



PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

PERSÉVÉRANCE ET RÉUSSITE SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES: RÔLE ET BESOINS DES PARENTS POUR OFFRIR UN SOUTIEN OPTIMAL

Chercheure principale

Isabelle Plante – Université du Québec à Montréal

Cochercheures

Annie Dubeau – Université du Québec à Montréal Catherine Ratelle – Université Laval Marie-Hélène Véronneau – Université du Québec à Montréal

Collaborateur

Patrice Potvin – Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2019-PZ-264571

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (volet projet de recherche)

Partenaire(s) de l'Action concertée

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

Remerciements

L'équipe de recherche offre ses plus sincères remerciements à Yovanna Chacon-Valdez et Véronique Lecours, toutes deux candidates au doctorat en psychologique de l'UQAM, qui réalisent leur thèse à l'aide d'une partie des données issues de ce projet et qui ont œuvré à titre de coordonnatrices dans le projet. Nous souhaitons aussi souligner la contribution de Kathryn E. Chaffee, chercheuse postdoctorale, dans l'analyse et la réalisation du rapport de même que dans divers projets de diffusion des résultats. L'équipe tient également à reconnaître l'aide des nombreux assistants de recherche qui ont contribué à différentes étapes du projet incluant les collectes et le traitement des données, la diffusion des données et la rédaction du présent rapport de recherche. En particulier, nous souhaitons souligner le travail de Mylène Beaulieu, Natacha Bérubé-Deschênes, Catherine Fréchette-Simard, Gabriel Gauthier, Andrée-Anne Gravel St-Pierre, Camille Jutras-Dupont et Raphael Lapointe.

L'équipe de recherche souhaite aussi remercier les enseignants et directions d'école qui nous ont ouvert leurs portes pour rendre cette recherche possible. En particulier, nous souhaitons remercier les milieux scolaires des Centres de services scolaires de Laval et Marie-Victorin ainsi que diverses écoles privées que nous éviterons de nommer pour préserver l'anonymat des participants. Enfin, nous remercions tous les élèves et les parents qui ont accepté de prendre part à cette étude.

TROISIÈME SECTION – LE RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1. Problématique	3
2. Principaux objectifs poursuivis et hypothèses	6
PARTIE B – MÉTHODOLOGIE	7
Changements apportés au devis initial	7
Participants à l'étude	8
PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS	9
1. Principaux résultats obtenus	9
Objectif 1	9
Objectif 2	12
Objectif 3	13
2. Retombées immédiates	17
3. Contributions en termes d'avancement des connaissances	18
PARTIE D – PISTES DE SOLUTION OU D'ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSUL DE LA RECHERCHE	
1. Significations des conclusions, principales pistes de solution ou d'action à formuler pe différents publics d'utilisateurs ciblés	
2. Limites à considérer dans l'interprétation des résultats	22
PARTIE E – NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	24
PARTIE F - RÉFÉRENCES	25
ANNEXE 1 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 1	27
ANNEXE 2 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 2	32
ANNEXE 3 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 3	36
ANNEXE 4 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES GÉNÉRALES	40
ANNEXE 5 – QUESTIONNAIRE PARENT	45
ANNEXE 6 – QUESTIONNAIRE ÉLÈVE	51
ANNEXE 7 – BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE	61

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

La réussite scolaire en mathématiques et en sciences au secondaire prédit une panoplie de retombées positives à l'âge adulte, incluant l'obtention d'un diplôme universitaire—tous domaines confondus (Murnane et al., 1995)—la qualité et le salaire de l'emploi exercé (Rivera-Batiz, 1992), et même l'adoption d'un mode de vie sain (Reyna et al., 2009). En contexte scolaire québécois, la réussite des séquences enrichies en mathématiques et sciences en 4e et 5e années du secondaire ouvre également la porte aux carrières liées aux sciences, technologies, génie et mathématiques (STGM; Ordre des conseillers et conseillères en orientation du Québec, 2018), lesquelles mènent à plusieurs emplois stimulants dont les conditions salariales sont attrayantes (Halpern et al., 2007). Qui plus est, au Québec, les besoins de main-d'œuvre qualifiée pour l'exercice de métiers liés aux STGM demeurent importants, comme le révèle la liste des 54 métiers les plus en demande, émise par le Gouvernement du Québec en 2018. Pourtant, même après avoir complété un parcours orienté vers les mathématiques et les sciences au secondaire, de nombreux élèves ne poursuivent pas dans ces disciplines au collégial, ce qui les empêche d'accéder à une profession liée aux STGM et ainsi de faire profiter la société de ressources humaines compétentes dans ces domaines. Comment expliquer ce phénomène?

La recherche a montré que le choix de carrière est un processus complexe qui implique non seulement les intérêts et aptitudes des élèves, mais également des facteurs issus de leur contexte social et familial (pour une recension, voir Sullivan & Baruch, 2009). Parmi ceux-ci, le rôle des parents dans l'éducation des jeunes est constamment souligné. Par exemple, Sébastien Proulx, alors qu'il était ministre de l'Éducation, a évoqué le « décrochage parental » pour expliquer le manque de persévérance scolaire chez les élèves du secondaire. Tel que rapporté dans un article publié dans

de La presse + (Chouinard & Pilon-Larose, 2018), cette expression a fait réagir la Fédération des Comité de parents du Québec, qui a pour sa part réaffirmé les besoins des parents, en termes de connaissances et de ressources, pour être davantage en mesure de soutenir leur enfant durant son parcours scolaire. En effet, il est vrai qu'au secondaire, les parents tendent à se désengager progressivement du suivi scolaire de leur enfant (Marcotte et al., 2005). Cette tendance est d'autant plus marquée en mathématiques et en sciences, des disciplines dans lesquelles les parents se sentent souvent peu outillés compte tenu des aspects techniques qui se complexifient au secondaire (Barton et al., 2004). Pourtant, un soutien parental de qualité constitue un facteur de protection important qui agit directement sur la motivation, la persévérance et la réussite scolaires des élèves (Jeynes, 2007; Ratelle et al., 2017). Paradoxalement, une implication accrue dans le suivi éducatif de l'enfant, peut créer de la pression parentale et ainsi générer de l'anxiété de performance (Shadach et Ganor-Miller, 2013), particulièrement dans les disciplines mathématiques et scientifiques (Rozek et al., 2015). Ce faisant, un parent trop investi qui susciterait de l'anxiété de performance chez son enfant pourrait plutôt contribuer à miner sa motivation et sa réussite (von der Embse et al., 2018). Afin de réconcilier ces deux perspectives a priori contradictoires, le présent projet a examiné l'influence du soutien parental perçu par le jeune sur des indicateurs à la fois positifs (c.-à-d. motivation) et négatifs (c.-à.-d. anxiété de performance), ainsi que sur la réussite et les aspirations scolaires à la fin du secondaire. Ce faisant, le projet a rejoint le besoin # 12 exprimé dans l'appel de propositions, qui consistait à promouvoir l'engagement des parents auprès de leur enfant durant son parcours scolaire, pour favoriser sa persévérance et sa réussite scolaires.

Plus spécifiquement, la présente étude a examiné la validité du modèle théorique exposé dans la figure 1 ci-dessous. Sur la base de ce modèle, les pratiques de suivi scolaire des parents, perçues par les élèves en 5^e secondaire, ont été mises en relation avec 1- la motivation et l'anxiété

de performance, qui ont été mesurées chez ces mêmes élèves en 5° secondaire, et 2- des indicateurs de réussite et persévérance scolaires issus notamment de leur dossier scolaire. Par ailleurs, puisque des différences de genre moyennes ont été documentées en lien avec la motivation (Lazarides & Lauermann, 2019), l'anxiété de performance (Putwain & Daly, 2014), la réussite (Voyer & Voyer, 2014) et les aspirations scolaires (Plante et al., 2013), la présente étude entendait aussi vérifier si les liens entre les variables étudiées pouvaient se généraliser peu importe le genre des élèves. De plus, pour s'assurer que les résultats ne reflètent pas l'habileté initiale des élèves (p. ex., puisque les pratiques parentales pourraient différer pour les élèves qui ont un historique scolaire positif, d'une part, et puisque les élèves qui ont un parcours scolaire positif risquent de développer une motivation scolaire accrue et de mieux performer, d'autre part, voir Steinmayr et al., 2019), le rendement de 4° secondaire a été inclus comme variable de contrôle dans les analyses. Enfin, dans une visée exploratoire, la perception des parents quant aux obstacles et facilitateurs de l'engagement parental dans le suivi scolaire a aussi été documentée.

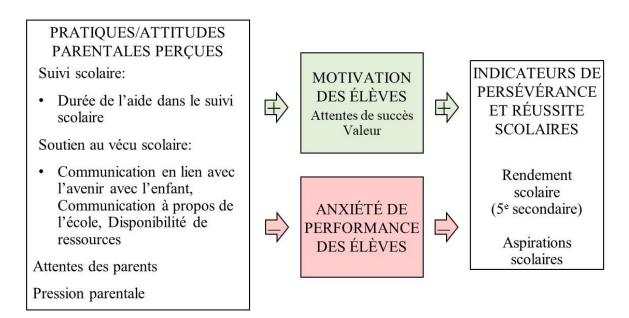


Figure 1. Schématisation de l'influence des pratiques et attitudes parentales sur les indicateurs de persévérance et réussite scolaires des élèves

2. Principaux objectifs poursuivis et hypothèses

Sur la base des écrits recensés, trois objectifs ont été ciblés pour la présente étude et s'accompagnent, le cas échéant, d'hypothèses de recherche :

Objectif 1- Examiner l'influence des pratiques parentales de suivi scolaire perçues par les élèves (i.e., le suivi scolaire, le soutien au vécu scolaire et les attentes des parents) sur la motivation (i.e., attentes de succès et valeur accordée aux apprentissages) et les indicateurs de réussite scolaire (i.e., rendement, aspirations scolaires) en mathématique et en sciences selon le genre des élèves.

Hypothèses : Il était prévu que les pratiques parentales de suivi scolaire perçues par les élèves augmenteraient leur motivation, ce qui, en retour, agirait positivement sur leurs indicateurs scolaires. De plus, il était attendu que peu importe l'ampleur et la direction de différences de genre moyenne dans la motivation ou la réussite des élèves, les liens entre les variables étudiées seraient similaires pour les élèves des deux genres.

