

# Évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire lors de la transition au secondaire : prédicteurs et relations avec l'adaptation scolaire de l'élève

---

Laurence Perrier

*Université du Québec à Montréal*

Thérèse Bouffard

*Université du Québec à Montréal*

Arielle Bonneville-Roussy

*Université du Québec à Montréal*

## Résumé

Des recherches ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire, soit la perception du parent de pouvoir soutenir la motivation et la réussite scolaire de son enfant, était lié à une meilleure adaptation de l'élève (Danis et al., 2016). Les objectifs de cette étude longitudinale sont d'examiner : 1) les trajectoires d'évolution de ce sentiment chez 618 parents durant les quatre années englobant la transition de leur enfant au secondaire ; 2) si le sexe et les habiletés mentales de l'élève, le niveau de scolarité des

parents et leur perception de la motivation scolaire de leur enfant en 5e année du primaire prédisent l'appartenance aux trajectoires ; et 3) si l'appartenance aux trajectoires est liée à l'adaptation scolaire de l'élève en secondaire 2. Deux trajectoires relativement stables sont apparues : une où les parents ont un sentiment d'efficacité personnelle scolaire élevé qui décroît à partir de la fin du primaire, et l'autre où ce sentiment est initialement modéré, puis diminue légèrement les trois années suivantes. La perception qu'ont des parents de la motivation scolaire de leur enfant prédit positivement l'appartenance à la trajectoire élevée. Les élèves dont les parents appartiennent à cette trajectoire ont, en 2e année du secondaire, une perception de compétence, une motivation et un rendement scolaires plus élevés que les autres jeunes.

*Mots clés* : sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire, transition au secondaire, motivation scolaire, adaptation scolaire, analyse de trajectoires par classes latentes

## **Abstract**

Studies have shown that parental academic self-efficacy, or the parent's perception of their ability to support their child's academic motivation and success has been linked to better student adjustment. This longitudinal study examines (1) the trajectories of this feeling among 618 parents over the four years encompassing their child's transition to secondary school; (2) whether the student's gender and mental abilities, the parents' level of education, and their perception of their child's academic motivation in Grade 5 predict trajectory membership; and (3) whether trajectory membership is related to the student's academic adjustment in the second year of secondary school. Two relatively stable trajectories emerged: one where parents have a high sense of academic self-efficacy that decreases from the end of primary school onwards, and one where parents initially have a moderate feeling of self-efficacy that decreases slightly over the next three years. Parents' perception of their child's academic motivation positively predicted membership in the high trajectory. Students of parents in this trajectory have higher perception of competence, motivation, and academic performance in the second year of secondary school compared to other students.

*Keywords*: Parental academic self-efficacy beliefs, transition to secondary school, academic motivation, academic adjustment, latent class trajectory analysis

## Introduction

La présente étude s'intéresse à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des parents dans leur rôle de coéducateur lors de la transition de leur enfant du primaire au secondaire. En effet, il est notoirement connu que l'implication parentale joue un rôle fondamental dans le développement et le fonctionnement cognitif et socioaffectif de l'enfant (Baker, 2013 ; Cabrera et al., 2007 ; El Nokali et al., 2010 ; McCarty et al., 2005 ; Yeung et Leadbeater, 2010 ; Zimmerman et al., 2005). Soutenue par un sentiment d'efficacité personnelle parentale positif (Bandura, 1997 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005), l'implication des parents dans la sphère scolaire a été positivement liée à l'adaptation de l'enfant, notamment à son sentiment de compétence scolaire, à sa motivation scolaire, à son attitude positive devant les activités d'apprentissage et à son rendement scolaire (Affuso et al., 2017 ; Ginsburg-Block et al., 2010 ; Hoover-Dempsey et al., 2001). Or, le passage à l'école secondaire est une étape importante qui présente, pour certains élèves, des avantages (Bouffard et Labranche, 2023 ; Duchesne et al., 2014), mais recèle des difficultés d'adaptation pour d'autres (Coelho et Romão, 2017 ; Meyer et Schlesier, 2022). Les enseignants du nouveau milieu scolaire, dispensant leur enseignement à plusieurs groupes comportant plusieurs élèves, sont ainsi moins disponibles pour soutenir l'adaptation des élèves, de sorte que l'implication des parents peut devenir plus importante (Bloyce et Frederickson, 2012 ; Boonk et al., 2018 ; Park et Holloway, 2018). Cette transition comporte également plusieurs défis relevant du développement personnel normal des jeunes, comme la puberté, la quête d'autonomie, le besoin d'indépendance et les premières relations amoureuses (Cheung et Pomerantz, 2012 ; Laursen et Collins, 2009). D'autres enjeux concernent des différences entre l'ancien et le nouvel environnement scolaire, comme une école plus grande, des classes plus nombreuses, de nouveaux règlements et des matières plus diversifiées, auxquels s'ajoutent un milieu plus impersonnel, un climat de compétition, un plus grand nombre d'enseignants et un nouveau groupe de pairs (Bouffard et Labranche, 2023 ; Duchesne et al., 2014).

Il est généralement admis que le rôle des parents dans la scolarisation de leur enfant est appelé à changer à mesure que ce dernier évolue d'un niveau scolaire à l'autre (Boonk et al., 2018 ; Deslandes et Bertrand, 2001 ; Gillet et al., 2012 ; Spera, 2005 ; Williams et al., 2012). Le modèle de Grolnick et Slowiaczek (1994), qui reste dominant en matière d'implication parentale dans le parcours scolaire des jeunes, propose que cette

implication prenne dès lors la forme d'un suivi parental à la maison et d'une participation à l'école de son enfant (p. ex., lors des réunions parents-enseignants). Cependant, les nombreux changements vécus par l'enfant sur le plan personnel et dans son milieu scolaire lors de son passage au secondaire, conjugués à une perception des parents d'une moindre maîtrise des contenus pédagogiques de l'école secondaire (Costa et Faria, 2017 ; Eccles et Harold, 1993) peuvent ébranler, voire saper, leur confiance en leur capacité à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant, au moment même où cette implication est particulièrement importante.

Se fondant sur ces divers constats, l'étude réalisée s'est intéressée aux changements du sentiment d'efficacité personnelle parentale dans l'accompagnement scolaire de l'enfant lors de sa transition du primaire au secondaire. Mettant à profit une base de données recueillie auprès de parents et de leur enfant durant les deux années précédant et les deux années suivant le passage des jeunes du primaire au secondaire, des analyses de trajectoires latentes ont permis de cerner la présence de profils distincts du sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents et des différences selon leur appartenance à ces profils dans des indicateurs reconnus de l'adaptation scolaire de leur enfant.

### **Sentiment d'efficacité personnelle et sentiment d'efficacité personnelle parentale**

Selon Bandura (1993, 1997), le sentiment d'efficacité personnelle réfère à la croyance d'une personne dans ses capacités à agir avec maîtrise et à réussir les tâches relevant d'un domaine particulier. Ce sentiment est intimement lié à l'agentivité (*agency*), c'est-à-dire aux actions choisies et posées volontairement par une personne (Bandura, 1997). Il influence les objectifs que les personnes se fixent dans des domaines particuliers, leur perception de contrôle sur les événements, leur motivation et leur anxiété devant certaines tâches ou activités (Bandura, 1993, 1997 ; Bonneville-Roussy et al., 2017). Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas un jugement général de ses capacités ; il varie plutôt selon les contextes et les domaines d'application (Bandura, 1997), dont la parentalité, un des domaines ayant retenu l'attention de plusieurs chercheurs (Jones et Prinz, 2005 ; Kohlhoff et Barnett, 2013 ; Sanders et Woolley, 2005).

Le sentiment d'efficacité personnelle parentale correspond aux perceptions du parent d'avoir les capacités de promouvoir le développement et le bien-être de son enfant

à travers ses actions auprès de ce dernier ou de son environnement (Ardelt et Eccles, 2001 ; Steca et al., 2011). Des études indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle parentale est positivement lié à diverses dimensions du développement et de l'adaptation de l'enfant (Albanese et al., 2019 ; Jones et Prinz, 2005). Les parents se sentant efficaces tendent à adopter des pratiques parentales positives (Hamovitch et al., 2019) et à s'impliquer davantage dans des activités avec leur enfant à la maison (Giallo et al., 2013). Ce sentiment d'efficacité personnelle parentale a été associé à plus de comportements prosociaux chez l'enfant, à une meilleure compétence psychosociale, à un meilleur rendement scolaire, à un bien-être supérieur sur les plans social et affectif à l'adolescence, et à moins de problèmes comportementaux à l'enfance et à l'adolescence (Babskie et al., 2017 ; Bogenschneider et al., 1997 ; Fauziah et al., 2019 ; Junttila et al., 2007 ; Junttila et Vauras, 2014 ; Shumow et Lomax, 2002 ; Steca et al., 2011 ; Tazouti et Jarlégan, 2019).

Enfin, des auteurs sont d'avis que la valeur prédictive du sentiment d'efficacité personnelle parentale est d'autant meilleure qu'elle concerne un aspect spécifique du rôle du parent (Bandura, 1997 ; Črnčec et al., 2010 ; Marsh et al., 2002). À cet égard, des auteurs ont porté leur attention sur l'aspect particulier du sentiment d'efficacité personnelle parentale relatif à l'accompagnement scolaire de l'enfant, que nous nommerons, pour la suite de l'article, le « sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire ».

