'autonomie, de compétence et d'appartenance lorsqu'il s'implique dans le suivi scolaire de son enfant est peu documentée. Nos résultats montrent que les besoins psychologiques des parents sont davantage satisfaits que frustrés, tant lorsqu'on les interroge librement sur le sujet que lorsqu'ils répondent à des questions dirigées. Le besoin le plus satisfait est celui d'appartenance sociale alors que celui étant le plus frustré est l'autonomie. Les parents sentent donc qu'ils établissent des liens de qualité

tant avec leur enfant qu'avec son enseignant. En revanche, ils se sentent moins autonomes dans l'accompagnement scolaire qu'ils offrent à leur enfant et peuvent même se sentir contrôlés. Enfin, pour ce qui est du besoin de compétence, pour la plupart des parents ce besoin est satisfait et peu frustré, ce qui indique qu'ils se sentent généralement en mesure d'accompagner leur enfant sur le plan scolaire.

Deuxièmement, nos résultats permettent d'identifier des facteurs liés à la satisfaction et à la frustration des besoins psychologiques des parents, qui peuvent varier selon chaque besoin. Ces facteurs ont été examinés par catégories, selon les écrits scientifiques recensés plus haut — soit les facteurs liés à l'enfant, au parent et à leur environnement, notamment l'environnement scolaire. Parmi les *facteurs liés à l'enfant*, son niveau de compétence scolaire (c.-à-d. son niveau de réussite à l'école) est le facteur le plus important. De plus, la présence d'un diagnostic chez l'enfant (p. ex., trouble d'attention) est associée chez le parent à une moindre satisfaction de ses besoins psychologiques. Ainsi, lorsqu'un enfant a de la facilité à l'école et qu'il ne rencontre pas trop de difficultés (scolaires, comportementales, affectives), son parent se sent davantage autonome, compétent et positivement lié dans l'accompagnement scolaire. Les résultats suggèrent également que les besoins psychologiques des parents d'enfants vivant des difficultés sont davantage frustrés. Les *facteurs environnementaux* sont également importants pour expliquer la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques des parents. Plus particulièrement, les facteurs liés à l'école telle la qualité de la relation avec l'enseignant de son enfant et le climat de l'école sont ceux trouvés à être les plus importants. Ainsi, les besoins des parents sont davantage satisfaits lorsque (1) ils ont une relation de qualité avec l'enseignant de leur enfant (c.-à-d. avoir une bonne collaboration, communiquer

efficacement avec lui) et (2) ils perçoivent le climat de l'école comme étant positif (c.-à-d. qu'ils se sentent bienvenus, accueillis par les membres du personnel et la direction de l'école, peuvent s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant). Enfin, des *facteurs propres au parent* permettent d'expliquer la satisfaction de ses besoins. Leurs besoins psychologiques, notamment d'autonomie et de compétence, sont davantage satisfaits chez ceux ayant une bonne estime d'eux-mêmes, un niveau de vitalité élevé, des valeurs intrinsèques (p. ex. aspirent à contribuer à la communauté) et un niveau de scolarité plus élevé.

Troisièmement, les résultats démontrent empiriquement le lien entre la satisfaction des besoins psychologiques du parent et la qualité de ses pratiques d'encadrement scolaire (c.-à-d. le soutien à l'autonomie, l'engagement, la structure). Alors que les recherches avaient surtout porté sur le soutien à l'autonomie et que les déterminants de la satisfaction des besoins des parents avaient surtout été étudiés de façon isolée, nos résultats montrent que plus les trois besoins des parents sont satisfaits, plus ils adoptent les trois pratiques optimales dans leur accompagnement scolaire. Précisément, plus les besoins d'autonomie et de compétence des parents sont satisfaits, plus ils soutiennent l'autonomie de leur enfant et sont structurants dans l'accompagnement scolaire. Aussi, lorsque le besoin d'appartenance est comblé, les parents sont davantage engagés auprès de leur enfant. Ces résultats démontrent l'importance de la satisfaction des besoins des parents comme mécanisme sous-jacent à la qualité de leurs pratiques d'accompagnement scolaire de leur enfant.

Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique

En documentant les sources de satisfaction et d'insatisfaction des besoins psychologiques des parents lors de leur engagement scolaire, la plus importante de

nos retombées est l'identification de pistes d'intervention tangibles pour soutenir les besoins des parents, qui sous-tendent les pratiques optimales d'engagement scolaire. Quatre grandes pistes d'intervention pour le milieu scolaire se dégagent de notre recherche : (1) encourager le parent à protéger le lien positif qu'il entretient avec son enfant lors de son accompagnement scolaire; (2) conscientiser le personnel enseignant de l'importance de soutenir l'autonomie du parent et d'éviter toute forme de contrôle; (3) encourager le personnel enseignant à développer une relation positive et de qualité avec les parents de leurs élèves; (4) informer les intervenants scolaires (c.-à-d. le personnel enseignant, la direction, le personnel professionnel) de l'importance du climat de l'école, notamment de l'accueil qu'ils offrent aux parents et de l'ouverture qu'ils manifestent envers l'implication des parents dans l'école de leur enfant. Ces objets d'intervention concrets sont en lien avec la *Politique éducative du Québec* et la vision du ministre de l'Éducation quant au rôle fondamental du parent dans le développement scolaire de leur enfant.

Bien que le ministère reconnaisse le rôle fondamental du parent comme premier éducateur de l'enfant, force est de constater que les moyens facilitant la qualité de l'engagement scolaire du parent se résument trop souvent à leur participation de nature plus politique au système d'éducation (p. ex. comme membre d'un conseil d'établissement). Nos résultats démontrent l'importance de mieux former les intervenants scolaires, dont le personnel enseignant, afin qu'ils soutiennent et non briment les besoins psychologiques des parents de leurs élèves. Le parent est leur allié principal pour aider l'élève à se développer à son plein potentiel. Malgré de bonnes intentions, ces intervenants peuvent agir et communiquer de sorte que le parent se sente incompetent, contrôlé et aliéné dans son accompagnement scolaire,

ce qui aura pour résultante de diminuer la qualité de son engagement scolaire. Nous proposons que la formation initiale du personnel enseignant soit bonifiée pour inclure des contenus visant à les outiller sur les stratégies à mettre en place pour soutenir les besoins psychologiques du parent et sur l'importance de développer une relation de qualité avec celui-ci. Pour le personnel en exercice, nous proposons qu'une formation continue visant les mêmes objectifs leur soit proposée.

Deux autres retombées importantes de notre recherche sont à noter. D'une part, l'enquête panquébécoise débutée a reçu un financement supplémentaire du CRSH afin (1) de suivre deux fois par année l'échantillon de parents pour cinq années additionnelles ainsi que (2) ajouter la perspective de l'élève dès qu'ils atteignent la 5^e année. D'autre part, nous avons créé une échelle mesurant la satisfaction et la frustration des trois besoins psychologiques des parents lors de leur accompagnement scolaire. Cet outil sera accessible tant à la communauté scientifique qu'au public.

Limites et généralisation des résultats

L'étude 1 utilisait un devis qualitatif (groupes de discussion, questions ouvertes) qui, bien que comportant des avantages au niveau de la crédibilité et de la transférabilité des résultats, ne permet pas la généralisation des résultats. Ceci est toutefois possible dans l'étude 2, dont l'enquête utilisait tant un échantillon de convenance qu'un échantillon stratifié de parents québécois. Puisqu'un devis expérimental n'était pas utilisé, il n'est cependant pas possible d'en tirer des inférences causales. En utilisant un devis qualitatif (étude 1) et quantitatif (étude 2), nous avons pu répliquer les résultats obtenus et vérifier dans l'enquête de l'étude 2 (avec deux échantillons distincts) la généralisation de ce qui a été rapporté par les parents dans l'étude 1.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Les devis de recherche utilisés pour les études 1 et 2 sont présentés à l'[annexe 2](#).

Étude 1. Un groupe de discussion a été réalisé auprès de mères d'un enfant ayant reçu un diagnostic de douance (N = 5) et un questionnaire à questions ouvertes a été proposé aux participants de l'étude 2 (cohorte 1) dont l'enfant était inscrit en 1^{re} ou en 2^e année du primaire (N = 74 parents; 60 mères et 14 pères; 20 parents ayant un enfant ayant un diagnostic tel TDA/H, anxiété). Dans les deux échantillons, les questions visaient à mieux comprendre (1) comment les parents se sentaient dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, (2) comment se déroulait la période des devoirs à la maison et (3) les facteurs facilitants et entravants à leur engagement.

Étude 2. Une enquête panquébécoise par questionnaire web comportant deux temps de mesure a été réalisée. Deux cohortes de participants ont été recrutées. Le premier échantillon, dit *de convenance*, a fait appel à des volontaires via des annonces transmises par nos différents partenaires ainsi que les réseaux sociaux (N = 1 017; 63% femmes). Le deuxième échantillon, dit *représentatif*, a été recruté via une liste fournie par le MEES à la suite d'une approbation de la CAI (N = 1 448 parents; 76% femmes). La description complète des deux échantillons est présentée à l'[annexe 3](#). Les questionnaires mesuraient (1) la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, (2) les facteurs déterminant la satisfaction/frustration de leurs besoins (c.-à-d. facteurs liés à l'enfant, au parent et à l'environnement), (3) les pratiques parentales dans le cadre de leur accompagnement scolaire et (4) les variables contrôle liées au parent (p. ex. niveau d'éducation, sexe) et à l'enfant (p. ex. sexe, âge; voir l'[annexe 4](#) pour la liste complète des mesures utilisées).

PARTIE D – RÉSULTATS

Objectif général : Mieux comprendre les besoins psychologiques des parents dans le cadre de leur engagement scolaire auprès de leur enfant.