Objectif 2- Examiner l'influence de la pression parentale perçue par les élèves sur l'anxiété de performance et les indicateurs de réussite scolaire en mathématiques et en sciences.

Hypothèses : Il était attendu que la pression parentale perçue par les élèves augmenterait leur anxiété de performance, qui en retour influencerait négativement leurs indicateurs scolaires. De plus, même s'il était prévu que les filles rapporteraient davantage d'anxiété de performance, aucune hypothèse n'était fixée quant aux différences de genre dans les liens entre les variables étudiées.

Objectif 3- Explorer les perceptions des parents quant aux obstacles et facilitateurs de leur investissement dans le suivi scolaire de leur enfant ainsi que leurs liens avec l'engagement parental perçu, de même qu'avec le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves.

Hypothèse: Puisqu'il s'agit d'un objectif exploratoire, aucune hypothèse n'a été formulée.

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

Le devis initial comportait trois temps de mesures (automne 2019, printemps 2020 et été 2020). Il était prévu de mesurer : au temps 1- les pratiques parentales, l'anxiété de performance et la motivation chez les élèves (questionnaire-parents et questionnaire-élèves); au temps 2- l'anxiété de performance, la motivation et les aspirations scolaires et professionnelles chez les élèves (questionnaire-élèves seulement); au temps 3- les résultats d'admission au collégial et les notes au bulletin (questionnaire-élèves/données provenant des écoles). Les questionnaires destinés aux élèves devaient tous deux être complétés en classe. Les données administratives ciblées devaient être fournies par les écoles, alors qu'un bref questionnaire devait être complété par les élèves pour connaître leurs aspirations scolaires et le résultat de leur admission au CÉGEP ou autre.

Changements apportés au devis initial

Le contexte de pandémie est venu perturber l'étude en mars 2020, alors que le second temps de mesure était prévu dans les semaines suivant le premier confinement. Ainsi, l'annulation de la collecte de données dans les écoles a occasionné des changements dans le devis du projet. Spécifiquement, même si une collecte de données en ligne a été proposée au deuxième temps de mesure, seule une très faible proportion d'élèves a répondu au questionnaire en ligne (i.e., environ 30%). Ainsi, en plus d'un biais de représentativité, les résultats sont susceptibles d'être affectés par le contexte de confinement dans lequel les données ont été collectées. Conséquemment, seules les données obtenues au premier temps de mesure ont pu être utilisées pour répondre aux objectifs du projet. Par ailleurs, si les notes finales au bulletin ont pu être obtenues en fin d'année scolaire tel que prévu (incluant les notes de 4e secondaire comme covariables), il n'a pas été possible d'obtenir les résultats officiels d'admission au collégial des élèves ayant participé à l'étude, ni de mesurer leurs aspirations scolaires en fin d'année scolaire, puisque ceux-ci n'ont pu être rencontrés en classe tel que prévu. Ainsi, la mesure des aspirations scolaires obtenue au premier temps de mesure a été

utilisée dans les analyses. De plus, puisque le contexte pandémique a bouleversé les apprentissages réalisés de mars à juin 2020, seules les notes des étapes 1 et 2 ont été consignées au bulletin final des élèves. En effet, en raison de ces circonstances hors du commun, les élèves n'ont pas obtenu de notes à la troisième étape, et ce, dans toutes les écoles ayant pris part à l'étude. Le devis modifié qui a permis de répondre aux objectifs de l'étude est présenté dans la figure 2.

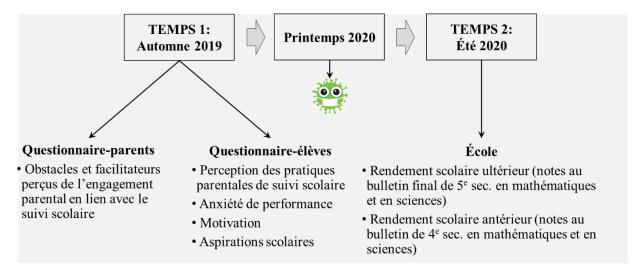


Figure 2. Devis modifié

Participants à l'étude

L'échantillon de l'étude comportait des élèves de 5^e secondaire issus de cinq écoles publiques et cinq écoles privées provenant de trois grandes régions administratives et desservant des clientèles diversifiées sur le plan socioéconomique, ethnique et migratoire. Lors du recrutement des participants, tous les élèves des classes ciblées ont été invités à participer à l'étude. Parmi les élèves sollicités, 1212 élèves de 5^e secondaire (609 filles et 603 garçons) ont pris part au projet, représentant un taux élevé de participation (> 90 %). Les parents des élèves ciblés ont aussi été sollicités pour prendre part au projet et 170 d'entre eux (*n*=130 mères; voir annexe 4 pour plus de détails) ont complété un questionnaire sur leurs pratiques parentales. Alors que les deux premiers objectifs ont été répondus en utilisant les données des élèves, les données issues des dyades parent-élève ont permis de répondre au troisième objectif.

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

Objectif 1

Afin de répondre au premier objectif, qui consistait à examiner l'influence des pratiques parentales de suivi scolaire perçues par les élèves sur la motivation et les indicateurs de réussite scolaire en mathématique et en sciences, des analyses descriptives et des corrélations entre les variables étudiées ont d'abord été menées (voir annexe 1). Ensuite, des analyses de pistes ont été réalisées afin d'examiner les liens directs et indirects entre les différentes variables ciblées, et ce, en contrôlant pour le fait que les élèves étaient scolarisés dans de mêmes classes, avec les mêmes enseignants et les mêmes pairs. Les résultats ont aussi été comparés selon le genre des élèves et quelques différences ont émergé. Les résultats sont rapportés dans la figure 3 ci-dessous. Par souci de parcimonie, seuls les liens significatifs sont représentés.

Dans l'ensemble, les résultats ont montré que le rendement scolaire antérieur en mathématiques ou en sciences explique une large part de variance du rendement scolaire futur dans les deux matières, de même que de certains indicateurs motivationnels ou du niveau scolaire visé par l'élève. Ceci étant dit, au-delà du rendement antérieur des élèves, certaines formes d'engagement parental perçues par les élèves sont aussi liées indirectement à leurs indicateurs scolaires, à travers leurs perceptions motivationnelles. En particulier, le soutien à l'autonomie perçu est positivement associé à la valeur attribuée par les élèves aux mathématiques, de même qu'aux attentes de succès en mathématiques et en sciences. Un lien positif est aussi observé entre la perception des questions posées par le parent à son enfant à propos de l'école et la valeur accordée aux tâches scolaires de sciences.

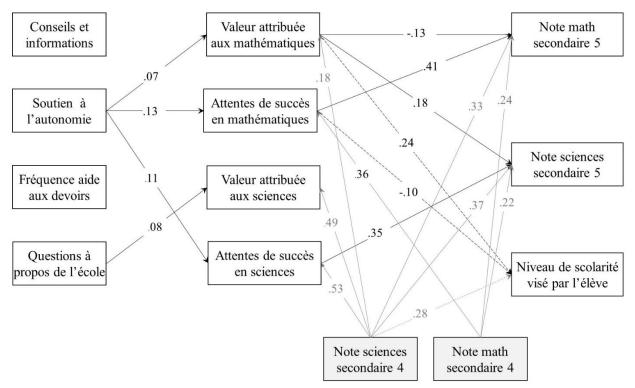


Figure 3. L'influence des pratiques parentales de suivi scolaire perçues par l'élève sur sa motivation et son rendement scolaires. Note : les flèches pointillées révèlent des liens significatifs uniquement pour les garçons; les flèches et les coefficients rapportés en gris indiquent des liens significatifs pour des variables de contrôle.

En retour, les attentes de succès en mathématiques et en sciences sont positivement associées au rendement final dans la matière de correspondance. Ce faisant, le soutien parental à l'autonomie perçu par l'élève mène indirectement et significativement à un meilleur rendement de mathématiques, à travers les attentes de succès en mathématiques, de même qu'à un meilleur rendement en sciences, à travers les attentes de succès en sciences. De plus, la valeur associée aux tâches de mathématiques prédit positivement le rendement scolaire en sciences en secondaire 5 et, pour les garçons uniquement, les aspirations scolaires. Or, les liens indirects entre le soutien à l'autonomie perçu et le rendement de sciences, d'une part, et le niveau scolaire visé, d'autre part, ne sont pas significatifs (voir annexe 1). Ces résultats suggèrent que ces pratiques ont un lien positif mais que l'ampleur de leur effet est trop faible pour être détecté statistiquement.

En plus de ces liens qui vont dans la direction prévue, certains liens inattendus ont aussi été observés. Spécifiquement, pour les élèves des deux genres, la valeur accordée aux apprentissages en mathématiques est associée à un plus faible rendement de 5^e secondaire dans cette même matière. Ces données suggèrent qu'une fois les autres variables prises en compte, le fait d'attribuer une valeur élevée aux mathématiques peut mener à un plus faible rendement dans cette matière, des résultats contre-intuitifs. Pourtant, des résultats similaires ont été déjà été rapportées (voir p. ex., Plante et al., 2013) et pourraient s'expliquer par le rôle prépondérant des attentes de succès dans le rendement ultérieur en mathématiques. Ainsi, advenant qu'un élève ait de faibles attentes de succès en mathématiques mais attribue un niveau élevé de valeur à cette matière scolaire, son rendement risque d'être plus faible, produisant ainsi un lien négatif entre la valeur attribuée aux mathématiques et le rendement subséquent dans cette matière. Par ailleurs, pour les garçons uniquement, les attentes de succès en mathématiques constituent un prédicteur négatif du niveau scolaire qu'ils souhaitent atteindre, un résultat qui va aussi à l'encontre des hypothèses émises. À nouveau, ces résultats pourraient s'expliquer par les perceptions parfois incohérentes entre les attentes de succès et la valeur attribuée aux mathématiques. Par exemple, dans le cas de garçons qui attribueraient une valeur élevée aux mathématiques mais qui auraient de faibles attentes de succès dans cette matière, la valeur du domaine d'étude aurait une influence prépondérante sur leurs aspirations scolaires, menant ainsi au lien négatif obtenu. Il est important de noter qu'en dépit de ces liens négatifs contraires aux hypothèses, leur influence sur les indicateurs scolaires est relativement limitée. Par conséquent, le lien indirect entre le soutien à l'autonomie perçu et le rendement de 5^e secondaire en mathématiques, à travers la valeur attribuée à cette matière, n'est pas statistiquement significatif, et ce, tout genre confondu (voir annexe 1). De façon similaire, le lien indirect entre le soutien à l'autonomie perçu et le niveau scolaire visé par les garçons, à travers leurs attentes de succès en mathématiques, n'est pas statistiquement significatif (voir annexe 1).