## **Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et adaptation de l'élève à l'école**

Le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire réfère à la perception du parent d'avoir les aptitudes et les ressources pour soutenir et stimuler la motivation et les apprentissages de son enfant (Danis et al., 2016 ; Eccles et Harold, 1993 ; Hoover-Dempsey et al., 1992 ; Hoover-Dempsey et al., 2010). Selon Hoover-Dempsey et Sandler (1997), le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire serait un levier central dans la décision du parent de s'impliquer dans les apprentissages et le suivi scolaire de son enfant. Quelques études chez des élèves du primaire corroborent la relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et l'implication parentale à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et al., 2001 ; Liu et Leighton, 2021 ; Tazouti et Jarlégan, 2019).

D'autres études ont observé des relations directes et indirectes entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire, le sentiment de l'enfant d'être plus compétent dans ses apprentissages et un rendement scolaire supérieur (Danis et al., 2016; Liu et Leighton, 2021). Notamment, dans l'étude de Danis et al. (2016) conduite chez des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du primaire, le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire était positivement et directement lié au rendement scolaire de l'enfant, mais aussi indirectement à travers la perception de compétence de ce dernier : les enfants de parents dont le sentiment d'efficacité scolaire était plus élevé se sentaient plus compétents à l'école et avaient de meilleurs résultats scolaires. Un parent ayant un sentiment d'efficacité scolaire élevé tend à utiliser des pratiques parentales qui sollicitent et soulignent les capacités d'apprentissage de l'enfant, ce qui montre à ce dernier que son parent croit qu'il est compétent et qu'il possède les ressources nécessaires pour bien apprendre (Bouffard et Bordeleau, 2002; Steca et al., 2011).

Dans les études menées cette fois auprès d'élèves du secondaire, les enfants de parents ayant un sentiment d'efficacité personnelle parentale élevé avaient un rendement scolaire plus élevé, se sentaient plus efficaces dans leurs apprentissages, se disaient plus motivés et montraient généralement une meilleure adaptation psychosociale et scolaire (Ardelt et Eccles, 2001; Glatz et Buchanan, 2015b; Phillipson et McFarland, 2016; Shumow et Lomax, 2002; Steca et al., 2011). Cependant, ces études ont mesuré le sentiment d'efficacité personnelle parentale général et non celui spécifique à l'accompagnement scolaire. À notre connaissance, seules les études de Bandura et al. (1996) et de Bonneville-Roussy et al. (2017) ont mesuré la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents et le fonctionnement de leur adolescent à l'école. Dans celle de Bandura et al. (1996), menée auprès d'élèves au début du secondaire (11 à 14 ans), la perception de l'adolescent d'être efficace pour soutenir sa propre adaptation et sa réussite à l'école était un médiateur de la relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et le rendement scolaire de l'élève. Dans celle de Bonneville-Roussy et al. (2017), le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire mesuré à la fin du primaire (lorsque l'enfant avait 11 à 12 ans) prédisait, durant les cinq années suivantes, l'appartenance des élèves aux trajectoires regroupant les jeunes ayant une vision soit optimiste, soit réaliste de leur compétence, plutôt qu'à la trajectoire où les jeunes mésestimaient leur compétence. L'appartenance des élèves à cette dernière trajectoire était liée à la fin du secondaire à un moins bon

rendement scolaire et à peu de persévérance scolaire, cette dernière mesurée par l'expression d'intentions d'abandonner l'école.

### ***Évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire à l'adolescence***

Le passage de l'enfant du primaire au secondaire, qui coïncide avec leur entrée dans l'adolescence pour la plupart des jeunes, est une situation pouvant affecter négativement la perception des parents de pouvoir agir et accompagner efficacement leur enfant dans cette nouvelle période (Costa et Faria, 2017; Egberts et al., 2015). Même s'il est convenu que le sentiment d'efficacité personnelle parentale est sujet à changement selon les circonstances et les défis de certaines situations (Bandura, 1997; Glatz et Buchanan, 2015a), les études ayant porté sur l'évolution de ce sentiment en fonction de l'âge de l'enfant sont peu nombreuses. Dans celle de Brackett Ballenski et Cook (1982), les auteurs ont demandé à des parents de jeunes — répartis en cinq catégories de niveau de développement allant de la petite enfance jusqu'à la fin de l'adolescence — d'indiquer leur sentiment d'efficacité personnelle envers des tâches parentales variées appropriées au niveau de développement de leur enfant et envers le contrôle des comportements aux divers âges des jeunes. Les résultats ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle de parents d'adolescents (13 à 18 ans) était plus faible que celui des parents d'enfants plus jeunes. Outre le fait que le nombre de parents dans chaque catégorie d'âge était peu élevé, cette étude étant transversale, elle ne renseigne aucunement sur les changements intrapersonnels intervenant au cours du développement de l'enfant dans le sentiment d'efficacité personnelle des parents. Glatz et Buchanan (2015a) ont étudié durant trois années consécutives l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de 398 parents d'élèves américains. Parmi ces derniers, la moitié étaient en 6<sup>e</sup> année (11 à 12 ans) et les autres en 7<sup>e</sup> année (12 à 13 ans) au premier temps de mesure, ce qui correspond aux deux premières années du *Middle School* aux États-Unis. Deux instruments ont servi à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle parentale : celui de Brackett Ballenski et Cook (1982), qui concerne l'exercice de la discipline ; et celui de Freedman-Doan et al. (1993), qui mélange des énoncés sur la capacité d'aider leur enfant à avoir de bons résultats et d'autres sur leur capacité à le prémunir contre de mauvaises influences. Pour chacune des mesures, les résultats montrent une baisse significative du sentiment d'efficacité personnelle parentale. L'examen des courbes de croissance latentes indique une variabilité dans les niveaux initiaux et dans le degré de changement du sentiment

d'efficacité personnelle parentale, ainsi qu'une diminution plus abrupte chez les parents ayant un niveau initial plus élevé. La diminution générale de ce sentiment à partir du début de l'adolescence pourrait refléter un changement normatif au moment où le jeune revendique plus d'autonomie (Wray-Lake et al., 2010). Cependant, ces résultats indiquent aussi l'existence d'une certaine diversité dans les profils d'évolution durant cette période, ce que la stratégie d'analyse des auteurs, centrée sur la variable et non sur la personne, n'a pas permis de mettre en évidence. En effet, si une approche centrée sur la variable permet de bien examiner comment cette dernière varie dans un groupe, elle néglige le fait que toutes les personnes du groupe ne changent pas nécessairement de la même manière. En comparaison, une approche centrée sur la personne assume explicitement qu'il peut exister, dans une population, des sous-groupes qui suivent des trajectoires développementales différentes par rapport à une variable donnée. Ainsi, suivant les résultats de Glatz et Buchanan (2015a), on ignore s'il existe différents patrons de changement du sentiment d'efficacité personnelle parentale à partir du début de l'adolescence. Une autre limite de cette étude est d'avoir examiné deux groupes d'élèves (11-12 ans et 12-13 ans) qui ont déjà fait la transition au secondaire, alors que ces catégories d'âge correspondent, au Québec, à la fin du primaire pour le premier groupe et au début du secondaire pour le second groupe. Cela empêche d'apprécier l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents durant la transition vers le secondaire. Aussi, le fait de n'avoir que trois temps de mesure oblige à s'en tenir à des modèles linéaires de croissance, les modèles quadratique ou cubique nécessitant au moins quatre temps de mesure. Enfin, sauf deux énoncés de la deuxième échelle, les deux instruments mesurant le sentiment d'efficacité personnelle parentale dans cette étude ne ciblaient pas spécifiquement celui relatif au domaine scolaire.

En somme, les changements dans le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire au cours de la transition primaire-secondaire demeurent mal connus. On ignore également si des facteurs sont liés à ces éventuels changements et si ces derniers sont associés à des différences dans l'adaptation scolaire des élèves. Par exemple, l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle scolaire du parent d'un enfant manifestant une motivation scolaire élevée diffère-t-elle de celle du parent d'un enfant dont la motivation scolaire est plus faible? Sachant l'importance du sentiment d'efficacité personnelle du parent dans son implication dans la vie scolaire de son enfant, et l'importance de cette implication dans la réussite de ce dernier, une meilleure connaissance de la manière dont

évolue ce sentiment d'efficacité personnelle parentale, quand l'enfant passe du primaire au secondaire, est une question de recherche pertinente. Il en est de même des facteurs pouvant intervenir dans cette évolution. Ces questions sont d'autant plus importantes que la réussite de cette transition est prédictive d'autres transitions futures (Smith, 2006), alors qu'inversement, son échec peut engendrer des effets négatifs pouvant persister tout au long et même au-delà du collège. Ceci est de nature à augmenter le risque de décrochage scolaire prématuré (Öqvist et Malmström, 2018; Serbin et Bukowski, 2006; West et al., 2010) et ainsi limiter les réalisations professionnelles futures (Akos et al., 2015; Evans et al., 2018; Li et Lerner, 2011). Intimement liée à la question du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire se pose celle des facteurs pouvant intervenir dans cette évolution.