Étude 1. Quand on les interroge sur la façon dont ils vivent l'accompagnement scolaire de leur enfant, les parents des deux échantillons (groupe de discussion et questionnaire qualitatif) mentionnent des expériences reflétant la satisfaction ou de la frustration de chacun des trois besoins psychologiques et discutent de facteurs facilitant ou entravant leur satisfaction. Dans leurs réponses au questionnaire qualitatif (voir l'[annexe 5](#)), les parents parlent davantage de la satisfaction de leurs besoins (54% des extraits) que de leur frustration. De plus, il est davantage question du besoin d'appartenance sociale (46% des extraits). Le portrait est un peu différent dans le groupe de discussion, qui était constitué de mères d'un enfant doué. Même si c'est surtout du besoin d'appartenance sociale dont il est question dans leurs propos, elles rapportent davantage d'éléments liés à la frustration de leurs trois besoins. Il est possible que cela soit dû plus particulièrement au fait d'accompagner un enfant doué dans sa scolarisation. Néanmoins, les résultats du questionnaire qualitatif pour les parents ayant un enfant avec un diagnostic (tous diagnostics confondus) indiquent qu'ils sont également plus nombreux à rapporter que leurs besoins sont insatisfaits ou frustrés (vs les parents dont l'enfant n'a pas reçu de diagnostic).

Étude 2. Le même portrait se dégage des résultats obtenus dans les deux échantillons de l'étude 2. Plus particulièrement, les besoins des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant sont davantage satisfaits que frustrés (voir l'[annexe 6](#)). Il est également possible de constater que le besoin d'appartenance est

celui qui est le plus satisfait alors que c'est le besoin d'autonomie est celui qui est le plus frustré chez les parents d'un enfant fréquentant l'école primaire.

Objectif 1. Identifier les déterminants des besoins psychologiques des parents dans le cadre de leur engagement scolaire auprès de leur enfant

Étude 1. Les réponses fournies par les parents dans le questionnaire qualitatif (voir l'[annexe 5](#)) indiquent que les déterminants liés à l'école sont le plus souvent rapportés pour expliquer la satisfaction ou la frustration de leurs besoins (globalement 37% des énoncés portent sur des déterminants liés à l'école; 38% pour la satisfaction, 44% pour l'insatisfaction et 46% pour la frustration). Notamment, les déterminants scolaires semblent plus importants pour le besoin d'appartenance (64%) et pour le besoin d'autonomie (34%). Plusieurs extraits se rapportent également aux déterminants liés au parent (22% des extraits), surtout pour les extraits traitant de la satisfaction des besoins (36%) et plus particulièrement en lien avec le besoin de compétence (55%). Les déterminants liés à l'enfant semblent également importants pour expliquer la frustration des différents besoins (30% des extraits y font référence pour expliquer la frustration d'un besoin). Notamment, les parents dont l'enfant a reçu un diagnostic traitent davantage de l'insatisfaction de leurs besoins psychologiques que les autres parents ($M = 1,5$ extrait par participant ayant un enfant avec un diagnostic vs $M = 0,8$ pour les autres parents).

Étude 2. Des analyses par équations structurelles ont été réalisées pour chacun des deux échantillons afin d'identifier les déterminants des besoins psychologiques des parents. Un premier modèle visait à prédire la satisfaction des besoins et un second modèle visait à prédire la frustration des besoins. Les différents déterminants liés à l'enfant, au parent et à l'environnement étaient pris en compte

(voir les [annexes 7](#) et [8](#)). Pour qu'un déterminant soit considéré comme un prédicteur notable de la satisfaction ou de la frustration d'un besoin, son coefficient de régression standardisé (β) devait avoir une taille d'effet petite ou supérieure ($\beta \geq 0,10$; Kline, 2013) et devait être observé dans les deux échantillons (c.-à-d. être répliqué).

Les résultats montrent que pour la satisfaction du besoin d'autonomie, ce sont davantage des facteurs liés au parent et à l'environnement qui sont importants : plus un parent rapporte une vitalité personnelle élevée ($\beta_c = 0,11$; $\beta_r = 0,11$) et une relation de qualité avec l'enseignant de son enfant ($\beta_c = 0,16$; $\beta_r = 0,17$), plus son besoin d'autonomie est satisfait. Pour la satisfaction du besoin de compétence, ce sont des facteurs liés à l'enfant et au parent qui sont davantage à considérer : plus le niveau de compétence scolaire de l'enfant est élevé ($\beta_c = 0,26$; $\beta_r = 0,17$) et le parent a une bonne estime de lui-même ($\beta_c = 0,11$; $\beta_r = 0,14$), plus le besoin de compétence du parent est satisfait. Enfin, pour la satisfaction du besoin d'appartenance sociale, c'est davantage un facteur lié à l'environnement qui est important : plus la relation avec l'enseignant de son enfant est de bonne qualité ($\beta_c = 0,18$; $\beta_r = 0,13$), plus le besoin d'appartenance sociale du parent est satisfait.

En ce qui a trait à la frustration des besoins, le besoin d'autonomie serait dépendant de facteurs liés à l'enfant, au parent et à l'environnement : moins le niveau de compétence scolaire de l'enfant est élevé ($\beta_c = -0,18$; $\beta_r = -0,19$), plus le parent endosse des valeurs extrinsèques ($\beta_c = 0,10$; $\beta_r = 0,10$) et moins le climat de l'école est bon ($\beta_c = -0,12$; $\beta_r = -0,12$), plus le besoin d'autonomie du parent est frustré. Pour la frustration du besoin de compétence du parent, ce sont des facteurs liés à l'enfant et au parent qui sont davantage à considérer : moins le niveau de compétence scolaire de l'enfant est élevé ($\beta_c = -0,26$; $\beta_r = -0,23$) et plus le parent rapporte avoir

lui-même des symptômes d'inattention ($\beta_c = 0,14$; $\beta_r = 0,18$), plus son besoin de compétence est frustré. Enfin, pour la frustration du besoin d'appartenance sociale, c'est un facteur lié à l'environnement qui est davantage important : moins la relation avec l'enseignant de son enfant est de qualité ($\beta_c = -0,16$; $\beta_r = -0,17$), plus le besoin d'appartenance du parent est frustré.

Nous avons examiné également les corrélations avec différents facteurs liés à l'enfant, au parent et à l'environnement et le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques des parents ([annexe 9](#)). La réussite scolaire de l'enfant est le facteur qui est le plus fortement associé tant à la satisfaction qu'à la frustration des trois besoins (r allant de $|0,10|$ à $|0,36|$). Ainsi, mieux l'enfant réussit à l'école dans les matières de base, plus le parent sent que ses besoins sont satisfaits et moins il ressent de la frustration. Le fait d'avoir un enfant présentant un diagnostic est aussi associé négativement à la satisfaction ($r_c = -0,17$; $r_r = -0,17$) et positivement à la frustration ($r_c = 0,16$; $r_r = 0,20$) du besoin de compétence. Enfin, le niveau de scolarité du parent est également associé à son besoin de compétence (satisfaction : $r_c = 0,16$; $r_r = 0,13$, frustration : $r_c = -0,18$; $r_r = -0,19$). Ainsi, plus son niveau de scolarité est élevé, plus sa compétence est satisfaite et peu frustrée.

En somme, parmi les facteurs liés à l'enfant, c'est davantage son niveau de compétence scolaire qui semble important pour expliquer le niveau de satisfaction ou de frustration des besoins psychologiques de son parent dans l'accompagnement scolaire. Lorsque le parent perçoit que cela se passe bien pour son enfant à l'école, qu'il réussit bien et qu'il aime aller à l'école, le besoin de compétence du parent est davantage satisfait et il ressent moins de frustration des besoins d'autonomie et de compétence. Également, lorsque l'enfant présente un diagnostic, les besoins des

parents sont moins satisfaits. Cependant, il ne semble pas y avoir de différence entre le fait d'accompagner la scolarisation d'un garçon ou d'une fille. Pour les facteurs liés au parent lui-même, plusieurs variables sont importantes, tels ses valeurs, son niveau de vitalité, son estime personnelle, son niveau de scolarité ou ses difficultés d'inattention — ces facteurs étant liés à la satisfaction et à la frustration des besoins d'autonomie et de compétence. Il est important de noter que les mères et les pères ne se distinguent pas à ce niveau. Enfin, les facteurs liés à l'environnement les plus importants sont la qualité de la relation avec l'enseignant de son enfant et la qualité du climat de l'école. Plus ces derniers sont de bonne qualité, plus le parent sent que ses besoins d'autonomie et d'appartenance sont davantage satisfaits et moins frustrés. Les autres caractéristiques de l'école (type d'école, nombre d'élèves, cote IMSE) ne semblent pas liées à la satisfaction ou la frustration des besoins des parents.

Objectif 2: Décrire les répercussions de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques sur la qualité de l'engagement scolaire des parents

Étude 2. En ce qui a trait aux pratiques d'engagement scolaire rapportées par les parents, il est possible de voir que, dans les deux échantillons, les parents rapportent des niveaux élevés pour chacun des trois comportements ([annexe 10](#)). L'engagement affectif est la pratique parentale pour laquelle les parents rapportent de plus hauts niveaux. Dans les deux échantillons, les pratiques des parents ne sont pas affectées par le sexe de leur enfant ou par le fait qu'il ait ou non un diagnostic. Cependant, les mères rapportent être plus engagées, soutenir davantage l'autonomie et offrir plus de structure que les pères ([annexe 11](#)).

