

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DES PARENTS DANS LES RELATIONS ENTRE PAIRS AU DÉBUT DE
L'ADOLESCENCE : UNE ÉTUDE OBSERVATIONNELLE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
KARINE NADEAU

JUIN 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce à une bourse de maîtrise et une bourse de doctorat offerte par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que quelques bourses d'excellence octroyées par l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

Plusieurs personnes ont permis la réalisation de ce grand projet. D'abord, je désire remercier François Poulin, mon directeur de thèse, pour m'avoir soutenue et encouragée tout au long de cette aventure. Ses réflexions, ses commentaires constructifs, son perfectionnisme et son éternel optimisme m'ont permis d'aller jusqu'au bout de mon projet. Merci, François, d'avoir cru en moi.

J'aimerais ensuite remercier les participants de l'étude sans qui ce projet n'aurait pas eu lieu. De même, je tiens à remercier les nombreux assistants de recherche qui ont aidé à la collecte de données et à la codification des tâches de discussion, particulièrement Annie Lebrun qui s'est investie dans ce projet pendant plusieurs mois. Je désire également remercier mes collègues de travail avec qui j'ai partagé les plus beaux souvenirs de mon doctorat. Je souhaite remercier plus particulièrement Alessandra Chan, pour tous les moments de complicité partagés avec elle, pour sa précieuse écoute et son amitié inestimable.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis. Merci à mes parents pour m'avoir donné le goût d'apprendre, de dépasser mes limites et d'aller jusqu'au bout de mes rêves. Merci pour leur présence et pour leur amour inconditionnel. Merci à mes amis pour leur grande compréhension, leurs encouragements et leur patience! Enfin, j'adresse un merci tout spécial à Nicholas Vaughan, mon conjoint et précieux ami, pour sa sagesse quotidienne, pour son soutien indéfectible et pour l'être merveilleux qu'il est.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	2
1.1 Relations entre pairs au début de l'adolescence	2
1.1.1 Différents niveaux de relations entre pairs à l'adolescence	3
1.1.2 Difficultés sur le plan des relations entre pairs au début de l'adolescence	4
1.2 Caractéristiques de la relation parent-enfant au début de l'adolescence	5
1.3 Relations parents-pairs au début de l'adolescence	6
1.3.1 Influence parentale dans les relations avec les pairs à l'adolescence	7
1.3.2 Conseils offerts par les parents	9
1.3.3 Intrusion parentale.....	10
1.4 Considérations méthodologiques dans la mesure des pratiques parentales à l'adolescence	11
1.5 Objectifs de recherche	13
CHAPITRE II.....	14
The Role of Parents in Young Adolescents' Competence with Peers: An Observational Study of Advice Giving and Intrusiveness (ARTICLE SCIENTIFIQUE).....	14
Résumé	16

Abstract	17
Introduction	18
Parent-peer linkages	18
Parental advice giving	20
Parental intrusiveness	21
Adolescents influence on parental behavior	22
The current study	23
Method	25
Participants	25
Study design and procedure	26
Instruments	27
Psychosocial adjustment indicators	29
Covariate	31
Results	31
Overview of the Statistical Analyses	31
Descriptive analyses	33
Perceived social competence	34
Prosocial Behaviors	34
Aggressive Behaviors	34
Size of network	35
Conflict with best friend	35
Discussion	36
Parental advice giving	36
Parental intrusiveness	38
Moderator effect of adolescent's gender	39
Limitations and strengths	41
Conclusions	43
References	43

CHAPITRE III	58
DISCUSSION GÉNÉRALE	59
3.1 Les conseils offerts par les parents	59
3.2 Intrusion parentale.....	61
3.3 Auto-révélation de l'adolescent.....	62
3.4 Avenues de recherches futures.....	63
3.5 Implications pour l'intervention.....	64
3.6 Conclusion.....	65
APPENDICE A	67
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	67
APPENDICE B	69
TÂCHE DE DISCUSSION FAMILIALE FILMÉE.....	69
B.1 Verbatims des tâches de discussion.....	70
B.2 Questionnaire utilisé dans la tâche de discussion familiale filmée	72
APPENDICE C	73
MANUEL DE CODIFICATION	73
APPENDICE D	86
SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENT	86
APPENDICE E	90

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT DES ÉLÈVES	90
APPENDICE F.....	95
TAILLE DU RÉSEAU D'AMIS	95
APPENDICE G.....	97
CONFLIT AVEC LE MEILLEUR AMI	97
RÉFÉRENCES.....	101

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

CHAPITRE II (ARTICLE SCIENTIFIQUE)

Tableau 1	Descriptive Data and Correlations for Parental Variables, Adolescent's Psychosocial Adjustment Indicators and Covariates.....	55
Tableau 2	Multiple Hierarchical Regression Analyses for the Concurrent Contribution of Parental Advice Giving and Intrusiveness and Moderating Effects of Adolescent's Gender.....	56
Tableau 3	Multiple Regression Analyses for the Longitudinal Contribution of Parental Advice Giving and Intrusiveness and Moderating Effects of Adolescent's Gender.....	57

RÉSUMÉ

La transition vers l'adolescence peut être associée pour certains jeunes à des difficultés dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Dans ce contexte, les parents peuvent représenter une source de soutien et d'aide potentiel. La présente thèse propose d'explorer deux stratégies que les parents peuvent utiliser: l'offre de conseils et l'intrusion. La majorité des études qui se sont intéressées à ces pratiques parentales l'ont fait de façon séparée. De plus, l'utilisation courante de questionnaires afin d'examiner les effets des pratiques parentales sur l'adaptation psychosociale des adolescents présente des limites importantes. Afin de parer à ces limites, une nouvelle mesure observationnelle est proposée dans le cadre de cette thèse. Une tâche de discussion parents-adolescent filmée est utilisée pour évaluer les conseils offerts par les parents et leur niveau d'intrusion.

Le premier objectif de cette thèse vise à examiner la contribution unique des conseils offerts par les parents et de l'intrusion parentale sur le fonctionnement des jeunes dans le groupe de pairs au début de l'adolescence. Cet objectif sera examiné de façon concurrente et longitudinale sur une période de un an. Le second objectif s'intéresse à l'effet modérateur du sexe de l'adolescent sur le lien entre chacune des pratiques parentales et le fonctionnement du jeune. Cinq indicateurs du fonctionnement des jeunes dans le groupe de pairs sont considérés: la perception de compétence sociale, les comportements prosociaux, les comportements agressifs, la taille du réseau d'amis et les conflits vécus avec le meilleur ami. De plus, la révélation de soi de l'adolescent est utilisée comme variable contrôle dans les analyses.

Quatre-vingt-treize élèves (46 filles; âge moyen = 12,9 ans) provenant de la grande région de Montréal forment l'échantillon de cette étude. Les variables parentales sont évaluées dans le cadre d'une tâche de discussion vidéo-filmée entre les parents et l'enfant qui se déroule à domicile. Une grille de codification macroscopique est appliquée. Les variables portant sur le fonctionnement des jeunes sont évaluées au même moment et de nouveau un an plus tard par des questionnaires complétés en classe par les adolescents et par leur enseignant-titulaire.

Les résultats indiquent que, lorsque les parents offrent des conseils nombreux et de bonne qualité, leur adolescent rapporte vivre moins de conflits avec son meilleur ami et adopte davantage de comportements prosociaux avec l'ensemble de ses pairs. Aussi, les filles se perçoivent plus compétentes socialement lorsque leurs parents les guident dans la résolution de conflits avec leurs pairs. Par ailleurs, les pratiques parentales intrusives sont associées à une manifestation plus fréquente de comportements agressifs et moins fréquente de comportements prosociaux chez l'adolescent. De plus, les filles rapportent avoir moins d'amis dans leur réseau lorsque les parents utilisent une approche intrusive. L'impact de l'intrusion parentale demeure présent sur une période d'un an. En effet, elle est associée à une diminution des comportements prosociaux et de la taille du réseau d'amis des adolescents. Enfin, il est intéressant de noter que les parents offrent davantage de conseils lorsque leur

adolescent divulgue beaucoup d'information concernant les problèmes vécus avec ses pairs. Par contre, les pratiques parentales intrusives sont davantage observées lorsque l'adolescent divulgue peu d'information.

En conclusion, les effets des conseils offerts par les parents quant aux relations que l'adolescent entretient avec ses pairs de même que l'impact des pratiques parentales intrusives sont observables début de l'adolescence. L'effet remédiationnel des conseils offerts par les parents proposé par certains auteurs n'a pu être confirmé avec certitude et doit être exploré davantage. Également, la pertinence de poursuivre l'investigation de l'impact de l'intrusion parentale dans les relations qu'entretient l'adolescent avec ses pairs a été démontrée dans cette thèse puisque cette pratique parentale est fortement associée au fonctionnement du jeune avec ses pairs.

Mots clés : adolescence, influence parentale, relation avec les pairs, adaptation sociale et comportementale

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nature, les humains sont des êtres sociaux et dépendent des relations qu'ils entretiennent avec les autres pour leur survie et leur bien-être. Dès sa naissance, l'enfant tisse des liens avec ses parents et sa fratrie. En grandissant, il est également appelé à développer des relations importantes avec ses pairs. L'ensemble de ces relations contribue à son développement cognitif, émotionnel et social.

Au début de l'adolescence, la nature des relations familiales et celle des relations avec les pairs évoluent et leur influence respective sur l'individu se transforme. Pendant longtemps, ces relations ont été étudiées séparément, étant considérées comme des systèmes sociaux indépendants et hermétiques. Or, la perspective écologique du développement (Bronfenbrenner, 1977) nous a sensibilisé à l'importance d'examiner les liens qui peuvent exister entre les différents univers sociaux dans lesquels évolue l'enfant. Cette thèse s'inscrit dans cette perspective et vise à examiner de quelle façon les parents peuvent contribuer aux relations que leur enfant entretient avec ses pairs au début de l'adolescence.

1.1 Relations entre pairs au début de l'adolescence

Les amitiés revêtent une grande importance à tous les âges de la vie. Les enfants, tout comme les adolescents et les adultes, recherchent le plaisir, l'aide et l'écoute que leur procurent les amitiés. Dès les années 1950, Sullivan (1953) exposait leur importance cruciale, particulièrement pendant la période de la préadolescence, c'est-à-dire pendant les années précédant le début de la puberté. Plusieurs auteurs contemporains ont également souligné le rôle des amis dans la vie sociale et émotionnelle des jeunes (Berndt, 2002; Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007; Chan & Poulin, 2007; Claes, 2003; Hartup, 1996; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Au début de l'adolescence, plusieurs changements prennent place dans les relations entre pairs. Ainsi, les jeunes occupent une proportion grandissante de leur temps libre en

compagnie de leurs amis (Larson & Verma, 1999) et voient la taille de leur réseau augmenter (Claes, 2003). Ces amitiés ne sont plus exclusivement établies avec des pairs du même sexe, comme c'était le cas à l'enfance, mais elles incluent de plus en plus des pairs de l'autre sexe (Maccoby, 1998). Le contexte dans lequel ces relations prennent place se modifie également. Ainsi, les jeunes passent de plus en plus de temps ensemble sans la présence immédiate d'un adulte (parents ou autre) (Brown & Larson, 2009), contrairement à ce qui est observé pendant l'enfance (Ladd & Le Sieur, 1995). De plus, les adolescents participent de plus en plus activement à la construction de leur propre univers social en choisissant eux-mêmes leurs amis selon leurs critères personnels, alors que les enfants sélectionnent généralement leurs amis en fonction de leur proximité géographique (Hartup & Stevens, 1999).

Par ailleurs, les pairs assument de nouvelles fonctions au début de l'adolescence. Ils fournissent un soutien émotionnel, assurent une assistance mutuelle et procurent un sentiment d'appartenance (Hartup & Stevens, 1999). Les adolescents rapportent se tourner plus fréquemment vers leurs amis lorsqu'ils doivent faire des choix ayant des conséquences à court terme, tels que le choix des vêtements, de la coupe de cheveux ou de la musique (Wang, Peterson, & Morphey, 2007). Enfin, les amitiés remplissent des fonctions de proximité et d'intimité en favorisant l'échange de confidences à propos de sujets personnels tels que la sexualité et la consommation de psychotropes (Buhrmester & Furman, 1987).

1.1.1 Différents niveaux de relations entre pairs à l'adolescence

La plupart des jeunes entretiennent plusieurs liens d'amitié simultanément. Ainsi, le réseau des amis à l'adolescence serait composé de différents « niveaux » d'amitié qui varient selon leur degré de proximité et de réciprocité (Cotterell, 1996). En premier lieu, le réseau de proximité inclut quatre ou cinq amis intimes (Claes, 2003). C'est à ces amis que les jeunes se confieraient le plus et consacraient la plus grande partie de leur temps. D'une part, ces amitiés favoriseraient l'acquisition d'habiletés sociales, telles que le développement de l'intimité, l'échange de confidences et la révélation de soi (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009), et d'autre part, elles seraient plus stables à travers le temps comparativement aux autres niveaux d'amitié (Chan & Poulin, 2007). En deuxième lieu, le réseau des échanges comprend les copains de l'école ou du quartier que l'adolescent rencontre épisodiquement

dans le cadre de cours à l'école ou de loisirs. Ce niveau comprend en moyenne une vingtaine de personnes, mais ce nombre varie grandement d'un adolescent à un autre. Ces relations permettraient notamment de favoriser les rencontres avec des pairs de l'autre sexe. Enfin, le réseau des interactions est composé des pairs du même âge et regroupe entre 15 à 90 individus. Les interactions avec ces connaissances se limiteraient à des salutations.

1.1.2 Difficultés sur le plan des relations entre pairs au début de l'adolescence

Bien que la plupart des jeunes entretiennent des relations riches et satisfaisantes avec leurs pairs au début de l'adolescence, certains sont susceptibles d'éprouver des difficultés importantes. Deux dimensions peuvent s'avérer particulièrement problématiques: 1) l'habileté à former des amitiés de qualité et à les maintenir et 2) la capacité à s'intégrer harmonieusement dans l'ensemble du groupe de pairs.

L'habileté à former et à entretenir des amitiés est particulièrement importante à cette période du développement puisque le besoin d'intimité s'accroît (Claes, 2003). L'importance de ces relations est également illustrée par le sentiment de bien-être psychologique qui y est associé. Les jeunes qui ne parviennent pas à former une amitié sont plus dépressifs (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001) et souffrent de solitude ((Parker & Asher, 1993). Outre l'existence des amitiés, leur qualité – notamment sur le plan du soutien reçu, de la camaraderie (engagement dans des activités communes) et de la capacité à résoudre des conflits – s'avère également importante (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Ainsi, une amitié de moindre qualité serait associée à une faible estime de soi et à une plus grande difficulté à faire face à des situations stressantes (Hartup & Stevens, 1999).

Par ailleurs, l'intégration dans l'ensemble du groupe de pairs est également associée au bien-être psychologique des adolescents. En effet, les jeunes adolescents qui subissent du rejet sont plus dépressifs (Boivin, Poulin, & Vitaro, 1994; Kiesner, 2002) et moins performants sur le plan scolaire (Boivin, Hymel, & Hodges, 2001). Dans certains cas, le phénomène de rejet peut dépasser la simple exclusion du groupe et prendre la forme de victimisation. Les jeunes victimes d'intimidation, de harcèlement ou de persécution ont d'ailleurs tendance à entretenir une perception biaisée de leurs propres compétences. Ce biais

dans leur perception les amènerait à sous-estimer leurs capacités dans plusieurs domaines (par exemple social et scolaire) et à développer un manque de confiance en soi, les rendant encore plus susceptibles d'être victimisés (Boivin et al., 2001).

En somme, les problèmes associés à la formation des amitiés ou à l'intégration dans l'ensemble du groupe de pairs risquent d'engendrer des conséquences négatives sur le bien-être psychologique et le fonctionnement psychosocial des adolescents. En effet, des difficultés déjà présentes à l'école primaire en ce qui touche les relations entre pairs sont susceptibles de s'exacerber au début de l'adolescence, lors du passage à l'école secondaire (Cantin & Boivin, 2004; Pellegrini & Long, 2004). Il s'ensuit qu'il est particulièrement important que les jeunes soient soutenus et guidés pour y faire face. Dans ce contexte, il est permis de croire que les parents pourraient offrir une aide utile à leur enfant pour qu'il puisse résoudre ces difficultés lorsqu'elles se présentent.

1.2 Caractéristiques de la relation parent-enfant au début de l'adolescence

Plusieurs changements sont observés dans la relation entre le parent et son enfant au cours de l'adolescence. Pendant longtemps, l'adolescence était considérée comme une période marquée par le détachement des figures parentales et par une augmentation dans la fréquence et l'intensité des conflits vécus au sein de la famille. Plusieurs théoriciens de l'adolescence prétendaient alors que le passage vers l'âge adulte s'accompagnait inévitablement d'une période de confrontation et d'opposition à l'égard des figures d'autorité (Blos, 1967; Freud, 1958). Depuis les années 1970, d'autres auteurs ont démontré que la relation parent-enfant connaissait un réaménagement pendant cette période, sans toutefois entraîner un bris du lien existant (Arnett, 1999; Collins, 1997). Ainsi, les adolescents passent moins de temps en famille que lorsqu'ils étaient enfants et consacrent moins de temps à des activités en compagnie de leurs parents (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, & Duckett, 1996). Laursen et Collins (2009) rapportent également une hausse temporaire des conflits, mais ces derniers porteraient davantage sur des thèmes superficiels, sans provoquer une rupture des liens.