### ***Facteurs prédictifs de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire***

Le sentiment d'efficacité personnelle est une construction sujette à l'influence de divers facteurs (Bandura, 1997; Fang et al., 2021). Ceux retenus dans notre étude le sont sur la base des études suivantes. Du côté des enfants, des études ont indiqué que le sentiment d'efficacité personnelle parentale général et celui relatif au soutien scolaire étaient plus élevés chez les parents de filles (Danis et al., 2016; Glatz et Buchanan, 2023a) et chez les parents d'enfants ayant des habiletés mentales plus élevées (Danis et al., 2016; Junttila et Vauras, 2014). Du côté des parents, des études ont montré que leur niveau de scolarité est positivement lié à leur sentiment d'efficacité personnelle parentale général (Coleman et Karraker, 2000; Glatz et Buchanan, 2023a; Junttila et Vauras, 2014) et celui spécifique au soutien scolaire de l'enfant (Hoover-Dempsey et al., 1992; Tazouti et Jarlégan, 2017). Cependant, d'autres ont trouvé une relation négative (Trudelle et Montambault, 2005) ou ont constaté une absence de relation entre la scolarité des parents et leur sentiment d'efficacité personnelle parentale (Ardelt et Eccles, 2001). Comme le soulignent Fang et al. (2021), la question du lien entre le niveau de scolarité du parent et son sentiment d'efficacité personnelle parentale n'est pas résolue. Outre la scolarité des parents, les expériences de maîtrise sont la source première du sentiment d'efficacité personnelle de la personne dans un domaine (Bandura, 1997). Percevoir à travers ses interactions quotidiennes avec son enfant la présence d'une motivation scolaire positive chez ce dernier peut amener le parent à sentir qu'il dispose des ressources nécessaires pour

l'accompagner efficacement dans sa vie scolaire (Benedetto et Ingrassia, 2018 ; Glatz et Buchanan, 2023a ; Slagt et al., 2012). Des études à devis longitudinal sont nécessaires pour mieux comprendre les associations entre l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et l'ensemble des facteurs mentionnés (Fang et al., 2021).

## **Objectifs et hypothèses**

Le premier objectif de cette étude est d'examiner les trajectoires d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire durant la transition du primaire au secondaire. La période d'examen des trajectoires s'étale sur quatre années allant de l'avant-dernière année des élèves au primaire jusqu'à leur deuxième année au secondaire. Les résultats de Glatz et Buchanan (2015a) laissent supposer une variabilité dans l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des parents à partir du début de l'adolescence, sans pour autant permettre d'anticiper les possibles patrons d'évolution. Cela dit, des études indiquent une diminution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire avec les années, montrant qu'il serait plus élevé quand l'enfant est au primaire plutôt qu'au secondaire, ou qu'il diminuerait à partir du début de l'adolescence (Brackett Ballenski et Cook, 1982 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Glatz et Buchanan, 2015a). Nous appuyant sur ces études, nous prédisons la présence d'une trajectoire où le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire décroît dès la première année du secondaire. Par ailleurs, les résultats de Glatz et Buchanan (2015a) portent à croire qu'il existe différents profils d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale à partir du début de l'adolescence, et d'autres études ont montré qu'à l'adolescence, certains parents ont un sentiment d'efficacité personnelle parentale élevé et d'autres, faible (Coleman et Karraker, 2000 ; Shumow et Lomax, 2002 ; Steca et al., 2011). Nous fondant sur ces études, nous prévoyons observer deux autres trajectoires : une où les parents ont un sentiment d'efficacité personnelle scolaire élevé et stable durant les quatre années de l'étude, et une autre regroupant des parents où ce sentiment est faible et stable.

Le deuxième objectif est de vérifier si le sexe de l'enfant et son niveau d'habiletés mentales, ainsi que le niveau de scolarité des parents et leur perception de la motivation scolaire de leur enfant prédisent l'appartenance des parents aux trajectoires. Nous basant sur les études présentées dans la section précédente, nous postulons qu'être parent d'une fille ou d'un enfant ayant des habiletés mentales élevées, et qu'avoir un niveau

de scolarisation élevé et la perception d'une motivation scolaire élevée chez son enfant, augmenteront la probabilité des parents d'appartenir à la trajectoire où le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire est élevé et stable.

Finalement, notre troisième objectif est de déterminer si l'appartenance des parents aux trajectoires est reliée à l'adaptation scolaire de leur enfant mesurée à la fin de la deuxième année du secondaire. Nous fondant sur les études ayant montré des associations entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale et le fonctionnement scolaire de l'élève, nous avons retenu trois indicateurs. Le premier est la perception de compétence scolaire de l'élève (Bandura et al., 1996; Bouffard et Bordeleau, 2002; Danis et al., 2016; Steca et al., 2011); le second est sa motivation scolaire (Purdie et al., 2004; Xiang et al., 2003), elle-même liée à sa perception de compétence (Lebeau et Bouffard, 2022); et le troisième est le jugement de l'enseignant de son rendement scolaire (Ardelt et Eccles, 2001; Bandura et al., 1996; Bogenschneider et al., 1997; Danis et al., 2016; Liu et Leighton, 2021; Phillipson et McFarland, 2016; Shumow et Lomax, 2002). Selon ces diverses études, nous émettons l'hypothèse que les enfants des parents appartenant à la trajectoire où le sentiment d'efficacité personnelle scolaire est élevé et stable rapporteront une perception de compétence et une motivation scolaires plus élevées que les enfants des parents des autres trajectoires. En outre, leur rendement scolaire rapporté par leur enseignant sera aussi plus élevé.

## Méthode

### Participants et procédure

La présente étude s'inscrit dans un projet longitudinal plus vaste examinant diverses variables relatives aux caractéristiques d'élèves, de leurs enseignants et de leurs parents issus d'écoles publiques francophones de la banlieue nord de Montréal. L'échantillon initial comportait 809 enfants (392 garçons et 417 filles) à peu près également répartis entre des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année et représentant 95 % de tous ceux dont le consentement des parents a été sollicité. Les parents ( $N = 618$ ; 304 ayant un garçon et 314 ayant une fille) des enfants participants ont également accepté de répondre à des questionnaires sur leur enfant et sur eux-mêmes. La grande majorité des parents a déclaré être d'origine canadienne-française (90,7 %), 1,3 % d'origine haïtienne ou asiatique, et 8 % ont refusé de répondre. L'attrition

moyenne annuelle était de 8,5 % et elle ne différait pas en fonction de variables mesurées chez l'enfant (sexe et habiletés mentales) ou son parent (sexe, revenu, niveau de scolarité et perception de la motivation scolaire de son enfant). L'échantillon final est composé de 512 parents, soit ceux ayant fourni l'information sur leur niveau de scolarité, leur perception de la motivation de l'enfant et leur sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire à au moins un des quatre temps de mesure.

Les données sur le sexe de l'enfant, ses habiletés mentales, et le niveau de scolarité du père et de la mère, ont été recueillies lors de la première année du projet plus vaste. En 5<sup>e</sup> année du primaire, les parents ont également rapporté leur perception de la motivation scolaire de leur enfant. Une fois l'an, de la 5<sup>e</sup> année du primaire des enfants jusqu'à leur 2<sup>e</sup> année du secondaire inclusivement, les parents ont répondu au questionnaire sur leur sentiment d'efficacité personnelle scolaire. Vers la fin de leur 2<sup>e</sup> année du secondaire, les enfants ont autorapporté leur perception de compétence et leur motivation scolaires, alors que l'enseignant les connaissant le mieux a rapporté leur rendement scolaire. Les enfants ont répondu au questionnaire en classe, en séances collectives tenues durant les heures régulières d'école. Les parents ont reçu leur questionnaire par l'entremise de leur enfant et, une fois rempli, l'ont retourné au laboratoire par la poste dans une enveloppe préaffranchie. Les instructions demandaient que le parent répondant soit celui étant quotidiennement impliqué dans le travail scolaire de l'enfant, ce qui était la mère dans 88,3 % des cas.

## **Instruments**

### *Variables mesurées chez l'enfant*

Les variables mesurées chez les enfants sont leur sexe et leurs habiletés mentales mesurées lors de la 1<sup>re</sup> année du projet plus vaste dans lequel s'inscrit cette étude. En 2<sup>e</sup> année du secondaire, ils ont rapporté leur perception de compétence et leur motivation scolaires. L'enseignant qui s'identifiait comme étant celui qui connaissait le mieux l'élève indiquait son jugement quant à la qualité de son rendement scolaire en comparaison à celui des autres élèves de la classe.

**Sexe de l'élève.** Le sexe masculin a reçu la cote 0 et le féminin, 1.

**Habiletés mentales.** Les habiletés mentales ont été mesurées à l'aide du Test d'habiletés scolaires Otis-Lennon (Sarrazin et al., 1983). Il s'agit d'un test standardisé

qui évalue les habiletés cognitives et de raisonnement des élèves à travers 80 énoncés à choix multiples portant, notamment, sur les connaissances générales et les compétences en vocabulaire, en mathématiques, en sériation et en comparaison. La passation durait 45 minutes et les élèves répondaient au questionnaire individuellement. Un indice d'habiletés mentales est calculé et il correspond au nombre de réponses correctes ajusté en fonction de l'âge de l'élève. D'autres études ont démontré la validité de ce test (Bouffard et al., 2005 ; Sapp et Marshall, 1984).