Les analyses pour répondre à cet objectif ont été réalisées en deux temps. Dans un premier temps (voir [annexe 12](#)), des analyses par équations structurelles ont été

réalisées pour chacun des deux échantillons et à chacun des deux temps de mesure afin d'évaluer la prédiction concomitante de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques des parents sur leurs pratiques d'engagement scolaire (soutien à l'autonomie, engagement et structure). Pour qu'un résultat soit interprété, son coefficient de régression standardisé (β) devait être au moins de petite taille ($\beta \geq 0,10$; Kline, 2013) et devait être observé au T1 et au T2 pour les deux échantillons (effet de réplication). Dans un deuxième temps (voir [annexe 13](#)), une analyse par équation structurelle a été réalisée pour l'échantillon représentatif en utilisant la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques des parents au T1 (octobre) pour prédire leurs comportements au T2 (juin). Il n'était pas possible de faire la même analyse avec l'échantillon de convenance puisque les données n'étaient pas recueillies pour la même année scolaire.

Les résultats d'analyses concomitantes ([annexe 12](#)) indiquent que la satisfaction du besoin de compétence du parent prédit le soutien à l'autonomie qu'il offre à son enfant ($\beta_{cT1} = 0,22$; $\beta_{cT2} = 0,29$; $\beta_{rT1} = 0,16$; $\beta_{rT2} = 0,13$) : plus le parent se sent compétent dans l'accompagnement scolaire qu'il offre à son enfant, plus il soutient l'autonomie de ce dernier. En ce qui a trait à l'engagement affectif, c'est la satisfaction du besoin d'appartenance sociale dans l'accompagnement scolaire qui est le plus important ($\beta_{cT1} = 0,25$; $\beta_{cT2} = 0,25$; $\beta_{rT1} = 0,25$; $\beta_{rT2} = 0,18$) : plus le parent se sent positivement lié, plus il sera engagé auprès de son enfant. Enfin, pour la structure ce sont la satisfaction du besoin d'autonomie ($\beta_{cT1} = 0,14$; $\beta_{cT2} = 0,14$; $\beta_{rT1} = 0,17$; $\beta_{rT2} = 0,19$) et de compétence ($\beta_{cT1} = 0,24$; $\beta_{cT2} = 0,31$; $\beta_{rT1} = 0,23$; $\beta_{rT2} = 0,16$) qui sont les plus fortement associés : plus un parent se sent autonome et compétent dans l'accompagnement scolaire de son enfant, plus il sera structurant envers lui.

Le portrait est similaire dans les analyses prospectives ([annexe 13](#)) réalisées sur l'espace d'une année scolaire. Ainsi, plus le parent se sent autonome et compétent en début d'année scolaire, plus il soutient l'autonomie de son enfant (besoin d'autonomie : $\beta = 0,13$; besoin de compétence : $\beta = 0,15$) et plus il est structurant (besoin d'autonomie : $\beta = 0,13$; besoin de compétence : $\beta = 0,18$) dans son accompagnement scolaire à la fin de l'année scolaire. Également, plus le besoin d'appartenance sociale du parent est satisfait en début d'année scolaire, plus il sera engagé ($\beta = 0,27$) auprès de son enfant. Enfin, plus le parent se sent incompétent (besoin frustré; $\beta = -0,10$), moins bonne sera la structure qu'il offre à son enfant.

En somme, nos résultats suggèrent que la satisfaction des besoins psychologiques des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant permet de mieux comprendre la qualité de leurs pratiques d'accompagnement scolaire. Plus leurs besoins sont satisfaits, plus ils adoptent des pratiques parentales optimales (c.-à-d. soutien à l'autonomie, engagement, structure) dans leur engagement scolaire auprès de leur enfant. Ces résultats sont obtenus autant de façon concomitante (c.-à-d. lorsque la satisfaction des besoins et les comportements sont mesurés au même moment) que prospective (c.-à-d. lorsque la satisfaction des besoins psychologiques en début d'année scolaire prédit les comportements adoptés à la fin de l'année scolaire). De façon générale, les besoins d'autonomie et de compétence sont associés à un plus grand soutien à l'autonomie et à une meilleure structure lors de l'accompagnement scolaire de l'enfant tandis que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale est associée à un plus grand engagement du parent envers son enfant.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, un soutien du CRSH permet de suivre l'échantillon représentatif de l'étude 2 pour cinq années supplémentaires, ainsi que d'ajouter la perspective des enfants sur leurs parents lorsqu'ils atteignent la 5^e année du primaire. En suivant deux fois par année (début de l'automne et fin d'année scolaire) l'échantillon représentatif de parents d'élèves du 1^{er} cycle (en 2020-2021), nous comptons identifier les facteurs les plus susceptibles de soutenir ou brimer les besoins psychologiques et les pratiques d'accompagnement scolaire des parents tout au long de la scolarité primaire de l'enfant, à la fois pendant une même année et au fil des années scolaires. Il sera également possible de tester le rôle médiateur des besoins psychologiques entre les déterminants parentaux (liés à l'enfant, le parent et l'environnement) et les pratiques d'accompagnement scolaire. Nous prévoyons aussi identifier les trajectoires de pratiques d'accompagnement, de besoins (satisfaction et frustration) et de facteurs déterminants et les examiner de façon combinée pour déterminer les cibles d'intervention liées au milieu scolaire (p. ex. le personnel enseignant, la direction, les comités de parents) et la période critique où ces interventions devraient être les plus efficaces. Cet objectif sera poursuivi en tenant compte des profils des élèves (besoins normatifs ou besoins particuliers). Enfin, le fait d'inclure une composante multi-informateurs au devis de recherche (c.-à-d. les perceptions des enfants de leurs parents) permettra de mieux documenter la qualité des pratiques d'engagement scolaire ainsi que les déterminants spécifiques aux enfants, selon leur perspective. Nous nous attendons à des écarts entre les rapports des parents et des enfants et prévoyons d'utiliser les scores d'écart comme prédicteurs des résultats des enfants, tels que leur réussite et leur fonctionnement.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Bornstein, M.H. (2016). Determinants of parenting. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3^e éd., vol. 4, p.180-270). Wiley.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion, 34*, 266-279.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent style associated children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Institut de la statistique du Québec (2013). *La collaboration parent-école au primaire: Le point de vue des parents*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 3.
- Kline, R. B. (2013). *Beyond significance testing: Statistics reform in the behavioral sciences, 2nd Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pomerantz, E.M., & Grolnick, W. S. (2009). Toward a clear and inclusive conceptualization of parental control: Reply to the commentaries. *Child Development Perspectives, 3*, 176-177.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, M. J.

Royer, & Z. Moshe (dir.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors. APA handbooks in psychology* (vol. 2, p. 417-440). American Psychological Association.

Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Ratelle, C.F., Duchesne, S., Guay, F., & Boisclair Châteauvert., G. (2018). Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related outcomes: A bifactor model. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.005>

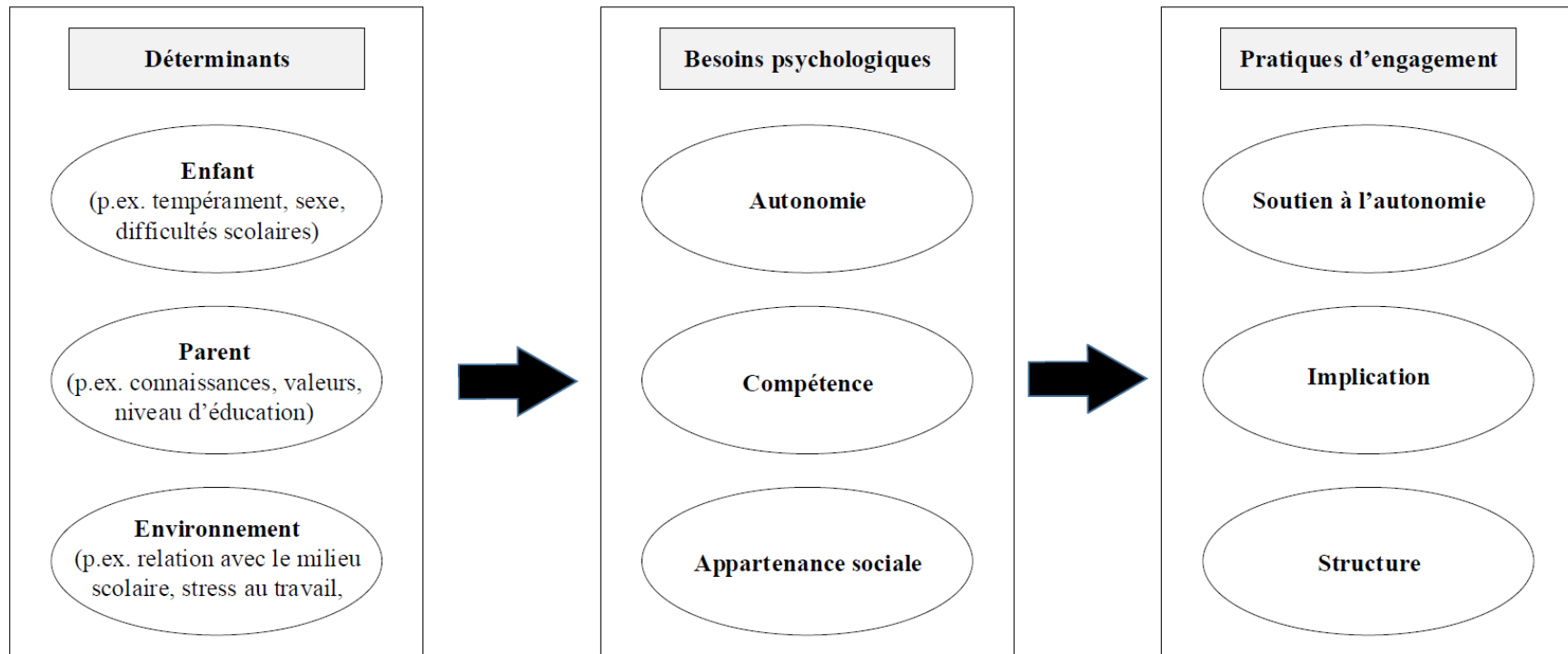
Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (dir.), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International (Advances in Self Research, Vol. 6)*. IAP Information Age Publishing.

Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3

Statistique Canada (2000). Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Revue trimestrielle de l'éducation*. 6(2), 41-57.

ANNEXES

Annexe 1.*Modèle proposé.*

Annexe 2.

Précisions sur le devis utilisé.

Étude 1 – qualitatif

- Groupe de discussion
 - Mai 2019
- Questionnaire qualitatif en ligne
 - Janvier 2021

Étude 2 – quantitatif

- **Échantillon de convenance**
 - Temps 1: Janvier 2020
 - Temps 2: Janvier 2021
- **Échantillon représentatif**
 - Temps 1: Octobre 2020
 - Temps 2: Juin 2021

Initialement, la demande de subvention prévoyait trois études : étude 1 (groupe de discussion), étude 2 (enquête) et étude 3 (observation en laboratoire). La pandémie et des difficultés administratives liées à l'obtention de l'échantillon représentatif nous ont obligés à apporter certaines modifications à la programmation initiale.

Étude 1. La pandémie nous a obligés à annuler la tenue de trois groupes de discussion, puisqu'il n'était plus possible de les faire dans le respect des consignes sanitaires. Nous avons donc pu compléter le portrait émergent des données recueillies dans le groupe de discussion que nous avons déjà mené en demandant aux parents de l'échantillon de convenance de l'étude 2, après avoir rempli le

questionnaire du temps 2 (hiver 2021), de répondre à des questions ouvertes basées sur le guide d'entretien des groupes focalisés.

Étude 2. Une enquête longitudinale auprès de parents d'élèves de premier cycle du primaire via un échantillon stratifié du MEES était initialement prévue. Les délais administratifs de la commission d'accès à l'information et du MEES nous ont obligés à suivre notre plan B, soit de rejoindre les parents via nos partenaires, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) et le CTREQ, et de constituer un échantillon de convenance. Les parents ont rempli un premier questionnaire à la fin de la 2^e étape de l'année 2019-2020 et un deuxième temps de mesure était prévu à la fin de l'année scolaire (juin 2020). Or, la pandémie nous a amenés à reporter ce temps 2. Notre projet de recherche vise à mieux comprendre les besoins des parents lors de l'accompagnement scolaire de leur enfant et la pandémie a occasionné des changements à géométrie variable, ce qui nuisait à l'atteinte de nos objectifs. Ces parents ont donc été sondés à l'hiver 2021, soit un an après le temps 1.

Nos analyses indiquaient que l'échantillon de convenance était constitué de parents socioéconomiquement favorisés (p. ex. revenu familial annuel > 100 000\$) et donc peu représentatifs des parents québécois. Il incluait également des parents d'élèves plus vieux alors que notre objectif était de cibler le début de la scolarisation de l'enfant (1^{er} cycle). Après de nombreux revirements, nous avons finalement pu obtenir l'échantillon stratifié du MEES, nous permettant de réaliser l'étude prévue en atteignant nos objectifs de brosser un portrait représentatif des parents québécois d'enfants débutant leur scolarisation et, en suréchantillonnant les enfants avec des besoins particuliers, de comparer les besoins des parents en fonction des vulnérabilités de l'enfant. Nous avons donc pu recruter le deuxième échantillon

(échantillon représentatif) pour l'étude 2 (automne 2020). Un deuxième questionnaire a pu leur être acheminé comme prévu à la fin de l'année scolaire (juin 2021). Donc, le temps 1 de l'échantillon de convenance a été réalisé pré-pandémie (janvier 2020) et les trois autres collectes de données (temps 2 de l'échantillon de convenance ainsi que le temps 1 et 2 de l'échantillon représentatif) ont été réalisées pendant la pandémie.

Étude 3. La pandémie nous a obligés à complètement annuler ce volet de notre projet de recherche puisqu'il était impossible d'atteindre nos objectifs dans le respect des mesures sanitaires. Nous avons donc plutôt choisi (après consultation auprès du comité de suivi de l'action concertée) de consacrer nos efforts sur l'étude 2, dont l'atteinte des objectifs était possible en respectant les consignes sanitaires.

Annexe 3.*Description des deux échantillons de l'étude 2.*

	Échantillon de convenance (N = 1 017)	Échantillon représentatif (N = 1 448)
Caractéristiques du parent		
Âge moyen du parent (ÉT)	40,3 (5,2)	38,1 (5,7)
Proportion de femmes	63%	76%
Langue parlée : français	93%	90%
Niveau d'étude collégiale ou plus	85%	67%
Travaillent à temps plein	82%	71%
En couple (mariés ou conjoints de fait)	87%	81%
Revenu familial annuel 100 000\$ et plus	59%	37%
Caractéristiques de l'enfant^a		
Filles	50%	37%
Maternelle	4%	-
1 ^{re} année	26%	55%
2 ^e année	22%	45%
3 ^e année	19%	-
4 ^e année	13%	-
5 ^e année	10%	-
6 ^e année	5%	-
Diagnostic	25%	44%
Besoins particuliers	15%	14%
Habite avec ses deux parents	85%	77%

Note. ^a Les participants devaient répondre en fonction de l'un de leurs enfants. Dans l'échantillon de convenance, nous leur demandions de choisir leur enfant le plus jeune qui fréquentait le primaire alors que dans l'échantillon représentatif, l'enfant était sélectionné aléatoirement dans la liste reçue du MEES.

Annexe 4.

Liste des mesures utilisées dans le questionnaire de l'étude 2.

Besoins psychologiques des parents. Les besoins psychologiques des parents ont été mesurés à partir d'une échelle développée pour les fins de cette étude, adaptée de Chevrier et Lennegrand (2021) et de Brenning et al. (2018). L'échelle mesure la satisfaction et la frustration de chacun des trois besoins : *satisfaction du besoin d'autonomie* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,87$, $\alpha_{cT2} = 0,87$, $\alpha_{rT1} = 0,86$, $\alpha_{rT2} = 0,86$; p. ex. « J'ai le sentiment de pouvoir faire les choses à ma manière »), *satisfaction du besoin de compétence* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,92$, $\alpha_{cT2} = 0,92$, $\alpha_{rT1} = 0,92$, $\alpha_{rT2} = 0,92$; p. ex. « Je sens que j'ai la capacité de bien l'accompagner »), *satisfaction du besoin d'appartenance* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,83$, $\alpha_{cT2} = 0,85$, $\alpha_{rT1} = 0,83$, $\alpha_{rT2} = 0,85$; p. ex. « Je me sens proche et lié à mon enfant »), *frustration du besoin d'autonomie* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,87$, $\alpha_{cT2} = 0,87$, $\alpha_{rT1} = 0,86$, $\alpha_{rT2} = 0,87$; p. ex. « Je me sens contraint de faire beaucoup trop de choses »), *frustration du besoin de compétence* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,88$, $\alpha_{cT2} = 0,87$, $\alpha_{rT1} = 0,89$, $\alpha_{rT2} = 0,88$; p. ex. « J'ai de sérieux doutes sur ma capacité à bien accompagner mon enfant »), *frustration du besoin d'appartenance sociale* (4 items; $\alpha_{cT1} = 0,92$, $\alpha_{cT2} = 0,93$, $\alpha_{rT1} = 0,94$, $\alpha_{rT2} = 0,93$; p. ex. « J'ai l'impression que mon enfant ne m'apprécie pas »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Complètement faux*) à 5 (*Complètement vrai*).

Comportements parentaux. Les quatre pratiques d'accompagnement scolaire ont été mesurées à partir de diverses échelles.

L'*engagement* a été mesuré à partir d'items maison inspirés d'autres échelles (Schaefer, 1965; Schludermann & Schludermann, 1988; Grolnick et al., 1991; Mageau et al., 2015) pour couvrir les trois sous-dimensions de ce comportement

parental (affection, temps et intérêt) avec le moins d'items possible. Au temps 1 de l'échantillon de convenance, nous avons utilisé seulement 3 items, mais nous avons préféré en ajouter 3 autres pour le temps subséquent et pour l'échantillon représentatif afin d'en améliorer la cohérence interne (3 items ; $\alpha_{cT1} = 0,74$, 6 items ; $\alpha_{cT2} = 0,83$, $\alpha_{rT1} = 0,85$, $\alpha_{rT2} = 0,84$; p. ex. « Je suis sincèrement intéressé par ce que mon enfant fait à l'école »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

Le *soutien à l'autonomie* et le *contrôle* ont été mesurés à partir du Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS; Mageau et al., 2015). Au temps 1 de l'échantillon de convenance, nous avons utilisé une version réduite de l'échelle en adaptant les items pour qu'ils représentent bien chacune des sous-dimensions des construits (*soutien à l'autonomie* : offrir des choix, reconnaître les sentiments, offrir un rationnel; *contrôle* : encourager des buts de performance, culpabiliser, menacer). L'échelle n'ayant pas obtenu de bons indices de cohérence interne avec cette version, nous avons choisi d'utiliser l'échelle originale complète pour le temps subséquent et pour l'échantillon représentatif (*soutien à l'autonomie* : 3 items ; $\alpha_{cT1} = 0,50$, 13 items ; $\alpha_{cT2} = 0,89$, $\alpha_{rT1} = 0,89$, $\alpha_{rT2} = 0,89$; p. ex. « Lorsque mon enfant ne veut pas faire quelque chose que je souhaite qu'il fasse, je lui explique qu'une fois que certaines tâches seront accomplies, il pourra décider de ce qu'il a envie de faire »; *contrôle* : 3 items ; $\alpha_{cT1} = 0,72$, 12 items ; $\alpha_{cT2} = 0,91$, $\alpha_{rT1} = 0,91$, $\alpha_{rT2} = 0,92$; p. ex. « Lorsque mon enfant ne veut pas suivre la routine des devoirs et leçons, je lui dis que je vais me fâcher s'il me désobéit »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