La quête d'autonomie et d'indépendance face au contrôle parental constitue une réalité nouvelle et centrale pour les adolescents (Lerner & Steinberg, 2009). Les pairs les poussent à revendiquer leur indépendance, tandis que les parents cherchent à favoriser leur autonomie progressive et leur capacité de prise de décisions responsables (Collins & Luebker, 1994). Dans cette quête d'autonomie, plusieurs jeunes considèrent leurs relations avec leurs pairs comme étant un domaine relevant uniquement de leur contrôle. À l'opposé, certains parents estiment que les relations entretenues avec les pairs au début de l'adolescence constituent un domaine sur lequel ils se doivent d'exercer un certain contrôle, particulièrement lorsque ces relations représentent une source d'influence potentiellement néfaste pour le jeune (Mounts, 2001; Smetana & Asquith, 1994). Il semblerait que ces différences de perception quant au rôle parental à adopter peuvent parfois amener les adolescents à se rebeller contre l'autorité parentale (Claes, 2003). En d'autres termes, les parents doivent à la fois exercer un contrôle sur certaines dimensions, notamment sur le choix d'amis de leur adolescent, tout en continuant à lui offrir des conseils et à promouvoir son autonomie lorsqu'il rencontre des difficultés avec ses pairs (Galambos & Ehrenberg, 1997; Updegraff, McHale, Crouter, & Kupanoff, 2001).

1.3 Relations parents-pairs au début de l'adolescence

Le modèle écologique de Bronfenbrenner constitue un riche cadre conceptuel pour examiner le rôle que peuvent exercer les parents sur le développement des relations entre pairs de leur enfant (Bronfenbrenner, 1977). Cet auteur conçoit l'environnement social comme un ensemble de sous-systèmes d'interaction et d'influence entre l'enfant et les différents environnements dans lesquels il évolue. D'abord, l'ensemble des relations intimes que l'enfant entretient avec les personnes de son environnement constitue les microsystèmes. Le milieu familial, le groupe de pairs et l'école sont quelques exemples de microsystèmes dans lesquels évolue directement l'enfant. Ensuite, les interrelations qu'entretiennent entre eux deux ou plusieurs microsystèmes forment le mésosystème. Bronfenbrenner avance que les différents microsystèmes sociaux dans lesquels évolue l'enfant ne seraient pas isolés les uns des autres et pourraient en fait entretenir des liens plus ou moins étroits entre eux. Même si le jeune ne participe pas activement aux interactions entre les différents microsystèmes, il

en ressent les influences. Bronfenbrenner souligne l'importance de la communication et du partage d'informations entre les différents microsystèmes pour le développement de l'enfant. Plusieurs études soutiennent cette proposition et démontrent la présence de liens entre ce qui se produit dans le mésosystème et le bien-être de l'enfant (Bérubé, Poulin, & Fortin, 2007; Seginer, 2006). Notamment, il a été observé que lorsque les parents supervisent adéquatement les allers et venues de leur adolescent, ce dernier a tendance à former des liens avec des pairs présentant des caractéristiques jugées désirables par les parents (Mounts, 2002). Ainsi, les relations familiales et les relations avec les pairs ne seraient pas deux mondes isolés l'un de l'autre. Les mésosystèmes sont à leur tour soumis à l'influence de systèmes plus vastes que Bronfenbrenner nomme les exosystèmes. Le travail des parents, les médias et les services offerts dans la communauté constituent des exemples d'exosystèmes. Finalement, les macrosystèmes englobent les croyances, valeurs et idéologies de la culture dominante.

1.3.1 Influence parentale dans les relations avec les pairs à l'adolescence

Cette conception des influences environnementales mise de l'avant par Bronfenbrenner a été reprise par plusieurs théoriciens du développement social de l'enfant au cours des dix dernières années (Ladd & Pettit, 2002; Parke & O'Neil, 1999). Ces auteurs ont élaboré des modèles complexes permettant de mieux comprendre de quelle façon les parents peuvent exercer une influence directe sur les relations que leur enfant entretient avec ses pairs. Ainsi, il leur est possible d'influencer directement ces relations en utilisant par exemple des stratégies visant à structurer l'environnement de l'enfant dans le but précis de faciliter l'accès, l'établissement et le maintien de relations avec des pairs qu'ils jugent compétents. Ces comportements parentaux ont beaucoup été étudiés à l'enfance puisque le défi des enfants de cet âge consiste à s'intégrer dans un groupe de pairs et à se faire des amis.

Ladd et Le Sieur (1995) ont proposé quatre rôles parentaux que les parents peuvent adopter afin d'influencer directement les relations que leur enfant entretient avec ses pairs à l'âge préscolaire et scolaire. Ce modèle a reçu un certain appui empirique auprès d'enfants d'âge préscolaire (Bhavnagri & Parke, 1991; Ladd & Golter, 1988). Premièrement, le parent architecte choisit et contrôle l'environnement dans lequel l'enfant évolue. Ainsi, le parent

choisit le quartier, l'école fréquentée et les activités de loisir auxquelles le jeune participe. L'environnement social dans lequel l'enfant évolue lui permet de rencontrer et d'interagir avec des pairs présentant des caractéristiques appréciées.

Deuxièmement, le parent médiateur favorise des contacts informels avec des pairs et dirige le choix de partenaires de jeu de son enfant. En encourageant certaines amitiés plutôt que d'autres, le parent favorise la formation et le maintien d'amitiés désirables. De plus, en impliquant l'enfant dans la planification de ces rencontres sociales, les parents lui permettent de développer les habiletés qui lui permettront ensuite d'initier et organiser lui-même des activités avec ses pairs (Ladd & Le Sieur, 1995; Vernberg, Beery, Ewell, & Abwender, 1993).

Troisièmement, le parent superviseur surveille les relations que son enfant entretient avec ses amis. Le parent peut utiliser trois types de supervision : 1) supervision interactive, 2) supervision directive et 3) supervision indirecte. En premier lieu, les parents qui utilisent la supervision interactive prennent part directement dans les relations que leur enfant entretient avec leurs pairs. Ce type d'intervention facilite la compétence sociale du jeune enfant (2-3 ans) en lui enseignant des techniques pour initier et maintenir une relation d'amitié saine. En second lieu, la supervision directive offerte par les parents s'opère en dehors du contexte de jeu de l'enfant. Ainsi, les parents sont souvent des observateurs plutôt que des participants. Ce type de supervision serait plus approprié chez les enfants d'âge préscolaire avancé (4-5 ans) puisqu'il permettrait à l'enfant de développer des habiletés d'auto-régulation et d'indépendance. En troisième lieu, la supervision indirecte suppose que les parents supervisent leur enfant en obtenant de l'information à propos de ses activités. Ce type de supervision moins directe semble plus commun au début de l'adolescence puisque les jeunes fréquentent alors leurs amis dans des endroits moins accessibles pour les parents (par exemple, au domicile des amis, à l'école, etc.).

Enfin, le parent consultant prodigue à son enfant des conseils portant sur l'initiation et le maintien des amitiés lorsqu'il se retrouve seul avec lui. Ces discussions prennent place dans la voiture, avant l'heure du coucher ou encore après l'école et portent sur des événements que l'enfant a vécus avec ses pairs. Durant ces conversations, les parents guident et conseillent leur enfant sur les façons d'initier de nouvelles relations, de résoudre les

conflits, de réagir à la pression des pairs ou à la victimisation. Le parent peut conseiller son enfant de façon proactive, le préparant ainsi à faire face à de futures situations sociales. Il peut également le conseiller de façon réactive, en réponse à un problème rapporté par l'enfant. Le parent peut alors aider l'enfant à analyser le problème, à identifier des solutions et à réfléchir aux conséquences des stratégies identifiées. Le rôle de consultant a reçu peu d'attention de la part des chercheurs investiguant les influences parentales directes sur les relations avec les pairs. De plus, l'efficacité des conseils offerts par les parents selon l'âge des jeunes est très peu documentée.

Récemment, certains de ces rôles parentaux ont commencé à être étudiés à la période de l'adolescence (McDowell, Parke, & Wang, 2003; Mounts, 2000; Tilton-Weaver & Galambos, 2003). Les travaux menés jusqu'à maintenant suggèrent que, même à l'adolescence, les parents peuvent influencer les relations sociales de leur enfant, notamment par le biais de la supervision parentale (Updegraff et al., 2001). Plusieurs auteurs ont investigué l'impact de la supervision parentale dans l'adaptation psychosociale des jeunes (Dishion & McMahon, 1998; Mounts, 2000, 2001, 2002, 2008). Cependant, à l'adolescence, l'influence parentale est beaucoup plus complexe et prend possiblement plusieurs formes, outre la supervision. Ainsi, lorsque le jeune adolescent rencontre des difficultés dans ses relations avec ses pairs, ses parents peuvent tenter de l'aider en lui offrant des conseils pour qu'il puisse résoudre ses problèmes. Compte tenu du désir grandissant des adolescents à gérer leurs relations sociales de façon autonome, il est cependant possible que les parents veuillent s'investir davantage dans les relations sociales de leur adolescent et que leurs interventions prennent la forme d'intrusion.

1.3.2 Conseils offerts par les parents

Cette pratique parentale consiste à discuter avec l'enfant des relations qu'il entretient avec ses pairs et à lui offrir des conseils lorsqu'il rencontre des difficultés. Elle est particulièrement pertinente à considérer au début de l'adolescence puisqu'elle respecte plusieurs enjeux développementaux propres à cette période de développement. En effet, puisque les interactions entre pairs à l'adolescence prennent place dans des lieux où les parents sont généralement absents (Brown & Larson, 2009), ces derniers doivent compter

davantage sur la communication avec leur enfant, plutôt que sur la supervision directe des relations qu'il entretient avec ses pairs. Cette pratique suggère que les parents peuvent influencer les relations sociales de leur adolescent en discutant avec lui, avant ou après une activité par exemple, à propos des façons d'initier de nouvelles relations d'amitié ou de résoudre des difficultés vécues avec les autres jeunes (Ladd & Le Sieur, 1995). Il est permis de croire qu'une telle stratégie parentale soit particulièrement appropriée pendant l'adolescence puisque les jeunes possèdent alors les habiletés cognitives nécessaires leur permettant de comprendre la perspective de l'autre et recherchent davantage d'autonomie dans leurs relations (Steinberg & Silk, 2002). Ce rôle respecte le besoin d'autonomie grandissant de l'enfant en lui laissant le contrôle immédiat sur les relations qu'il entretient avec ses pairs. D'ailleurs, les travaux de Cohen (1989) révèlent que le rôle de consultant est bénéfique auprès des enfants d'âge scolaire, particulièrement lorsque les parents sont souteneurs et lorsqu'ils n'interfèrent pas dans les relations d'amitié de leur enfant.

1.3.3 Intrusion parentale

Les premiers travaux portant sur l'intrusion parentale – ou contrôle psychologique – ont vu le jour au cours des années 1950 (Droppleman & Schaefer, 1963). Depuis, plusieurs études se sont appliquées à bien définir l'intrusion parentale et à en évaluer l'impact sur le développement de l'enfant (Barber & Harmon, 2002). L'intrusion parentale est manifeste lorsqu'il y a présence d'interactions familiales qui empêchent ou nuisent au processus d'individuation de l'enfant et qui peuvent prohiber le développement de son autonomie (Barber, Olsen, & Shagle, 1994), de son identité et de sa valeur personnelle (Barber & Harmon, 2002). Le parent tend à infantiliser son enfant, à encourager le développement d'une dépendance psychologique envers lui et à empêcher le développement de sa compétence et de la confiance en ses habiletés (Steinberg, 1990).

L'intrusion parentale est particulièrement intéressante à considérer dans l'étude des difficultés vécues avec les pairs à l'adolescence. D'une part, l'adolescence constitue une période de vie où les jeunes tentent de développer leur autonomie, particulièrement lorsqu'il est question de domaines personnels tels que les relations avec les pairs (Smetana, Metzger, Gettman, & Campionne-Barr, 2006). D'autre part, il peut être difficile pour les parents de

guider leur adolescent dans une résolution personnelle et efficace des problèmes vécus avec ses pairs. En d'autres mots, les parents peuvent vouloir résoudre eux-mêmes les difficultés que leur jeune rencontre avec ses pairs. Certaines études ont d'ailleurs examiné cette question et révèlent que les pratiques parentales intrusives, c'est-à-dire lorsque les parents tentent de résoudre eux-mêmes les conflits, seraient peu efficaces pour aider l'enfant d'âge scolaire (Cohen, 1989). Il serait donc important d'examiner les impacts de l'intrusion parentale sur le fonctionnement de l'enfant avec ses pairs au début de l'adolescence.

1.4 Considérations méthodologiques dans la mesure des pratiques parentales à l'adolescence

La mesure des pratiques parentales à l'adolescence présente plusieurs défis. En effet, la plupart des études s'intéressant aux pratiques parentales en général ont recours à des questionnaires qui sont complétés par les adolescents et/ou par les parents. C'est le cas, entre autres, des travaux de Mounts (2002) et de ceux de Tilton-Weaver et Galambos (2003) qui portent sur les pratiques de gestion parentale des relations entre pairs. Bien que ces méthodes de mesure permettent de recueillir une multitude d'informations quant à la perception que les parents ont de leur propre comportement et de la perception qu'en ont les adolescents, certains problèmes surgissent. Quantité d'études ont mis en évidence le faible niveau de convergence entre les perceptions des parents et celles des adolescents quant aux différents aspects de la relation parent-enfant (Dishion & Bullock, 2002; Feinberg, Howe, Reiss, & Hetherington, 2000). Ces écarts de perception semblent fluctuer en suivant un patron particulier selon le répondant (Noller & Callan, 1991). Plus précisément, les parents ont tendance à surévaluer leurs pratiques parentales positives, à valoriser leurs habiletés de communication avec leur adolescent et à minimiser les conflits. De fait, l'investissement que les parents consacrent à l'éducation de leur adolescent justifie sans doute cette tendance lorsqu'ils sont interrogés sur leur rôle. Les adolescents, pour leur part, semblent focaliser davantage sur les aspects problématiques de leur relation avec leurs parents et tendent à amplifier les conflits vécus. Il est indéniable que les refus et limites imposés par les parents prennent une importance capitale pour les adolescents puisqu'ils sont vus comme un frein à leur quête d'autonomie.

Afin de parer à cette limite des mesures par questionnaire, l'approche méthodologique proposée dans cette thèse repose sur une observation directe de la relation entre les parents et l'enfant. Les mesures basées sur l'observation directe des interactions sociales permettent d'avoir un accès direct à certains comportements intéressants qui ne peuvent être mesurés par questionnaires (par exemple, directives données par les parents, haussements de ton, démonstrations d'affection) (Bakeman & Gottman, 1997). De plus, les observations directes peuvent être complémentaires aux questionnaires et peuvent donner accès à des informations différentes. En effet, contrairement aux questionnaires où la définition de chaque concept est basée sur l'interprétation que l'individu s'en fait, les comportements observés directement répondent à une définition précisée au préalable. Ainsi, tous les comportements sont analysés selon les mêmes critères. Les observations permettent aux chercheurs d'être témoins des comportements à mesure qu'ils se produisent. Les participants eux-mêmes peuvent ne pas être conscients de tous ces comportements puisque ces derniers sont fréquemment adoptés de façon automatique et rapide (Yasui & Dishion, 2008).

Dans la littérature, les méthodes observationnelles ont été fréquemment utilisées pour mesurer différents aspects de la relation entre les parents et l'adolescent. Par exemple, les travaux de Dishion et Bullock (2002) et ceux de Criss et ses collègues (2001) sont basés sur l'utilisation d'une méthode par observation pour mesurer la supervision parentale. Ces auteurs proposent l'utilisation d'une tâche de discussion semi-structurée de façon à favoriser l'émission des comportements à l'étude plutôt que de les observer un milieu naturel. Des systèmes de codification macroscopiques sont également développés afin d'examiner des pratiques parentales spécifiques. Cette méthode observationnelle peut également être appliquée à l'examen des pratiques parentales en jeu lorsque les adolescents rencontrent des difficultés avec leurs pairs (McDowell et al., 2003). Une nouvelle procédure observationnelle de même qu'un système de codification sont développés à cette fin dans le cadre de cette thèse.

1.5 Objectifs de recherche

L'objectif de cette thèse consiste à examiner l'impact de deux pratiques que les parents peuvent adopter lorsque leur adolescent rencontre des problèmes avec ses pairs : l'offre de conseils et l'intrusion. L'examen simultané de ces deux pratiques parentales au début de l'adolescence n'a fait l'objet d'aucune étude à ce jour. Dans un premier temps, la contribution unique de chacune de ces pratiques parentales sur le fonctionnement des adolescents dans le groupe de pairs est examinée de façon concurrente, puis de façon longitudinale sur une période d'un an. Dans un deuxième temps, l'effet modérateur du sexe de l'adolescent sur lien entre chacune de ces pratiques parentales et le fonctionnement social des jeunes est investigué.

L'analyse critique de la littérature, la justification des objectifs et des hypothèses de recherche de même que la méthodologie et les résultats observés sont présentés dans le prochain chapitre sous la forme d'un article scientifique.

CHAPITRE II

THE ROLE OF PARENTS IN YOUNG ADOLESCENTS' COMPETENCE WITH PEERS:
AN OBSERVATIONAL STUDY OF ADVICE GIVING AND INTRUSIVENESS
(ARTICLE SCIENTIFIQUE)

The Role of Parents in Young Adolescents' Competence with Peers: An
Observational Study of Advice Giving and Intrusiveness

Karine Nadeau and François Poulin

Université du Québec à Montréal

Résumé

La présente étude examine deux stratégies que les parents peuvent utiliser lorsque leur adolescent rencontre des difficultés avec leurs pairs, c'est-à-dire l'offre de conseils et l'intrusion, et investigate leur contribution unique sur l'adaptation sociale et comportementale de l'adolescent. L'échantillon est composé de 93 jeunes adolescents (âge moyen = 12,9 ans) et de leurs parents. Ensemble, les parents et l'adolescent prennent part à une tâche de discussion familiale filmée permettant l'observation des comportements parentaux utilisés. Plusieurs indicateurs d'adaptation sont mesurés de façon concurrente et longitudinale (un an plus tard) en utilisant des questionnaires complétés par les adolescents et leur enseignant-titulaire. Les résultats démontrent que l'offre de conseils de la part des parents est, de façon concurrente et longitudinale, associée à une meilleure adaptation psychosociale, tandis que l'intrusion parentale est associée à un niveau plus faible d'adaptation psychosociale. De plus, quelques-uns des effets sont modérés par le sexe de l'adolescent.