**Motivation scolaire autorapportée en 2<sup>e</sup> année du secondaire.** La motivation scolaire des élèves a été mesurée à l'aide des cinq énoncés adaptés en français par Bordeleau (2000), tirés de l'échelle *Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory* de Gottfried (1985) conçue pour les élèves du milieu du primaire au milieu du secondaire. Les élèves indiquaient, sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*tout à fait*), à quel point ils jugeaient partager les caractéristiques d'un élève fictif décrit dans chaque énoncé (p. ex. : « Cet élève aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis »). La technique de l'élève fictif, développée par Harter (1982), montrant que d'autres enfants peuvent se reconnaître dans les caractéristiques présentées dans les énoncés, permettrait, selon elle, de diminuer l'aspect menaçant que pourraient présenter certains énoncés. Un score moyen plus élevé à cette échelle indique une motivation scolaire plus élevée. La cohérence interne de l'instrument en 2<sup>e</sup> année du secondaire se révèle satisfaisante ( $\alpha = 0,70$ ) et semblable à celle rapportée dans d'autres études avec des élèves des mêmes âges (Lebeau et Bouffard, 2022).

**Perception de compétence scolaire.** L'adaptation en français de Bouffard et Bordeleau (2002) du *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) a servi à mesurer la perception de compétence scolaire des élèves. Dans l'instrument précédent, les élèves devaient choisir parmi deux groupes d'élèves fictifs, celui auquel ils se jugeaient semblables. Voici un exemple : « Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent très bien leurs travaux scolaires » MAIS « Dans le groupe des carrés, les élèves ne réussissent pas bien leurs travaux scolaires ». Ils devaient ensuite indiquer s'ils ressemblaient un peu ou beaucoup aux élèves du groupe choisi. Dans une étude pilote, nous avons vérifié la possibilité de simplifier cette façon de faire en demandant aux élèves d'indiquer à quel point ils jugeaient être semblables à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé sur une échelle allant de 1 (*pas du tout comme moi*) à 4 (*tout à fait comme moi*), comme dans l'exemple qui suit : « Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires ». Il s'est avéré

que la corrélation entre les deux échelles atteignait 0,78. Aussi, au vu du grand nombre d'énoncés (entre 242 et 249 selon les vagues de recueil de données) du questionnaire plus vaste, la formule simplifiée a été retenue. Dans la présente étude, la cohérence interne est satisfaisante ( $\alpha = 0,84$ ) et un score moyen plus élevé indique une perception de compétence scolaire plus élevée.

**Rendement scolaire de l'enfant.** Le membre de l'équipe professorale qui connaissait le mieux l'élève en secondaire 2 a évalué son rendement scolaire. Tous les membres ont reçu la liste des élèves participants. Des discussions ont permis de déterminer la personne ressortant comme connaissant le mieux un élève en particulier et la qualité de son rendement général, et c'est elle qui a répondu au questionnaire. Généralement, il s'agissait de la personne responsable du niveau ou de celle enseignant le français ou les mathématiques. En le comparant aux autres élèves de la classe, elle devait indiquer parmi six groupes — allant de celui où les élèves ont des résultats très faibles à celui où ils ont des résultats excellents —, celui dans lequel elle situait l'élève.

### *Variables mesurées chez les parents*

Les variables mesurées chez les parents sont leur niveau de scolarité, leur sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et leur perception de la motivation scolaire de leur enfant quand ce dernier est en 5<sup>e</sup> année du primaire.

**Niveau de scolarité des parents.** Lors de la 1<sup>re</sup> année du projet plus vaste, le parent répondant a indiqué le plus haut diplôme obtenu par chacun des parents. Les cotes suivantes ont été attribuées au niveau de scolarité des parents : aucun diplôme = 0 (0,2 % des pères et 0,6 % des mères), diplôme d'études secondaires = 1 (29,8 % des pères et 22,8 % des mères), diplôme d'études professionnelles = 2 (22,6 % des pères et 20,6 % des mères), diplôme d'études collégiales = 3 (23,5 % des pères et 34,4 % des mères), un baccalauréat = 4 (20,2 % des pères et 18,4 %), une maîtrise = 5 (3,3 % des pères et 2,9 % des mères) et un doctorat = 6 (0,3 % des pères et 0,3 % des mères). En moyenne, la scolarité des pères ( $M = 2,47$  ;  $ÉT = 1,23$ ) est moins élevée ( $t = 2,95$  ;  $p < 0,01$ ) que celle des mères ( $M = 2,62$  ;  $ÉT = 1,45$ ).

**Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire.** À chacune des quatre années de l'étude, les parents ont répondu au questionnaire du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire comprenant six énoncés (voir Bonneville-Roussy et al., 2017). Ces énoncés mesurent leur sentiment d'être efficaces à accomplir certaines

actions pour promouvoir la réussite scolaire, la persévérance et les apprentissages de leur enfant (p. ex. : « J'arrive à bien le convaincre de ne pas lâcher lorsqu'il rencontre des difficultés »). Les parents indiquaient leur degré d'accord avec chaque énoncé sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 6 (*tout à fait*). La moyenne des scores a été calculée, et plus elle est élevée, plus elle indique un sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire élevé. La cohérence interne de l'échelle est satisfaisante et varie de  $\alpha = 0,80$  à  $\alpha = 0,83$  entre les temps de mesure.

**Perception du parent de la motivation scolaire de l'enfant.** Lors du premier temps de mesure de cette étude, quand l'élève est en 5<sup>e</sup> année du primaire, la motivation scolaire de l'enfant perçue par le parent a été mesurée à l'aide des mêmes cinq énoncés utilisés chez les enfants, mais reformulés pour s'adresser au parent, comme dans l'exemple qui suit : « Mon enfant prend plaisir à faire des travaux et exercices qui lui posent des défis ». Pour chacun des énoncés, les parents indiquaient à quel point ils jugeaient qu'il décrivait bien leur enfant sur une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*). Un score moyen est calculé, et plus il est élevé, plus il indique que le parent perçoit que son enfant est motivé. La cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ( $\alpha = 0,89$ ).

## Analyses statistiques

La normalité de la distribution des données et les relations entre l'ensemble des variables de l'étude ont d'abord été examinées. Puis, les analyses ont été conduites avec le logiciel Mplus 8.8 (Muthén et Muthén, 2022) comprenant la méthode robuste du maximum de vraisemblance (FIMLR), ce qui permet d'accommoder les données manquantes, inévitables dans des études longitudinales comprenant plusieurs années comme celle-ci. Des analyses de trajectoires latentes ont été menées pour déterminer la forme de trajectoire (ordonnée à l'origine seule, linéaire ou quadratique) convenant le mieux à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents de l'échantillon. Le modèle est sélectionné à partir de plusieurs indices d'ajustement, soit l'indice de Tucker-Lewis (TLI) et l'indice comparatif d'ajustement (CFI), dont les valeurs doivent être égales ou supérieures à 0,95 ; ainsi que la racine du carré moyen d'erreur (SRMR) et l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (RMSEA), dont les valeurs doivent être inférieures à 0,05. Ensuite, des analyses de trajectoires par classes latentes

ont servi à déterminer le nombre de trajectoires du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire dans l'échantillon. Dans ce type d'analyse, les parents sont regroupés en différentes classes en fonction de la similitude de leurs trajectoires individuelles de sentiment d'efficacité personnelle, de sorte que les parents présentant des patrons d'évolution similaires ont une probabilité plus élevée d'appartenir à la même trajectoire (Jung et Wickrama, 2008 ; Muthén et Muthén, 2017 ; van der Nest et al., 2020). Les trajectoires se distinguent par leur ordonnée à l'origine et leur pente (Muthén et Muthén, 2017 ; van der Nest et al., 2020), et la variance de ces deux paramètres à l'intérieur de chaque classe est établie à une valeur nulle (Jung et Wickrama, 2008 ; Nagin et Land, 1993). Plusieurs indices sont utilisés pour déterminer le nombre de classes correspondant le mieux aux données. Sauf exception, chaque classe doit comprendre au moins 5 % de l'échantillon. Pour les critères d'information bayésien (BIC), d'Akaike (AIC) et bayésien ajusté à la taille de l'échantillon (SSABIC), une faible valeur indique un modèle plus parcimonieux (Caron, 2018). La comparaison de l'ajustement de chaque modèle avec un autre modèle comprenant une classe supplémentaire est effectuée avec les tests Lo-Mendell-Rubin (LMR-LRT) et Vuong-Lo-Mendell-Rubin (VLMR-LRT), dont une valeur significative indique que le modèle comprenant une classe de plus est plus approprié (Wickrama et al., 2016). L'entropie, dont une valeur tendant vers 1 est souhaitée, est également utilisée pour juger de la qualité de la classification des participants.

Pour le deuxième objectif, une fois le nombre de classes déterminé, une analyse de régression multinomiale logistique a été utilisée pour établir si le sexe de l'élève, son indice d'habiletés mentales, le niveau de scolarité de chacun des parents et la perception du parent répondant de la motivation scolaire de son enfant en 5<sup>e</sup> année du primaire affectent leur probabilité d'appartenance aux différentes classes de trajectoires (Muthén et Muthén, 2017).

Finalement, pour le troisième objectif, nous avons utilisé la méthode BCH (Asparouhov et Muthén, 2021) afin de comparer les scores moyens de perception de compétence, de motivation et de rendement scolaires des élèves en 2<sup>e</sup> année du secondaire selon l'appartenance de leurs parents aux classes de trajectoires de sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire.