Objectif 2

Pour répondre à l'objectif 2, qui consistait à examiner l'influence de la pression parentale perçue par les élèves sur leur anxiété de performance, et indirectement sur leurs indicateurs de réussite scolaire en mathématiques et en sciences, des analyses descriptives et des corrélations ont d'abord été menées (voir annexe 2). Des analyses de pistes ont ensuite été réalisées afin d'examiner les liens directs et indirects entre les variables étudiées. À nouveau, ces analyses ont pris en compte le fait que les élèves étaient scolarisés dans les mêmes groupes avec les mêmes enseignants et les mêmes pairs. De plus, une comparaison des résultats selon le genre n'a révélé aucune différence, si bien que ceux-ci sont rapportés pour l'ensemble des élèves dans la figure 4 ci-dessous. Toujours par souci de parcimonie, seuls les liens significatifs sont rapportés.

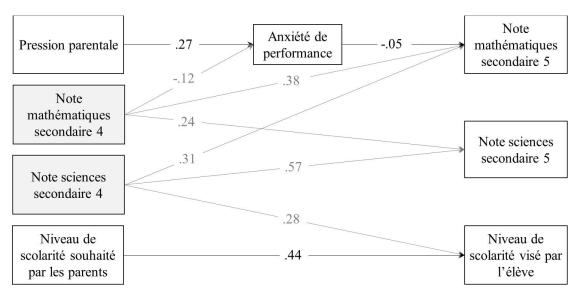


Figure 4. L'influence de la pression parentale perçue par l'élève sur son anxiété de performance et son rendement scolaire. Note : Les flèches et les coefficients rapportés en gris indiquent des liens significatifs pour des variables de contrôle.

Dans l'ensemble, les résultats ont révélé que le rendement antérieur en mathématiques et en sciences explique une grande partie de la variance du rendement ultérieur et du niveau de scolarité visé par l'élève. De plus, le rendement de quatrième secondaire en mathématiques prédit négativement l'anxiété de performance des élèves. Au-delà de l'influence du rendement antérieur

des jeunes, les résultats ont montré que leurs perceptions relatives aux aspirations scolaires que les parents entretiennent envers eux représente un fort prédicteur du niveau de scolarité qu'ils visent eux-mêmes. Ce résultat suggère que les aspirations du parent envers son enfant sont potentiellement perçues et intériorisées par le jeune, et contribuent ainsi à forger ses propres aspirations scolaires. Par ailleurs, la pression parentale perçue par l'enfant est associée à des niveaux accrus d'anxiété de performance chez ce dernier. En retour, l'anxiété de performance est liée à un plus faible rendement de secondaire 5 en mathématiques. Cependant, possiblement compte tenu de la faible ampleur du lien entre l'anxiété de performance et le rendement de mathématiques, le lien indirect négatif entre la pression parentale perçue et le rendement de l'élève (via l'anxiété de performance) n'atteint pas le seuil de signification statistique (voir annexe 2).

Objectif 3

Afin de répondre à l'objectif 3, soit d'explorer les perceptions des parents quant aux obstacles et facilitateurs de leur investissement dans le suivi scolaire de leur enfant, différents facteurs ont été évalués par les parents. Plus précisément, les variables retenues sont les facteurs qui composent le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler de l'investissement parental (révisé par Walker et al., 2005), soit : 1- l'autoefficacité parentale, c.-à-d. les croyances du parent envers ses propres capacités à aider son enfant (p. ex., avoir le sentiment de bien comprendre son enfant); 2-la perception de l'invitation de la part de l'école à s'y investir (p. ex., l'invitation à des activités accessibles aux parents); 3- la perception de l'invitation spécifique de la part de l'enfant (p. ex., l'enfant demande à son parent de superviser ses devoirs); 4- la perception du temps et de l'énergie requis pour le suivi scolaire (p. ex., avoir assez de temps pour aider son enfant dans ses devoirs); et 5- la perception des savoirs et capacités à maintenir un bon suivi scolaire (p. ex., détenir les connaissances pour répondre aux questions de son enfant sur ses devoirs). Une dernière sous-

échelle a été retenue en tant qu'obstacle/facilitateur, soit 6- la **communication** au sujet de l'école (p. ex., le parent parle à son enfant de ses réussites scolaires; Tardif-Grenier et Archambault, 2016).

Sur la base des réponses issues des dyades parent-élève, trois modèles de pistes distincts ont été menés pour examiner dans quelle mesure les différents obstacles et facilitateurs perçus par les parents étaient associés aux croyances des jeunes relatives aux pratiques parentales de suivi scolaire (modèle 1), à la pression, à l'anxiété de performance et au niveau de scolarité souhaité par le parent (modèle 2) et au rendement ultérieur en mathématiques et en sciences (modèle 3). Les résultats de ces trois modèles sont détaillés ci-dessous.

Les résultats du premier modèle, présenté dans la figure 5, ont révélé que parmi les facteurs mesurés chez les parents, plusieurs étaient associés aux perceptions des élèves relatives aux pratiques parentales de suivi scolaire. En particulier, la communication est associée à des niveaux accrus de conseils et d'information offerts à propos de l'école.

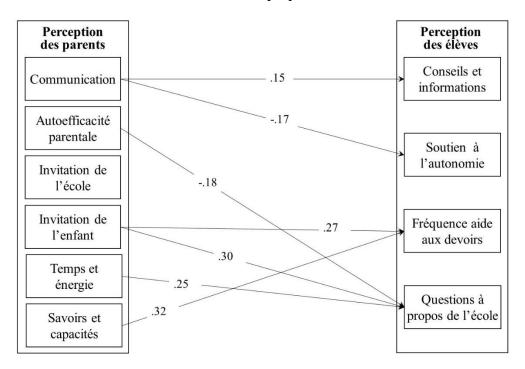


Figure 5. L'influence des obstacles et facilitateurs perçus par les parents sur les perceptions des élèves relatives aux pratiques parentales de suivi scolaire.

Ceci dit, la communication régulière pourrait également constituer un obstacle car ce facteur est également lié à un plus faible soutien à l'autonomie. Ainsi, en communiquant régulièrement avec son enfant à propos de l'école, de dernier percevrait une certaine entrave à son autonomie. De plus, deux facteurs rapportés par les parents agissent comme des facilitateurs de la fréquence d'aide aux devoirs perçue par les élèves, soit le fait de recevoir des invitations de la part de son enfant à s'investir dans son suivi scolaire, d'une part, et le fait de détenir les savoirs et les capacités nécessaires pour assurer le suivi scolaire de son enfant, d'autre part. Les invitations reçues de la part de son enfant à s'investir dans son suivi scolaire influencent également la tendance des parents à questionner leur enfant à propos de l'école. Enfin, les perceptions des jeunes relatives aux questions posées par leurs parents à propos de l'école sont également négativement prédites par l'autoefficacité parentale du parent, un résultat plus difficile à comprendre. Une explication possible serait que les parents qui se sentent plus compétents ressentent moins le besoin de questionner leur enfant à propos de son fonctionnement scolaire, ce qui expliquerait ce lien négatif.

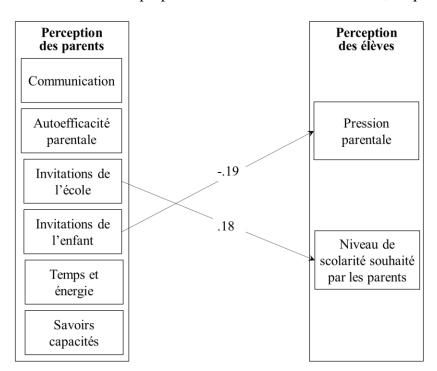


Figure 6. L'influence des obstacles et facilitateurs perçus par les parents sur les perceptions des élèves relatives à la pression parentale et au niveau de scolarité souhaité par les parents.

Les résultats du deuxième modèle, présenté dans la figure 6, révèlent que les invitations reçues de son enfant à s'investir dans son suivi scolaire peuvent également constituer un facilitateur de la qualité de l'engagement parental perçu par l'enfant, en réduisant la pression parentale perçue. De plus, cette analyse fait ressortir le rôle positif des invitations reçues de la part de l'école pour promouvoir des aspirations scolaires élevées telles que rapportées par les élèves eux-mêmes.

Enfin, le dernier modèle, présenté dans la figure 7, a montré que les invitations reçues de la part de l'école sont liées à un meilleur rendement en sciences chez les élèves et à des aspirations scolaires plus élevées.

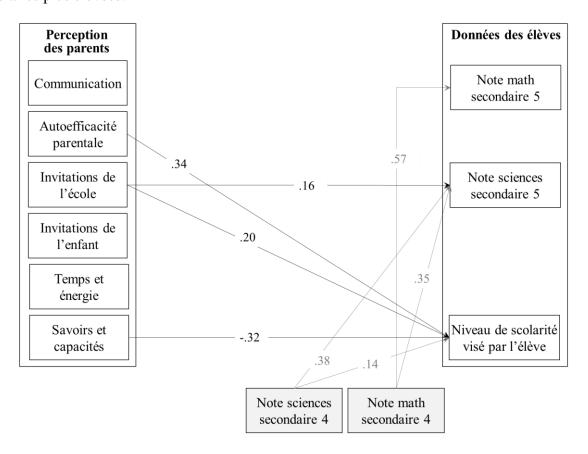


Figure 7. L'influence des facilitateurs et obstacles perçus par les parents sur le rendement scolaire et le niveau de scolarité visé par l'élève. Note : Les flèches et les coefficients rapportés en gris indiquent des liens significatifs pour des variables de contrôle.