Abstract

The present study examined two strategies parents can use when their adolescent encounters difficulties with peers, i.e. advice giving and intrusiveness and investigate their contribution to the adolescent's social and behavioral adjustment. Young adolescents (n= 93; 49% girls; mean age = 12.9) and their parents took part in a videotaped problem-solving task in which parental behaviors were observed. Several indicators of adjustment were measured concurrently and one year later using adolescents' self-report and teacher ratings. Results indicated that parental advice giving was concurrently and longitudinally associated with better psychosocial adjustment whereas parental intrusiveness was associated with lower level of psychosocial adjustment. Some of the effects were moderated by the child's gender.

Introduction

Early adolescence is a time of many changes, which adolescents begin to experience in the context of school and in their relationships with their peers and parents. With the transition to high school, adolescents must build fulfilling interpersonal relations with their new classmates (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002). Also, the nature and the circumstance of peer relationships change as they become increasingly important. Young adolescents have a larger friendship network (Claes & Poirier, 1994), spend more time with their peers (Larson & Richards, 1991), seek friends and peers for intimacy, support, and advice (Buhrmester, 1996) and are more influenced by them (Berndt, 1979; Steinberg & Monahan, 2007). As a result, early adolescents' difficulties with peers, such as conflict or rejection, have a potentially stronger emotional impact at this age (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007), often leading to an increase in depressive symptoms (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Parents could have a beneficial effect on their adolescent's peer relationships by promoting competent behaviors with peers (Laible & Carlo, 2004). However, few studies directly examined the strategies used by parents during early adolescence and their effect on the child.

Parent-peer linkages

Parke and Bhavnagri (1989) classified family influences on children's peer relationships into two types of influence: indirect and direct. Indirect influences refer to family environments and processes that occur within them that may impact the

quality of children's peer relationships and social competence (e.g. attachment, childrearing styles, marital relationships). Accordingly, the child carries behavioral and relationship patterns learned in the context of the family into the peer domain. Direct influences aim to manage children's peer relationships and have the goal of affecting and facilitating some. Ladd, Le Sieur and Profilet (1993) classified parents' management behaviors with childhood aged children into four "roles": parent as designer, mediator, supervisor, and consultant. As such, the ways parents influence their child's peer relationships have been extensively studied in early childhood (Bhavnagri & Parke, 1991; Ladd & Golter, 1988; Ladd & Pettit, 2002; Parke & O'Neil, 1999). It is likely that the ways in which parents manage those relationships change as children approach and proceed through adolescence (Updegraff, McHale, Crouter, & Kupanoff, 2001), since the goals and the nature of peer relationships transform at this age (Claes & Poirier, 1994).

Studies indicate that parents still directly influence their child's peer relationships in adolescence (Mounts, 2002, 2008; Steinberg, 2001; Tilton-Weaver & Galambos, 2003; Updegraff et al., 2001). For example, Vernberg, Beery, Ewell, and Abwender (1993) found that the use of friendship facilitation strategies by parents, such as encouraging activities with other adolescents or enabling proximity to peers, was related to greater success for adolescents in making friends after the family moved. Likewise, Mounts (2001) found that adolescents' perception of low parental monitoring (knowing the whereabouts of adolescents) and high parental prohibiting

(not permitting the adolescent to interact with certain peers) were related with adolescents' and their best friends' delinquent behavior and use of substance. Whereas parental monitoring and prohibition have been largely studied in adolescence (Mounts, 2008), the other parental management behaviors identified by Ladd et al. (1993) have been less examined.

One way to look at direct parental influences on young adolescents' relations with peers is to examine how parents socialize adolescents in resolving problems with peers (McDowell, Parke, & Wang, 2003), specifically, how parents advise their adolescent (Ladd et al., 1993). Research on parenting practices that directly affect relationships with peers has strong practical implications, since parents can learn specific parenting practices whereas it might be difficult to teach them a parenting style (Bogenschneider, Wu, Raffaelli, & Tsay, 1998). Clearly, there is a need for more research that documents the ways in which parents directly intercede in adolescent peer relationships and the impact on adolescents' peer relationships and behavior. In this study, two parental practices are of particular interest in examining how parents socialize adolescents in resolving problems with peers: advice giving and intrusiveness.

Parental advice giving

The present study focuses on parents' roles as consultant of adolescents' peer relationships. As many studies indicate, parental advice giving appears to be a determinant of peer social competence, especially in preschool age children. Research

demonstrates that parents can facilitate preschoolers' entry into a peer group and enable them to develop significant relationship skills by providing advice on how to find playmates and become part of a new group (Ladd & Golter, 1988; Russel & Finnie, 1990). Also, a study conducted by Laird, Pettit, Mize, Brown and Lindsey (1994) shows that mothers' explicit advice giving predicted their preschooler's social competence more than simply discussing peer situations. Besides, Mize, Pettit, Laird and Lindsey (1993) found that when mothers came up with more positive solutions to peer problems, teachers rated their children as more socially competent.

While prior work with younger children generally found positive effects of parental advice giving on children's peer relationships, theorists argue that the impact of this advice may vary at different developmental periods (Ladd, 1992; Parke, Burks, Carson, Neville, & Boyum, 1994). In fact, McDowell, Parke and Wang (2003) have proposed that parents might use advice giving in adolescence to compensate for their adolescents' lack of social competence. More research on this issue is necessary. To date, few studies have given an interest on the impact of parental advice giving in early adolescence.

Parental intrusiveness

In addition to the advice and help to think through problems regarding peers offered by parents, parental intrusiveness can be considered. During early adolescence, the concern of negative peer influence on their adolescent's behavior is likely to become more salient for parents (Bartz, 1978). Parental management efforts

are more focused on preventing adolescents' association with undesirable peers and managing the negative influence of undesirable friends. As a result, parents might use controlling and restrictive strategies. It is especially relevant to examine the impact of parental intrusiveness over peer issues since this parental strategy is likely to be interpreted by young adolescents as impinging on their autonomy. Indeed, some studies confirm that when adolescents perceived their parents as intrusive over their peer relationships, they reported higher levels of peer orientation (Fuligni & Eccles, 1993) and more deviant and less positive peer affiliations (Soenens, Vansteenkiste, Smits, Lowet, & Goossens, 2007). Parents who are able to facilitate autonomy in their adolescent, while continuing to play a role of advisor when their adolescent encounter problem with peers are expected to facilitate their adolescent's social development.

Adolescents influence on parental behavior

According to Kerr and Stattin (2000), adolescents themselves are active agent in the process through which parents keep track of what happens with friends. These authors showed that adolescent's willingness to self-disclosure was the main source of parental monitoring-knowledge and was associated with a better adjustment including depressive symptoms and delinquency. Thus, self-disclosure plays a role in the decision of what strategy parents use and how they use it. Adolescents must be willing to share some information with their parents in order to be helped and to elicit advice giving content (McDowell & Parke, 2009). Thereupon, self-disclosure should

be taken into account when studying parental strategies aimed to influence peer relationships.

The current study

The current study proposes to explore two strategies parents can use, namely advice giving and intrusiveness, when their adolescent has problems with his/her peers and examine their associations with the child's social and behavioral adjustment. It extends prior research on parental advice giving and intrusiveness in several ways. First, researchers have typically considered these parental strategies separately. By taking into account the other parental strategy, we will attempt to isolate the unique effect of each of them. Second, earlier studies were often based on the adolescents' or the parents' perceptions of these parental behaviors. Previous studies revealed that adolescents' and parents' reports show modest agreement at best on various aspects of the family functioning (Feinberg, Howe, Reiss, & Hetherington, 2000; Hartos & Power, 2000), suggesting that family members' reports are not reliable to give a true picture of reality. In this study, we use a single parent-child videotaped discussion task designed specifically to elicit parental counseling of their young adolescents. Third, five indicators of social and behavioral adjustment are included in this study: a) adolescents perception of their own social competence (Harter, 1988), b) prosocial behavior and c) aggressive behavior, as these afford more specific and detailed ratings than the usual ratings of social acceptance (McDowell et al., 2003; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998); d) conflict with the best friend as an

indicator of the adolescent's ability to get along with peers (Burk & Laursen, 2005), and e) the size of children's friendship network since it might be particularly susceptible to change during the first years of high school due to co-occurring developmental and environmental changes (Hardy et al., 2002). Fourth, adolescents must be willing to share some information with their parents in order to be helped. Any examination of these parenting behaviors should thus include adolescents' self-disclosure as a control variable.

The first goal of this study is to examine the unique contribution of parental advice giving and parental intrusiveness on adolescents' psychosocial adjustment with peers. This will be achieved concurrently and longitudinally over a one-year period. Parental behaviors were assessed in Grade 7 and adolescents' social and behavioral adjustment was assessed in Grade 7 and again in Grade 8. Based on the model proposed by McDowell and colleagues (2003), parental advice giving is expected to be concurrently associated with lower levels of psychosocial adjustment with peers. Parental intrusiveness is expected to present similar concurrent associations with these variables. However, distinct associations are expected for the longitudinal analyses. Parental advice giving will predict an increase in psychosocial adjustment one year later, whereas parental intrusiveness will predict a decrease in psychosocial adjustment. Adolescents' self-disclosure was included as a control variable in all analyses.

The second goal is to explore the moderating effect of adolescent's gender on these relationships. Peer relations of girls' and boys' differ in many ways and these differences tend to intensify during adolescence (Rose & Rudolph, 2006). Also, prior research has found that parents have more open communication and more involvement with girls and monitor them more closely than boys (Crouter, Bumpus, Davis, & McHale, 2005; Lefkowitz, Boone, Sigman, & Kit-fong Au, 2002; Richards, Miller, O'Donnell, Wasserman, & Colder, 2004), suggesting that parental advice giving and intrusiveness could have a different impact among boys' and girls' competence with peers. Since no research has examined this issue, this study proposes to explore if the impact of these two parental strategies differ among boys and girls.

Method

Participants

Participants were part of a longitudinal research project on adolescent social development following 390 adolescents. Considering the resources available for the current project, the authors predetermined to reach a subsample of approximately 100 participants who would be involved in more intensive assessments (i.e. home visits). Thus, participants were randomly asked to take part in a home visit until a hundred or so accepted. Approximately 60% of families who were contacted actually agreed to take part in the home visit.

Accordingly, a sample of 93 seventh graders (49% were girls; mean age = 12.9 years) and their parents participated in a videotaped discussion task. The families came from various SES (family income ranged from 10,000\$ to more than 60,000\$) in a large suburb in the greater region of Montreal, Canada. Ninety-eight percent of the adolescents were Caucasian Canadian born. Sixty-six percent lived with both biological parents, 12% with their mother only, 1% with their father only. Eighteen percent of the adolescents lived with one of their parent and a stepparent and 3% lived with other people. Comparative analyses were done and adolescents recruited for the family discussion task did not differ from the rest of the sample on the demographic characteristics (adolescents' age, family income and family structure) and on the social and behavioral adjustment variables (perceived social competence, prosocial behaviors, aggressive behaviors, size of friendship network, conflict with the best friend).

Study design and procedure

Parenting variables were measured when adolescents were in Grade 7 , during a home visit. It was requested that all parents involved in the child's upbringing take part in the discussion task. Accordingly, in 53% of cases, both parents agreed to participate in the task. In 45% of cases, only mothers participated in the task whereas in 2% of the cases, only the father participated in the videotaped discussion. Home visits lasted between 75 and 90 minutes. Each family was given \$25 at the end of the visit.

Adolescents' psychosocial adjustment indicators were measured by self-reported questionnaires and teacher ratings in classrooms in 7th and again 8th grades. The same measures were used for both assessments. Questionnaires were administered by university-level research assistants during class time. Students answered the questionnaires individually but research assistants were accessible to answer any questions. Moreover, the teacher with whom the participating adolescent had the most contact was given one questionnaire to fill out.

Instruments

Parenting variables

Family discussion task. The discussion task is a modified version of the family assessment task developed by Yasui and Dishion (2008). The task lasted 30 minutes during which the family was invited to discuss various topics. One of these topics consists of discussing problems that the child experienced with his/her peers. In order to initiate the discussion, the adolescent was asked to fill in a questionnaire prior to the family task. The questionnaire was developed by our research team and contained 18 items covering various problematic peer situations in which adolescents might find themselves. The items were tapping problems related to friendships (ex.: "Do you ever quarrel or argue with a friend"), peer victimization (ex.: "Have you ever been teased") and peer rejection (ex.: "Other youths don't want you to be part of their group?"). Adolescents had to choose the problem that bothered him/her the most in the last month. Before the videotaped discussion task started, the research assistant

explained to the family, before leaving the room, what to do during the task. The adolescent was asked to identify what problem he/she chose in the questionnaire and to explain the situation in more detail to his/her parents. Together, the parents and the adolescent had to identify ways of solving or improving the situation. The research assistant came back in the room after a five-minute time limit.

Coding system. The approach was based on the macroscopic coding of Iowa family interaction rating scales (Melby et al., 1989-1993). Similar codes have also been used by Criss et al. (2001) and McDowell et al. (2003). Ratings were made on a 9-point scale from 1= not at all characteristic to 9= always a characteristic, taking into account the entire five-minute discussion. In family where the two parents took part in the discussion task, one single score was given for both parents. Analyses showed no score differences between the families where two parents participated in the discussion task and the families where only one parent participated. Also, all the analyses reported in the results section were done controlling for the number of parents present in the discussion task. Because it was not significant in any regression analyses, the number of parents was excluded in the analyses presented in the results section. Independent graduate and undergraduate student raters assigned scores. Coders for this study were trained to be in agreement within 1 point on a 9-point rating format for 80% of the ratings. The inter-observer reliability was assessed on 25% of the entire study sample.

Two parenting variables were measured from these videotaped interactions (inter-observer reliability in parentheses). First, parental advice giving was based on two items: a) the quantity and quality of advice (parent's ability to give advice to their adolescent about a problem occurring in his/her peer relationships; $r=.95$) and b) parental thought prompting (parent's ability to help his/her child analyzing the problem, finding solutions and evaluating the consequences of each solution; $r=.89$). These items were significantly correlated ($r=.70$, $p<.01$) and a mean score was computed. Second, parental intrusiveness was based on a single item reflecting the parents' efforts to solve the child's conflict situation themselves or to control their child's freedom of speech during the task ($r=.95$).

Adolescent' self-disclosure was also measured from these videotaped interactions and was used as a control variable in the analyses. It was based on two items: 1) comfort to talk with their parents about the problematic they encounter with their peers ($r=.92$) and 2) details they give to their parents about the situation ($r=.92$). These items were significantly correlated ($r=.70$, $p<.01$) and a score was computed by averaging the two items.

Psychosocial adjustment indicators

Perceived social competence. Perceived social competence was measured through the social acceptance subscale of the Self-Perception Profile for Adolescent (Harter, 1988). The subscale is comprised of five items, which were scored from 1 to 4 with higher scores reflecting a more positive self-image (e.g.: "Some youths are

often self-disappointed BUT other youths are quite satisfied with themselves). For each participant, a perception of social competence score was given by computing the mean of the 5 items. The internal consistency of this scale was acceptable (Grade 7: $a = .82$; Grade 8: $a = .67$).

Prosocial behaviors. Prosocial behaviors were measured using a 4-item scale completed by the teacher. These items came from the Social Behavior Questionnaire (Tremblay et al., 1991): “Helps others”, “Shares and cooperates with others”, “Invites a lonely child to come and join the group” and “Tries to stop a conflict between children” (5-point Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (almost always)). For each participant, a mean score was computed with the 4 items. The internal consistency of this scale is adequate (Grade 7: $a = .82$; Grade 8: $a = .80$).

Aggressive behaviors. Youth aggressive behaviors were measured using Dodge and Coie’s (1987) six-item proactive/reactive aggression and two other items (“Often fight with other kids”, “Irritable. He/she gets angry easily”). The items were completed by the teacher and were rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (almost always). For each participant, a mean score was calculated with the eight items. The scale showed an excellent internal consistency (Grade 7: $a = .94$; Grade 8: $a = .95$).

Size of friendship network. Participants were asked to write down the names of up to 10 friends. No constraints were imposed regarding the context in which these friendships took place (eg., school, neighborhood, leisure activity). The number of

friends was limited to 10 in order to be consistent with procedures used by other adolescent friendship-network researchers (Degirmencioglu, Urberg, Tolson, & Richard, 1998; Urberg, Degirmencioglu, Tolson, & Halliday-Scher, 1995). The number of friends listed by the participants was computed.

Conflict with the best friend. Participants were asked to identify their very best friend and to answer a series of questions thinking specifically about their relationship with this friend. The conflict scale was a shorter version of the Parker and Asher (1993) scale (3 items; 5-point Likert format ranging from 1 (never) to 5 (almost always)). Example of items is: « This friend and I have a lot of conflicts » (Grade 7 : $a = .90$; Grade 8 : $a = .89$).

Covariate

Family income. Family income before taxes was used as an indicator of the families' economic situation. Parents responded to a single item, « In which of the following categories is your total income before taxes for the last year », ranging from 1 (less than \$5,000 CDN) to 13 (\$60,000 and more). The median response represented around \$55,000.

Results

Overview of the Statistical Analyses

First, descriptive analyses were performed and a series of correlations were computed to verify the associations among the study variables. Next, a series of multiple regression analyses were conducted concurrently and longitudinally to

assess the unique contribution of each parental strategies on adolescents' psychosocial adjustment indicators and the moderating effect of gender on these associations.

In order to test interactions and to facilitate interpretation, all variables were z-standardized (Jaccard, Turrisi, & Wan, 1990). Four models were tested for each psychosocial adjustment indicator. In Model 1, the unique contribution of each parental variable (advice giving and intrusiveness) on adolescents' psychosocial adjustment was examined simultaneously, after controlling for family income and adolescent self-disclosure. The same model was tested for each dependant variable. In Model 2, the moderator effect of gender on the association between parental strategies and adolescent psychosocial adjustment with peers was tested. Family income and self-disclosure were entered in Step 1 as control variables. Parental variable (advice giving or intrusiveness) and gender were added in Step 2. The interaction term (gender X parental variable) was entered in Step 3. Again, the same model was tested for each dependant variable.