## Résultats

### Analyses préliminaires

Le Tableau 1 regroupe des données sur les moyennes, les écarts types, l'étendue, l'asymétrie et l'aplatissement des variables à chaque temps de mesure. Comme ce tableau permet de le constater, il n'y a aucun problème de distribution des données.

**Tableau 1**

*Moyennes (M), écarts types (ÉT) et distribution des covariables et du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire aux quatre temps de mesure*

	M	ÉT	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Habm	103,42	10,62	63 - 144	0,18	0,92
Scolp	2,45	1,23	0 - 6	0,31	-0,97
Scolm	2,62	1,15	0 - 6	0,01	-0,74
Motp	3,77	0,72	1,6 - 5	-0,44	-0,36
SAEPS5 <sup>e</sup>	4,77	0,62	2 - 6	-0,72	1,08
SAEPS6 <sup>e</sup>	4,82	0,65	2,5 - 6	-0,53	0,35
SAEPSS1	4,74	0,69	2,5 - 6	-0,65	0,32
SAEPSS2	4,63	0,70	2,3 - 6	-0,46	-0,2

*Note.* Habm = Habiletés mentales ; Scolp = Scolarité père ; Scolm = Scolarité mère ; Motp = Perception du parent de la motivation scolaire de l'enfant ; SAEPS5<sup>e</sup> = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire 5<sup>e</sup> année ; SAEPS6<sup>e</sup> = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire 6<sup>e</sup> année ; SAEPSS1 = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire secondaire 1 ; SAEPSS2 = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire secondaire 2.

## Analyse de corrélations

Le Tableau 2 présente les coefficients de corrélation de Pearson des différentes variables.

**Tableau 2**

*Matrice de corrélation des covariables mesurées en 5<sup>e</sup> année du primaire et du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire aux quatre temps de mesure*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Sexe		0,03	-0,05	-0,03	0,16**	0,05	0,11*	0,03	0,08
2. Habm			0,16**	0,19**	0,31**	0,21**	0,21**	0,12*	0,12*
3. Scolp				0,43**	0,03	0,05	0,03	0,02	0,01*
4. Scolm					0,11**	0,13**	0,09	0,08	0,07
5. Motp						0,52**	0,46**	0,42**	0,37**
6. SAEPS5 <sup>e</sup>							0,64**	0,57**	0,60**
7. SAEPS6 <sup>e</sup>								0,69**	0,70**
8. SAEPSS1									0,73**
9. SAEPSS2									

*Note.* Sexe = Sexe enfant ; Habm = Habilités mentales ; Scolp = Scolarité père ; Scolm = Scolarité mère ; Motp = Perception du parent de la motivation scolaire de l'enfant ; SAEPS5<sup>e</sup> = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire 5<sup>e</sup> année ; SAEPS6<sup>e</sup> = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire 6<sup>e</sup> année ; SAEPSS1 = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire secondaire 1 ; SAEPSS2 = Sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire secondaire 2.

\* $p < 0,05$  ; \*\* $p < 0,001$ .

Le sexe de l'enfant est faiblement et positivement lié à la motivation scolaire évaluée par le parent et au sentiment d'efficacité personnelle scolaire de ce dernier en 6<sup>e</sup> année : être une fille est lié à la perception du parent d'une motivation scolaire plus élevée et à un sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire plus élevé à la dernière année du primaire. Les habiletés mentales de l'enfant sont positivement et faiblement liées à toutes les variables. La scolarité de la mère est positivement et modérément liée à celle du père, ainsi qu'à la motivation scolaire évaluée par le parent et le sentiment d'efficacité personnelle scolaire de ce dernier en 5<sup>e</sup> année. La perception des parents de la motivation scolaire de l'enfant en 5<sup>e</sup> année est positivement et modérément liée à leur sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire à tous les temps. Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire est fortement et positivement lié entre les quatre temps de mesure.

## **Analyses principales**

Notre premier objectif visait à vérifier la présence de différentes trajectoires d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire au cours des quatre années englobant la transition au secondaire. Le Tableau 3 montre les indices d'adéquation de trois formes de trajectoires (ordonnée à l'origine seule, linéaire et quadratique) de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents. Comparativement aux formes avec ordonnée à l'origine seule ou linéaire, la forme quadratique présente l'indice RMSEA le plus faible, et les valeurs des indices CFI et TLI les plus élevées. Pour ces raisons, le modèle retenu est celui de forme quadratique pour la trajectoire du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire.

Des modèles à une, deux, trois et quatre trajectoires ont été testés. Le Tableau 4 présente les indices d'ajustement de ces modèles. Le modèle à quatre classes comporte un groupe ayant moins de 5 % de l'échantillon et les indices d'ajustement LMR-LRT et VLMR-LRT du modèle à trois classes sont non significatifs. Ceci signifie que l'ajout de la troisième classe ne produit aucune information supplémentaire au modèle à deux classes. C'est donc ce dernier qui s'ajuste le mieux aux données. Son entropie est adéquate, chacune des classes comprend au moins 5 % des parents de l'échantillon et les probabilités moyennes d'appartenance aux classes sont très élevées. Pour ces raisons, le modèle retenu est celui à deux classes, présenté dans la Figure 1.

La trajectoire que nous nommons « élevée » est la plus importante et comprend 67,6 % des parents dont le sentiment d'efficacité personnelle est élevé en 5<sup>e</sup> année [ $M = 5,05$  (ESM = 0,03);  $p < 0,001$ ], augmente légèrement en 6<sup>e</sup> année, puis décline légèrement pour les deux premières années du secondaire. La pente [ $M = 0,13$  (ESM = 0,04);  $p = 0,002$ ] et le paramètre quadratique [ $M = 0,05$  (ESM = 0,01);  $p < 0,001$ ] de cette classe sont significatifs.

**Tableau 3***Indices d'adéquation des formes de trajectoires latentes du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire*

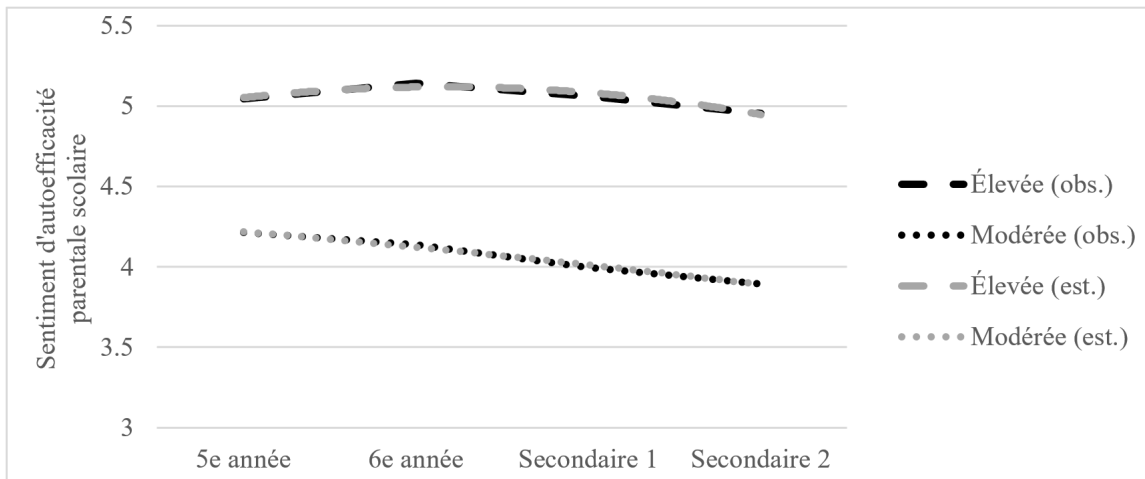
Forme du modèle	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Ordonnée à l'origine seule	0,12	0,91	0,93	0,18
Linéaire	0,08	0,97	0,97	0,02
Quadratique	0,08	0,99	0,97	0,02

**Tableau 4***Modèles d'analyse de trajectoires par classes latentes*

Nb de classes	Nb de paramètres	BIC	SSABIC	AIC	LMR-LRT	VLMR-LRT	Entropie	Probabilité d'appartenance à la classe	Nb de parents/ classe
2	16	2581	2530	2513	0,00	0,00	0,81	95,9; 92,2	346; 166
3	25	2478	2398	2372	0,56	0,56	0,71	87,9; 89,9; 82,6	205; 85; 222
4	34	2417	2309	2273	0,02	0,02	0,77	86,2; 87,9; 86,1; 92,6	99; 140; 255; 18

**Figure 1**

Trajectoires du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire de la 5<sup>e</sup> année du primaire à la 2<sup>e</sup> année du secondaire



Note. (obs.) = trajectoire observée; (est.) = trajectoire estimée.

La seconde trajectoire, nommée « modérée », regroupe 32,4 % des parents et correspond à un sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire modéré en 5<sup>e</sup> année [ $M = 4,22$  (ESM = 0,06);  $p < 0,001$ ] et qui présente, dès l'année suivante, une tendance descendante qui se poursuit les deux années suivantes. Soulignons cependant que la pente [ $M = -0,08$  (ESM = 0,065);  $p = n. s.$ ] et le paramètre quadratique [ $M = -0,01$  (ESM = 0,02);  $p = n. s.$ ] de cette classe ne sont pas significatifs, ce qui peut être dû au nombre moins élevé de parents dans cette classe.