Les aspirations scolaires des élèves sont également prédites par l'autoefficacité parentale, ce qui suggère que les parents qui se sentent plus compétents incitent leur enfant à se fixer des

aspirations plus élevées à l'école. De façon inattendue, les perceptions des parents relatives au fait de détenir les savoir et les capacités nécessaires pour assurer le suivi scolaire de leur enfant sont négativement associées au niveau de scolarité visé par leur enfant. Ce résultat contre-intuitif doit toutefois être interprété avec précaution compte tenu de la corrélation élevée entre cette variable et d'autres perceptions qui prédisent également les aspirations scolaires des élèves, incluant l'autoefficacité. En effet, ce résultat indique que lorsque les parents rapportent un niveau d'autoefficacité élevé, mais disent également détenir de faibles niveaux de savoirs et de capacités en lien avec le suivi scolaire de leur enfant, l'enfant risque de rapporter des aspirations scolaires élevées, qui sont en lien avec le niveau d'autoefficacité de leur parent, mais procurant aussi le lien négatif observé.

2. Retombées immédiates

Les résultats de cette recherche sont susceptibles d'avoir des retombées importantes pour orienter les politiques scolaires et les pratiques éducatives visant à favoriser l'implication des parents au secondaire, une période durant laquelle la collaboration école-famille est plus complexe. En effet, ce projet suggère que les pratiques parentales de suivi scolaire constituent un levier sur lequel différents acteurs qui œuvrent directement en milieu scolaire ou en périphérie peuvent tabler pour soutenir la collaboration avec les parents d'élèves du secondaire. Qui plus est, les résultats font ressortir des pratiques parentales concrètes pour permettre ce suivi scolaire et ainsi promouvoir le fonctionnement scolaire et psychologique des jeunes qui terminent leur secondaire. Une autre retombée importante du projet est l'identification de facteurs-clés rapportés par les parents qui peuvent agir comme facilitateurs ou obstacles de leur engagement, un autre levier sur lequel les acteurs du milieu scolaire peuvent s'appuyer pour accroître la collaboration avec les parents.

3. Contributions en termes d'avancement des connaissances

Bien que la recherche reconnaisse depuis longtemps le rôle fondamental des parents pour le développement mais aussi pour le fonctionnement scolaire des enfants, l'influence des parents sur le fonctionnement scolaire des jeunes en fin de parcours demeure peu documentée. Les données du présent projet viennent répondre à ce manque en montrant que l'implication parentale auprès de cette clientèle peut favoriser la motivation, le bien-être psychologique et la réussite scolaire des adolescents qui terminent leur secondaire et qui sont sur le point d'effectuer une transition vers un programme collégial ou autre.

La valeur ajoutée de la recherche repose aussi sur son approche méthodologique rigoureuse, qui incluait des mesures issues de trois sources distinctes, à savoir 1- les parents (facilitateurs et obstacles de l'engagement), 2- les élèves (motivation, pression parentale et anxiété de performance), et 3- les milieux scolaires (rendement). Ce faisant, les résultats ont révélé que selon les élèves, les pratiques parentales de soutien à l'autonomie sont celles qui procurent la plus grande influence sur leur motivation et, indirectement, sur leurs aspirations scolaires ou leur rendement. Les résultats ont aussi identifié plusieurs facteurs qui, selon les parents, facilitent ou entravent leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant en fin de parcours au secondaire, à savoir l'autoefficacité parentale, les invitations de la part de l'école ou l'enfant, le temps et l'énergie dont les parents disposent, leurs perceptions de détenir les savoirs et capacités nécessaires pour assurer un suivi scolaire, et la communication avec leur enfant à propos de l'école. En outre, tous ces facteurs influencent les perceptions de leur enfant relatives à un moins un des indicateurs mesurés parmi les pratiques d'engagement parental, la motivation, les aspirations scolaires, la pression parentale et le rendement. Ces données soulignent ainsi l'importance de ces différents facteurs pour promouvoir un engagement parental de qualité, qui puisse contribuer à la motivation, au bien-être psychologique et à la réussite scolaire des élèves en fin de parcours au secondaire.

PARTIE D – PISTES DE SOLUTION OU D'ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

1. Significations des conclusions, principales pistes de solution ou d'action à formuler pour les différents publics d'utilisateurs ciblés

Les résultats du projet soulignent le rôle des pratiques parentales de suivi scolaire comme levier potentiel pour susciter et soutenir une collaboration école-famille de qualité et ce, durant la dernière année du secondaire, une période durant laquelle les parents sont souvent moins investis que dans les niveaux scolaires précédents. Spécifiquement, selon les élèves, ce sont les pratiques parentales de soutien à l'autonomie qui constituent le moyen le plus efficace de soutenir leur motivation, leur réussite et leurs aspirations scolaires. Plusieurs facteurs sont aussi rapportés par les parents comme facilitateurs ou comme obstacles à leur engagement dans le suivi scolaire de leur enfant. Ces facteurs incluent l'autoefficacité parentale, les invitations de la part de l'école ou de leur enfant, le temps et l'énergie dont les parents disposent, leurs savoirs et capacités, et la communication avec leur enfant. Qui plus est, ces différents facteurs sont tous liés à l'un ou l'autre des indicateurs du fonctionnement scolaire et psychologique mesurés et peuvent aussi constituer des cibles pertinentes à exploiter dans l'optique de favoriser une meilleure collaboration des parents à l'école secondaire, notamment à la fin du secondaire.

Pour optimiser le suivi scolaire que le parent met en œuvre et ainsi favoriser une meilleure collaboration école-famille au secondaire, notamment durant la fin du parcours, plusieurs publics d'utilisateurs sont ciblés et différentes pistes d'action leur sont proposées. D'abord, les enseignants et les autres membres de l'équipe scolaire, incluant les directions scolaires, qui interviennent le plus souvent avec les parents des élèves apparaissent comme des acteurs de premier plan pour mettre en œuvre certaines actions susceptibles de rejoindre les parents. En particulier, nous proposons que les milieux scolaires au secondaire, incluant l'équipe de direction et les enseignants :

- 1- Reconnaissent davantage les parents comme des acteurs de premier plan dans la vie des élèves, incluant ceux qui sont à la fin du secondaire;
- 2- Sollicitent explicitement la contribution des parents dans le suivi scolaire de leur enfant en leur expliquant comment, sur une base quotidienne, cette implication peut se traduire;
- 3- Offrent des stratégies concrètes aux parents qui peuvent être appliquées pour assurer le suivi scolaire et qui puissent soutenir l'autonomie des jeunes, en évitant de recourir à des pratiques de contrôle parental;
- 4- Indiquent aux parents les facilitateurs et obstacles qui peuvent influencer leur engagement parental dans le suivi scolaire pour ainsi amener les parents à mieux cibler les facteurs qui les concernent personnellement et qui peuvent représenter un défi;
- 5- Fournissent aux parents des ressources pour connaître le matériel pédagogique employé et les stratégies d'enseignement déployées afin d'accroître la perception des savoirs et des capacités des parents en lien avec le suivi scolaire qu'ils peuvent offrir à leur enfant.

Pour les **parents**, le projet réitère l'importance de leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant, même en fin de parcours scolaire. Les données montrent aussi que certaines pratiques parentales de suivi scolaire peuvent être contre-productive et ainsi induire une pression parentale perçue par le jeune. Ainsi, sur la base de ces données, nous suggérons que des efforts de transfert des connaissances soient faits pour que les parents :

1- Soient sensibilisés au fait qu'en fin de parcours scolaire au secondaire, les perceptions des élèves sur le suivi scolaire direct, qui correspond à la supervision des devoirs et leçons, ont une influence limitée sur le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves;

- 2- Parviennent à mieux distinguer les pratiques d'engagement qui soutiennent l'autonomie de celles qui sont perçues comme une entrave à l'autonomie et qui génèrent plutôt une perception de pression parentale;
- 3- Puissent avoir accès plus facilement aux savoirs enseignés et aux stratégies pédagogiques utilisées, afin d'accroître leur perception qu'ils détiennent les savoir et les capacités nécessaires pour assurer le suivi scolaire de leur enfant, même à la fin du secondaire et dans les disciplines perçues comme étant plus spécialisées, incluant les mathématiques et les sciences.

Enfin, pour les **décideurs politiques**, les résultats viennent répondre à un besoin de la *Politique* de la réussite éducative (MEES, 2017), dans laquelle le MEES se dit soucieux de « valoriser l'engagement parental et de soutenir la relation qui unit les familles et les milieux éducatifs ». En particulier, en soulignant de manière empirique la valeur ajoutée des pratiques de suivi scolaire dans le bien-être psychologique, la motivation et la réussite des jeunes en mathématiques et en sciences chez les jeunes qui terminent le secondaire, ce projet vient réaffirmer la nécessité d'encourager les milieux scolaires à promouvoir la collaboration école-famille, même au secondaire. Pour ce faire, il est recommandé que les décideurs politiques :

- 1- Élaborent des politiques qui permettent de reconnaître les pratiques de suivi scolaire efficaces et fournissent des recommandations ministérielles incitatives pour soutenir les milieux qui sont désireux de promouvoir une meilleure la collaboration école-famille.
- 2- Encouragent les milieux scolaires à mettre sur pied et à documenter les initiatives qui favorisent des collaborations pour soutenir le suivi scolaire des jeunes du secondaire, notamment au deuxième cycle, et qu'ils développent des documents de référence.