Next, to examine the prediction of parental advice giving and intrusiveness on change in adolescent's psychosocial adjustment from Grade 7 to Grade 8, the two Models conducted were identical to the ones described above with the exception that Grade 7 score was entered as a third control variable in Step 1. Therefore, Model 3 examined the unique contribution of each parental variable simultaneously on change

in adolescents' psychosocial adjustment whereas Model 4 explored the moderator effect of gender on this association.

Descriptive analyses

The means, standard deviations, and normality of distribution (skewness and kurtosis) for all the study variables are presented in Table 1. Transformations were applied on all variables that didn't meet the normal distribution criteria before proceeding with the analyses. Correlations among all the study variables are also presented in Table 1. Patterns of associations among the variables measured during the parent adolescent discussion task were examined first. No significant correlation was found between parental advice giving and intrusiveness indicating that these variables are independent of each other. Also, a positive, but marginal ($p = .07$), correlation was found between parental advice giving and self-disclosure, suggesting that parents tend to give more advice when their adolescents reveal more information. Finally, self-disclosure was negatively correlated with parental intrusiveness; when parents are intrusive, their adolescent disclosed less information.

Regarding the associations between parenting variables and dependant variables, inspection of Table 1 indicates that parental advice giving was negatively correlated with conflicts with the best friend in Grade 7. No other variables were significantly correlated to parental advice giving, concurrently or one year later. Also, parental intrusiveness was marginally ($p = .07$) negatively correlated with the size of adolescents' friendship networks in Grade 7 and in Grade 8. Furthermore, adolescents

whose parents were more intrusive were rated by teachers as less prosocial both in Grade 7 and in Grade 8 and were rated as more prone to aggressive behaviors in Grade 7.

Perceived social competence

As shown in Table 2 and Table 3, none of the parental strategies explained a significant portion of the variance in the adolescent's perceived social competence concurrently and one year later (Model 1 and 3). Model 2 revealed that gender had a moderator effect on parental advice giving concurrently. Follow-up analyses revealed that, among girls, parental advice giving predicted less perceived competence with peers concurrently, whereas no such association was found among boys.

Prosocial Behaviors

As can be seen in Model 1 (Table 2) and Model 3 (Table 3), parental strategies explained a significant portion of variance in prosocial behaviors concurrently (11%) and longitudinally (12%). Specifically, parental intrusiveness was significantly and negatively linked to prosocial behaviors concurrently and predicted a decrease in this behavior one year later. Parental advice giving was not associated with prosocial behavior concurrently but predicted an increase in this behavior one year later. These relationships were not moderated by adolescent's gender.

Aggressive Behaviors

Parental strategies predicted a significant portion of variance of aggressive behaviors concurrently (13%), as can be seen in Table 2 (Model 1). The only significant effect was with parental intrusiveness, suggesting that the more parents

used intrusive strategies in helping their adolescent resolving problems with peers, the more their adolescent were likely to engage in aggressive behaviors. This finding was not moderated by the adolescent's gender. No longitudinal effect was found.

Size of network

As presented in Table 2 (Model 1), none of the parental strategies explained a significant portion of variance in the size of network in the concurrent analysis. However, a moderating effect of gender was found revealing that, among girls, parental intrusiveness was negatively associated with number of friends in Grade 7, whereas no significant association was found among boys. The longitudinal analysis (Model 3 of Table 3) showed that parental strategies was significantly linked to this outcome longitudinally and explained 10% of the variance. This effect is attributable to parental intrusiveness, revealing that the use of intrusive strategies by parents was linked to a decrease in the adolescent's size of network. This finding was not moderated by the adolescent's gender.

Conflict with best friend

Parental strategies predicted a significant portion of variance of conflicts with best friend concurrently (9%), as shown in Table 2 (Model 1). The only significant effect was with parental advice giving, suggesting that a number of good quality advice from parents was associated with less conflict in the adolescent's relationship with his/her best friend. This effect was not moderated by adolescent's gender. No longitudinal effect was found.

Discussion

The present investigation examined how parents socialize their adolescents in resolving problems in peer relationships. Our intent was to further explore the simultaneous relations of two parental strategies - advice giving and intrusiveness - on early adolescence psychosocial adjustment with peers. These two parental strategies were assessed during a videotaped parent-child problem-solving task. Our findings revealed that both parental strategies are associated with several indicators of psychosocial adjustment with peers and even, in some instances, predicted change in these dimensions over a one-year period. Few of the observed effects were moderated by the child's gender. Results are discussed according to each parental strategy separately.

Parental advice giving

Based on the remedial model proposed by McDowell and colleagues (2003), parental advice giving was expected to be associated with a lower level of psychosocial adjustment with peers concurrently. This hypothesis was not supported by our findings. Instead, we found an effect for only one indicator of competence, and this effect was in the opposite direction. Specifically, when parents gave more and better advice, children reported less conflict within their best friendships. Family theorists have argued that the family is a context in which children learn many of the interpersonal skills they take with them into the world (Bornstein, 2002). When parents give advice to their adolescent to solve problems with peers, they teach them

new skills to help them getting along well with other adolescents, which is important for normative development (Ladd, 2005).

However, the longitudinal hypothesis was partially supported by some of our findings since parental advice giving was found to be useful to promote better psychosocial adjustment with peers among young adolescents over time. Indeed, adolescents who receive more and better advice when discussing peer-related problems with parents tend to behave more prosocially one year later. This is concordant with available evidence indicating that parents who direct and encourage prosocial behaviors and promote sympathy and empathy in resolving problems with others can influence the development of prosocial behaviors in their adolescent (Carlo, Fabes, Laible, & Kupanoff, 1999; Grusec & Goodnow, 1994). This is an important result since prosocial behaviors have been shown to be negatively linked to later criminality (Hämäläinen & Pulkkinen, 1995; Pulkkinen & Tremblay, 1992) and to decrease peer rejection (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993; Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner, & Baradaran, 1993) and long-term unemployment (Kokko & Pulkkinen, 2000).

Parental advice giving was not related to the other study variables. This is consistent with McDowell and colleagues' position (2003) arguing that parental advice giving might be more important in preschool years and less central as the child gets older. Nonetheless, longitudinal results support the idea that advice given by parents in early adolescence promote the adolescent's adoption of adequate social

behaviors one year later. However, the answer to whether parental advice giving evolves from a socialization model of parental influence on children's peer relationships in preschool years to a remedial model as the child grows (Laird et al., 1994) is not clear. Of course, this explanation should be tested with samples of adolescents showing severe peer difficulties.

Parental intrusiveness

Parental intrusiveness was expected to hinder psychosocial adjustment with peers in early adolescence, since being intrusive and seeking control over their adolescent's peer relations might be seen by the adolescent as impinging their autonomy. As with previous research (Fulgini & Eccles, 1993; Mounts & Steinberg, 1995), our findings indicate that parents who adopted intrusive strategies had children who used prosocial behaviors less frequently with their peers and, more importantly, decreased their use of these behaviors over a one-year period. Also, young adolescents whose parents were intrusive were rated by teachers as adopting more aggressive behaviors concurrently. This is consistent with previous research showing that parental intrusiveness is usually linked to defiance of parental norms and aggressive behaviors (Barber & Harmon, 2002; Conger, Conger, & Scaramella, 1997). Furthermore, parental intrusiveness predicted a decrease in the size of the adolescent's friendship network a year later. This is in line with other studies indicating that children's acceptance by peers suffers when parents are more controlling (Putallaz & Heflin, 1990).

Literature proposed that when parents behave in an intrusive way with their adolescent, it interferes with the emergent need of autonomy (Barber & Harmon, 2002). As commonly known, the period of adolescence, more than any other phase in the life cycle, is thought to be characterized by issues of autonomy. As has been found previously (Smetana & Asquith, 1994), the number of issues that fall within the sole purview of the adolescent – as agreed upon by parents and adolescents alike – expands in adolescence. However, to the adolescents' mind, their friendships are not subject to parent approval, whereas parents still believe that they should intervene. Adolescents might try harder to differentiate themselves from their parents when parents exert a control over their friendships. As with previous research, our findings suggest that parental intrusiveness may actually present an obstacle on the adolescent's road to psychosocial adjustment with peers.

Moderator effect of adolescent's gender

The second goal of the study was to explore the moderator effect of gender on the links between parental strategies – advice giving and intrusiveness – and adolescent's psychosocial adjustment. Parental advice giving predicted less perceived social competence for girls but not for boys. This could be explained by the nature of girls' relationships with peers. In this regard, literature has shown that girls prefer to interact in small, intimate groups (Berndt & Hoyle, 1985), seek intense intimacy with their closest same-sex friends (Benenson & Christakos, 2003) and report receiving more help from their same-sex friends than boys (Poulin & Pedersen, 2007).

Subsequently, since girls tended to see their friends as more supportive, seeking advice from their parents might be seen as a failure in their social abilities.

Also, the association between parental intrusiveness and the adolescent's number of friends was different among girls and boys - parental intrusiveness was negatively associated with the number of friends among girls but not for boys. Even though this finding is concordant with research demonstrating that, when parents behave in a more controlling way, children are less accepted by their peers (Putallaz & Heflin, 1990), more research is needed to explain the differences between boys and girls. One explanation might reside in the fact that parents monitor girls more closely than boys (Richards et al., 2004), thus possibly causing girls to feel that their parents allow them less autonomy.

The current literature suggests that the role the adolescent play in the parent-child relationships needs to be considered in any research on parent-peer linkages (Stattin & Kerr, 2000). In this study, adolescents' self-disclosure was taken into account and included as a control variable to better understand the relationship's dynamics when parents counsel of their young adolescent. The adolescent's active role is often overlooked in studies on the associations between parenting and adolescent adjustment, as parenting is typically regarded as a determinant of adolescent behavior. Yet, this study's results show that adolescents' self disclosure was negatively linked to parental intrusiveness and positively linked to parental advice giving. The information disclosed by the adolescent seems to impact the

strategies used by parents later on, revealing a dynamic influence (Kerr, Stattin, & Engels, 2008).

Limitations and strengths

Although the present study supplements the current literature in many respects, potential limitations should be noted. A first limitation concerns the fact that in our research design the adolescents' variables were assessed in Grade 7 and again in Grade 8 whereas the parental variables were assessed only in Grade 7. As discussed in the previous paragraph, current literature on parent-child relationships emphasized the importance of considering the impact of the adolescents' behaviors on the parental strategies used subsequently (Crouter & Booth, 2003). As children get older, peers may affect children, which subsequently may affect parenting practices as well. Second, other aspects of psychosocial adjustment with peers based on peer nominations were not taken into account. Third, unlike in other research (McDowell et al., 2003), this study did not examine the differences between the father's and mother's respective influence in their adolescent's resolution of peer conflicts. Future research should look at these differences more carefully, as they could have different implications. Fourth, the limited sample size is another concern, since a larger sample size might have increased statistical power. Fifth, this study used a normative sample. It might be important to replicate the current findings among adolescents experiencing severe peer problems to examine differences in the impact of parental strategies.

Despite these limitations, several strengths should be acknowledged. First, theoretical contributions of the present study reside in the developmental period chosen for investigation. Early adolescence is a time of changes in interpersonal, cognitive and familial facets and the age of the participants in the study coincides exactly with the bulk of these changes. Results of the current study provide further evidence to support the idea that family and peer systems are interdependent and influence each other in the course of socialization. Second, methodological strengths include the use of different respondents in the assessment (adolescents, parents, teachers) and diverse methods (observations, questionnaires). The originality of the present study stems from the fact that very few studies have examined parenting strategies through observational methods in early adolescence. The current investigation has illustrated that videotaped discussion tasks are an effective method for examining parental influences on psychosocial adjustment in early adolescence.

Conclusions

In the current study, results suggested that parents still influence their adolescents' psychosocial adjustment with peers directly through parental practices such as parental advice giving and intrusiveness. Questions remain as to whether these parental practices take place to prevent, remediate or resolve the conflicts occurring in their adolescent' peer relationships. New research is needed to increase the understanding of parents-peer influences.

References

- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bartz, K. W. (1978). Selected childrearing tasks and problems of mothers and fathers. *The Family Coordinator*, 27(3), 209-214.
- Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The Greater Fragility of Females' Versus Males' Closest Same-Sex Friendships. *Child Development*, 74(4), 1123-1129.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental psychology*, 15(6), 608-616.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21(6), 1007-1015.

- Bhavnagri, N. P., & Parke, R. D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships : effects of age of child and sex of parent. *Journal of social and personal relationships*. Special issue: Family-peer relationships, 8(3), 423-440.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bogenschneider, K., Wu, M.-Y., Raffaelli, M., & Tsay, J. C. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69(6), 1672-1688.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting: Vol.4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge studies in social and emotional development (pp. 158-185). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. pp. 355-381). New York, NY, US: Guilford Press.

- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 156-164.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence, 19*, 133-147.
- Claes, M., & Poirier, L. (1994). Caractéristiques et fonctions des relations d'amitié à l'adolescence. *Psychiatrie de l'enfant, 1*, 289-308.
- Conger, K. J., Conger, R. D., & Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research. Special Issue: Adolescent socialization in context--the role of connection, regulation, and autonomy in the family, Part I, 12(1)*, 113-138.
- Criss, M. M., Colwell, M. J., Harach, L. D., Lisonbee, J. A., Meece, D., & Pettit, G. S. (2001). *The parent-adolescent interaction task (PAIT): Procedure and code book*. Auburn University.
- Crouter, A. C., & Booth, A. (2003). *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crouter, A. C., Bumpus, M. F., Davis, K. D., & McHale, S. M. (2005). How Do Parents Learn about Adolescents' Experiences? Implications for Parental

Knowledge and Adolescent Risky Behavior. *Child Development*, 76(4), 869-882.

Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M., & Richard, P. (1998).

Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 313-337.

Feinberg, M. E., Howe, G. W., Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2000). Relationship between perceptual differences of parenting and adolescent antisocial behavior and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 14(4), 531-555.

Fuligni, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Hämäläinen, M., & Pulkkinen, L. (1995). Aggressive and non-prosocial behaviour as precursors of criminality. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4, 6-21.

Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of early adolescence*, 22(2), 117-142.

- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441-450.
- Jaccard, J., Turrisi, R., & Wan, C. K. (1990). *Interaction effects in multiple regression*. Beverly Hills: Sage.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kerr, M., Stattin, H., & Engels, R. (2008). *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463-472.
- Ladd, G. W. (1992). Commentary: Play, parenting, and peer partners: Keys to understanding children's social development? *Early Education and Development*, 3(4), 401-406.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven: Yale University Press.

- Ladd, G. W., & Golter, B. S. (1988). Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental psychology*, 24, 109-117.
- Ladd, G. W., Le Sieur, K. D., & Profilet, S. M. (1993). Direct parental influences on young children's peer relations. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships. Understanding relationship processes series* (pp. 152-183). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol.5 : Practical issues in parenting* (2nd ed.) (pp. 269-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations*, 43, 425-432.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62(2), 284-300.

- Lefkowitz, E. S., Boone, T. L., Sigman, M., & Kit-fong Au, T. (2002). He said, she said: Gender differences in mother-adolescent conversations about sexuality. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 217-242.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 55-76.
- Melby, J. N., Conger, R. D., Book, R., Rueter, M., Lucy, L., Repinski, D., et al. (1989-1993). The Iowa family interaction rating scales (edition 1-4). Iowa State University, Institute for Social and Behavioral Research, Ames.
- Mize, J., Pettit, G. S., Laird, R. D., & Lindsey, E. (1993). Mothers' coaching of social skills and children's peer competence: Independent contributions of substance and style. Paper presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, L.A.
- Mounts, N. S. (2001). Young adolescents' perceptions of parental management of peer relationships. *Journal of early adolescence*, 21, 92-122.

- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 58-69.
- Mounts, N. S. (2008). Linkages between parenting and peer relationships: A model for parental management of adolescents' peer relationships. In M. Kerr, H. Stattin & R. Engels (Eds.), *What can parents do: New insights into the role of parents in adolescent problem behaviour* (pp. 163-189). London: Wiley.
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade-point-average and drug use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Parke, R. D., & Bhavnagri, N. P. (1989). Parents as managers of children's peer relationships. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports*. Wiley series on personality processes (pp. 241-259). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., Burks, V. M., Carson, J. L., Neville, B., & Boyum, L. A. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. In R. D. Parke & S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, R. D., & O'Neil, R. (1999). Social relationships across contexts : Family-peer linkages. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *The Minnesota symposia on*

child psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts (pp. 211-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Poulin, F., & Pedersen, S. (2007). Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology*, 43, 1484-1495.
- Pulkkinen, L., & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 527-553.
- Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 189-216). New York: Cambridge University Press.
- Richards, M. H., Miller, B. V., O'Donnell, P. C., Wasserman, M. S., & Colder, C. (2004). Parental monitoring mediates the effects of age and sex on problem behaviors among African American urban young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 221-233.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Russel, A., & Finnie, V. (1990). Preschool children's social status and maternal instructions to assist group entry. *Developmental psychology*, 26(4), 603-611.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Lowet, K., & Goossens, L. (2007). The role of intrusive parenting in the relationship between peer management strategies and peer affiliation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 239-249.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543.

- Tilton-Weaver, L. C., & Galambos, N. L. (2003). Adolescents' Characteristics and parents' Beliefs as predictors of parents' peer management behaviours. *Journal of research on adolescence*, 13(3), 269-300.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 285-300.
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort difference on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578-588.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' Involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of marriage and family*, 63, 655-668.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31(4), 540-547.
- Vernberg, E. M., Beery, S. H., Ewell, K. K., & Abwender, D. A. (1993). Parents' use of friendship facilitation strategies and the formation of friendships in early adolescence: A prospective study. *Journal of Family Psychology*, 7(3), 356-369.

- Volling, B. L., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 459–483.
- Yasui, M., & Dishion, T. J. (2008). Direct observation of Family Management: Validity and Reliability as a function of coder ethnicity and training. *Behavior Therapy*, 39, 336-347.