Notre second objectif visait à vérifier, à l'aide d'une analyse de régression multinomiale logistique, si des covariables prédisent l'appartenance des parents aux trajectoires du sentiment d'efficacité personnelle parentale. Le Tableau 5 présente les résultats de cette analyse. Le sexe de l'élève, son indice d'habiletés mentales et la scolarité de son père et de sa mère ne sont pas liés à l'appartenance aux trajectoires. Cependant, la perception du parent de la motivation scolaire de son enfant en 5<sup>e</sup> année du primaire prédit l'appartenance aux trajectoires : chaque augmentation d'un point de cette variable multiplie par 5,6 fois ( $B = 1,72$ ;  $p < 0,001$ ) la probabilité que le parent appartienne à la trajectoire « élevée » plutôt qu'à la trajectoire « modérée ».

**Tableau 5***Régression multinomiale logistique avec la classe « modérée » comme référence*

	<i>B</i>	<i>OR</i>	IC 95 %
Classe « élevée » sur			
Sexe	0,30	1,35	[0,80, 2,26]
Habm	0,02	1,02	[0,99, 1,05]
Scolp	0,00	1,00	[0,79, 1,26]
Scolm	0,16	1,17	[0,93, 1,47]
Motp	1,72***	5,60	[3,62, 8,66]

*Note.* Sexe = Sexe de l'enfant; Habm = Habiletés mentales; Scolp = Scolarité père; Scolm = Scolarité mère; Motp = Perception du parent de la motivation scolaire de l'enfant.

\*\*\* $p < 0,001$ .

Notre troisième objectif était de déterminer si l'appartenance des parents aux trajectoires prédit l'adaptation scolaire de leur enfant en secondaire 2. Un test de comparaison de moyennes, dont le Tableau 6 présente les résultats, révèle que les scores moyens de perception de compétence et de motivation scolaires rapportés par les élèves, et le rendement scolaire rapporté par l'enseignant sont significativement plus élevés chez les élèves dont les parents appartiennent à la trajectoire « élevée » plutôt qu'à la trajectoire « modérée ».

**Tableau 6**

*Scores moyens (M) et erreurs standards (ES) des indicateurs d'adaptation scolaire en secondaire 2 et test de différence (procédure BCH; Wald  $\chi^2$  Test d'égalité des moyennes) selon l'appartenance des parents aux trajectoires*

	Trajectoire élevée	Trajectoire modérée	Wald $\chi^2$
	<i>n</i> = 346	<i>n</i> = 166	
	<i>M</i> ( <i>ES</i> )	<i>M</i> ( <i>ES</i> )	
Perception de compétence (max = 4)	3,1 (0,04)	2,78 (0,06)	14,64***
Motivation scolaire (max = 4)	3,01 (0,04)	2,75 (0,05)	16,50***
Rendement scolaire (max = 6)	4,03 (0,09)	3,31 (0,14)	16,54***

*Note.* \*\*\* $p < 0,001$ .

## Discussion

Le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire est lié à l'adaptation de l'élève : plus ce sentiment est élevé, plus l'élève tend à se sentir compétent et à avoir un meilleur rendement scolaire (Ardelt et Eccles, 2001 ; Bogenschneider et al., 1997 ; Danis et al., 2016 ; Phillipson et McFarland, 2016 ; Shumow et Lomax, 2002 ; Steca et al., 2011). Cependant, les études faites à ce jour étant généralement transversales, on ignore comment évolue le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire lors de la période critique du passage du primaire au secondaire. S'échelonnant de la 5<sup>e</sup> année du primaire à la 2<sup>e</sup> année du secondaire, cette étude visait à décrire les trajectoires du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire lors de la transition de l'enfant au secondaire, à examiner les prédicteurs de l'appartenance des parents à ces trajectoires et à la manière dont cette appartenance est liée à l'adaptation scolaire de l'élève en 2<sup>e</sup> année du secondaire.

Les résultats ont permis d'observer deux des trois trajectoires d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire prédites. La première, qui regroupe une majorité de parents, est celle où le sentiment d'efficacité personnelle scolaire est élevé quand les enfants sont au primaire et diminue légèrement lors des deux années suivant la transition au secondaire. Bien que léger, le constat de ce déclin du sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire lors de la transition au secondaire concorde avec la proposition de Bandura (1997) voulant que les transitions de vie soient des événements pouvant déstabiliser momentanément la perception des personnes quant à leur capacité à maîtriser certaines tâches. La seconde trajectoire, qui regroupe près du tiers des parents, est celle où le sentiment d'efficacité personnelle scolaire initialement modéré commence déjà à diminuer dès la 6<sup>e</sup> année du primaire, donc avant même la transition au secondaire, et suit cette tendance durant les deux années suivantes. Ce patron est semblable à celui rapporté par Glatz et Buchanan (2015a), où le sentiment d'efficacité personnelle des parents dans diverses tâches diminuait légèrement durant les trois premières années de l'adolescence de leur enfant. Dans une étude plus récente, Glatz et Buchanan (2023b) rapportent que le sentiment d'efficacité personnelle des parents d'adolescents aurait diminué de manière significative entre les années 1999 et 2014. Dans notre étude, l'utilisation d'une mesure de sentiment d'efficacité personnelle parentale spécifique à la vie scolaire de l'enfant, les prises de mesure sur une plus longue

durée et l'approche centrée sur la personne sont des ajouts permettant de nuancer les conclusions de Glatz et Buchanan (2015a, 2023b). L'échantillon examiné dans cette étude est composé de parents d'enfants suivant un parcours scolaire régulier et n'ayant pas nécessairement de difficultés ou de besoins particuliers (Chong et Kua, 2017 ; Román-Oyola et al., 2018 ; Shelton et al., 1998). Ceci explique possiblement, en partie du moins, l'absence d'une trajectoire composée de parents ayant un sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire faible.

Notre second objectif était de vérifier si des variables associées au sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire dans les études antérieures permettaient de prédire l'appartenance des parents aux trajectoires. Nos résultats indiquent que le genre des élèves, leurs habiletés mentales et la scolarité des deux parents ne prédisent pas l'appartenance de ces derniers aux trajectoires. Ainsi, même si ces variables sont positivement liées au sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire à certains temps de mesure, ces liens sont strictement concomitants et non prédictifs de la manière dont le sentiment d'efficacité personnelle scolaire des parents évolue. Cela étant, la motivation scolaire de l'enfant perçue par le parent prédit positivement l'appartenance à la trajectoire où le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire est élevé, plutôt qu'à la trajectoire où ce sentiment est modéré. Selon Bandura (1997), parmi les sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle, les expériences de maîtrise sont le facteur le plus déterminant pour consolider la perception d'efficacité dans la réalisation d'une tâche. En ce sens, Coleman et Karraker (1998) proposent que les expériences de succès et d'échec dans les interactions avec l'enfant influencent de manière importante le sentiment d'efficacité personnelle des parents. Ainsi, percevoir que son enfant est plus motivé dans ses apprentissages scolaires serait de nature à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle du parent à soutenir son enfant. Ce constat va ainsi dans le sens des auteurs qui, utilisant une approche dyadique, ont montré que les adolescents influencent les pratiques parentales dans un système réciproque complexe (Branje et al., 2002 ; De Mol et Buysse, 2008 ; Kenny et Cook, 1999 ; Kuczynski et Parkin, 2007).

Notre dernier objectif était de vérifier si l'appartenance des parents aux trajectoires est liée à la perception de compétence, à la motivation et au rendement scolaires de l'élève en 2<sup>e</sup> année du secondaire. Nous avons postulé que l'appartenance des parents à une trajectoire élevée serait liée à une meilleure adaptation scolaire de l'élève telle que mesurée par ces trois variables. Cette hypothèse est confirmée :

les enfants des parents de cette trajectoire rapportent une perception de compétence et une motivation scolaires plus élevées et leurs enseignants considèrent aussi que leur rendement scolaire est meilleur que celui de leurs camarades dont les parents ont un sentiment d'efficacité personnelle scolaire modéré. Cela concorde avec les résultats d'études antérieures ayant montré le lien positif entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et le fonctionnement scolaire des élèves (Ardelt et Eccles, 2001 ; Bandura et al., 1996 ; Bogenschneider et al., 1997 ; Danis et al., 2016 ; Liu et Leighton, 2021 ; Phillipson et McFarland, 2016 ; Shumow et Lomax, 2002). Comme l'ont montré ces études et de nombreuses autres, une perception de compétence plus élevée prédit positivement la motivation, la persévérance dans une activité, et, en bout de piste, le rendement scolaire. Cette tendance nous amène à suggérer l'existence d'une influence réciproque entre le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et les indicateurs de l'adaptation scolaire de l'enfant. Ainsi, percevant que leur enfant se sent plus compétent, plus motivé et qu'il présente un meilleur rendement, les parents sont susceptibles d'avoir un meilleur sentiment d'efficacité personnelle scolaire. Ceci les amènerait à s'impliquer davantage dans le suivi scolaire de leur enfant et à utiliser des pratiques reflétant à l'enfant qu'ils croient en ses capacités (Hoover-Dempsey et al., 2001 ; Steca et al., 2011). Depuis déjà un bon moment, la recherche a montré que l'auto-évaluation de l'enfant quant à sa compétence est liée à sa perception des compétences que lui attribuent ses parents (Eccles et al., 1985 ; Grolnick et al., 1991 ; Jussim et al., 1992). Des chercheurs considèrent que cette perception de second niveau, souvent appelée évaluation réfléchie des compétences de l'enfant (*reflected appraisal* ; Felson, 1985, 1989), constitue une variable intermédiaire par laquelle l'évaluation parentale des capacités de l'enfant exerce une influence sur le développement des perceptions de compétence de ce dernier. Ce rôle des parents dans le développement de la perception de compétence est important : une perception de compétence faible, qu'elle soit justifiée ou non, est liée à une motivation aussi faible et à un rendement scolaire inférieur aux capacités réelles de l'élève, alors que c'est l'inverse dans le cas d'une perception de compétence plus élevée (Bouffard et al., 2003 ; Bouffard et al., 2011 ; Chung et al., 2016 ; Kurman, 2006 ; Phillips, 1984). Une étude longitudinale où le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire et la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires seraient mesurés à chaque temps de mesure permettrait de vérifier la dynamique interactionnelle proposée.