Enfin, la structure a été mesurée à partir d'une version réduite et adaptée au contexte scolaire de l'échelle Multidimensional Parental Structure Scale (Ratelle et al., 2018). Au temps 1 de l'échantillon de convenance, une version encore plus courte avait été utilisée, mais nous avons ajouté des items pour le temps subséquent et pour l'échantillon représentatif pour mieux mesurer le construit et ses sous-dimensions (attentes claires, explications pour les attentes, feedback sur l'atteinte ou non des attentes, prévisibilité, opportunités de rencontrer les attentes et autorité ; 6 items ; $\alpha_{cT1} = 0,83$, 12 items ; $\alpha_{cT2} = 0,88$, $\alpha_{rT1} = 0,89$, $\alpha_{rT2} = 0,90$; p. ex. « Mon enfant sait quelles sont les attentes que j'ai envers lui par rapport à l'école »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

Déterminants liés à l'enfant. Les *difficultés et dispositions de l'enfant* ont été mesurées à partir des Échelles émotionnelles comportementales de l'étude sur la santé des jeunes ontariens (EEC-ESJO; Duncan et al., 2019). Cinq dimensions de l'échelle ont été utilisées : *anxiété* (6 items ; $\alpha_{cT1} = 0,86$, $\alpha_{rT1} = 0,88$; p. ex. « A de la difficulté à contrôler ses inquiétudes »), *attention* (8 items ; $\alpha_{cT1} = 0,84$, $\alpha_{rT1} = 0,89$; p. ex. « Fait des erreurs d'inattention »), *comportement* (4 items ; $\alpha_{cT1} = 0,56$, $\alpha_{rT1} = 0,78$; p. ex. « Se bagarre souvent »), *dépression* (7 items ; $\alpha_{cT1} = 0,69$, $\alpha_{rT1} = 0,73$; p. ex. « Est malheureux, triste ou déprimé »), *opposition* (6 items ; $\alpha_{cT1} = 0,77$, $\alpha_{rT1} = 0,82$; p. ex. « Contesté souvent ce que les adultes disent »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 3 points allant de 1 (*Jamais ou faux*) à 3 (*Souvent ou tout à fait vrai*).

Le *niveau de compétence scolaire de l'enfant* a été mesuré à partir du Self Description Questionnaire (SDQ ; Marsh, 1992), que nous avons adapté pour que ce

soit le parent qui réponde à l'échelle. L'échelle comporte une seule dimension (10 items ; $\alpha_{CT1} = 0,93$, $\alpha_{RT1} = 0,92$; p. ex. « Les travaux scolaires sont faciles pour mon enfant »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Faux*) à 5 (*Vrai*).

Déterminants liés au parent. Les *valeurs* du parent ont été mesurées à partir de l'Aspirations Index (Kasser & Ryan, 1993 ; Kasser & Ryan, 1996 ; version réduite à 14 items par Tamas, 2010). Cette échelle mesure 7 valeurs pouvant être regroupées en 2 dimensions principales : *valeurs intrinsèques* (6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,74$, $\alpha_{RT1} = 0,74$; p. ex. « Aider les autres à améliorer leur vie ») et *valeurs extrinsèques* (6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,79$, $\alpha_{RT1} = 0,79$; p. ex. « Être admiré par plusieurs personnes »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout important*) à 5 (*Très important*).

L'*estime de soi* du parent a été mesurée à partir de l'Échelle de l'Estime de soi (EES; Rosenberg, 1965; validation française de Vallières & Vallerand, 1990). Cette échelle mesure une seule dimension (10 items ; $\alpha_{CT1} = 0,84$, $\alpha_{RT1} = 0,83$; p. ex. « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 4 (*Tout à fait en accord*).

La *vitalité* du parent a été mesurée à l'aide de l'échelle Subjective Vitality (Ryan & Frederick, 1997). Cette échelle mesure une seule dimension (7 items ; $\alpha_{CT1} = 0,77$, $\alpha_{RT1} = 0,79$; p. ex. « Je me suis senti alerte et éveillé »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

La *satisfaction de vie* du parent a été mesurée à partir de l'Échelle de satisfaction de vie (Diener et al., 1985 ; validation française de Blais et al., 1989). Cette échelle mesure une seule dimension (5 items ; $\alpha_{CT1} = 0,87$, $\alpha_{RT1} = 0,89$; p. ex. « En général, ma vie correspond de près à mes idéaux »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

Les symptômes de *trouble d'attention* du parent ont été mesurés à partir du Test de dépistage et d'autoévaluation des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité de l'adulte (World Health Organization, 2004). Cette échelle mesure une seule dimension (6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,73$, $\alpha_{RT1} = 0,78$; p. ex. « Avoir des difficultés à vous rappeler vos rendez-vous ou vos obligations »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Jamais*) à 5 (*Très souvent*).

Le niveau d'*attachement sécure* du parent a été mesuré à partir de l'une des dimensions du Attachment Style Questionnaire - Short Form (Chui & Leung, 2016). La dimension a été mesurée à partir de 3 items pour l'échantillon de convenance et de 7 items pour l'échantillon représentatif ($\alpha_{CT1} = 0,46$, $\alpha_{RT1} = 0,81$; p. ex. « Je fais confiance aux autres et j'aime quand les autres peuvent compter sur moi »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Fortement en désaccord*) à 5 (*Fortement en accord*).

Le *tempérament* du parent a été mesuré à partir de l'échelle d'Approach and avoidance temperament (Elliot & Thrash, 2010). L'échelle mesure deux dimensions : *tempérament d'approche* (échantillon de convenance : 4 items ; échantillon représentatif : 6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,64$, $\alpha_{RT1} = 0,76$; p. ex. « Quand je veux quelque chose, je ressens un fort désir de tout faire pour l'obtenir ») et *tempérament*

d'évitement (6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,85$, $\alpha_{RT1} = 0,85$; p. ex. « Je réagis très fortement aux mauvaises expériences »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

La *contingence de l'estime de soi* du parent a été mesurée à partir d'une version adaptée pour référer à la réussite scolaire de l'enfant du Contingencies of Self-Worth Scale (Crocker et al., 2003). Cette échelle mesure une seule dimension (5 items ; $\alpha_{CT1} = 0,72$, $\alpha_{RT1} = 0,70$; p. ex. « J'ai une meilleure opinion de moi quand je sais que mon enfant réussit à l'école »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

Déterminants liés à l'environnement.

La *satisfaction au travail* du parent a été mesurée à partir de l'Échelle de satisfaction de vie (Diener et al., 1985 ; Blais et al., 1989) que nous avons adaptée pour référer au travail. Cette échelle mesure une seule dimension (5 items ; $\alpha_{CT1} = 0,88$, $\alpha_{RT1} = 0,89$; p. ex. « Si je pouvais recommencer ma carrière, je n'y changerais presque rien »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

La *satisfaction de vie familiale* du parent a été mesurée à partir d'une adaptation de l'Échelle de satisfaction de vie (Diener et al., 1985 ; Blais et al., 1989) pour référer à la vie familiale. Cette échelle mesure une seule dimension (5 items ; $\alpha_{CT1} = 0,93$, $\alpha_{RT1} = 0,93$; p. ex. « Ma relation avec les membres de ma famille immédiate est très bonne »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

La qualité de la *relation coparentale* a été mesurée avec la sous-échelle coparentale de l'échelle Coparenting Inventory for Parents and Adolescents (Teubert

& Pinquart, 2011). Cette échelle mesure trois dimensions (coopération, conflit [renversé] et triangulation [renversé]) que nous avons regroupées en une seule catégorie (échantillon de convenance : 25 items, échantillon représentatif : 12 items ; $\alpha_{CT1} = 0,92$, $\alpha_{RT1} = 0,86$; p. ex. « L'autre parent s'intéresse à mon opinion quant à la façon dont nous élevons notre enfant »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 (*Complètement faux*) à 4 (*Complètement vrai*).

La qualité de la *relation avec l'enseignant* a été mesurée à partir du Parent-Teacher Relationships Scale (Vickers & Minke, 1995). Cette échelle mesure cinq aspects de la relation parent-enseignant (affiliation et soutien, partage des attentes, communication, partage des émotions, partage des informations) que nous avons regroupés en une seule dimension (échantillon de convenance : 24 items, échantillon représentatif : 10 items ; $\alpha_{CT1} = 0,92$, $\alpha_{RT1} = 0,83$; p. ex. « Je demande l'opinion de cet enseignant à propos des progrès de mon enfant »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Presque jamais*) à 5 (*Presque toujours*).

La *structure de l'enseignant* envers le parent a été mesurée à partir des items liés au parent du Home-School Homework Communication Measure (Epstein et al., 1999). Cette échelle mesure une seule dimension (6 items ; $\alpha_{CT1} = 0,81$, $\alpha_{RT1} = 0,84$; p. ex. « L'enseignant de mon enfant a envoyé à la maison l'information importante relative aux devoirs »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (*Pas du tout en accord*) à 7 (*Très fortement en accord*).

La qualité du *climat de l'école* a été mesurée à l'aide d'items de l'échelle Parent Satisfaction with School (McCoach et al., 2010). Cette échelle mesure une seule dimension (5 items ; $\alpha_{CT1} = 0,89$, $\alpha_{RT1} = 0,88$; p. ex. « Je me sens le bienvenu dans

l'école de mon enfant»). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*Jamais*) à 5 (*Toujours*).

Annexe 5.

Exemples d'extraits tirés du questionnaire qualitatif pour chacun des besoins en fonction du niveau de satisfaction et pour chacune des catégories de déterminants.