Table 1
Descriptive Data and Correlations for Parental Variables, Adolescent's Psychosocial Adjustment Indicators and Covariates

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1) Gender	1														
2) Family income	.08	1													
3) Self disclosure	-.15	-.08	1												
4) Parental advice giving	-.07	.22*	.19+	1											
5) Parental intrusiveness	.06	-.01	-.21*	.06	1										
6) Social competence G7	.07	-.09	-.01	-.17	-.03	1									
7) Social competence G8	.03	-.01	.07	-.04	.13	.75**	1								
8) Prosocial behaviors G7	-.17	.00	.06	-.00	-.28**	.19+	.00	1							
9) Prosocial behaviors G8	-.26*	.19	.02	.20	-.32**	-.16	-.16	.37**	1						
10) Aggression G7	.00	.07	-.06	.03	.31**	-.02	-.04	.42**	.26*	1					
11) Aggression G8	.10	.30*	-.18	-.07	.09	-.10	-.26*	.19	.30*	.28*	1				
12) Nbr of friends G7	-.36**	.00	.05	-.03	-.19+	.12	.04	.13	.24*	.20+	-.06	1			
13) Nbr of friends G8	-.29*	.08	.25*	-.04	-.34**	.10	.15	.31**	.14	.11	-.17	.44**	1		
14) Conflict with best friend G7	.00	-.10	.01	-.22*	.13	.03	.05	-.02	-.11	.19+	.15	-.02	.05	1	
15) Conflict with best friend G8	.09	-.12	-.00	.14	.09	-.04	-.01	-.08	-.24	.02	.05	-.26*	-.13	.32**	1
M		10.66	5.45	5.14	3.49	3.24	3.22	2.98	2.86	1.75	1.72	8.05	8.70	1.35	1.23
SD		3.00	1.50	1.50	2.25	.630	.52	.87	.83	.78	.75	2.38	1.97	.71	.51
Skewness		-1.19	.00	-.24	.78	-.98	-.50	-.11	.09	1.52	1.24	-.77	-	2.65	2.97
Kurtosis		.43	-.17	-.30	-.52	.63	-.22	-.42	-.37	1.96	1.07	-.83	.52	6.99	9.62

Note : ** p<.01; * p<.05; † p<.10

Table 2

Multiple Hierarchical Regression Analyses for the Concurrent Contribution of Parental Advice Giving and Intrusiveness and Moderating Effects of Adolescent' Gender.

Variables	Social Competence		Prosocial Behaviors		Aggression		Size of Network		Conflict with Best Friend	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Model 1 :										
Step 1: Control										
Variables										
SES	-.09		.00		-.07		.00		.10	
Self-Disclosure	-.02		.04		-.09		.06		-.01	
		.01		.00		.01		.00		.01
Step 2 : Parental										
Variables										
Advice giving	-.04		.04		-.07		-.02		-.29 *	
Intrusion	-.16		-.34**		.28*		-.21+		.16	
		.03		.11**		.07*		.04		.09*
Model 2:										
Step 3: Moderating										
effect of gender										
Advice giving X Gender	.99*		.28		.12		.25		-.21	
		.04*		.00		.00		.00		.00
Intrusion X Gender	.51		-.54		.31		.91*		.76	
		.01		.02		.00		.04*		.03

Note : ** p<.01; * p<.05; + p<.10

Table 3
Multiple Hierarchical Regression Analyses for the Longitudinal Contribution of Parental Advice Giving and Intrusiveness and Moderating Effects of Adolescent' Gender.

Variables	Social Competence		Prosocial Behaviors		Aggression		Size of Network		Conflict with Best Friend	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Model 3 :										
Step 1: Control Variables										
SES	-.03		.14		-.12		.04		.09	
Self-Disclosure	.02		.06		.03		.27*		.00	
Grade 7 score	.75**		.37**		.41**		.43**		.31**	
		.56**		.16*		.20*		.26**		.11*
Step 2: Parental Variables										
Advice giving	.04		.26*		.02		-.03		-.08	
Intrusion	.08		-.29*		-.13		-.32**		.05	
		.01		.12*		.02		.10**		.01
Model 4:										
Step 3: Moderating effect of gender										
Advice Giving X Gender	.63		-.50		.41		.66		-.12	
		.02		.01		.01		.02		.00
Intrusion X Gender	.25		.31		-.18		-.26		-.66	
		.00		.00		.00		.00		.02

Note : ** p<.01; * p<.05; † p<.10

CHAPITRE III
DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les parents contribuent de multiples façons au développement social et affectif de leur enfant. Ils peuvent en outre faciliter sa socialisation en le guidant dans les relations qu'il entretient avec ses pairs (Ladd & Pettit, 2002). Cette influence parentale a été étudiée à l'enfance (Laird, Pettit, Mize, Brown, & Lindsey, 1994; McDowell, Parke, & Wang, 2003), mais peu de travaux ont été menés au début de l'adolescence, bien que les parents puissent encore être de bons guides dans l'initiation et le maintien de relations harmonieuses avec les pairs (Mounts, 2008). Cette thèse avait pour objectif d'examiner les liens entre, d'une part, les pratiques utilisées par les parents (i.e. conseils et intrusion) pour aider leur adolescent lorsqu'il rencontre des difficultés dans son groupe de pairs et, d'autre part, différents indicateurs de son adaptation psychosociale. Une nouvelle méthodologie basée sur l'observation directe des pratiques parentales est développée pour répondre à cette question de recherche.

Dans l'ensemble, les résultats de la thèse révèlent que ces pratiques parentales sont liées à l'adaptation psychosociale de l'adolescent et à son fonctionnement avec ses pairs. Ce chapitre de discussion générale vise à approfondir l'interprétation des résultats observés. Les points abordés concernent chacune des pratiques parentales à l'étude ainsi que l'importance de l'auto-révélation de l'adolescent. Enfin, des suggestions de recherches futures sont formulées et les implications pratiques des résultats sont discutées.

3.1 Les conseils offerts par les parents

Les résultats rapportés dans notre étude appuient l'idée selon laquelle les conseils offerts par les parents pour aider l'adolescent à résoudre les problèmes qu'il vit avec ses pairs constituent une pratique parentale importante à considérer au début de l'adolescence. En effet, lorsque les parents prodiguent des conseils nombreux et de bonne qualité, les adolescents rapportent vivre moins de conflits avec leur meilleur ami et se comportent également d'une façon plus prosociale avec l'ensemble de leurs pairs. Cependant, cette

pratique parentale n'est pas reliée aux autres indicateurs d'adaptation psychosociale considérés dans cette étude.

Pourquoi les conseils offerts par les parents ne sont-ils pas davantage associés à l'adaptation psychosociale des jeunes adolescents? Une première explication possible de ces résultats prend en compte les compétences initiales de l'adolescent à faire face au problème à résoudre. Il est possible que les parents soient plus enclins à fournir des solutions à leur adolescent lorsqu'ils sentent qu'il a plus de difficultés à gérer les relations avec ses pairs (effet remédiationnel). Si l'adolescent est peu habile socialement, il est probable qu'il n'ait tout simplement pas les habiletés nécessaires pour mettre en application les conseils offerts par ses parents. Ainsi, les conseils offerts par les parents augmenteraient les « connaissances » de l'adolescent (dimension cognitive de la compétence sociale), sans qu'il soit nécessairement capable de les mettre en application dans ses interactions avec ses pairs (dimension comportementale). En somme, dans certains cas, la qualité et la quantité des conseils offerts ne permettraient pas à l'adolescent de régler ses difficultés et d'être mieux adaptés dans son groupe de pairs.

Une deuxième explication possible est que les parents qui offrent des conseils spécifiques peuvent être perçus par leur adolescent comme étant envahissants ou dérangeants. Lorsque l'adolescent perçoit négativement les conseils offerts par ses parents, il risque d'être moins enclin à les utiliser et à les mettre en pratique. Il serait très informatif, dans des travaux futurs, d'utiliser une approche séquentielle dans la codification de notre tâche de discussion parents-enfant afin d'évaluer non seulement les conseils offerts par les parents, mais également la réaction de l'adolescent face à ces conseils. À cet effet, McDowell, Parke et Wang (2003) ont constaté que certains enfants rapportent davantage de symptômes dépressifs lorsqu'ils reçoivent des conseils de la part de leurs parents. Il est possible que ce résultat reflète le fait que ces enfants considèrent comme inapproprié de recevoir des conseils. De ce fait, au-delà de la capacité des parents à bien conseiller, si leur jeune n'est pas réceptif au conseil offert, il est possible que ce dernier soit peu efficace.

Une troisième explication concerne la présence possible d'autres variables pouvant modérer le lien entre les conseils offerts par les parents et l'adaptation psychosociale de l'adolescent. Par exemple, McDowell et Parke (McDowell & Parke, 2009) suggèrent que la

qualité de la relation parent-enfant prédirait la compétence sociale et l'intégration des jeunes dans le groupe de pairs. Il est permis de croire que l'effet des conseils offerts par les parents soit plus grand si la qualité de la relation parent-enfant est meilleure. Cette hypothèse mériterait d'être testée dans l'avenir.

Enfin, il est possible que la mesure observationnelle développée dans le cadre de cette étude ne nous permette pas de mesurer de façon précise les conseils offerts par les parents. En effet, il est concevable de se questionner sur la possibilité d'évaluer une pratique parentale aussi complexe à partir d'une tâche de discussion semi-structurée d'une durée de cinq minutes. Toutefois, d'autres chercheurs ont démontré qu'il était possible de mesurer des pratiques parentales complexes comme la supervision parentale et le soutien avec une procédure similaire (Criss et al., 2001; Dishion & Bullock, 2002). Par conséquent, le processus de validation de cette mesure observationnelle devrait être poursuivi.

3.2 Intrusion parentale

Il est reconnu dans la littérature que les pratiques parentales intrusives interfèrent avec le développement affectif normal et optimal des enfants et des adolescents (Barber, 2002). Les résultats de notre étude permettent de documenter les effets dommageables de l'intrusion parentale sur le fonctionnement des adolescents dans leur groupe de pairs. D'abord, de façon concomitante, l'intrusion parentale est associée à une manifestation plus fréquente de comportements agressifs et moins fréquente de comportements prosociaux de la part de l'adolescent. Les filles rapportent également avoir moins d'amis dans leur réseau lorsque leurs parents utilisent une approche trop intrusive et qu'ils tentent de les aider à résoudre les difficultés qu'elles peuvent rencontrer avec leurs pairs. Notre suivi longitudinal sur un an révèle également que l'intrusion parentale est associée à une diminution des comportements prosociaux et de la taille du réseau d'amis des adolescents au cours de cette période.

Pourquoi l'intrusion parentale est-elle associée à un moins bon fonctionnement avec les pairs, voir même à une dégradation sur une période d'un an? Smetana et ses collègues (Smetana, Metzger, Gettman, & Campione-Barr, 2006) proposent une explication intéressante. Ces auteurs ont démontré que les parents sont davantage perçus comme étant contrôlants lorsqu'ils exercent leur autorité à propos de domaines jugés personnels par

l'adolescent. Comme les relations avec les pairs sont considérées par les adolescents comme étant du domaine personnel, il est possible que l'intrusion provoque de la rébellion envers les normes parentales plutôt que de s'y conformer et de les partager. Les adolescents s'orientent alors vers des comportements moins désirables lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs.

Barber et Harmon (2002) proposent une explication alternative. Ces auteurs avancent que l'intrusion parentale brime le développement de l'autonomie chez l'adolescent, ce qui engendre chez lui une volonté encore plus grande de se différencier de ses parents. La période de l'adolescence, plus que n'importe quelle autre période de la vie, est caractérisée par une volonté d'indépendance, de formation d'identité et de réajustement quant à la relation émotionnelle entretenue avec les parents. L'adolescence semble donc être une période où les effets de l'intrusion parentale seront particulièrement ressentis. Ainsi, il est possible que l'adolescent oriente ses comportements dans une direction opposée à ceux valorisés par ses parents.

3.3 Auto-révélation de l'adolescent

Bien que cette thèse n'aborde pas explicitement la question de la bi-directionnalité dans la relation entre les parents et l'adolescent, le modèle que nous avons testé prend en compte la part active de l'adolescent. En effet, notre système de codification de la discussion entre les parents et l'adolescent nous a permis d'évaluer dans quelle mesure le jeune se révélait à ses parents. Les résultats rapportés dans notre étude indiquent que les parents tendent à donner davantage de conseils lorsque leur adolescent partage spontanément avec eux plusieurs informations relatives aux problèmes vécus avec ses pairs. Par contre, l'adolescent se révèle moins lorsque ses parents sont intrusifs. Quoique cette étude ne nous permette pas de nous prononcer sur la direction des effets, il est possible de croire que la part active que prend l'adolescent dans la relation influence les pratiques parentales utilisées. Autrement dit, il est possible que les adolescents soient en partie responsables de la réaction de leurs parents et qu'ils provoquent des comportements parentaux spécifiques (Kerr & Stattin, 2003; Kerr, Stattin, & Engels, 2008). En effet, en révélant spontanément beaucoup d'information au sujet des difficultés qu'ils vivent avec leurs pairs, il est possible que les adolescents encouragent leurs parents à les conseiller pour les aider à résoudre leur problème. À l'opposé, lorsque les adolescents révèlent peu d'informations concernant les relations

qu'ils entretiennent avec leurs pairs, il est possible qu'ils suscitent ainsi des comportements plus intrusifs de la part des parents.

Cela dit, il serait faux de conclure que l'auto-révélation de l'adolescent soit un concept indépendant des actions et attitudes des parents. En effet, les pratiques parentales utilisées jouent probablement un rôle dans la volonté de l'adolescent à révéler de l'information. Il est permis de croire que la façon dont les parents ont réagi à l'information divulguée par les adolescents dans le passé et la façon dont les parents sont chaleureux et accueillants envers leur adolescent en général influenceront également son auto-révélation (Kerr & Stattin, 2003; Stattin & Kerr, 2000). Bien que la création d'un climat familial favorisant une bonne communication entre parents et adolescent semble extrêmement importante, peu d'études ont été menées dans le but de mieux comprendre les facteurs à l'origine d'un tel climat. Les chercheurs doivent donc considérer prudemment la direction des effets.

3.4 Avenues de recherches futures

Dans le cadre de cette thèse, l'utilisation d'une mesure observationnelle nous a permis d'examiner de quelle façon les parents peuvent avoir un impact sur le fonctionnement de leur enfant avec ses pairs au début de l'adolescence. D'autres travaux devront être menés pour améliorer notre compréhension des relations entre parents et pairs au début de l'adolescence.

Une première avenue à considérer concerne le rôle que peuvent jouer les parents dans le choix d'amis de leur jeune adolescent. Les caractéristiques des amis avec lesquels l'adolescent choisit de s'associer peuvent exercer une grande influence sur son propre fonctionnement, notamment en l'exposant à différents comportements jugés non-désirables par les parents (ex. : délinquance, consommation de cigarettes, d'alcool, ou de drogues) (Poulin, Cantin, Vitaro, & Boivin, 2009). Dans ce contexte, les parents peuvent tenter d'influencer le choix d'amis de leur adolescent en lui communiquant directement leur niveau d'approbation concernant les amis qu'il fréquente. L'approbation et la désapprobation parentale impliquent des comportements adoptés par les parents dans le but d'encourager ou de diminuer le contact avec certains pairs. L'approbation parentale rejoint la notion de « guidance » de Mounts (Mounts, 2002) et la notion de « communication des préférences »

de Tilton-Weaver et Galambos (2003) et consiste à discuter avec son enfant des caractéristiques appréciables chez des amis et des conséquences que peuvent entraîner la fréquentation de certains pairs. Le concept de désapprobation parentale, quant à lui, a été étudié par Mounts (2001) qui s'intéressait à une forme particulière de désapprobation : la prohibition parentale. Selon cet auteur, la prohibition parentale réfère aux comportements pour lesquels le parent communique directement à l'adolescent qu'il n'approuve pas le choix de certains pairs. Tilton-Weaver et Galambos (2003) discutent également du concept de « communication de la désapprobation » qui rejoint la notion de prohibition proposée par Mounts. Leurs résultats démontrent que, lorsque les adolescents s'affilient à des amis qui adoptent des comportements déviants, les parents communiquent davantage à leur adolescent leur désapprobation.

Il serait intéressant d'examiner les liens entre le niveau d'approbation et de désapprobation parentales du choix d'amis des adolescents et l'adaptation psychosociale de l'adolescent (réussite scolaire, consommation de drogue et de cigarettes, problèmes de comportement) de même que les caractéristiques des amis qu'il fréquente (réussite scolaire, consommation de drogue et de cigarettes, délinquance) au début de l'adolescence. Une procédure d'observation similaire à celle utilisée dans notre étude pourrait être élaborée. Par exemple, une tâche de discussion parent-enfant pourrait être développée où l'adolescent et ses parents seraient appelés à discuter des aspects positifs et négatifs de ses meilleurs amis.

3.5 Implications pour l'intervention

Les résultats présentés dans cette thèse ont plusieurs implications pour l'intervention auprès des adolescents et de leur famille. Pour commencer, il importe de rappeler l'influence des parents dans la résolution des difficultés que l'adolescent peut rencontrer avec ses pairs. Les besoins d'individualisation et de séparation face aux parents peuvent amener l'adolescent à concevoir que les relations d'amitié sont un domaine qui ne concerne que lui. Afin de minimiser les discussions pouvant nuire à la relation avec leur adolescent, certains parents peuvent préférer s'abstenir de le conseiller au sujet de ses relations sociales. Toutefois, les résultats de notre étude suggèrent que les parents peuvent avoir un impact sur ses relations sociales en guidant leur adolescent vers des comportements de résolution de problèmes adéquats. Il serait important de bien informer les parents concernant les stratégies

à utiliser. Ainsi, l'utilisation de pratiques parentales prônant l'ouverture et la communication avec leur adolescent est à encourager afin de développer chez ce dernier une attitude favorable aux conseils offerts par ses parents. Les résultats de cette thèse ont démontré la présence d'un lien entre l'auto-révélation de l'adolescent et la capacité de ses parents à le conseiller. Une ouverture des parents face au vécu de leur adolescent leur permettrait de se rapprocher de leur adolescent, ce qui semble la meilleure façon de pouvoir le guider dans la résolution de problèmes.