## **Forces, limites et pistes d'études futures**

Outre le caractère novateur de cette étude, d'autres points forts sont à souligner. Mentionnons en particulier la grandeur de l'échantillon, les quatre temps de mesure couvrant les années entourant la transition du primaire au secondaire, et la répartition équilibrée entre les garçons et les filles. En outre, les trois sources d'information différentes, soit les parents, les élèves et les enseignants, permettent d'éviter le problème de variance commune partagée. Cela étant, les conclusions de cette étude sont à considérer avec prudence au vu de certaines limites dont le dépassement constitue autant de pistes pour des études futures.

Ainsi, les mères constituaient près de 90 % des parents répondants, ce qui n'a pas permis de distinguer les deux parents dans les analyses. Notons aussi le caractère homogène de l'échantillon. La grande majorité des parents étant d'origine canadienne-française, cela empêche la généralisation des conclusions aux parents issus de l'immigration ou appartenant à d'autres groupes culturels. De plus, l'étude s'est intéressée au sentiment d'efficacité personnelle scolaire de parents d'enfants en cheminement scolaire régulier ne présentant pas, en majorité, de difficultés scolaires ou psychosociales. Ceci invite à d'autres recherches auprès de populations présentant des particularités, comme des élèves neuroatypiques ou encore évoluant dans des cheminements scolaires particuliers. Aussi, la participation des parents était bénévole et sans compensation financière. Ceci peut expliquer en partie le taux d'attrition un peu élevé des parents de notre échantillon. Même si la procédure rigoureuse de traitement des données manquantes incluse dans Mplus est rassurante, on peut se questionner sur le caractère représentatif des parents ayant poursuivi leur participation. Des études futures se penchant sur les raisons qui amènent les parents à ne pas renouveler leur participation seraient intéressantes. Enfin, comme la transition au secondaire coïncide avec l'arrivée à l'adolescence, il faut garder à l'esprit que les changements dans le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire pourraient refléter, en partie, les enjeux émergeant dans la relation parent-enfant à cette étape du développement. Ce dernier point pourrait constituer une piste intéressante pour de futures études.

## Conclusion

Cette étude a permis de regrouper les parents selon deux trajectoires en ce qui concerne l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle dans leur rôle de coéducateur lors du passage de leur enfant au secondaire. Pour environ deux tiers des parents, ce sentiment est initialement élevé, puis diminue légèrement à partir de la première année du secondaire. Pour les autres, il est d'abord modéré en 5<sup>e</sup> année du primaire, puis décline graduellement dès la dernière année du primaire. Les parents percevant que leur enfant a une meilleure motivation scolaire en 5<sup>e</sup> année du primaire ont une probabilité plus élevée d'appartenir à la trajectoire élevée de sentiment d'efficacité personnelle scolaire. L'appartenance à cette trajectoire est par ailleurs liée à une meilleure adaptation scolaire de l'élève en secondaire 2, soit une perception de compétence, une motivation et un rendement scolaires plus élevés.

En gardant à l'esprit les réserves soulevées, sur le plan théorique, cette étude est néanmoins inédite. En effet, selon une recension exhaustive des écrits sur les changements dans le sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire, cette étude semble la première à l'avoir examiné de manière longitudinale en incluant les deux années précédant la transition au secondaire et les deux années la suivant. Elle a permis de nuancer les conclusions des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle plus général des parents jugé comme diminuant à l'adolescence. L'inclusion des deux années précédant le passage au secondaire et l'analyse de trajectoires par classes latentes — une analyse centrée sur la personne plutôt que sur la variable — ont permis de montrer que l'année de l'arrivée au secondaire s'accompagne, pour une majorité de parents, d'une légère diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle scolaire. Cependant, pour environ le tiers des parents, le fléchissement de leur sentiment d'efficacité personnelle parentale scolaire est déjà apparent avant la transition au secondaire. Ce constat ajoute aux études voulant que l'arrivée au secondaire soit une étape de remise en question du sentiment d'efficacité personnelle parentale et porte à croire que, bien avant cette transition, l'accompagnement scolaire de l'enfant pose des problèmes à plusieurs parents.

Sur le plan pratique, les résultats de cette étude indiquent l'importance de cultiver, chez les parents, un sentiment d'efficacité personnelle dans l'accompagnement scolaire de leur enfant quand ce dernier passe à l'école secondaire. Ceci paraît surtout important pour les parents qui, comme ceux de la seconde trajectoire identifiée dans notre étude

représentant le tiers de l'échantillon, développent, à mesure que leur enfant avance dans sa scolarisation, un sentiment de devenir moins aptes à l'accompagner dans sa vie scolaire. Or, ce sentiment d'efficacité des parents est l'élément déterminant de leur implication dans la vie scolaire de leur enfant. Les parents doivent savoir, comme l'ont montré diverses études, que le temps passé à donner un suivi scolaire direct à l'enfant n'est pas ce qui compte le plus à l'adolescence ; la qualité des échanges avec ses parents au sujet de l'école, son importance et les plans d'avenir des jeunes prédisent la réussite scolaire des adolescents (Benner et al., 2016 ; Catsambis, 2001 ; Fan et Chen, 2001 ; Seginer, 2006 ; Wang et Sheikh-Khalil, 2014 ; Wang et al., 2014).

## Références

- Affuso, G., Bacchini, D. et Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 565–574. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Akos, P., Rose, R. A. et Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170–198. <https://doi.org/10.1177/0272431614529367>
- Albanese, A. M., Russo, G. R. et Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Ardelt, M. et Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972. <https://doi.org/10.1177/019251301022008001>
- Asparouhov, T. et Muthén, B. (2021, 4 février). *Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model* [Mplus Web Notes no 21] (version 11). <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote21.pdf>

- Babskie, E., Powell, D. N. et Metzger, A. (2017). Variability in parenting self-efficacy across prudential adolescent behaviors. *Parenting, 17*(4), 242–261. <https://doi.org/10.1080/15295192.2017.1369314>
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184–197. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Benedetto, L. et Ingrassia, M. (2018). Parental self-efficacy in promoting children care and parenting quality. Dans L. Benedetto et M. Ingrassia (dir.), *Parenting: Empirical advances and intervention resources* (p. 31–57). InTech.
- Benner, A. D., Boyle, A. E. et Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bloyce, J. et Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice, 28*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639345>
- Bogenschneider, K., Small, S. A. et Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and Family, 59*(2), 345–362. <https://doi.org/10.2307/353475>
- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., et Vezeau, C. (2017). Trajectories of self-evaluation bias in primary and secondary school : Parental antecedents and academic consequences. *Journal of School Psychology, 63*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.02.002>

- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., et Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T. et Bordeleau, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 185–208). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph4c7.11>
- Bouffard, T. et Labranche, A.-A. (2023). Profiles of parenting autonomy support and control: A person-centered approach in students' adjustment to the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 43(7), 908–946. <https://doi.org/10.1177/02724316221136039>
- Bouffard, T., Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31–46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.07.001>
- Bouffard, T., Roy, M. et Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachieving children. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 215–235. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221–229. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Brackett Ballenski, C. et Cook, A. S. (1982). Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks. *Family Relations*, 31(4), 489–494. <https://doi.org/10.2307/583923>
- Branje, S. J. T., van Aken, M. A. G. et van Lieshout, C. F. M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351–362. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.16.3.351>

- Cabrera, N. J., Shannon, J. D. et Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science, 11*(4), 208–213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education, 5*(2), 149–177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Cheung, C. S.-S. et Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820–832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Chong, W. H. et Kua, S. M. (2017). Parenting self-efficacy beliefs in parents of children with autism: Perspectives from Singapore. *American Journal of Orthopsychiatry, 87*(3), 365–375. <https://doi.org/10.1037/ort0000169>
- Chung, J., Schriber, R. A. et Robins, R. W. (2016). Positive illusions in the academic context: A longitudinal study of academic self-enhancement in college. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(10), 1384–1401. <https://doi.org/10.1177/0146167216662866>
- Coelho, V. A. et Romão, A. M. (2017). The impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22*(2), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2016.10.001>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Coleman, P. K. et Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations, 49*(1), 13–24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>

- Costa, M. et Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: Focus groups with adolescents' parents. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), 28–36. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>
- Črnčec, R., Barnett, B. et Matthey, S. (2010). Review of scales of parenting confidence. *Journal of Nursing Measurement*, 18(3), 210–240. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.18.3.210>
- Danis, E., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2016). Effets directs et indirects du sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire de l'enfant. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2163>
- De Mol, J. et Buysse, A. (2008). Understandings of children's influence in parent-child relationships: A Q-methodological study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 359–379. <https://doi.org/10.1177/0265407507087963>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés* [Rapport de recherche]. Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Feng, B. (2014). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486–517. <https://doi.org/10.1177/0272431613495447>
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et Midgley, C. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics. Dans S. F. Chipman, L. R. Brush et D. M. Wilson (dir.), *Woman and mathematics: Balancing the equation* (p. 95–121). Lawrence Erlbaum Associates.