Exemples d'extraits

Besoin d'autonomie

- Satisfaction (41 extraits) « J'apprécie d'avoir à l'avance les devoirs pour toute la semaine, cela aide à la planification. » (ID-35)
- Insatisfaction (19 extraits) « J'aimerais connaître les attentes précises sur ce que ma fille devrait savoir et combien « bien ». Exemple : les additions. Par cœur ? Avec doigts ? Rapidité ? Avec objets ? » (ID-15)
- Frustration (14 extraits) « Je ne vois pas comment je pourrais faire des leçons avec mon enfant TDAH et que ce soit très bénéfique. En soirée, le médicament ne fait presque plus effet et il ne semble plus en mesure de se concentrer ou de réviser. » (ID-4)

Besoin de compétence

- Satisfaction (43 extraits) « Je suis très à l'aise, surtout lorsque les attentes du professeur sont claires. » (ID-18)
- Insatisfaction (22 extraits) « Puisque la langue française n'est pas maternelle, je ne peux pas le corriger quand il lit, ni lui donner des dictées. » (ID-5)
- Frustration (24 extraits) « Il réussit bien, mais fait des erreurs systématiques (ex : inversion de lettre) et on ne sait pas comment l'aider (ou du moins ce que j'ai essayé ne fonctionne pas). » (ID-79)

Besoin d'appartenance sociale

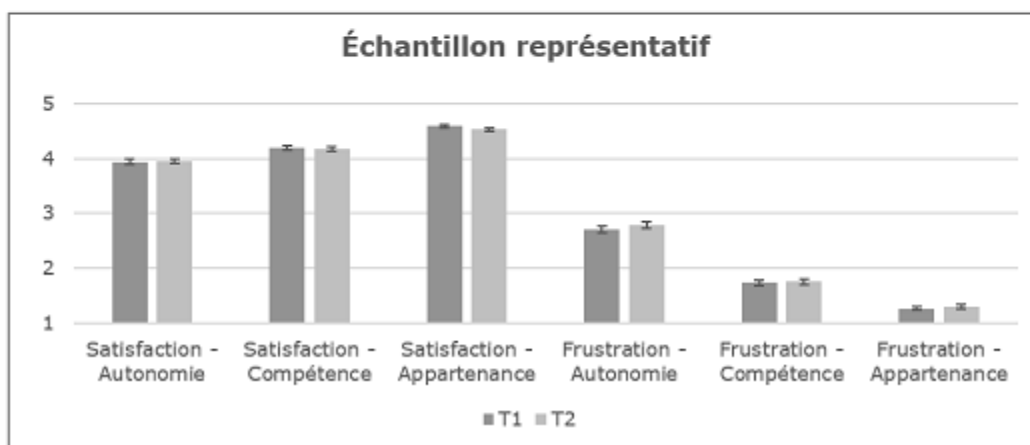
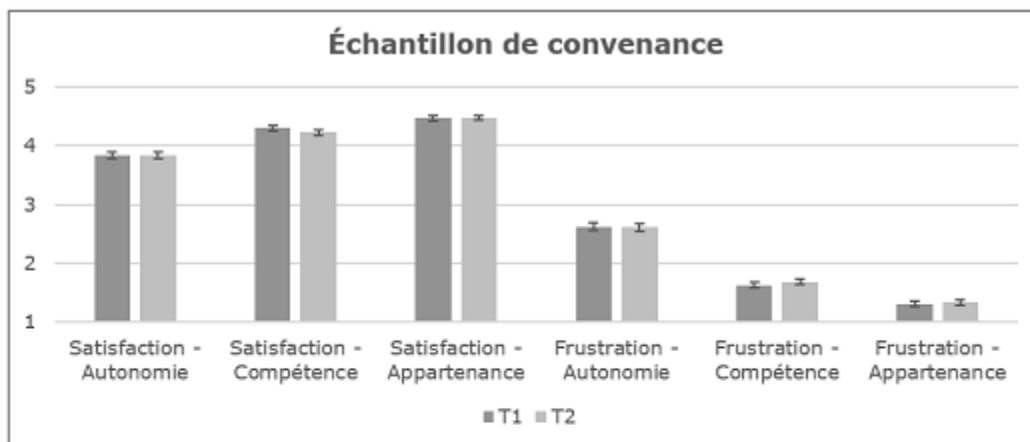
- Satisfaction (79 extraits) « Enseignante très dynamique, qui communique grandement avec les parents. Disponible sur demande. Répond rapide. » (ID-2)
- Insatisfaction (33 extraits) « Des travaux corrigés de notre enfant n'ont été envoyés à la maison qu'à Noël... et le commentaire de la première communication en novembre « Chemine de façon satisfaisante » apporte peu d'information... On pourrait s'attendre à ce qu'un parent d'élève du 1^{er} cycle soit un peu mieux informé... » (ID-16)
- Frustration (28 extraits) « Ce qui est difficile avec lui c'est qu'il n'écoute jamais nos conseils, il fait à sa tête. Il est kinesthésique, il apprend par l'expérience et non par le raisonnement, alors c'est compliqué et décourageant. » (ID-5)

Déterminants de la satisfaction ou de la frustration des besoins

- Liés à l'enfant « Parfois très frustrée, car mon enfant ne coopère pas facilement. Je suis fâchée intérieurement qu'il ne soit pas efficace dans ses travaux et qu'il perde son temps. » (ID-41)
- Liés au parent « Ma fille vit une anxiété de performance, et, en surmontant une moi-même, j'ai l'impression de ne pas toujours avoir la bonne approche pour l'aider. » (ID-2)
- Liés à l'école « La relation est relativement difficile. La communication n'est pas bonne et j'ai l'impression que l'enseignante ne nous considère pas dans le processus d'apprentissage. » (ID-48)
-

Annexe 6.

Moyennes et intervalles de confiance de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques au temps 1 et temps 2 pour les deux échantillons.



Note. Échantillon de convenance : N = 1 017 ; T1 = janvier 2020, T2 = janvier 2021 ; échantillon représentatif : N = 1 448, T1 = octobre 2020, T2 = juin 2021.

Annexe 7.

Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction de la satisfaction des besoins psychologiques des parents (T2) en fonction des différentes catégories de déterminants (T1).

	Autonomie		Compétence		Appartenance	
	E _c	E _r	E _c	E _r	E _c	E _r
Facteurs liés à l'enfant						
Anxiété	-0,11	-0,01	-0,12	0,04	-0,07	-0,01
Attention	0,00	-0,12	0,06	-0,15	-0,06	-0,09
Comportement	0,05	0,05	0,02	0,05	0,11	-0,02
Dépression	0,02	0,02	0,03	-0,05	0,01	-0,01
Opposition	-0,20	-0,04	-0,08	0,01	-0,23	-0,06
Compétence scolaire	0,07	0,04	0,26	0,17	0,16	0,07
Facteurs liés au parent						
Valeurs extrinsèques	0,03	0,06	-0,04	0,00	-0,03	0,02
Valeurs intrinsèques	0,03	-0,02	0,05	0,03	0,06	0,04
Estime de soi	0,07	0,06	0,11	0,14	-0,01	0,09
Vitalité	0,11	0,11	0,04	0,05	0,07	0,09
Satisfaction de vie	-0,03	-0,04	-0,03	-0,01	-0,05	-0,12
Trouble de l'attention	-0,02	-0,08	-0,07	-0,15	0,01	-0,04
Attachement sécure	-0,01	0,03	0,04	-0,01	-0,05	-0,02
Tempérament d'approche	0,03	0,07	-0,00	0,02	0,03	0,06
Tempérament d'évitement	0,08	0,06	0,03	0,06	-0,03	-0,01
Contingence de l'estime de soi	0,06	0,04	0,05	0,02	0,09	0,06
Facteurs environnementaux						
Satisfaction au travail	0,04	0,05	0,12	0,04	0,01	0,05
Satisfaction vie familiale	0,07	0,01	0,03	0,05	0,16	0,08
Relation coparentale	-0,03	0,02	0,04	0,03	-0,08	0,01
Relation avec l'enseignant	0,16	0,17	0,12	0,05	0,18	0,13
Structure de l'enseignant	0,08	0,07	0,00	0,10	0,04	0,07
Climat de l'école	0,06	0,19	0,04	0,05	0,00	0,06

Note 1. E_c : échantillon de convenance (N = 1 017 ; T1 = janvier 2020, T2 = janvier 2021), E_r : échantillon représentatif (N = 1 448, T1 = octobre 2020, T2 = juin 2021).

Note 2. $\beta_s \geq 0,10$ représentent des tailles d'effet qui sont au moins de petite taille et sont considérés comme des prédicteurs à interpréter (caractère gras).

Annexe 8.

Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction de la frustration des besoins psychologiques des parents (T2) en fonction des différentes catégories de déterminants (T1).