De même, il serait important de recommander aux parents d'éviter d'être intrusifs lorsqu'ils souhaitent aider leur adolescent à résoudre les problèmes qu'il vit avec ses pairs. L'intrusion risque d'être perçue par l'adolescent comme une volonté de ses parents à contrôler son univers personnel et pourrait ainsi avoir pour effet de l'orienter vers des comportements opposés à ceux valorisés par ses parents. De ce fait, lorsque les parents souhaitent aider leur adolescent à résoudre un problème vécu avec ses pairs, ils devraient le faire d'une façon soutenance, c'est-à-dire en encourageant son autonomie, plutôt qu'en imposant leur façon de faire.

Enfin, le début de l'adolescence est marqué par de nombreux changements dans les relations entre pairs (Berndt, 2007; Claes, 2003). Par conséquent, tout n'est pas cristallisé et les parents peuvent encore avoir un impact sur ce que leur enfant vit avec ses pairs. Les conseils et les habiletés qu'ils peuvent lui transmettre sont donc encore susceptibles de l'aider à s'intégrer et à bien fonctionner dans cet univers social en mouvement. Il serait également important que les professionnels œuvrant auprès des adolescents soient conscients du rôle que peuvent encore jouer les parents durant cette période de développement et qu'ils sollicitent leur participation dans les programmes d'intervention qui ciblent le fonctionnement des adolescents dans leur groupe de pairs.

3.6 Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette thèse suggèrent que les conseils offerts par les parents quant aux relations que le jeune entretient avec ses pairs demeurent également pertinents au début de l'adolescence (Kerns, Contreras, & Neal-Barnett, 2000; McDowell et al., 2003). De même, les résultats démontrent que les pratiques parentales intrusives nuisent à l'adaptation psychosociale et au fonctionnement de l'adolescent avec ses pairs.

L'originalité de cette thèse repose en partie sur la méthodologie utilisée. La conception d'une nouvelle mesure observationnelle au début de l'adolescence a permis l'examen des pratiques parentales sous un angle différent. La grande majorité des études menées à ce jour sur l'influence des pratiques parentales utilisées au début de l'adolescence a exclusivement utilisé des questionnaires (Mounts, 2001; Tilton-Weaver & Galambos, 2003). Cette thèse s'inscrit dans la foulée d'une série d'études récentes qui ont recours à des mesures observationnelles afin de contrer la faible convergence entre les différents répondants des questionnaires (Criss et al., 2001; Dishion & Bullock, 2002).

En terminant, Bronfenbrenner et Morris (1998) proposent que les mésosystèmes soient caractérisés par une inter-influence mutuelle entre deux ou plusieurs microsystèmes. Jusqu'à présent, beaucoup d'études reconnaissent l'impact des pratiques parentales sur les relations avec leurs pairs de leur adolescents (Kerns et al., 2000; Parke, Burks, Carson, Neville, & Boyum, 1994), mais peu s'intéresse à l'influence des relations avec les pairs sur les stratégies parentales utilisées. Par conséquent, il serait important d'avoir une meilleure compréhension de ces relations mutuelles entre les parents et les pairs afin de mettre en place des mesures d'intervention appropriées au début de l'adolescence.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'AUTORISATION

Je, soussigné(e), ai pris connaissance du PROJET TRANSITION mené sous la direction de François Poulin de l'Université du Québec à Montréal. Ce projet vise à mieux comprendre de quelle façon les parents et les amis contribuent à la réussite scolaire et sociale des élèves lors du passage à l'école secondaire.

Par la présente, je m'engage à participer à une tâche de discussion filmée en compagnie de mon enfant. En retour, nous recevrons 25\$ en guise de dédommagement pour le temps et le dérangement encourus par la participation à cette activité. De plus, j'accepte que mon enfant participe à une série d'entrevues téléphoniques portant sur ses amis et ses activités de loisirs. Ces entrevues mensuelles débuteront ce mois-ci et s'échelonnent jusqu'à la fin de l'année scolaire. A ce moment, mon enfant recevra un certificat cadeau pour l'achat d'un disque chez HMV pour le remercier de sa participation à l'entrevue téléphonique.

L'information recueillie restera strictement confidentielle et ne servira qu'aux fins du présent projet. En aucun cas, les noms des membres de notre famille ne seront mentionnés sur les vidéo-cassettes, un numéro de code servira à identifier notre famille. Les vidéo-cassettes seront conservées sous clés et seuls les membres de l'équipe de recherche, ayant eux-mêmes signé un formulaire de respect de la confidentialité, pourront y avoir accès. Enfin, il m'est possible en tout temps de me retirer du projet sans que cela me cause préjudice.

J'ACCEPTÉ de participer au PROJET TRANSITION selon les conditions formulées dans la présente lettre.

Enfant : _____ / _____
(inscrire prénom et nom en lettres carrées) (Signature) Date

Mère ?
Père ? : _____ / _____
(inscrire prénom et nom en lettres carrées) (Signature) Date

Autre ? _____

Mère ?
Père ? : _____ / _____
(inscrire prénom et nom en lettres carrées) (Signature) Date

Autre ? _____

J'accepte que la vidéo-cassette soit utilisée à des fins éducationnelles auprès d'un petit groupe d'étudiants aux études avancées : ?Oui ?Non

Témoin : _____ / _____
(inscrire prénom et nom en lettres carrées) (Signature) Date

APPENDICE B

TÂCHE DE DISCUSSION FAMILIALE FILMÉE

B.1	Verbatim des consignes de la tâche de discussion familiale filmée.....	70
B.2	Questionnaire utilisé dans la tâche de discussion familiale filmée.....	72

B.1 Verbatims des tâches de discussion

Chaque famille ayant participé à la visite à domicile discute de 6 thèmes. Le verbatim de chaque thème est fourni. Seul le troisième thème est utilisé dans cette thèse.

Le premier thème consiste à planifier une activité plaisante à faire en famille. « J'aimerais que vous planifier une activité plaisante à faire en famille. Ça n'a pas besoin de coûter cher, pensez seulement à quelque chose que vous aimeriez faire ensemble et qu'il serait possible de faire la semaine prochaine par exemple. Prenez les 5 minutes en entier et essayer de donner le plus de détails possible. Si vous avez terminé avant que les 5 minutes soient écoulées, vous pouvez parler de ce que vous voulez. Je vais revenir au bout de 5 minutes. »

Le deuxième thème consiste à discuter d'un moment où l'adolescent a passé du temps avec ses amis sans la supervision de ses parents. « À ton âge, on commence à passer plus de temps avec des amis quand les adultes ne sont pas dans les environs. J'aimerais que tu parles d'une occasion dans le dernier mois où tu as passé au moins une heure avec des amis, sans que tes parents soient présents. Donne autant de détails que tu veux, tu racontes ce qui s'est passé, du début à la fin en décrivant où tu étais, avec qui tu étais et ce que tu faisais. Il y a beaucoup de choses à se rappeler alors je te laisse une carte pour te rappeler ce que tu as à dire. »

Le troisième thème consiste à discuter des problèmes vécus avec les jeunes de son entourage. « Tout à l'heure, j'ai demandé à (E.C.) de compléter un questionnaire sur des situations qui peuvent arriver avec ses amis ou avec d'autres jeunes qu'il/elle fréquente. Je lui ai ensuite demandé de choisir parmi cette liste, les situations qui étaient un problème pour lui/elle. Une des situations que tu as choisie est : _____. J'aimerais d'abord que tu expliques cette situation à tes parents pour qu'ils comprennent bien ce qui s'est passé et ce qui t'a dérangé. Après que (E.C.) vous ait expliqué la situation, j'aimerais que vous travailliez tous ensemble pour trouver une ou des façons de régler ce problème ou d'améliorer la situation. Vous avez 5 minutes pour en discuter. »

Le quatrième thème consiste à discuter d'un conflit familial. « J'aimerais que vous discutiez ensemble d'un thème qui est un sujet de conflit dans votre famille. Le thème que les parents ont choisi tout à l'heure est : _____. Ensemble, vous devez trouver un moyen d'améliorer la situation ou une solution à ce problème, vous pouvez aussi donner plus d'une solution, si vous en trouvez plus. (E.C.), j'aimerais aussi que tu participes à la discussion. Il est peut-être difficile de résoudre un problème en seulement 5 minutes, mais faites du mieux que vous pouvez. »

Le cinquième thème porte sur l'influence des amis. « Tout à l'heure, j'ai demandé à (E.C.) de faire une liste de ses amis. J'aimerais d'abord que (E.C.), tu nommes le nom des amis que tu as écrit sur cette liste. Puis, j'aimerais que tout le monde ensemble, vous vous entendiez pour décider si chacun de ces amis est une source d'influence positive, négative ou les 2. »

Le sixième thème consiste à préparer une fête de famille. « J'aimerais que vous planifiez une fête. Plusieurs familles ont des occasions personnelles de fêter en dehors des anniversaires de naissance et des fêtes traditionnelles (comme l'Halloween ou Noël). D'abord, pensez à quelque chose que vous aimeriez célébrer dans le 2-3 prochains mois, autre qu'une fête de naissance ou une fête traditionnelle. Ensuite, discutez de comment vous aimeriez le fêter et qui vous pourriez inviter à se joindre à vous. »

B.2 Questionnaire utilisé dans la tâche de discussion familiale filmée

ID : _____	Int. : _____	Date : ____ / ____ / ____ jour mois année
------------	--------------	--

Tes relations avec les autres

Toutes sortes de situations peuvent survenir dans tes relations avec tes amis ou avec d'autres jeunes. Pour chacune des phrases suivantes, indique jusqu'à quel point ces situations sont **un problème dans ta vie de tous les jours...**

Encerle ta réponse.

Est-ce qu'il t'arrive ...	Ce n'est pas un problème	C'est plus ou moins un problème	C'est un problème
1. De te disputer ou te chicaner avec un ami ?	1	2	3
2. D'être victime de taxage ?	1	2	3
3. De sentir que tu es seule et sans ami ?	1	2	3
4. Qu'un ami ne t'écoute pas ou ne se préoccupe pas de tes sentiments et de ce que tu penses ?	1	2	3
5. De faire des choses que tu n'as pas envie de faire, simplement pour être acceptée par les autres ?	1	2	3
6. De te faire agacer, insulter ou crier des noms par d'autres jeunes ?	1	2	3
7. De te battre avec d'autres jeunes ?	1	2	3
8. Qu'un ami ne tienne pas ses promesses, te mente ou raconte tes secrets à d'autres jeunes ?	1	2	3
9. Que d'autres jeunes répandent des rumeurs à propos de toi ?	1	2	3
10. De te faire mener par un ami qui essaie d'être le chef ?	1	2	3
11. De te faire pousser ou frapper par d'autres jeunes ?	1	2	3
12. Qu'un ami te tombe sur les nerfs ?	1	2	3
13. De sentir que les autres jeunes ne t'aiment pas ?	1	2	3
14. Qu'un ami soit fâché contre toi ?	1	2	3
15. D'avoir de la difficulté dans tes relations avec les gars ?	1	2	3
16. Que des jeunes refusent que tu fasses partie de leur groupe d'amis ?	1	2	3
17. Qu'un ami insiste pour que tu fasses des choses que tu n'as pas le goût de faire ?	1	2	3
18. D'être dérangée parce qu'un ami devienne jaloux parce que tu joues avec d'autres jeunes ?	1	2	3
Autres situations (écrire): _____	1	2	3

APPENDICE C

MANUEL DE CODIFICATION

Manuel de codification

RESPECT DE LA CONFIDENTIALITÉ :

L'information contenue dans ces vidéos est strictement confidentielle. La codification doit se faire dans les locaux du Projet Transition prévue à cette fin et nul part ailleurs.

Il est interdit de ramener des vidéos à la maison (même pour une soirée), de les visionner à une place autre que celle prévue ou de faire des copies.

Lors du visionnement, s'assurer que la porte du local de visionnement est bien fermé pour que l'information discutée par les familles demeure confidentielle.

Chaque codeur doit respecter ces conditions.

DESCRIPTION DES TÂCHES FAMILIALES FILMÉES :

Chaque famille ayant participé à la visite à domicile discute de 6 thèmes. Le verbatim de chaque thème est fourni.

Le premier thème consiste à planifier une activité plaisante à faire en famille. « J'aimerais que vous planifier une activité plaisante à faire en famille. Ça n'a pas besoin de coûter cher, pensez seulement à quelque chose que vous aimeriez faire ensemble et qu'il serait possible de faire la semaine prochaine par exemple. Prenez les 5 minutes en entier et essayer de donner le plus de détails possible. Si vous avez terminé avant que les 5 minutes soient écoulées, vous pouvez parler de ce que vous voulez. Je vais revenir au bout de 5 minutes. »

Le deuxième thème consiste à discuter d'un moment où l'adolescent a passé du temps avec ses amis sans la supervision de ses parents. « À ton âge, on commence à passer plus de temps avec des amis quand les adultes ne sont pas dans les environs. J'aimerais que tu parles d'une occasion dans le dernier mois où tu as passé au moins une heure avec des amis, sans que tes parents soient présents. Donne autant de détails que tu veux, tu racontes ce qui s'est passé, du début à la fin en décrivant où tu étais, avec qui tu étais et ce que tu faisais. Il y a beaucoup de choses à se rappeler alors je te laisse une carte pour te rappeler ce que tu as à dire. »

Le troisième thème consiste à discuter des problèmes vécus avec les jeunes de son entourage. « Tout à l'heure, j'ai demandé à (E.C.) de compléter un questionnaire sur des situations qui peuvent arriver avec ses amis ou avec d'autres jeunes qu'il/elle fréquente. Je lui ai ensuite demandé de choisir parmi cette liste, les situations qui étaient un problème pour lui/elle. Une des situations que tu as choisie est : _____. J'aimerais d'abord que tu expliques cette situation à tes parents pour qu'ils comprennent bien ce qui s'est passé et ce qui t'a dérangé. Après que (E.C.) vous ait expliqué la situation, j'aimerais que vous travailliez tous ensemble pour trouver une ou des façons de régler ce problème ou d'améliorer la situation. Vous avez 5 minutes pour en discuter. »

Le quatrième thème consiste à discuter d'un conflit familial. « J'aimerais que vous discutiez ensemble d'un thème qui est un sujet de conflit dans votre famille. Le thème que les parents ont choisi tout à l'heure est : _____. Ensemble, vous devez trouver un moyen d'améliorer la situation ou une solution à ce problème, vous pouvez aussi donner plus d'une solution, si vous en trouver plus. (E.C.), j'aimerais aussi

que tu participes à la discussion. Il est peut-être difficile de résoudre un problème en seulement 5 minutes, mais faites du mieux que vous pouvez. »

Le cinquième thème porte sur l'influence des amis. « Tout à l'heure, j'ai demandé à (E.C.) de faire une liste de ses amis. J'aimerais d'abord que (E.C.), tu nommes le nom des amis que tu as écrit sur cette liste. Puis, j'aimerais que tout le monde ensemble, vous vous entendiez pour décider si chacun de ces amis est une source d'influence positive, négative ou les 2. »

Le sixième thème consiste à préparer une fête de famille. « J'aimerais que vous planifiez une fête. Plusieurs familles ont des occasions personnelles de fêter en dehors des anniversaires de naissance et des fêtes traditionnelles (comme l'Halloween ou Noël). D'abord, pensez à quelque chose que vous aimeriez célébrer dans le 2-3 prochains mois, autre qu'une fête de naissance ou une fête traditionnelle. Ensuite, discuter de comment vous aimeriez le fêter et qui vous pourriez inviter à se joindre à vous. »

SUGGESTIONS DE LECTURE AVANT D'ENTAMER LA CODIFICATION :

Ladd et LeSieur (1995). Accorder une attention spéciale au rôle de consultant et à la définition qu'ils en donnent.

Mounts (2001 ou 2002). Accorder une attention spéciale à la définition de la prohibition et aux effets de cette pratique parentale sur plusieurs indications d'adaptation sociale chez l'adolescent.

RÈGLES GÉNÉRALES DE LA CODIFICATION :

Code uniquement ce que tu vois (à moins qu'on spécifie le contraire). N'essaie pas d'analyser les raisons qui expliqueraient ce qui est arrivé ou le comportement de la personne.

Détermine le code pour chaque item en considérant deux dimensions :

La fréquence du comportement

L'intensité du comportement

Fréquence du comportement : Dans ce système de codification, la fréquence réfère à la dimension quantitative des comportements. Le nombre de fois que le comportement se produit est l'élément clé pour déterminer la fréquence.

Intensité du comportement : Dans ce système de codification, l'intensité réfère à la dimension qualitative des comportements. L'affect est une composante très importante dans l'intensité, mais l'intensité peut aussi référer à la force du comportement. Pour certaines échelles, même un seul comportement intense peut être codé à 7, 8, ou 9.

La proportion de l'interaction totale représentée par un comportement particulier doit être pris en considération, mais doit être de moindre importance que la fréquence et l'intensité du comportement. Par exemple, si un sujet parle rarement, mais presque toutes ses verbalisations sont hostiles, code cet individu haut sur le HS parce que la proportion de commentaires hostiles est grande, même devant une fréquence minime.

Dans ce système de codification, on doit accorder un code basé sur une échelle de type Likert s'échellonnant de 1 à 9. Si le comportement ne se produit pas, on accorde le code 1. Si le comportement se produit, on sélectionne le niveau approprié (de 2 à 9) correspondant à la caractéristique du comportement. Chaque échelle se définit généralement comme suit :

CODE 1 = Pas du tout une caractéristique :

Code 1 si le comportement ne se produit pas ou si aucune évidence ne permet pas d'affirmer que le comportement existe.

CODE 2 = Plus que 1, mais pas tout à fait 3. Une petite évidence. Code 2 si tu comprends ce qui s'est produit, mais n'es pas certain si tu dois le compter comme une évidence.