- Egberts, M. R., Prinzie, P., Deković, M., de Haan, A. D. et van den Akker, A. L. (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193–198. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.046>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Evans, D., Borriello, G. A. et Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, article 1482. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H. et van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2641–2661. <https://doi.org/10.1111/jan.14767>
- Fauziah, Y., Efendi, F., Pratiwi, I. N. et Aurizki, G. E. (2019). Parental self-efficacy on temper tantrum frequency in children. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(8), 2798–2802.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 71–78. <https://doi.org/10.2307/3033783>
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965–971. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.965>
- Freedman-Doan, C. R., Arbretton, A. J. A., Harold, R. D. et Eccles, J. S. (1993). Looking forward to adolescence : Mothers' and fathers' expectations for affective and behavioral change. *The Journal of Early Adolescence*, 13(4), 472–502. <https://doi.org/10.1177/0272431693013004007>
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A. et Wade, C. (2013). Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children : Psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 343–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>

- Gillet, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15*(1), 77–95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Ginsburg-Block, M., Manz, P. H. et McWayne, C. (2010). Partnering to foster achievement in reading and mathematics. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 175–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>
- Glatz, T. et Buchanan, C. M. (2015a). Change and predictors of change in parental self-efficacy from early to middle adolescence. *Developmental Psychology, 51*(10), 1367–1379. <https://doi.org/10.1037/dev0000035>
- Glatz, T. et Buchanan, C. M. (2015b). Over-time associations among parental self-efficacy, promotive parenting practices, and adolescents' externalizing behaviors. *Journal of Family Psychology, 29*(3), 427–437. <https://doi.org/10.1037/fam0000076>
- Glatz, T. et Buchanan, C. M. (2023a). Exploring how adolescent boys' and girls' internalizing and externalizing behaviors impact parental self-efficacy: A vignette study. *Family Relations, 72*(1), 347–360. <https://doi.org/10.1111/fare.12696>
- Glatz, T. et Buchanan, C. M. (2023b). Trends in parental self-efficacy between 1999 and 2014. *Journal of Family Studies, 29*(1), 205–220. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1906929>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. et 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>

- Hamovitch, E. K., Acri, M. C. et Bornheimer, L. A. (2019). An analysis of the relationship between parenting self-efficacy, the quality of parenting, and parental and child emotional health. *Journal of Family Social Work*, 22(4-5), 337–351. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1635939>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005, 22 mars). *Final performance report for OERI Grant # R305T010673 : The social context of parental involvement : A path to enhanced achievement* [Rapport de recherche]. U.S Department of Education. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287–294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 30–60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>
- Jones, T. L. et Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Jung, T. et Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling: Latent trajectory classes. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 302–317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>

- Junttila, N. et Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 397–414. <https://doi.org/10.1111/bjep.12040>
- Junttila, N., Vauras, M. et Laakkonen, E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 41–61. <https://doi.org/10.1007/BF03173688>
- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J. et Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 402–421. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.402>
- Kenny, D. A. et Cook, W. (1999). Partner effects in relationship research : Conceptual issues, analytic difficulties, and illustrations. *Personal Relationships*, 6(4), 433–448. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1999.tb00202.x>
- Kohlhoff, J. et Barnett, B. (2013). Parenting self-efficacy: Links with maternal depression, infant behaviour and adult attachment. *Early Human Development*, 89(4), 249–256. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2013.01.008>
- Kuczynski, L. et Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization : Interactions, transactions, and relational dialectics. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 259–283). The Guilford Press.
- Kurman, J. (2006). Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures. *British Journal of Social Psychology*, 45(2), 339–356. <https://doi.org/10.1348/014466605X42912>
- Laursen, B. et Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology. Volume 2 : Contextual influences on adolescent development* (3<sup>e</sup> éd., p. 3–42). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002002>
- Lebeau, R. et Bouffard, T. (2022). Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(4), 987–1027. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5281>

- Li, Y. et Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Liu, Y. et Leighton, J. P. (2021). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. *Frontiers in Education*, 6, article 657722. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. et Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376–393. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.376>
- McCarty, C. A., Zimmerman, F. J., Digiuseppe, D. L. et Christakis, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267–275. <https://doi.org/10.1097/00004703-200508000-00002>
- Meyer, S. et Schlesier, J. (2022). The development of students' achievement emotions after transition to secondary school: A multilevel growth curve modelling approach. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 141–161. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00533-5>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8<sup>e</sup> éd.). Muthén & Muthén. [https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer\\_8.pdf](https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf)
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2022). *Mplus* (Version 8.8) [Logiciel].
- Nagin, D. S. et Land, K. C. (1993). Age, criminal careers, and population heterogeneity: Specification and estimation of a nonparametric, mixed Poisson model. *Criminology*, 31(3), 327–362. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1993.tb01133.x>
- Öqvist, A. et Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155–175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Park, S. et Holloway, S. (2018). Parental involvement in adolescents' education: An examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income. *School Community Journal*, 28(1), 9–36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184925.pdf>

- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000–2016. <https://doi.org/10.2307/1129775>
- Phillipson, S. et McFarland, L. (2016). Australian parenting and adolescent boys' and girls' academic performance and mastery: The mediating effect of perceptions of parenting and sense of school membership. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 2021–2033. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0364-2>
- Purdie, N., Carroll, A. et Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 663–676. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.01.002>
- Román-Oyola, R., Figueroa-Feliciano, V., Torres-Martínez, Y., Torres-Vélez, J., Encarnación-Pizarro, K., Fragoso-Pagán, S. et Torres-Colón, L. (2018). Play, playfulness, and self-efficacy: Parental experiences with children on the autism spectrum. *Occupational Therapy International*, 2018(1), article 4636780. <https://doi.org/10.1155/2018/4636780>
- Sanders, M. R. et Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 65–73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x>
- Sapp, G. L. et Marshall, J. Jr. (1984). The Otis-Lennon school ability test: A study of validity. *Psychological Reports*, 55(2), 539–544. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.2.539>
- Sarrazin, G., McInnis, C. E. et Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon : niveau élémentaire*. Institut de recherches psychologiques.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6(1), 1–48. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1)
- Serbin, L. A. et Bukowski, W. M. (2006, 16 février). *The transition from primary to secondary schooling: Strategies for success in vulnerable populations* [Rapport final] (#2005-PS-103501). Centre for Research in Human Development; Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

- Shelton, T. L., Barkley, R. A., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. et Metevia, L. (1998). Psychiatric and psychological morbidity as a function of adaptive disability in preschool children with aggressive and hyperactive-impulsive-inattentive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 475–494. <https://doi.org/10.1023/A:1022603902905>
- Shumow, L. et Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting*, 2(2), 127–150. [https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03)
- Slagt, M., Deković, M., de Haan, A. D., van den Akker, A. L. et Prinzie, P. (2012). Longitudinal associations between mothers' and fathers' sense of competence and children's externalizing problems: The mediating role of parenting. *Developmental Psychology*, 48(6), 1554–1562. <https://doi.org/10.1037/a0027719>
- Smith, J. S. (2006). Examining the long-term impact of achievement loss during the transition to high school. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 211–221. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-409>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G. V. et Fave, A. D. (2011). Parents' self-efficacy beliefs and their children's psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 320–331. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9514-9>
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A. (2017). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 383–403. <https://doi.org/10.7202/1039260ar>
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>
- Trudelle, D. et Montambault, E. (2005). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47–62. <https://doi.org/10.7202/706656ar>

- van der Nest, G., Lima Passos, V., Candel, M. J. J. M. et van Breukelen, G. J. P. (2020). An overview of mixture modelling for latent evolutions in longitudinal data: Modelling approaches, fit statistics and software. *Advances in Life Course Research*, 43, article 100323. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.100323>
- Wang, M.-T. et Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wang, M.-T., Hill, N. E. et Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151–2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- West, P., Sweeting, H. et Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>
- Wickrama, K. A. S., Lee, T. K., O'Neal, C. W. et Lorenz, F. O. (2016). *Higher-order growth curves and mixture modeling with Mplus: A practical guide*. Routledge.
- Williams, K. E., Ciarrochi, J. et Heaven, P. C. L. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1053–1066. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9744-0>
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C. et McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspectives. *Child Development*, 81(2), 636–651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01420.x>
- Xiang, P., McBride, R. et Bruene, A. (2003). Relations of parents' beliefs to children's motivation in an elementary physical education running program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 410–425. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.410>

Yeung, R. et Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80–98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A. et Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(4), 384–388. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.4.384>