2. Limites à considérer dans l'interprétation des résultats

En dépit de l'originalité des données, qui offrent des résultats et des pistes d'action pertinentes pour favoriser un meilleur engagement parental dans le suivi scolaire des jeunes en fin de parcours au secondaire, certaines limites doivent être considérées. La principale limite de ce projet concerne son devis corrélationnel. Ainsi, il n'est donc pas possible d'affirmer qu'une variable a un *effet* sur une autre. En outre, compte tenu de la COVID-19 le devis longitudinal n'a pas pu être mis en œuvre et les données collectées à un seul temps de mesure ont été utilisées pour répondre aux deux premiers objectifs de l'étude. Autrement dit, même si les analyses réalisées postulent que les pratiques parentales perçues précèdent les indicateurs motivationnels et psychologiques des jeunes, le devis de l'étude ne permet pas d'éliminer la possibilité inverse, soit que la motivation et l'anxiété de performance des jeunes initiales des élèves déterminent les pratiques de suivi scolaire que leurs parents mobilisent ultérieurement. De plus, puisque le résultat de l'admission au programme d'études postsecondaires n'a pas pu être obtenu tel que prévu, l'étude n'a pas pu fournir de résultats en lien avec le rôle des parents dans le soutien des élèves qui s'orientent vers les STGM.

Une deuxième limite du projet relève du fait que les perceptions des pratiques parentales d'engagement dans le suivi scolaire de l'enfant aient été mesurées à travers les perceptions des élèves plutôt qu'en questionnant les parents eux-mêmes. Ainsi, même si les perceptions des élèves sont considérées comme des sources fiables—possiblement plus que les perceptions des parents eux-mêmes, qui risquent d'être teintées par des biais de désirabilité sociale (Nisbett et Wilson, 1977)—il est possible que les liens observés entre les variables aient été surestimés puisque les réponses proviennent d'une seule et même source, soit les élèves.

Une troisième limite a trait à la généralisabilité des données issues des parents. En effet, si l'échantillon d'élèves qui a pris part au projet est diversifié et présente un taux de réponse élevé, la situation est fort différente pour l'échantillon de parents. En outre, les mères sont surreprésentées

parmi l'échantillon, ce qui a pu produire des résultats qui reflètent moins la réalité et les perceptions des pères. Cette limite est d'autant plus importante à prendre en compte considérant que les pères tendent généralement à être moins investis dans le suivi scolaire de leurs enfants que les mères (Jarlégan et Tazouti, 2013). De plus, nous avons constaté que l'échantillon de parents qui a accepté de compléter le questionnaire du projet provenait surtout des écoles secondaires privées, où l'implication parentale, mais aussi le contrôle parental et la pression parentale perçus, sont susceptibles d'être plus élevés. Ainsi, l'interprétation des résultats issus des dyades parent-enfant doit être faite en considérant ces limites relatives à la représentativité de l'échantillon de parents qui a accepté de prendre part au projet.

PARTIE E – NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Pour contourner les limites identifiées précédemment, des recherches futures gagneraient à utiliser un devis longitudinal permettant de valider un devis temporel entre les différentes variables étudiées. Ce faisant, des constats plus solides pourraient être obtenus quant au rôle prédicteur de certaines pratiques parentales pour le développement ultérieur du fonctionnement scolaire et du bien-être psychologique des élèves. Un autre aspect à examiner concerne les matières scolaires retenues. Le présent projet entendait cibler plus spécifiquement les mathématiques et les sciences, des matières qui agissent comme filtre pour poursuivre des carrières dans le STGM et vers lesquelles on retrouve une sous-représentation de filles. Or, à la lumière de nos données, la validité des résultats obtenus pour la motivation et la réussite dans d'autres matières scolaires et pour la persévérance scolaire dans son ensemble, reste à être documentée dans d'autres recherches.

Par ailleurs, si plusieurs reconnaissent que l'engagement parental dans le suivi scolaire des élèves tend à diminuer au secondaire, davantage d'études seraient nécessaires pour identifier les périodes critiques qui expliquent ces déclins dans l'investissement parental et les façons d'y remédier. Qui plus est, si la présente étude s'est concentrée sur la perspective des élèves et des parents dans les pratiques et les facteurs qui favorisent ou limitent l'engagement parental, prendre en compte les perceptions des acteurs scolaires, incluant les enseignants et les directions d'écoles, apporterait un point de vue complémentaire. Cette perspective multiobservateurs serait sans doute utile pour proposer des modèles plus complets des déterminants favorisant ou entravant l'engagement parental dans le suivi scolaire des jeunes de différents niveaux scolaires.

PARTIE F - RÉFÉRENCES

- Barton, C., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K. et George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2013). Sentiment de compétence parentale et accompagnement de la scolarité de l'enfant : convergences et divergences de genre au sein du couple parental. XVIIe Congrès international AREF, Aug 2013, Montpellier, France. pp.102-106.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Murnane, R. J., Willett, J. B. et Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, 78, 251–266.
- Nisbett, R. E. et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.3.231
- Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting students' adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.11.008
- Reyna, V. F., Nelson, W. L., Han, P. K. et Dieckmann, N. F. (2009). How numeracy influences risk comprehension and medical decision making. *Psychological Bulletin*, *135*, 943–973. doi:10.1037/a0017327
- Rivera-Batiz, F. L. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States. *Journal of Human Resources*, 27, 313–328

- Rozek, C. S., Hyde, J. S., Svoboda, R. C., Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 107, 195–206. http://dx.doi.org/10.1037/a0036981
- Shadach, E. et Ganir-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 585-596.
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 66(3), 139-150.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005).
 Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193
- Wang, M. T. et Degol, J. (2013). Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using ExpectancyValue Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM Fields. *Developmental Review*, *33*(4), 304-340
- Wolniak, G. C. (2016). Examining STEM Bachelor's Degree Completion for Students With Differing Propensities at College Entry. *Journal of College Student Retention*, 18(3), 287-309.

ANNEXE 1 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 1

Tableau 1.1. Corrélations des variables de l'objectif l

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Note en sciences secondaire 4	-												
2. Note en mathématiques secondaire 4	,72**	-											
3. Note en sciences secondaire 5	,68**	,62**	-										
4. Note en mathématiques secondaire 5	,58**	,74**	,69**	-									
5. Conseil et informations	,03	,02	-,00	,01	-								
6. Niveau de scolarité visé par l'élève	,35**	,22**	,14**	,20**	,09**	-							
7. Fréquence d'aide aux devoirs 8. Questions à	-,04	-,04	-,05	-,09**	,19**	,04	-						
propos de l'école perçu	-,01	-,03	-,02	-,06	,25**	,10**	,31**	-					
9. Soutien autonomie perçu	,11**	,12**	,11**	,11**	,15**	,08**	,20**	,19**	-				
10.Valeur aux mathématiques	,27**	,27**	,11**	,21**	,07*	,23**	,04	,08**	,11**	-			
11.Valeur aux sciences	,39**	,23**	,14**	,20**	,05	,27**	,05	,10**	,06*	,63**	-		
12. Attentes en mathématiques	,27**	,39**	,30**	,54**	,02	,13**	-,04	,00	,15**	,47**	,25**	-	
13. Attentes en sciences	,41**	,31**	,46**	,34**	-,05	,20**	-,01	,01	,17**	,39**	,50**	,47**	-
N valide	1148	1151	682	1184	1133	1117	1124	1129	1130	1142	1110	1143	616

Note. *p < .05 **p < .01. Les variables 5, 6, 7, 8, 9 sont selon la perception de l'élève.

Tableau 1.2. Statistiques descriptives de l'objectif 1

Variables	M	ES	N
Note en sciences secondaire 4	77,06	9,82	1148
Note en sciences secondaire 5	79,79	9,68	710
Note en mathématiques secondaire 4	79,48	10,39	840
Note en mathématiques secondaire 5	80,04	9,73	834
Conseil et informations	2,28	,54	1197
Niveau de scolarité visé par l'élève	5,10	1,08	1179
Fréquence d'aide aux devoirs	1,79	,99	1188
Questions à propos de l'école	3,22	1,20	1193
Soutien à l'autonomie	5,00	1,17	1194
Valeur aux mathématiques	4,89	1,12	1206
Valeur aux sciences	4,73	1,34	1171
Attentes en mathématiques	4,96	1,30	1207
Attentes en sciences	4,87	1,21	649

Tableau 1.3. R-carré pour l'objectif 1

Variables	Filles	Garçons
Valeur attribuée aux mathématiques	.118	.110
Attentes de succès en mathématiques	.162	.189
Valeur attribuée aux sciences	.183	.215
Attentes de succès en sciences	.310	.317
Note math secondaire 5	.576	.544
Note sciences secondaire 5	.689	.649
Niveau de scolarité visé par l'élève	.062	.206

Tableau1.4. Effets indirects pour l'objectif 1

	filles				garçons		
	95% IC				95% IC		
	β LI LS β			β	LI	LS	
Soutien autonomie \rightarrow valeur math \rightarrow note math	-0.01	-0.02	-0.00	-0.01	-0.02	-0.00	
Soutien autonomie \rightarrow attentes math \rightarrow note math	0.05	0.03	0.08	0.05	0.02	0.07	
Soutien autonomie \rightarrow valeur math \rightarrow note sciences	-0.00	-0.01	0.00	-0.00	-0.01	0.00	
Soutien autonomie → attentes sciences → note sciences	0.04	0.02	0.07	0.03	0.01	0.06	
Soutien autonomie \rightarrow valeur math \rightarrow aspirations	0.00	-0.01	0.01	0.02	-0.00	0.03	
Soutien autonomie \rightarrow attentes math \rightarrow aspirations	0.00	-0.01	0.02	-0.01	-0.03	-0.00	

Note. Une simulation de 5000 échantillons (bootstraps) a été utilisée; IC = Intervalle de confiance; LI = limite inférieure; LS = limite supérieure

ANNEXE 2 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 2

Tableau 2.1. Corrélations des variables de l'objectif 2

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Note en sciences secondaire 4	-							
2. Note en mathématiques secondaire 4	,72**	-						
3. Note en sciences secondaire 5	,68**	,62**	-					
4. Note en mathématiques secondaire 5	,68**	,74**	,73**	-				
 Niveau de scolarité visé par l'élève 	,35**	,22**	,14**	,20**	-			
6. Niveau de scolarité souhaité par le parent	,17**	,12**	,07	,11**	,49**	-		
7. Pression parentale	-,09**	-,12**	-,12**	-,12**	,09**	,35**	-	
8. Anxiété de performance	-,10**	-,16**	-,08*	-,12**	,01	,04	,26**	-
N valide	1148	1151	682	1184	1117	1071	1129	1136

Note. *p < .05 **p < .01. Les variables 6 et 7 sont selon la perception de l'élève.