CODE 3 = Code 3 si le comportement ne s'est presque jamais produit (rarement ou non fréquent) ou s'est produit seulement une fois et était d'intensité minimal. Tu dois être capable de décrire un exemple de comportement spécifique. Si tu n'es pas certain que le comportement peut être inclus dans l'échelle, code 2. Ici, il y a une évidence certaine.

CODE 4 = Plus que 3, mais pas tout à fait 5.

CODE 5 = Code 5 si le comportement se produit occasionnellement et s'il est d'intensité minime à modérée. Ici, le comportement se produit plus fréquemment pour des comportements de basse intensité, mais peut se produire moins fréquemment pour des comportements d'intensité modérée. Il y a des évidences occasionnelles du comportement.

CODE 6 = Plus que 5, mais pas tout à fait 7.

CODE 7 = Code 7 si le comportement se produit assez fréquemment ou s'il est d'intensité élevée. L'intensité peut être de basse à modérée pour les comportements qui se produisent assez fréquemment ou peut être d'intensité élevée pour des comportements qui se produisent moins fréquemment. Ici, il y a une évidence encore plus grande du comportement.

CODE 8 = Plus que 7, mais pas tout à fait 9.

CODE 9 = Code 9 si le comportement se produit fréquemment ou avec une intensité considérable. Sélectionne ce niveau pour les comportement de basse intensité ou d'intensité modérée qui se produisent fréquemment ou pour les comportements plus rares d'intensité élevée. Ici, il y a une évidence considérable ou très grande pour le comportement.

Considère chaque code plus haut que 1 (2 à 9) comme étant des intervalles de grandeur approximativement semblable. Ne pas utiliser les codes 5 et 6 comme des catégories par défaut lorsque tu n'es pas certain de ce que tu devrais coder.

Les codes devraient suivre une distribution normale dans l'échantillon, i.e. que les extrêmes devraient se retrouver en plus petites quantités et les codes du milieu devraient regrouper plus de gens. Le point milieu de la distribution est entre le code 5 et 6, plutôt que 5. Attention : Souviens-toi de commencer au code 1

jusqu'à ce que tu vois des exemples de comportements concrets même si le point milieu est entre 5 et 6. Ne pars pas avec l'idée préconçue que le point de départ est le point milieu.

Souviens-toi de codifier seulement ce que tu vois. Ne fais pas de déductions telles que « ils ne font que jouer la comédie à cause de la caméra ». Code ce que tu vois et ce que tu entends, pas les causes possibles de ce que tu vois ou de ce que tu entends. Souviens-toi que la tâche est standardisée pour toutes les familles et que toutes ont eu les mêmes directives.

Règle générale en cas de doute!

En règle générale, si tu doutes entre accorder un score de 1 ou de 2, code vers le bas. Par contre, si tu doutes entre accorder un score entre deux scores de 2 ou plus (i.e. tu hésites entre 2 ou 3, entre 5 ou 6), code vers le haut. En d'autres mots, si tu es incertain si le code est 1 ou 2, code 1. Toutefois, si tu es incertain si le comportement vaut un score de 2 ou 3, code 3.

L'observateur doit évaluer objectivement chaque comportement en se basant sur les définitions et les clarifications spécifiées pour chaque échelle.

Considère les indices verbaux et non-verbaux pour coder chaque comportement. Pour déterminer le code d'un comportement spécifique lorsque le contenu verbal est en contradiction avec le contenu non-verbal, donne plus de poids au contenu du comportement verbal. Comportement verbal (incluant l'affect) a plus de poids que les indices non-verbaux.

Lorsqu'il est impossible de déterminer si un comportement particulier (tel qu'un contact physique) est positif ou négatif, ou lorsque les messages envoyés ne sont pas clairs (tel qu'un possible compliment dit d'une manière qui peut être négative, mais incertain), ne code pas ni de façon positive, ni de façon négative. Ne code pas les comportements ambigus ou incertains.

PROCÉDURE POUR LA CODIFICATION :

Afin de maintenir un accord interjuge et d'assurer une objectivité dans l'évaluation, l'évaluateur procède de la manière suivante :

Les familles seront divisées au hasard pour chaque codeur. Tu recevras la liste de toutes les familles que tu auras à codifier. Assure-toi de respecter le plus possible l'ordre de la liste de manière à ce qu'il n'y ait pas trop de problèmes avec les familles qui doivent être codifiées par plus d'un codeur.

L'évaluateur visionne la séquence vidéo pour une première fois sans arrêter la séquence et sans utiliser la grille de codification.

La tâche commence lorsque l'assistant de recherche termine la lecture des instructions et quitte la pièce. La tâche se termine lorsque l'assistant de recherche revient dans la pièce. Les questions ou commentaires dits avant que l'assistant de recherche quitte la pièce ne font pas partie de la séquence à codifier.

Note les preuves (énoncés ou actions) qui t'ont indiqué la présence d'un comportement. Inscris assez d'évidences pour justifier ton score. Plus tu inscrites de commentaires, plus il sera facile de te rappeler les raisons t'ayant poussé à lui assigner un tel score. Tu dois sélectionner le code en te basant sur les évidences observables (i.e. les évidences que tu peux écrire) et non pas sur un « pressentiment ».

Lorsque tu prends des notes, utilise des abréviations ou quelques mots seulement pour décrire la présence d'un comportement. Essaie d'éviter de transcrire ce que tu as vu ou entendu.

Puisque tes premiers scores risquent d'être plus ambigus, tu peux désirer aller modifier des scores une fois que tu as vu plus d'une famille dans la même tâche. C'est acceptable.

Les observateurs principaux ne doivent pas discuter d'une famille avant que la codification de cette famille ou de cette tâche soit complétée. Lorsque des questions surgissent à propos de la codification, les observateurs doivent discuter avec quelqu'un autre que le second observateur. C'est important que les questions soient discutées, mais nous devons également être capable d'indiquer que les données ont été codifiées de façon indépendante.

Lorsque tu regardes les tâches, n'utilise pas la partie « théorie » de ton cerveau. Ne réfléchis pas à ce que le comportement veut dire. N'essaie pas de comprendre ou d'analyser la famille ou la personne. Focus seulement sur les comportements spécifiques. Ne pense pas à une typologie parentale ou à ce qui est typique dans les pratiques parentales. Pense au comportement et à ce qu'il est. Pense « lorsqu'un parent agit de la sorte » ou « lorsqu'un parent fait cela », on accorde un code spécifique.

FIDÉLITÉ INTER-JUGE

La fidélité inter-juge devra être évaluée sur 20 à 25% de l'échantillon, c'est-à-dire que de 20 à 25% de toutes les familles devront obtenir un score de deux codeurs différents. L'accord inter-juge devra être d'au moins 70% pour chaque échelle mesurée afin de demeurer un codeur fidèle.

RÉVÉLATION DE SOI DE L'ADOLESCENT :

La révélation de soi de l'adolescent fait référence à sa tendance à divulguer aux parents, librement et sans sollicitation, des informations concernant les problèmes qu'il vit avec ses amis. La révélation de soi est divisé en deux échelles : 1) les détails et 2) le confort de l'adolescent.

Sous-échelle 1 : Détails (Adolescent) :

Les détails réfèrent à la quantité d'informations données spontanément par l'adolescent à ses parents. Cette échelle se définit en observant jusqu'à quel point les adolescents élaborent les problèmes qu'ils racontent, ainsi que jusqu'à quel point ils révèlent des émotions ressenties lors de ces situations.

Code 1 :

L'adolescent donne spontanément peu de détails concernant la problématique décrite. Il ne nomme pas les amis impliqués et donne très peu d'information concernant ces derniers. L'adolescent n'aborde pas du tout les sentiments ressentis ni son appréciation lors de la situation.

Code 2 :

Code 3 :

L'adolescent donne quelques détails concernant le problème décrit et concernant les amis impliqués, mais ces informations sont imprécises. L'adolescent aborde très peu l'aspect émotionnel et révèle très peu comment il s'est senti dans cette situation.

Code 4 :

Code 5 :

L'adolescent donne assez de détails concernant le problème choisi et concernant les personnes impliquées. L'adolescent peut aborder l'aspect émotionnel de la situation et discute des émotions ressenties.

Code 6 :

Code 7 :

L'adolescent donne beaucoup de détails concernant la problématique décrite et concernant les amis impliqués. L'adolescent aborde l'aspect émotionnel de la situation et discute des émotions ressenties.

Code 8 :

Code 9 :

L'adolescent donne beaucoup d'informations très détaillées à ses parents concernant la situation décrite et les amis impliqués. L'adolescent discute ouvertement des émotions ressenties.

Clarifications :

Aspect émotionnel : l'adolescent doit faire référence à un sentiment ou à un état d'esprit ressenti lors de la situation mentionnée. Pour obtenir un score élevé, l'adolescent doit indiquer l'émotion à la première personne, au « je » et non référer à la situation en général.

Si l'enfant répond à une question ouverte de ses parents et identifie lui-même l'émotion ressentie, coder plus haut que lorsque le parent identifie lui-même l'émotion.

Sous-échelle 2 : Confort et aise de l'adolescent (Adolescent) :

Cette échelle réfère au confort de l'adolescent à raconter un problème à ses parents et au plaisir que cela lui procure. On peut observer les hésitations verbales de l'adolescent, la présence de tics nerveux, de regards fuyants, de rires nerveux ou une posture gênée comme indice d'inconfort.

Code 1 :

L'adolescent refuse de parler du sujet ou semble très mal à l'aise d'aborder le sujet. L'adolescent ne regarde pas ses parents en face, a des rires nerveux ou autres tics nerveux.

Code 2 :**Code 3 :**

L'adolescent semble mal à l'aise de parler du sujet. Il lui est difficile d'en parler. Il y a présence de quelques tics nerveux, de rires nerveux ou de regards fuyants.

Code 4 :**Code 5 :**

L'adolescent ne démontre pas de plaisir à parler, mais il est capable d'en parler. Toutefois, l'adolescent peut sembler à l'aise de discuter du sujet s avec ses parents et répondre sans hésiter aux questions de ses parents.

Code 6 :**Code 7 :**

L'adolescent semble à l'aise à parler avec ses parents de ce qu'il vit avec ses amis. L'adolescent semble vouloir en parler à ses parents et à l'aise d'aborder le sujet, sans démontrer un grand enthousiasme. Il n'hésite pas à rajouter de nouveaux éléments.

Code 8 :**Code 9 :**

L'adolescent semble apprécier parler avec ses parents du problème et semble très à l'aise de discuter avec ses parents. Il démontre de l'enthousiasme à partager ce moment avec ses parents. L'adolescent semble même déjà avoir discuté de ce problème avec ses parents.

Clarifications :

Pour être considéré enthousiaste, l'adolescent doit prendre une part active dans la discussion. L'adolescent doit sembler apprécier, être content de discuter avec ses parents. On doit sentir que l'enfant veut en parler avec son parent.

S'il y a présence de tics nerveux chez l'adolescent, coder moins de 3. La présence de tics nerveux a priorité sur le plaisir démontré de l'adolescent.

Prendre en compte si l'enfant hésite à commencer ou à répondre aux questions.

INTRUSION PARENTALE (PARENT) :

L'intrusion parentale réfère à la tentative du parent à régler lui-même le conflit révélé par son enfant ou à prendre part à la solution. Le parent fait donc partie intégrante de la réussite dans la solution au problème. L'intrusion parentale peut également s'observer lorsque le parent propose des solutions en obligeant l'adolescent à utiliser obligatoirement cette façon de faire. Elle peut également référer au contrôle que le parent peut exercer sur la liberté d'expression de l'adolescent, i.e. lorsque le parent interrompt l'adolescent pour dire ce que l'adolescent pense ou ressent ou pour répondre à une question qui était à la base adressée à l'adolescent. De plus, on code comme de l'intrusion parentale lorsque le parent prend contrôle de la conversation sans laisser de place à l'adolescent.

Code 1 :

Le parent ne fait pas preuve d'intrusion. Il peut conseiller l'enfant, mais le laisse choisir sa façon d'intervenir. Il ne démontre pas le désir de s'impliquer personnellement dans le conflit et est ouvert à d'autres solutions. Il n'y a aucun comportement contrôlant de sa part et laisse beaucoup de place à l'adolescent.

Code 2 :

Code 3 :

Le parent démontre très peu de comportements intrusifs. Il y a quelques situations où le parent peut démontrer quelques comportements contrôlants ou où il peut imposer sa façon de faire et de penser, mais ces situations sont d'intensité et/ou de fréquence très faibles.

Code 4 :

Code 5 :

Il y a quelques preuves d'intrusion parentale d'intensité ou de fréquence faible à moyenne. Les comportements intrusifs sont présents, mais ne sont pas typiques de l'ensemble des comportements parentaux. Une seule preuve d'intrusion parentale peut être présente si elle est d'intensité relativement élevée.

Code 6 :

Code 7 :

Le parent fait preuve d'un peu d'intrusion en insistant fortement pour que l'enfant règle le conflit d'une façon précise, mais laisse sous-entendre qu'il y a probablement d'autres solutions possibles pour régler le conflit, sans les préciser. Le parent peut également contrôler de façon abusive l'adolescent en l'interrompant pour dire ce qu'il croit que l'adolescent pense ou ressent ou pour répondre à une question adressée à l'adolescent.

Code 8 :

Code 9 :

Le parent fait preuve de beaucoup d'intrusion. Il tient à régler lui-même le conflit de son enfant et/ou tient à ce que l'adolescent le règle à sa manière. De plus, il interrompt l'enfant, répond pour lui ou l'empêche d'élaborer son idée. Le parent prend contrôle de la conversation.

Clarifications :

Inclus autant les comportements observés que le contenu des échanges.

Voici des exemples d'intrusion parentale :

Parent fait abstraction de ce que l'enfant dit ou manifeste

Parent insiste pour que le conflit soit réglé à sa façon (coder plus de 6)

Parent insiste pour régler le conflit lui-même

Parent interrompt fréquemment l'adolescent pour rediriger la conversation (et ce, même si l'adolescent semble encore intéressé)

Le parent insiste fortement pour que l'adolescent fasse quelque chose qui ne l'intéresse pas

Ne pas permettre à l'adolescent de faire ses propres choix (le parent fait lui-même la liste des priorités)

Le parent parle pour lui-même, élabore ses idées en demandant très peu à l'adolescent ce qu'il en pense

Un parent intrusif peut ramener continuellement un sujet qui met très mal à l'aise l'adolescent.

Le parent tente de contrôler constamment le comportement de leur adolescent

Le parent peut être impliqué dans l'interaction sans être intrusif s'il suit les intérêts, les changements de sujets amenés par l'adolescent.

C'est approprié pour un parent de superviser les activités de leur adolescent. Ainsi, un parent peut poser deux-trois questions de suite sans que ce soit intrusif. Cela devient intrusif lorsque le parent pose beaucoup de questions ou qu'il sollicite de l'information très détaillée et inappropriée.

Ne pas oublier que le parent doit protéger son enfant. Si le parent semble intrusif parce que quelque chose ou quelqu'un semble dangereux pour l'adolescent (selon le point de vue du parent), ne pas compter comme de l'intrusion parentale et coder 2.

Offre de conseils :

Sous-échelle 1 : Qualité et quantité des conseils (parent) :

Ce code réfère à la capacité du parent à donner des conseils lorsque son adolescent identifie un problème qu'il vit avec ses pairs. Il importe d'examiner la quantité et la qualité des conseils offerts à l'adolescent. Les conseils sont de bonne qualité lorsqu'ils ne sont pas moralisateurs et lorsqu'ils sont réalisables et concrets.

Code 1 :

Le parent ne donne aucun conseil à son enfant et ne l'aide pas à trouver des solutions.

Code 2 :

Code 3 :

Le parent donne un seul conseil. La qualité du conseil est de médiocre à discutable.

Code 4 :

Code 5 :

Le parent donne un ou deux conseils. La qualité des conseils est bonne.

Code 6 :

Code 7 :

Le parent donne le choix d'au moins 2 solutions différentes. La qualité des conseils est assez bonne (il peut y avoir une différence entre la qualité des conseils, i.e. avoir un très bon conseil et un moins bon).

Code 8 :

Code 9 :

Le parent donne au moins deux conseils à son adolescent. Les conseils sont de très bonne qualité.

Clarifications :

Qualité des conseils réfère au réalisme de la solution proposée et au fait de savoir si le conseil est approprié au problème de l'adolescent et à son âge.

Qualité médiocre : Solution difficile à réaliser pour l'adolescent. Solution très vague, très peu appropriée au problème de l'adolescent ou à son âge.

Qualité discutable : Meilleure solution que dans qualité médiocre, mais moins bonne solution que dans qualité bonne.

Qualité bonne : Solution réalisable et concrète. Solution très appropriée au développement de l'adolescent et au problème rencontré.

Sous-échelle 2 : Aide à la réflexion (parent) :

Un score faible indique une difficulté de la part du parent à aider son enfant à analyser le problème discuté, à l'aider à identifier des solutions possibles et à en évaluer les conséquences. Le parent n'aide pas l'adolescent à réfléchir pour évaluer les pour et les contre des solutions possibles. Un score élevé indique une bonne capacité du parent à questionner l'enfant dans le but de le faire réfléchir aux différentes possibilités de solutions. Le parent part des idées de son enfant pour conseiller. Le parent peut également aider l'enfant à comprendre les causes du problème.

Code 1 :

Le parent n'aide pas l'enfant à comprendre le problème. Il ne l'aide pas à réfléchir sur les possibles solutions. Il ne part pas des idées de l'adolescent pour proposer de nouvelles solutions ou ne cherche pas à aider son enfant à trouver par lui-même les solutions. Il ne pose aucune question qui pourrait l'aider à mieux analyser le problème.

Code 2 :

Code 3 :

Le parent n'aide pas vraiment l'enfant à comprendre le problème ou à trouver des solutions, mais est intéressé à voir sa perception du problème.

Code 4 :

Code 5 :

Le parent peut aider l'enfant à identifier des solutions possibles en le questionnant sur ce qu'il pourrait faire, mais le parent n'aide pas l'adolescent à faire des liens par la suite. Le parent peut l'aider à évaluer les conséquences de chaque solution, mais lorsqu'il le fait, il le fait très brièvement.