	Autonomie		Compétence		Appartenance	
	E _c	E _r	E _c	E _r	E _c	E _r
Facteurs liés à l'enfant						
Anxiété	-0,01	0,05	0,05	0,02	0,02	-0,02
Attention	0,08	-0,01	-0,01	0,13	0,03	0,07
Comportement	-0,10	-0,03	-0,03	-0,01	-0,08	0,10
Dépression	0,10	-0,06	0,04	0,00	0,09	0,01
Opposition	0,05	0,08	0,07	-0,04	0,16	0,07
Compétence scolaire	-0,18	-0,19	-0,26	-0,23	-0,12	-0,06
Facteurs liés au parent						
Valeurs extrinsèques	0,10	0,10	0,05	0,02	0,06	0,01
Valeurs intrinsèques	-0,09	0,05	-0,01	0,01	-0,03	-0,03
Estime de soi	0,02	0,00	-0,05	-0,21	-0,07	-0,11
Vitalité	-0,06	-0,04	0,03	-0,03	0,06	0,02
Satisfaction de vie	-0,02	0,00	-0,01	0,01	-0,03	0,04
Trouble de l'attention	0,08	0,10	0,14	0,18	-0,03	0,02
Attachement sécure	0,01	-0,07	0,02	-0,03	0,03	0,05
Tempérament d'approche	0,13	0,03	0,01	0,02	0,02	0,02
Tempérament d'évitement	-0,03	0,03	0,08	0,00	-0,00	0,05
Contingence de l'estime de soi	0,07	0,07	-0,02	0,03	-0,04	0,00
Facteurs environnementaux						
Satisfaction au travail	-0,00	-0,05	-0,13	0,02	-0,01	-0,08
Satisfaction vie familiale	-0,06	-0,01	-0,07	-0,04	-0,14	-0,08
Relation coparentale	-0,02	-0,11	-0,02	-0,08	-0,02	-0,07
Relation avec l'enseignant	-0,06	-0,08	-0,11	-0,08	-0,16	-0,17
Structure de l'enseignant	-0,03	-0,03	0,02	-0,07	-0,03	-0,11
Climat de l'école	-0,12	-0,12	-0,06	-0,00	-0,05	-0,01

Note. E_c : échantillon de convenance (N = 1 017 ; T1 = janvier 2020, T2 = janvier 2021), E_r : échantillon représentatif (N = 1 448, T1 = octobre 2020, T2 = juin 2021).

Note 2. $\beta_s \geq 0,10$ représentent des tailles d'effet qui sont au moins de petite taille et sont considérés comme des prédicteurs à interpréter (caractère gras).

Annexe 9.

Corrélations entre les variables sociodémographiques, la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques (T2).

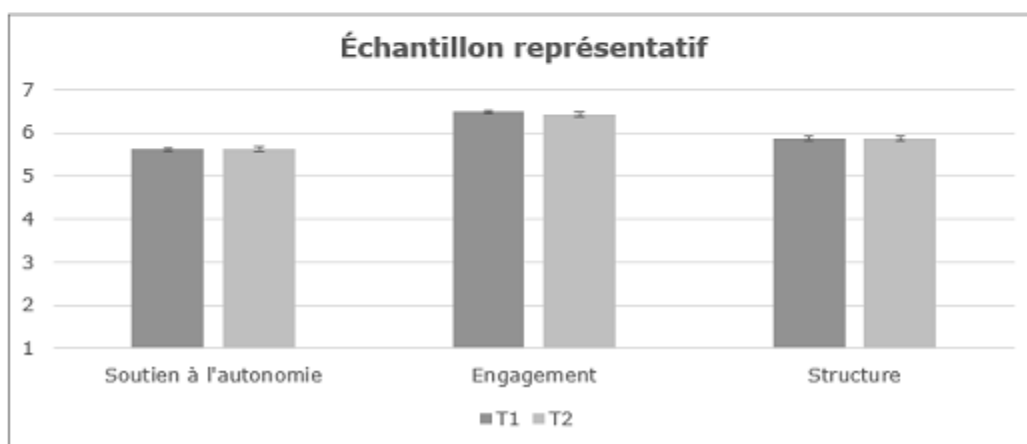
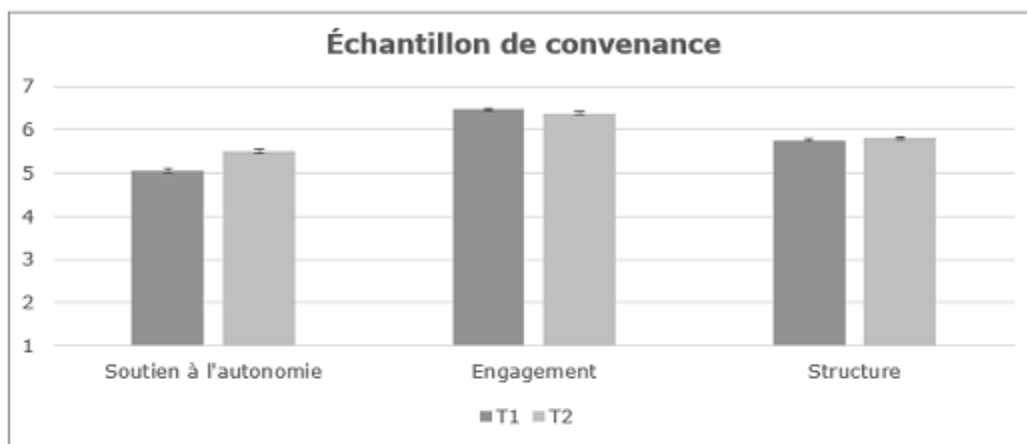
	Satisfaction						Frustration					
	Autonomie		Compétence		Appartenance		Autonomie		Compétence		Appartenance	
Facteurs liés à l'enfant												
Sexe (0=filles ; 1=garçon)	-0,02	-0,08	0,02	-0,04	-0,06	-0,05	0,03	0,03	-0,02	0,05	0,03	0,06
Âge	0,02	0,00	-0,06	-0,08	0,02	-0,06	-0,04	-0,04	0,02	0,05	0,06	0,05
Rang de naissance	0,10	-0,03	0,05	0,04	0,07	0,00	-0,05	0,05	-0,03	0,02	-0,09	-0,01
Nombre de frères et sœurs	0,03	-0,01	0,03	0,01	0,03	-0,02	0,01	0,05	-0,01	0,04	-0,08	0,04
Diagnostic (0=non ; 1=oui)	-0,11	-0,04	-0,17	-0,17	-0,18	-0,06	0,12	0,08	0,16	0,20	0,16	0,09
Services (0=non ; 1=oui)	-0,10	-0,07	-0,19	-0,18	-0,14	-0,08	0,13	0,09	0,19	0,17	0,12	0,09
Réussite - mathématiques	0,13	0,11	0,30	0,28	0,16	0,14	-0,16	-0,16	-0,31	-0,29	-0,18	-0,13
Réussite - écriture	0,15	0,16	0,28	0,32	0,18	0,20	-0,23	-0,21	-0,31	-0,37	-0,20	-0,21
Réussite - lecture	0,10	0,17	0,27	0,33	0,15	0,18	-0,19	-0,23	-0,29	-0,36	-0,18	-0,17
Facteurs liés au parent												
Sexe (0=femme ; 1=homme)	-0,05	-0,08	-0,04	-0,02	-0,14	-0,02	0,02	-0,05	0,02	0,02	0,09	0,02
Âge	-0,02	-0,09	-0,01	0,02	0,00	0,02	-0,01	0,03	0,00	-0,01	0,02	-0,03
Niveau scolarité (diplôme)	-0,02	-0,04	0,16	0,13	-0,03	-0,03	-0,07	-0,05	-0,18	-0,19	0,00	-0,02
Lieu de naissance (0=Canada ; 1= Autre pays)	0,01	0,09	-0,06	0,05	0,00	0,12	-0,02	-0,02	0,09	-0,03	0,04	-0,03
Facteurs liés à l'école												
Type d'école (1=Privée ; 2=Publique)	0,00	0,00	-0,05	0,02	0,01	0,02	-0,07	-0,05	0,05	-0,04	0,02	-0,02
Cote IMSE de l'école	0,08	0,05	0,01	-0,01	0,08	0,04	0,02	0,01	0,00	0,03	-0,02	0,03
Taille de l'école (nb. élèves)	-0,07	-0,02	0,01	0,05	-0,05	0,01	-0,06	0,05	0,04	0,00	0,05	0,04

Note 1. La corrélation de l'échantillon de convenance (E_c ; $N = 1\ 017$; $T_1 =$ janvier 2020, $T_2 =$ janvier 2021) est présentée en premier dans la case et la corrélation pour l'échantillon représentatif (E_r ; $N = 1\ 448$; $T_1 =$ octobre 2020, $T_2 =$ juin 2021) est présentée en deuxième.

Note 2. $r_s \geq 0.10$ représentent des tailles d'effet qui sont au moins de petite taille et sont considérés comme des prédictors à interpréter (caractère gras).

Annexe 10.

Moyennes et intervalles de confiance des comportements parentaux au temps 1 et temps 2 pour les deux échantillons.



Note 1. Échantillon de convenance : N = 1 017 ; T1 = janvier 2020, T2 = janvier 2021 ; échantillon représentatif : N = 1 448, T1 = octobre 2020, T2 = juin 2021.

Note 2. L'échelle de mesure des comportements des parents utilisée au T1 de l'échantillon de convenance n'est pas tout à fait la même que celle utilisée pour les autres temps de mesure de l'étude, les résultats doivent donc être interprétés avec prudence.

Annexe 11.

Moyennes (ET) et intervalles de confiance des comportements parentaux (T2) en fonction du sexe de l'enfant, de son statut diagnostic et du sexe du parent.