Tableau 2.2. Statistiques descriptives de l'objectif 2

Variables	M	ES	N
Note en sciences secondaire 4	77,06	9,82	1148
Note en sciences secondaire 5	79,79	9,68	710
Note en mathématiques secondaire 4	79,48	10,39	840
Note en mathématiques secondaire 5	80,04	9,73	834
Niveau de scolarité visé par l'élève	5,10	1,08	1179
Niveau de scolarité souhaité par le parent	4,95	1,26	1131
Pression parentale	2,42	,84	1193
Anxiété de performance	2,24	,51	1200

Note. Les variables « niveau de scolarité souhaité par le parent » et « pression parentale » sont selon la perception de l'élève.

Tableau 2.3. R-carré pour l'objectif 2

Variables	\mathbb{R}^2
Anxiété de performance	.092
Note math secondaire 5	.414
Note sciences secondaire 5	.584
Niveau de scolarité visé par l'élève	.295

Tableau 2.4. Effets indirects pour l'objectif 2

		95% IC	1
	β	LI	LS
Pression parentale □ anxiété de performance □ note math	-0.01	-0.34	0.00

Note. IC = Intervalle de confiance; LI = limite inférieure; LS = limite supérieure

ANNEXE 3 - RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 3

Tableau 3.1. Corrélations objectif 3

	1	2	3	4	5
1. Communication parent-enfant au sujet école	1				
2. Autoefficacité parentale	.442**	1			
3. Invitation de l'école		$.154^{*}$			
4. Invitation de l'enfant	.227**	.302**	.060	1	
5. Perception du temps et de l'énergie requis pour le	$.193^{*}$.314**	.267**	$.193^{*}$	1
suivi scolaire					
6. Perception de leurs savoirs et capacités	.136	.412**	.463**	.327**	.609**

Note. *p < .05 **p < .01

Tableau 3.2. Corrélations objectif 3

	Conseils et informations	Soutien à l'autonomie	Fréquence aide aux devoirs	Questions à propos de l'école
Communication parent-enfant au sujet	.168*	041	.139	.142
école				
Autoefficacité parentale	.021	$.181^*$.088	021
Invitation de l'école	022	0.076	0.038	.039
Invitation de l'enfant	.109	.185*	.331**	.258**
Perception du temps et de l'énergie	.012	$.162^{*}$	0.118	.210**
requis pour le suivi scolaire				
Perception de leurs savoirs et capacités	030	.161*	.281**	.099

Note. **p* < .05 ***p* < .01

Tableau 3.3. Corrélations objectif 3

	Pression parentale	Niveau de scolarité visé par
		le parent
Communication parent-enfant au sujet de l'école	0.011	0.056
Autoefficacité parentale	157*	0.052
Invitation de l'école	-0.057	0.089
Invitation de l'enfant	242**	-0.019
Perception du temps et de l'énergie requis pour le suivi scolaire	162*	-0.020
Perception de leurs savoirs et capacités	195*	073

Note. *p < .05 **p < .01

Tableau 3.4. Corrélations objectif 3

	Note maths secondaire 4	Note sciences secondaire 4	Note math secondaire 5	Note sciences secondaire 5	Niveau de scolarité visé par l'élève
Communication parent-enfant	054	032	062	046	.113
au sujet école Autoefficacité parentale	.195*	.124	.185*	.187	.277**
Invitation de l'école	.058	014	.076	$.198^{*}$.056
Invitation de l'enfant	.098	001	.012	.057	.049
Perception du temps et de l'énergie requis pour le suivi	.025	005	.007	.072	031
scolaire Perception de leurs savoirs et capacités	.119	.003	.115	.212*	097

Note. *p < .05 **p < .01

Tableau 3.5. R-carré pour l'objectif 3a

Variables	\mathbb{R}^2
Conseils et informations	.029
Soutien à l'autonomie	.080
Fréquence aide aux devoirs	.168
Questions à propos de l'école	.147

Tableau 3.6. R-carré pour l'objectif 3b

Variables	\mathbb{R}^2
Pression parentale	.082
Niveau de scolarité souhaité par les parents	.036

Tableau 3.7. R-carré pour l'objectif 3c

Variables	\mathbb{R}^2
Note math secondaire 5	.448
Note sciences secondaire 5	.529
Niveau de scolarité visé par l'élève	.146

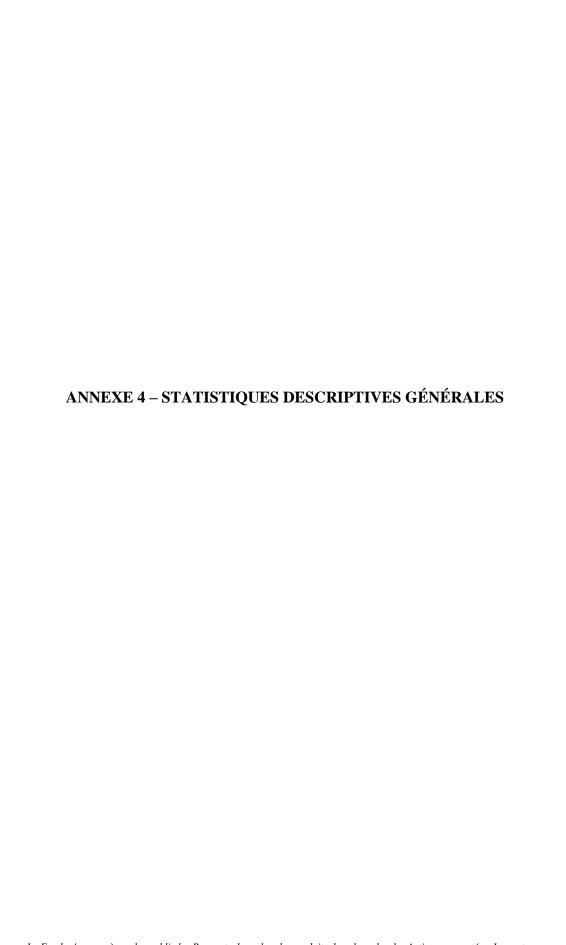


Tableau 4.1. Caractéristiques du parent répondant

Caractéristiques	Parent répondant				
<u> </u>	n	%			
Genre					
Femme	130	76,50			
Homme	29	17,10			
Statut marital					
Célibataire	15	8,8			
Conjoint(e) de fait	57	33,5			
Marié(e)	71	41,8			
Divorcé(e)	14	8,2			
Veuf(veuve)	3	1,8			
Niveau d'éducation					
DES	9	5,3			
DEP	20	11,8			
Attestation d'études collégiales (AEC)	7	4,1			
Diplôme d'étude collégial	26	15,3			
Certificat 1 ^{er} cycle universitaire	6	3,5			
Baccalauréat ou étude 1er cycle	44	25,9			
Maitrise ou études 2 ^e cycle	37	21,8			
Doctorat ou études de 3 ^e cycle	9	5,3			
À l'emploi					
Oui	140	82,4			
Non	20	11,8			

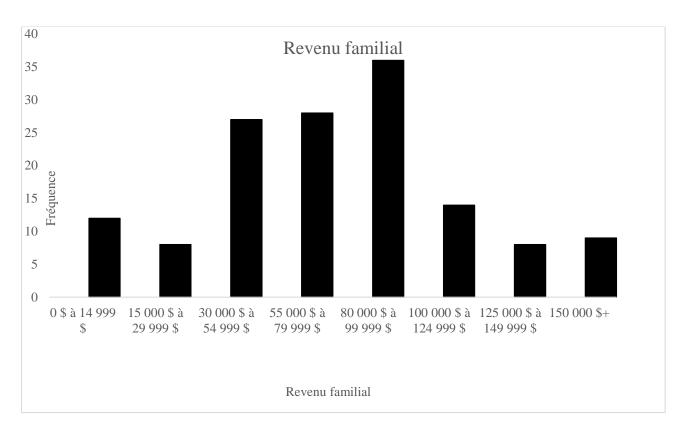


Figure 4.1. Revenu familial annuel rapporté par le parent répondant

Tableau 4.2. Caractéristiques de l'élève répondant

Caractéristiques	Élève répondant		
-	n	%	
Niveau de scolarité visé par l'élève			
Ne pense pas terminer son secondaire	2	,2	
Diplôme d'étude du secondaire (DES)	14	1,2	
Formation professionnelle au secondaire (DEP)	41	3,4	
Programme de CÉGEP universitaire	23	1,9	
Programme de technique au CÉGEP	149	12,3	
Diplôme de niveau universitaire	449	37	
(Bac) Diplôme de niveau universitaire (maîtrise/doctorat)	501	41,3	
Niveau de scolarité souhaité par le parent selon l'élève			
Diplôme du secondaire (DES)	54	4,5	
Formation professionnelle au secondaire (DEP)	28	2,3	
Programme CÉGEP universitaire	30	2,5	
Programme technique au CÉGEP	122	10,1	
Diplôme de niveau universitaire (Bac)	473	39	
Diplôme de niveau universitaire (Maîtrise/doctorat)	424	35	
Programme d'études			
Régulier	579	47,8	
Programme Études Internationales	168	13,9	
Programme d'études enrichi	164	13,5	
Programme particulier	40	3,3	
Autre	166	13,7	
Né au Québec			
Non	231	19,1	
Oui	935	77,1	
Minorité visible			
Non	761	62,8	
Oui	321	26,5	

Tableau 4.3. Indices d'adéquation pour chacun des modèles analysés

	Chi-Square	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Objective 1	133.77(66)***	.043	.970	.943	.062
Objective 2	40.57(23)*	.038	.982	.965	.048
Objective 3a	0.55(4)	.000	1.00	1.38	.008
Objective 3b	0.44(5)	.000	1.00	1.47	.011
Objective 3c	0.65(5)	.000	1.00	1.14	.008

ANNEXE 5 – QUESTIONNAIRE PARENT

QUESTIONNAIRE PARENTS

Communication parent-enfant au sujet de l'école

Source : Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(3), 139-150.

POUR CHAQUE ÉNONCÉ, ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX À CE QUE
VOUS PENSEZ.