Code 6 :

Code 7 :

Le parent aide l'enfant à comprendre pourquoi le problème est survenu et amène l'enfant à voir la perception de l'autre dans le conflit. Le parent peut également aider l'enfant à identifier une solution possible en le questionnant sur ce qu'il pourrait faire ou l'aider à évaluer les conséquences de chaque solution.

Code 8 :

Code 9 :

Le parent part des idées de son enfant pour conseiller. Le parent démontre une bonne capacité à questionner l'enfant dans le but de le faire réfléchir à de nouvelles solutions et aux conséquences de chaque solution. Aide l'adolescent à faire des liens.

Clarifications :

APPENDICE D

SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENT

Qui suis-je?

INSTRUCTIONS :

Indique jusqu'à quel point les énoncés suivants sont semblables ou non à toi. Tout d'abord, identifie quel groupe de jeunes te ressemble le plus (ceux de droite ou ceux **de gauche**) à chacune des questions. Ensuite, indique s'ils sont « tout à fait » ou « un peu » comme toi.

ATTENTION !

Il est important de ne pas cocher des deux côtés pour une même question. Il faut qu'il y ait une seule réponse par question, et tu peux changer de côté d'une question à l'autre.

TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi				UN PEU comme moi	TOUT À FAIT comme moi
-----------------------	------------------	--	--	--	------------------	-----------------------

Fais comme dans l'exemple qui suit :

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Exemple : Certains jeunes préfèrent aller au cinéma dans leur temps libre.	MAIS	Exemple : D'autres préfèrent aller à des événements sportifs.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	--	-------------	---	----------------------------------	-----------------------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Certains jeunes trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les jeunes de leur âge.	MAIS	D'autres jeunes n'en sont pas si sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	--	-------------	--	-----------------------	-----------------------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Certains jeunes trouvent difficile de se faire des ami(e)s.	MAIS	D'autres jeunes trouvent très facile de se faire des ami(e)s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	--	-------------	---	-----------------------	-----------------------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Certains jeunes sont souvent déçus d'eux-mêmes.	MAIS	D'autres sont passablement satisfaits d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	--	-------------	--	-----------------------	-----------------------

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Certains jeunes sont très lents à finir leurs travaux d'école.	MAIS	D'autres jeunes peuvent faire leurs travaux rapidement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Certains jeunes ont beaucoup d'ami(e)s.	MAIS	D'autres jeunes n'ont pas beaucoup d'ami(e)s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi				UN PEU comme moi	TOUT À FAIT comme moi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Certains jeunes n'aiment pas la façon qu'ils mènent leur vie.	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon qu'ils mènent leur vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Certains jeunes réussissent très bien leurs travaux scolaires.	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Certains jeunes sont un peu plus difficiles à aimer	MAIS	D'autres sont vraiment faciles à aimer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Certains jeunes sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes.	MAIS	D'autres sont souvent mécontents d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Certains jeunes ont de la difficulté à solutionner des problèmes présentés en classe.	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours solutionner les problèmes présentés en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Certains jeunes sont populaires auprès des autres jeunes de leur âge.	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très populaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont.	MAIS	D'autres jeunes aimeraient être quelqu'un d'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|-----------------------|--|-------------|---|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | 13. | <input type="radio"/> | Certains jeunes trouvent qu'ils sont pas mal intelligents. | MAIS | D'autres se questionnent à savoir s'ils sont réellement intelligents. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | 14. | <input type="radio"/> | Certains jeunes se sentent acceptés par les autres. | MAIS | D'autres jeunes souhaiteraient que plus de personnes de leur âge les acceptent. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | 15. | <input type="radio"/> | Certains jeunes sont très heureux d'être comme ils sont. | MAIS | D'autres jeunes voudraient être différents. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT DES ÉLÈVES

Questionnaire d'évaluation du comportement des élèves

Section 1

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre qui s'applique le mieux.

Encercler **1** si l'énoncé n'est **jamais** vrai pour l'élève.

Encercler **2** si l'énoncé est **rarement** vrai pour l'élève.

Encercler **3** si l'énoncé est **quelques fois** vrai pour l'élève.

Encercler **4** si l'énoncé est **habituellement** vrai pour l'élève.

Encercler **5** si l'énoncé est **presque toujours** vrai pour l'élève.

-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Lorsqu'un enfant l'agace ou le menace il(elle) se fâche facilement et le frappe..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Préfère la compagnie d'enfants plus âgés..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Encourage d'autres enfants à s'en prendre à un enfant qu'il/elle n'aime pas... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Aide les autres..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres enfants..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Lorsqu'un enfant le/la bouscule accidentellement, il/elle pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Fréquente des jeunes qui s'attirent des problèmes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ne manifeste que peu d'intérêt pour les interactions sociales avec ses camarades de classe..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre qui s'applique le mieux.

Encercler **1** si l'énoncé n'est **jamais** vrai pour l'élève.

Encercler **2** si l'énoncé est **rarement** vrai pour l'élève.

Encercler **3** si l'énoncé est **quelques fois** vrai pour l'élève.

Encercler **4** si l'énoncé est **habituellement** vrai pour l'élève.

Encercler **5** si l'énoncé est **presque toujours** vrai pour l'élève.

13. Se bat souvent avec d'autres enfants.....	1	2	3	4	5
14. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il/elle veut.....	1	2	3	4	5
15. Fume ou vous le soupçonnez de fumer.....	1	2	3	4	5
16. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	1	2	3	4	5
17. Irritable. Il/elle s'emporte facilement.....	1	2	3	4	5
18. A de la difficulté à rester tranquille.....	1	2	3	4	5
19. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.....	1	2	3	4	5
20. A volé des choses à une ou plusieurs reprises.....	1	2	3	4	5
21. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose.....	1	2	3	4	5
22. Fréquente des jeunes qui réussissent bien à l'école.....	1	2	3	4	5
23. Fait ses devoirs.....	1	2	3	4	5
24. Partage et coopère avec les autres élèves.....	1	2	3	4	5
25. Fréquente des jeunes qui fument.....	1	2	3	4	5

Section 2

1. Est-ce que les parents de cet élève répondent bien aux efforts de communication initiés par l'école (ex : retourner les appels, participer aux rencontres de parents, retourner des documents au professeur, etc...)?

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
1	2	3	4	5

1

2. Est-ce que les parents de cet élève semblent bien superviser et s'occuper de ses devoirs?

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Tout à fait
1	2	3	4	5

Section 3

1. Comment évaluez-vous la capacité de *réussite scolaire* de cet élève au secondaire?

Très faible	Faible	Moyenne	Assez élevée	Très élevée
1	2	3	4	5

2. D'après vous, quelles sont les probabilités que cet élève développe des problèmes de *délinquance* au cours des prochaines années?

Très faibles	Faibles	Moyennes	Assez élevées	Très élevées
1	2	3	4	5

3. D'après vous, quelles sont les probabilités que cet élève développe des problèmes de *consommation d'alcool ou de drogue* au cours des prochaines années?

Très faibles	Faibles	Moyennes	Assez élevées	Très élevées
1	2	3	4	5

4. Quel a été le degré d'implication de cet élève dans les *activités parascolaires* offertes à l'école cette année?

Très faible	Faible	Moyen	Assez élevé	Très élevé
1	2	3	4	5

5. Quelles sont les activités parascolaires auxquelles cet élève a participées cette année?

6. A quel type d'activités parascolaires croyez-vous qu'il serait bénéfique que cet élève participe l'an prochain?

Merci de votre précieuse collaboration!

APPENDICE F

TAILLE DU RÉSEAU D'AMIS

Pour les questions **D, E, F**, regarde les choix de réponses et écris le **chiffre** de la réponse que tu as choisie dans la case.

Question D: Quel est ton lien avec cette personne?

- (1) Ami(e) de l'école
- (2) Ami(e) du quartier
- (3) Ami(e) de sports ou loisirs
- (4) Cousin(e)
- (5) Frère/sœur
- (6) Chum/blonde

Question E: Où passez-vous la plupart du temps ensemble?

- (1) À l'école
- (2) À ma maison
- (3) À sa maison
- (4) Dans le voisinage (ex : parc)
- (5) Centre de loisir ou sportif
- (6) Centre d'achat
- (7) Arcade
- (8) Église

Question F: Au cours du dernier mois, est-ce que cette personne a consommé...

- (1) Cigarette
- (2) Alcool
- (3) Cigarette et alcool
- (4) Marijuana (pot, hash)
- (5) Autres drogues
- (6) Toutes ces substances
- (7) Rien

Question G: Activités de loisir organisées? (Oui ou Non)

Participes-tu à des activités de loisir organisées avec cette personne, comme des sports, des arts (ex : musique, théâtre, ...), des activités parascolaires ou étudiantes, des clubs, du bénévolat, etc... ?

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Tout à fait

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<u>Prénom et nom</u> de tes amis	Age	Sexe (G/F)	Depuis combien de temps le/la connais-tu?	Quel est ton lien avec lui/elle?	Où passez-vous la plupart du temps ensemble?	Au cours du dernier mois, est-ce que cette personne a consommé...	Activités de loisir organisées (Oui/Non)	Est-ce que les parents aiment cet ami(e)?	Est-ce qu'il vous arrive de faire des mauvais coups ensemble?	Est-ce qu'il qu'il t'arrive de te disputer avec cette personne?	Est-ce que cet ami(e) t'aide lorsqu'en as-tu besoin?	Est-ce que cette personne réussit bien à l'école?
1								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10								1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

N'oublie pas de faire un X dans la marge à côté du nom de tes 3 meilleur(e)s ami(e)s.

Pour les questions **H, I, J, K, L** encercle ton choix.

APPENDICE G

CONFLIT AVEC LE MEILLEUR AMI

Date: ___ / ___ / ___	Temps : 1 2 3	Int: _____	Cl : _____	ID _____
-----------------------	---------------	------------	------------	----------

MON AMI _____

Pour les prochaines questions, pense à ta relation avec cet ami.

Indique-moi jusqu'à quel point les phrases suivantes sont vraies pour toi.
(encercle ta réponse)

Pas du tout vraie	Un peu vraie	Moyennement vraie	Assez vraie	Tout à fait vraie
1	2	3	4	5

-
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Cet ami et moi essayons de nous retrouver dans des endroits où il n'y a pas d'adultes et où nous pouvons faire ce que nous voulons..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Il m'arrive de faire certaines choses parce que cet ami les fait..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Pour nous amuser, cet ami et moi aimons désobéir aux règles des adultes et faire des choses que nous ne sommes pas supposés faire..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Parfois je fais certaines choses parce que cet ami me tanne ou me tracasse jusqu'à ce que je les fasse.....
... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Lorsque je suis avec cet ami, nous ne respectons pas les heures de rentrée fixées par nos parents.
.....
..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. J'aime cet ami parce que ca ne lui dérange pas de désobéir aux règles des adultes ou de consommer de la drogue.
..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

7. Cet ami et moi aimons nous tenir avec d'autres jeunes qui sont prêts à faire des choses que les adultes n'aiment pas.....	1	2	3	4	5
8. Cet ami et moi essayons de trouver des façons de nous voir sans que nos parents le sachent.....	1	2	3	4	5
9. Parfois je fais certaines choses pour que cet ami ne pense pas que je sois peureux.....	1	2	3	4	5
10. Il m'arrive de faire certaines choses parce que je ne veux pas perdre le respect de cet ami.....	1	2	3	4	5
11. Je fréquenterais cet ami même si mes parents ne le voulaient pas.....	1	2	3	4	5
12. Si j'étais dans « le trouble », cet ami irait jusqu'à mentir pour me sortir de cette situation.....	1	2	3	4	5

PENSE À TA RELATION D'AMITIÉ AVEC _____

Pas du tout vraie	Un peu vraie	Moyennement vraie	Assez vraie	Tout à fait vraie
1	2	3	4	5

13. Il m'arrive de faire certaines choses pour que cet ami ne pense pas que je sois « bébé ».....	1	2	3	4	5
14. Cet ami et moi n'aimons pas être en présence d'adultes qui nous surveillent.....	1	2	3	4	5
15. Parfois je fais certaines choses juste pour impressionner cet ami.	1	2	3	4	5
16. Cet ami et moi nous nous « tombons sur les nerfs » l'un et l'autre.....	1	2	3	4	5
17. Cet ami et moi nous nous « chicanons » beaucoup.....	1	2	3	4	5
18. Cet ami et moi nous sommes souvent fâchés l'un après l'autre.....	1	2	3	4	5
19. Je suis heureux de ma relation d'amitié avec cet ami.....	1	2	3	4	5
20. J'espère pouvoir être ami avec lui pour encore longtemps.....	1	2	3	4	5

RÉFÉRENCES

(CHAPITRES I ET III)

RÉFÉRENCES

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.), *The role of friendship in psychological adjustment. New directions for child and adolescent development*, No. 91 (pp. 25-49). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. A., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Berndt, T. J. (2007). *Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects*. Detroit, MI, US: Wayne State University Press.
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 36, 1-24.
- Bhavnagri, N. P., & Parke, R. D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships : effects of age of child and sex of parent. *Journal of social and personal relationships*. Special issue: Family-peer relationships, 8(3), 423-440.
- Blos, P. (1967). *Les adolescents: essai de psychanalyse*. Paris: Stock.

- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.
- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6(3), 483-498.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Theory*, 1, 993-1028.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol.2 : Contextual influences on adolescent development* (3rd ed.) (pp. 74-103). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 58(4), 1101-1113.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. pp. 355-381). New York, NY, US: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 217-231). New York, NY, US: Guilford Press.
- Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly Changes in the Composition of Friendship Networks in Early Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 578-602.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cohen, J. S. (1989). *Maternal involvement in children's peer relationships during middle childhood*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4(1), 1-14.
- Collins, W. A., & Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: Origins and*

- developmental implications. *New directions for child development*, No. 66 (pp. 65-80). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. Florence, KY, US: Taylor & Francis/Routledge.
- Criss, M. M., Colwell, M. J., Harach, L. D., Lisonbee, J. A., Meece, D., & Pettit, G. S. (2001). *The parent-adolescent interaction task (PAIT): Procedure and code book*. Auburn University.
- Dishion, T. J., & Bullock, B. M. (2002). Parenting and adolescent problem behavior: An ecological analysis of the nurturance hypothesis. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 231-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- Droppleman, L. F., & Schaefer, E. S. (1963). Boys' and girls' reports of maternal and paternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 648-654.
- Feinberg, M. E., Howe, G. W., Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2000). Relationship between perceptual differences of parenting and adolescent antisocial behavior and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 14(4), 531-555.
- Freud, A. (1958). *Adolescence: Psychoanalytic study of the child* (Vol. 13). New York (NY): International University Press.
- Galambos, N. L., & Ehrenberg, M. F. (1997). The family as health risk and opportunity: A focus on divorce and working families. In J. Schulenberg, J. L. Maggs & H. K. (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 139-160). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1996). The compangny they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Kerns, K. A., Contreras, J. M., & Neal-Barnett, A. M. (2000). *Family and peers: Linking two social worlds*. Westport, CT: Praeger.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction? In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of*

family relationships (pp. 121-151). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kerr, M., Stattin, H., & Engels, R. (2008). What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4), 463-478.
- Ladd, G. W., & Golter, B. S. (1988). Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental psychology*, 24, 109-117.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., & Le Sieur, K. D. (1995). Parents and children's peer relationships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 4: Applied and practical parenting (pp. 377-409). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol.5 : Practical issues in parenting (2nd ed.) (pp. 269-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations*, 43, 425-432.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, Vol.2 : Contextual influences on adolescent development (3rd ed.) (pp. 3-42). Hoboken, NJ, US John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*, Vol.1 : Individual bases of adolescent development (3rd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 49(1), 55-76.
- Mounts, N. S. (2000). Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection? . In K. Kerns, J. Contreras & A. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp. 169-193). Westport, CT: Praeger.
- Mounts, N. S. (2001). Young adolescents' perceptions of parental management of peer relationships. *Journal of early adolescence*, 21, 92-122.
- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 58-69.
- Mounts, N. S. (2008). Linkages between parenting and peer relationships: A model for parental management of adolescents' peer relationships. In M. Kerr, H. Stattin & R. Engels (Eds.), *What can parents do: New insights into the role of parents in adolescent problem behaviour* (pp. 163-189). West Sussex, UK: Wiley.
- Noller, P., & Callan, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. Florence, KY, US: Taylor & Francis/Routledge.
- Parke, R. D., Burks, V. M., Carson, J. L., Neville, B., & Boyum, L. A. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. In R. D. Parke & S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, R. D., & O'Neil, R. (1999). Social relationships across contexts : Family-peer linkages. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 211-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Poulin, F., Cantin, S., Vitaro, F., & Boivin, M. (2009). Amitiés et conduites agressives à l'enfance. In S. N. B.H. Schneider, M. Alles, M. Provost & G. Tarabully (Ed.),

Violence et conduites agressives chez l'enfant: une perspective développementale et psychosociale (pp. 175-197): Les Presses de l'Université du Québec.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-7000). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and Secrecy in Adolescent-Parent Relationships. *Child Development*, 77(1), 201-217.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*, 77, 201-217.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. F. G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold : The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting : Vol. 1 : Children and parenting* (2nd ed.) (pp. 103-133). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tilton-Weaver, L. C., & Galambos, N. L. (2003). Adolescents' Characteristics and parents' Beliefs as predictors of parents' peer management behaviours. *Journal of research on adolescence*, 13(3), 269-300.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' Involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of marriage and family*, 63, 655-668.
- Vernberg, E. M., Beery, S. H., Ewell, K. K., & Abwender, D. A. (1993). Parents' use of friendship facilitation strategies and the formation of friendships in early adolescence: A prospective study. *Journal of Family Psychology*, 7(3), 356-369.

- Wang, A., Peterson, G. W., & Morphey, L. K. (2007). Who is more important for early adolescents' developmental choices? Peers or parents? *Marriage & Family Review*, 42(2), 95-122.
- Yasui, M., & Dishion, T. J. (2008). Direct observation of family management: Validity and reliability as a function of coder ethnicity and training. *Behavior Therapy*, 39, 336-347.