	Échantillon de convenance		Échantillon représentatif	
	<i>M (ET)</i>	Intervalle de confiance	<i>M (ET)</i>	Intervalle de confiance
Soutien à l'autonomie				
Sexe de l'enfant				
Fille	5,49 (0,82)	5,40 - 5,59	5,61 (0,76)	5,53 - 5,70
Garçon	5,51 (0,80)	5,42 - 5,60	5,61 (0,78)	5,55 - 5,68
Statut diagnostic				
N'a pas de diagnostic	5,50 (0,79)	5,43 - 5,58	5,61 (0,75)	5,54 - 5,67
A un diagnostic	5,51 (0,85)	5,37 - 5,64	5,62 (0,81)	5,54 - 5,70
Sexe du parent				
Femme	5,58 (0,78)	5,51 - 5,66	5,65 (0,78)	5,59 - 5,71
Homme	5,30 (0,84)	5,17 - 5,43	5,47 (0,73)	5,36 - 5,57
Engagement				
Sexe de l'enfant				
Fille	6,42 (0,61)	6,35 - 6,48	6,48 (0,55)	6,42 - 6,54
Garçon	6,39 (0,64)	6,32 - 6,47	6,40 (0,63)	6,34 - 6,45
Statut diagnostic				
N'a pas de diagnostic	6,41 (0,61)	6,36 - 6,47	6,45 (0,54)	6,40 - 6,49
A un diagnostic	6,38 (0,68)	6,27 - 6,48	6,40 (0,67)	6,34 - 6,47
Sexe du parent				
Femme	6,52 (0,52)	6,47 - 6,57	6,47 (0,59)	6,43 - 6,51
Homme	6,12 (0,77)	6,00 - 6,24	6,26 (0,62)	6,17 - 6,35
Structure				
Sexe de l'enfant				
Fille	5,86 (0,75)	5,77 - 5,94	5,90 (0,76)	5,82 - 5,99
Garçon	5,82 (0,75)	5,73 - 5,91	5,86 (0,73)	5,80 - 5,92
Statut diagnostic				
N'a pas de diagnostic	5,85 (0,74)	5,78 - 5,92	5,92 (0,72)	5,86 - 5,98
A un diagnostic	5,82 (0,79)	5,69 - 5,94	5,82 (0,77)	5,74 - 5,89
Sexe du parent				
Femme	5,90 (0,72)	5,83 - 5,97	5,92 (0,74)	5,86 - 5,97
Homme	5,69 (0,81)	5,56 - 5,81	5,72 (0,72)	5,62 - 5,83

Note 1. Échantillon de convenance (N = 1 017), échantillon représentatif (N = 1 448).

Note 2. Les intervalles de confiance qui ne se chevauchent pas sont considérés comme des prédicteurs à interpréter (caractère gras).

Annexe 12.

Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction des comportements parentaux à partir de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques des parents.

	Échantillon de convenance		Échantillon représentatif	
	T1 ^a	T2	T1	T2
Soutien à l'autonomie				
Besoin d'autonomie – satisfaction	0,09	0,14	0,14	0,18
Besoin de compétence – satisfaction	0,22	0,29	0,16	0,13
Besoin d'appartenance – satisfaction	0,13	0,07	0,16	0,12
Besoin d'autonomie – frustration	-0,01	0,04	0,03	0,04
Besoin de compétence – frustration	0,15	0,06	0,00	-0,08
Besoin d'appartenance – frustration	-0,06	-0,04	0,01	0,03
Engagement				
Besoin d'autonomie – satisfaction	0,06	0,02	0,08	0,10
Besoin de compétence – satisfaction	0,16	0,23	0,07	0,08
Besoin d'appartenance – satisfaction	0,25	0,25	0,25	0,18
Besoin d'autonomie – frustration	0,00	-0,01	-0,05	-0,06
Besoin de compétence – frustration	-0,16	-0,06	-0,09	-0,11
Besoin d'appartenance – frustration	0,01	-0,06	-0,11	-0,13
Structure				
Besoin d'autonomie – satisfaction	0,14	0,14	0,17	0,19
Besoin de compétence – satisfaction	0,24	0,31	0,23	0,16
Besoin d'appartenance – satisfaction	0,12	0,09	0,10	0,08
Besoin d'autonomie – frustration	0,04	0,10	0,09	0,10
Besoin de compétence – frustration	0,04	-0,04	-0,09	-0,14
Besoin d'appartenance – frustration	-0,01	-0,04	-0,01	-0,04

Note 1. Échantillon de convenance (N = 1 017, T1 = janvier 2020, T2=janvier 2021), échantillon représentatif (N = 1 448 ; T1 = octobre 2020, T2=juin 2021).

Note 2. $\beta_s \geq 0,10$ représentent des tailles d'effet qui sont au moins de petite taille et sont considérés comme des prédictors à interpréter (caractère gras).

^a L'échelle de mesure des comportements des parents utilisée au T1 de l'échantillon de convenance n'est pas tout à fait la même que celle utilisée pour les autres temps de mesure de l'étude, les résultats doivent donc être interprétés avec prudence.

Annexe 13.

Coefficients de régressions standardisés pour la prédiction des comportements parentaux (T2) à partir de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques des parents (T1).

	Échantillon représentatif
Soutien à l'autonomie (T2)	
Besoin d'autonomie – satisfaction (T1)	0,13
Besoin de compétence – satisfaction (T1)	0,15
Besoin d'appartenance – satisfaction (T1)	0,09
Besoin d'autonomie – frustration (T1)	0,03
Besoin de compétence – frustration (T1)	-0,02
Besoin d'appartenance – frustration (T1)	0,07
Engagement (T2)	
Besoin d'autonomie – satisfaction (T1)	0,06
Besoin de compétence – satisfaction (T1)	0,06
Besoin d'appartenance – satisfaction (T1)	0,27
Besoin d'autonomie – frustration (T1)	-0,06
Besoin de compétence – frustration (T1)	-0,05
Besoin d'appartenance – frustration (T1)	-0,02
Structure (T2)	
Besoin d'autonomie – satisfaction (T1)	0,13
Besoin de compétence – satisfaction (T1)	0,18
Besoin d'appartenance – satisfaction (T1)	0,08
Besoin d'autonomie – frustration (T1)	0,04
Besoin de compétence – frustration (T1)	-0,10
Besoin d'appartenance – frustration (T1)	0,03

Note 1. Échantillon représentatif (N = 1 448), T1 = octobre 2020, T2=juin 2021

Note 2. $\beta_s \geq 0,10$ représentent des tailles d'effet qui sont au moins de petite taille et sont considérés comme des prédicteurs à interpréter (caractère gras).

Annexe 14.*Bibliographie complète.*

- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du Satisfaction With Life Scale. *Canadian Journal of Behavioral Science, 21*(2), 210-223.
- Bornstein, M.H. (2016). Determinants of parenting. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3^e éd., vol. 4, p.180-270). Wiley.
- Brenning, K., Soenens, B., Mabbe, E., & Vansteenkiste, M. (2018). Ups and downs in the joy of motherhood: maternal well-being as a function of psychological needs, personality, and infant temperament. *Journal of Happiness Studies, 20*, 229–250. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9936-0>
- Chevrier, B., & Lannegrand-Willems, L. (2018). Emerging adult self-perception in freshman year: Role of basic psychological needs satisfaction and frustration. Dans *Society for Study of Emerging Adulthood thematic conference: Self and Identity in Emerging Adulthood, Cluj-Napoca, Romania*.
- Chui, W.-Y., & Leung, M.-T. (2016). Adult attachment internal working model of self and other in Chinese culture: Measured by the Attachment Style Questionnaire—Short Form (ASQ-SF) by confirmatory factor analysis (CFA) and item response theory (IRT). *Personality and Individual Differences, 96*, 55-64. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.068>.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 894-908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.894>

- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Duncan, L., Georgiades, K., Wang, L., Comeau, J., Ferro, M. A., Van Lieshout, R. J., Szatmari, P., Bennett, K., MacMillan, H. L., Lipman, E. L., Janus, M., Kata, A, & Boyle, M. H. (2019). The 2014 Ontario Child Health Study Emotional Behavioural Scales (OCHS-EBS) part I: a checklist for dimensional measurement of selected DSM-5 disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(6), 423-433. <https://doi.org/10.1177/0706743718808250>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of personality*, 78(3), 865-906. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00636.x>
- Epstein, M. H., Munk, D. D., Bursuck, W. D., Polloway, E. A., & Jayanthi, M. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(3), 166-176.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent style associated children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Institut de la statistique du Québec (2013). *La collaboration parent-école au primaire: Le point de vue des parents*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 3.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 410-422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kline, R. B. (2013). *Beyond significance testing: Statistics reform in the behavioral sciences, 2nd Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*, 251-262.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- McCoach, D. B., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S. M., Black, A. C., Sullivan, E. E., & Rambo, K. (2010). Examining the unexpected: Outlier analyses of factors

affecting student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426-468.

<https://doi.org/10.1177/1932202X1002100304>

Pomerantz, E.M., & Grolnick, W. S. (2009). Toward a clear and inclusive conceptualization of parental control: Reply to the commentaries. *Child Development Perspectives*, 3, 176-177.

Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, M. J. Royer, & Z. Moshe (dir.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors. APA handbooks in psychology* (vol. 2, p. 417-440). American Psychological Association.

Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (dir.), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International (Advances in Self Research, Vol. 6)*. IAP Information Age Publishing.

Ratelle, C.F., Duchesne, S., Guay, F., & Boisclair Châteauvert., G. (2018). Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related outcomes: A bifactor model. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.005>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality, 65(3)*, 529-565.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development, 36(2)*, 413-424.
- Schludermann, E., & Schludermann, S. (1970). Replicability of factors in children's report of parent behavior (CRPBI). *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 76(2)*, 239-249.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice, 5*, 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Statistique Canada (2000). Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Revue trimestrielle de l'éducation, 6(2)*, 41-57.
- Tamas, M. (2010). *Life goals and mental health in the Hungarian society* [thèse de doctorat inédite]. Semmelweis University.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2011). The coparenting inventory for parents and adolescents (CI-PA). *European Journal of Psychological Assessment, 27(3)*, 206-215. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000068>
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly, 10*, 133-150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>

Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology, 25*(2), 305-316.

World Health Organization. (2004). *Test de dépistage et d'auto-évaluation des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité de l'adulte V1.1 (ASRS-V1.1) : Tiré du Composite International Diagnostic Interview de l'OMS (Entretien diagnostique international global)*.

https://www.hcp.med.harvard.edu/ncs/ftplib/adhd/6Q_French_final.pdf