		Rarement				Tous les
1	Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école.	1	2	3	4	5
2	Je parle avec mon enfant au sujet de ses résultats scolaires.	1	2	3	4	5
3	Je parle avec mon enfant de ses réussites à l'école.	1	2	3	4	5
4	Je parle avec mon enfant de ce qu'il/elle vit avec son professeur ou ses amis à l'école.	1	2	3	4	5
5	Je parle avec mon enfant des difficultés qu'il/elle vit à l'école.	1	2	3	4	5
6	Je parle avec mon enfant de ses projets d'avenir en lien avec l'école.	1	2	3	4	5

Perception de l'invitation spécifique à l'investissement de la part de l'enfant

Source: Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

DEP	UIS LE DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE						
		Jamais	1 ou 2 fois	4 ou 5 fois	1 fois par semaine	Quelques fois par semaine	À tous les jours
7	Mon enfant m'a demandé de lui expliquer quelque chose en lien avec ses devoirs.	1	2	3	4	5	6
8	Mon enfant m'a demandé de superviser ses devoirs.	1	2	3	4	5	6
9	Mon enfant m'a parlé de sa journée à l'école.	1	2	3	4	5	6
10	Mon enfant m'a demandé d'assister à un évènement spécial à l'école.	1	2	3	4	5	6
11	Mon enfant m'a demandé d'aider à son école.	1	2	3	4	5	6
12	Mon enfant m'a demandé de parler avec son enseignant(e).	1	2	3	4	5	6

Perception de l'invitation générale à l'investissement de la part de l'école

Source: Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. The Elementary School Journal, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

PENSEZ À L'ANNÉE SCOLAIRE EN COURS LORSQUE VOUS RÉPONDEZ AUX ÉNONCÉS	,
SHIVANTS	

		Fortem ent en désacco	En désacco rd	Un peu en désacco	Un peu en accord	En accord	Fortem ent en accord
13	Les enseignants de cette école sont intéressés et coopératifs lorsqu'ils parlent de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
14	Je me sens le/la bienvenu(e) dans cette école.	1	2	3	4	5	6
15	Les activités destinées aux parents sont planifiées de façon que à ce que je puisse y assister.	1	2	3	4	5	6
16	L'école m'informe des rencontres et des évènements spéciaux à l'école.	1	2	3	4	5	6
17	Le personnel de l'école me contacte rapidement si mon enfant a des problèmes.	1	2	3	4	5	6
18	Les enseignants de cette école me tiennent informé(e) du progrès scolaire de mon enfant.	1	2	3	4	5	6

Autoefficacité parentale

Source: Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

POUR CHAQUE ÉNONCÉ ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CORRESPOND À VOTRE DEGRÉ D'ACCORD.

		Pas du tout	Très peu	Moins que plus	Plus que moins	Pas mal	Tout à fait
	Je suis capable d'amener mon enfant à se motiver pour						
19	apprendre, même si au départ il/elle semble peu intéressé(e).	1	2	3	4	5	6
20	Je comprends bien mon enfant.	1	2	3	4	5	6
21	Je me sens efficace pour aider mon enfant à réussir à l'école.	1	2	3	4	5	6
22	Je sais comment m'y prendre pour aider mon enfant à avoir confiance en soi dans les choses qu'il/elle doit comprendre.	1	2	3	4	5	6
23	Habituellement, je réussis bien à aider mon enfant à apprendre quelque chose qu'il/elle trouve difficile.	1	2	3	4	5	6
24	J'arrive à bien convaincre mon enfant de ne pas lâcher lorsqu'il/elle rencontre des difficultés.	1	2	3	4	5	6

Perception du temps et de l'énergie requis pour le suivi scolaire

Source: Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. The Elementary School Journal, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

J'AI	ASSEZ DE TEMPS ET D'ÉNERGIE POUR	Fortement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Fortement en accord
25	communiquer efficacement avec mon enfant à propos de sa journée à l'école.	1	2	3	4	5	6
26	aller aider à l'école de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
27	communiquer efficacement avec les enseignants de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
28	assister à des évènements spéciaux à l'école de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
29	aider mon enfant avec ses devoirs.	1	2	3	4	5	6
30	superviser les devoirs de mon enfant.	1	2	3	4	5	6

Perception du parent sur ses savoirs et capacités

Source: Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. The Elementary School Journal, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193

POUR LA PRÉSENTE ANNÉE SCOLAIRE, INDIQUEZ CE QUI CORRESPOND À VOTRE DEGRÉ D'ACCORD.

		Fortement en désaccord	Moyennemen t en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennemen t en accord	Fortement en accord
31	Je connais les offres de bénévolat que je pourrais faire à l'école de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
32	Je suis au courant des évènements spéciaux à l'école de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
33	Je connais les façons efficaces de contacter les enseignants de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
34	Je sais comment communiquer efficacement avec mon enfant à propos de sa journée à l'école.	1	2	3	4	5	6
35	Je sais comment donner des explications à mon enfant en lien avec ses devoirs.	1	2	3	4	5	6
36	J'en connais assez sur les contenus abordés dans les devoirs de mon enfant pour pouvoir l'aider.	1	2	3	4	5	6
37	Je sais comment communiquer efficacement avec les enseignants de mon enfant.	1	2	3	4	5	6
38	Je sais comment superviser mon enfant avec ses devoirs.	1	2	3	4	5	6
39	J'ai les compétences pour aller aider à l'école de mon enfant.	1	2	3	4	5	6

ANNEXE 6 – QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

Attente de succès et de valeur

Source: Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215–225. doi:10.1177/0146167295213003

ENCERCLE, SUR L'ÉCHELLE DE 1 À 7, LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX À CE QUE TU RESSENS POUR CHACUN DES ÉNONCÉS CI-DESSOUS.

		Pas vraiment						Vraiment
1	Jusqu'à quel point aimes-tu faire des mathématiques ?	1	2	3	4	5	6	7
2	Jusqu'à quel point aimes-tu faire des sciences ?	1	2	3	4	5	6	7
3	Si applicable, jusqu'à quel point aimes-tu faire de la physique?	1	2	3	4	5	6	7
4	Si applicable, jusqu'à quel point aimes-tu faire de la chimie?	1	2	3	4	5	6	7
5	Jusqu'à quel point aimes-tu faire du français ?	1	2	3	4	5	6	7
6	Est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de mathématiques les plus difficiles en vaut la peine ?	1	2	3	4	5	6	7
7	Est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de sciences les plus difficiles en vaut la peine ?	1	2	3	4	5	6	7
8	Si applicable, est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de physique les plus difficiles en vaut la peine ?	1	2	3	4	5	6	7
9	Si applicable, est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de chimie les plus difficiles en vaut la peine ?	1	2	3	4	5	6	7
10	Est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de français les plus difficiles en vaut la peine ?	1	2	3	4	5	6	7

	Pas du tout important				, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	important
Je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel aux mathématiques est	1 2	3	4	5	6	7
Je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel aux sciences est	1 2	3	4	5	6	7
Si applicable, je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel à la physique est	1 2	3	4	5	6	7
Si applicable, je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel à la chimie est	1 2	3	4	5	6	7
Je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel au français est	1 2	3	4	5	6	7
Jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en mathématiques ?	1 2	3	4	5	6	7
Jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en sciences ?	1 2	3	4	5	6	7
Si applicable, jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en physique ?	1 2	3	4	5	6	7
Si applicable, jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en chimie ?	1 2	3	4	5	6	7
Jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en français ?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de mathématiques avancées 21 au secondaire te seront utiles pour ce que tu veux faire plus tard comme travail ?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de sciences avancées au secondaire te seront utiles pour ce que tu veux faire plus tard comme travail ?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de français au secondaire te seront utiles pour ce que tu veux faire plus tard comme travail?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de mathématiques avancées 24 au secondaire te seront utiles pour la vie de tous les jours à l'extérieur de l'école?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de sciences avancées au secondaire te seront utiles pour la vie de tous les jours à l'extérieur de l'école ?	1 2	3	4	5	6	7
À quel point crois-tu que les cours de français au secondaire te seront utiles pour la vie de tous les jours à l'extérieur de l'école ?	1 2	3	4	5	6	7

		Beaucoup moins bien						Beaucoup	IIIIcux
27	Comparé aux autres élèves, comment penses-tu réussir cette année en mathématiques ?	1	2	3	4	5	6	7	
28	Si applicable, comparé aux autres élèves, comment penses-tu réussir cette année en physique ?	1	2	3	4	5	6	7	
29	Si applicable, comparé aux autres élèves, comment penses-tu réussir cette année en chimie ?	1	2	3	4	5	6	7	
30	Comparé aux autres élèves, comment penses-tu réussir cette année en français ?	1	2	3	4	5	6	7	
			Très mal						Très bien
31	Comment crois-tu performer cette année en mathématiques ?		1	2	3	4	5	6	7
32	Si applicable, comment crois-tu performer cette année en physique ?		1	2	3	4	5	6	7
33	Si applicable, comment crois-tu performer cette année en chimie	e ?	1	2	3	4	5	6	7
34	Comment crois-tu performer cette année en français ?		1	2	3	4	5	6	7
35	Jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en mathématiques ?		1	2	3	4	5	6	7
36	Si applicable, jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en physique ?		1	2	3	4	5	6	7
37	Si applicable, jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en chimie ?		1	2	3	4	5	6	7
38	Jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en français ?	1	1	2	3	4	5	6	7

	Pas bon du tout					Très bon
39 Jusqu'à quel point es-tu bon en mathématiques ?	1	2 3	4	5	6	7
40 Jusqu'à quel point es-tu bon en sciences ?	1	2 3	4	5	6	7
Si applicable, jusqu'à quel point es-tu bon en physique	? 1	2 3	4	5	6	7
Si applicable, jusqu'à quel point es-tu bon en chimie ?	1	2 3	4	5	6	7
43 Jusqu'à quel point es-tu bon en français?	1	2 3	4	5	6	7
Où te situerais-tu en mathématiques (du moins bon au meill rapport aux autres élèves de la classe ?	eur) par 1	2 3	4	5	6	7
Si applicable, où te situerais-tu en physique (du moins t meilleur) par rapport aux autres élèves de la classe ?	oon au 1	2 3	4	5	6	7
Si applicable, où te situerais-tu en chimie (du moins bor meilleur) par rapport aux autres élèves de la classe ?	n au 1	2 3	4	5	6	7
Où te situerais-tu en français (du moins bon au meilleur) pa aux autres élèves de la classe ?	r rapport 1	2 3	4	5	6	7

Soutien à l'autonomie

Source: Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E. et Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251-262.

ENCERCLE LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX À TON NIVEAU D'ACCORD OU DE	3
DÉSACCORD.	

		Fortement en désaccord						Fortement en accord
48	Mes parents me donnent plusieurs occasions de prendre mes propres décisions sur ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7
49	Lorsque mes parents me demandent de faire quelque chose, ils m'expliquent pourquoi ils veulent que je le fasse.	1	2	3	4	5	6	7
50	Mes parents accordent beaucoup d'importance à mon opinion lorsqu'ils prennent des décisions importantes à mon sujet.	1	2	3	4	5	6	7
51	Mes parents m'encouragent à être moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
52	À l'intérieur de certaines limites, mes parents me laissent libre de choisir mes propres activités.	1	2	3	4	5	6	7
53	Lorsque je n'ai pas le droit de faire quelque chose, je sais habituellement pourquoi.	1	2	3	4	5	6	7
54	Mes parents sont capables de se mettre à ma place et de comprendre mes sentiments.	1	2	3	4	5	6	7
55	Mes parents souhaitent que je fasse des choix qui correspondent à mes intérêts et à mes préférences, peu importe quels sont les leurs.	1	2	3	4	5	6	7
56	Mes parents sont ouverts à mes pensées et à mes sentiments même lorsqu'ils sont différents des leurs.	1	2	3	4	5	6	7
57	Mes parents s'assurent que je comprenne pourquoi ils m'interdisent certaines choses.	1	2	3	4	5	6	7
58	Lorsque je demande pourquoi je dois faire ou ne pas faire quelque chose, mes parents me fournissent de bonnes raisons.	1	2	3	4	5	6	7
59	Mes parents écoutent mon opinion et mon point de vue lorsque je ne suis pas d'accord avec eux.	1	2	3	4	5	6	7

Questions à propos de l'école + fréquence d'aide aux devoirs

ENCERCLE LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX À TA SITUA	ΓΙΟΝ.				
	Jamais				Plusieurs fois par jour
Au cours du dernier mois, à quelle fréquence ton parent t'a aidé à faire tes devoirs ou un projet scolaire ?	1	2	3	4	5
Au cours du dernier mois, à quelle fréquence ton parent t'a demandé ce que tu faisais à l'école ?	1	2	3	4	5

Conseils et informations

Source: Benner, A. D., et al. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal Youth Adolescence*, 45(6), 1053-1064.

ENCE	RCLE LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX À TA SITUATION.			
	ars de cette étape, à quelle fréquence ton parent t'a-t-il donné des conseils informations au sujet de	Jamais	Parfois	Souvent
	Tes choix de cours, de programme ou ton cheminement à l'école.	1	2	3
63	Tes plans et ta préparation pour tes demandes d'admission au CÉGEP ou dans d'autres écoles après le secondaire.	1	2	3
64	Certains emplois spécifiques pour lesquels tu pourrais poser ta candidature après le secondaire.	1	2	3

Pression parentale

Source : Midgett, J. (2000). Exploring parental school-focussed behaviours : A factor analysis of parent's and children' reports, p. 38-52.

Ma r	nère, mon père											
				MÈRE				P	PÈRE			
65	ne pense pas que je fais de mon mieux à l'école.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
66	me met beaucoup de pression avec l'école.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
67	n'est jamais satisfait(e) de mes notes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
68	attend beaucoup de moi à l'école.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
69	me pousse à être le(la) meilleur(e) en classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
70	est très fâché(e) si je ne suis pas dans les meilleurs de la classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
71	est satisfait(e) seulement lorsque j'obtiens 100% à un examen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
72	essaie de me culpabiliser quand je ne réussis pas bien à l'école.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
73	me punit lorsque je ne réussis pas bien à l'école.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
74	s'attend à ce que j'aille à l'université, que je le veuille ou non.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
75	pense que je suis plus intelligent que je ne le suis vraiment.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Anxiété de performance (Anxiété relative aux examens)

Source: Douglas G. Wren et Jeri Benson (2007). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation, *Anxiety, Stress, & Coping, 17*(3), 227-240, DOI:10.1080/10615800412331292606

LORS	QUE JE FAIS DES EXAMENS				
		Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
76	Je pense que j'aurai une mauvaise note.	1	2	3	4
77	Je pense à ce qui se passera si j'échoue.	1	2	3	4
78	Je m'inquiète à propos de ce que mes parents vont dire.	1	2	3	4
79	J'ai peur d'échouer.	1	2	3	4
80	J'ai peur de faire quelque chose de mal.	1	2	3	4
81	Je me demande si je vais obtenir la note de passage.	1	2	3	4
82	Je pense à la note que j'obtiendrai.	1	2	3	4
83	Je pense que la plupart de mes réponses sont fausses.	1	2	3	4
84	Je pense à quel point mon examen se passe mal.	1	2	3	4
85	Je m'inquiète à propos de la difficulté de l'examen.	1	2	3	4
86	Je pense que j'aurais dû étudier davantage.	1	2	3	4
87	Je me demande si mes réponses sont exactes.	1	2	3	4
88	C'est difficile pour moi de me remémorer les réponses.	1	2	3	4
89	Je regarde autour de la classe.	1	2	3	4
90	Je regarde les autres personnes.	1	2	3	4
91	Je fixe.	1	2	3	4
92	Je regarde le temps qu'il me reste.	1	2	3	4
93	J'ai du mal à rester immobile.	1	2	3	4
94	Je tape mes pieds.	1	2	3	4
95	Je joue avec mon crayon.	1	2	3	4
96	J'essaie de terminer rapidement.	1	2	3	4
97	Je suis nerveux.	1	2	3	4
98	Mon cœur bat vite.	1	2	3	4
99	J'ai peur.	1	2	3	4
100	J'ai mal à la tête.	1	2	3	4
101	Mon visage devient chaud.	1	2	3	4
102	J'ai chaud.	1	2	3	4
103	Mes mains tremblent.	1	2	3	4
104	J'ai de drôles de sensations au ventre.	1	2	3	4
105	Je dois me diriger vers la salle de bain.	1	2	3	4

Niveau de scolarité visé par l'élève

Quel niveau de scolarité le plus élevé as-tu l'intention d'obtenir?
☐ 1. Je ne pense pas terminer mon secondaire
☐ 2. Je voudrais obtenir mon diplôme du secondaire (DES)
☐ 3. Je voudrais obtenir une formation professionnelle au secondaire (DEP)
☐ 4. Je voudrais compléter un programme de CÉGEP préuniversitaire
☐ 5. Je voudrais compléter un programme technique au CÉGEP
☐ 6. Je voudrais obtenir un diplôme de niveau universitaire (baccalauréat)
□7. Je voudrais obtenir un diplôme de niveau universitaire (maîtrise/doctorat)
Niveau de scolarité souhaité par les parents
Quel niveau de scolarité le plus élevé tes parents souhaitent-ils que tu obtiennes ?
☐ 1. Diplôme du secondaire (DES)
☐ 2. Formation professionnelle au secondaire (DEP)
☐ 3. Un programme de CÉGEP préuniversitaire
☐ 4. Un programme technique au CÉGEP
☐ 5. Un diplôme de niveau universitaire (baccalauréat)
☐ 6. Un diplôme de niveau universitaire (maîtrise/doctorat)

ANNEXE 7 – BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE

- Barton, C., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K. et George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Chouinard, T. et Pilon-Larose, H. (2018, 3 mai). Faible diplomation: Proulx met en cause le « décrochage parental ». *La Presse* +, https://www.lapresse.ca/actualites/education/201805 /02/01-5169283-faible-diplomation-proulx-met-en-cause-le-decrochage-parental.php
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. et Gernsbacher, M. A. (2007).

 The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1–51.
- Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2013). Sentiment de compétence parentale et accompagnement de la scolarité de l'enfant : convergences et divergences de genre au sein du couple parental. XVIIe Congrès international AREF, Aug 2013, Montpellier, France. pp.102-106.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110
- Lazarides, R. et Lauermann, F. (2019). Gendered Paths Into STEM-Related and Language-Related Careers: Girls' and Boys' Motivational Beliefs and Career Plans in Math and Language Arts. *Frontiers in Psychology*, 10, 1243. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01243
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). Le top 54 des métiers et professions les plus demandés. Récupéré en ligne : http://www.toutpourreussir.com/top54
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite* éducative. Gouvernement du Québec : Québec.

- Murnane, R. J., Willett, J. B. et Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, 78, 251–266.
- Nisbett, R. E. et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.3.231
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation du Québec (2018). Espace virtuel pour les parents. Récupéré le 8 mars 2018 au http://www.choixavenir.ca/parents
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M. et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225–235. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.004.
- Putwain, D. et Daly, A. L. (2014) Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students, *Educational Studies*, 40(5), 554-570, DOI: 10.1080/03055698.2014.953914
- Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting students' adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.11.008
- Reyna, V. F., Nelson, W. L., Han, P. K. et Dieckmann, N. F. (2009). How numeracy influences risk comprehension and medical decision making. *Psychological Bulletin*, *135*, 943–973. doi:10.1037/a0017327
- Rivera-Batiz, F. L. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States. *Journal of Human Resources*, 27, 313–328
- Rozek, C. S., Hyde, J. S., Svoboda, R. C., Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents

- in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology, 107*, 195–206. http://dx.doi .org/10.1037/a0036981
- Shadach, E. et Ganir-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 585-596.
- Steinmayr, R., Weidinger A. F., Schwinger, M. et Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01730.
- Sullivan, S. E. et Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, *35*(6), 1542-1571.
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 66(3), 139-150.
- Voyer, D. et Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. https://doi.org/10.1086/499193
- Wang, M. T. et Degol, J. (2013). Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using ExpectancyValue Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM Fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340
- Wolniak, G. C. (2016). Examining STEM Bachelor's Degree Completion for Students With Differing Propensities at College Entry. *Journal of College Student Retention*, 18(3), 287-309.