

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ASSOCIATION À DES CLIQUES AGRESSIVES : CONSÉQUENCES SUR LE
FONCTIONNEMENT SCOLAIRE ET FACTEURS DE PROTECTION CHEZ LES
ÉLÈVES DU SECONDAIRE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-CLAIRE VAILLANCOURT

JUILLET 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.10-2015). 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 d'un essai doctoral est un travail de longue haleine qui nécessite beaucoup de temps et d'investissement sur le plan personnel. Amener ce projet à terme n'aurait pas été possible sans la collaboration de plusieurs personnes qui m'ont soutenue au cours des dernières années, ce pour quoi je souhaite les remercier personnellement.

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice, Marie-Hélène Véronneau, pour son soutien durant tout mon parcours doctoral. Merci pour vos conseils, votre soutien remarquable et votre confiance qui ont certainement contribué à la réussite de ce projet.

Merci également à mes collègues du laboratoire LÉPSIS, Marie-Pier Dupré, Olivier Gaudet, Rhea Marshall-Denton, Alexandra Olivera-Paiva, Florence Tsakpinoglou et Sophie-Caroline Trempe pour leur écoute, leur temps, leur soutien et leurs précieux commentaires sur mon essai puisqu'elles (et il) ont été à mes côtés tout au long du processus. Un merci particulier à Olivier Gaudet qui a été mon allié dans l'étude et l'analyse des cliques et un bon conseiller tout au long de la rédaction de ce présent essai. Un merci à Annie Lemieux, qui m'a guidée et aidée dans l'analyse de mes résultats ; à Cécile Mathys, qui m'a partagé ses données et conseillée tout au long du cheminement ; à Thérèse Bouffard, qui m'a guidée dans le processus du

projet d'essai doctoral et enfin, à Évelyne Gauthier qui a su simplifier et clarifier mes figures.

Sur une note plus personnelle, je remercie mes parents de m'avoir transmis la confiance en moi et la persévérance nécessaires pour mener ce projet à terme. Merci d'être là pour moi quand j'en ai besoin, merci pour vos conseils et votre soutien. Je veux aussi remercier mes amis : Charlie St-Amant qui a souvent joué les correctrices, qui est là depuis le début et qui m'a permis de ventiler lorsque je rencontrais des difficultés et Cindy Gauthier. Finalement, je remercie infiniment mon conjoint d'avoir cru en moi, de m'avoir soutenue, aidée et encouragée depuis le début de mon parcours universitaire.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.1 La réussite scolaire	5
1.1.1 La réussite scolaire et ses composantes	7
1.2 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006)	10
1.3 Importance des pairs au cours de l'adolescence	12
1.3.1 Caractéristiques des amitiés au cours de l'adolescence.....	13
1.3.2 Les réseaux de pairs, les groupes de pairs et les cliques.....	14
1.3.3 Processus d'affiliation et influence des cliques à l'adolescence.....	16
1.4 L'étude des réseaux sociaux pour comprendre l'influence des pairs.....	23
1.4.1 Les techniques d'analyse de réseaux sociaux	24
1.5 L'influence du soutien parental dans le développement des adolescents	26
1.5.1 La contribution des parents à la satisfaction des besoins de base.....	28
1.5.2 Le soutien parental comme facteur de protection pour la réussite scolaire	30
1.6 Présent projet	32
1.7 Objectifs et hypothèses	34
CHAPITRE II.....	36
ARTICLE	36

2.1 Contexte théorique	39
2.1.1 Les composantes du fonctionnement scolaire.....	39
2.1.2 L'influence des pairs à l'adolescence	41
2.1.3 L'influence du soutien parental dans le développement des adolescents.....	44
2.1.4 Le soutien parental : un facteur de protection pour la réussite scolaire.....	45
2.2 La présente étude.....	46
2.3.1 Participants et procédure.....	47
2.3.1 Mesures.....	49
2.4 Résultats	53
2.4.1 Stratégies d'analyse	53
2.4.2 Analyses préliminaires.....	55
2.4.3 Analyses principales	59
2.5. Discussion	63
2.5.1 L'agressivité de la clique sur le rendement scolaire et l'effet du soutien parental	64
2.5.2 Influence de la clique sur le rendement scolaire.....	65
2.5.3 Clique agressive et désengagement scolaire	67
2.5.4 Forces et limites de l'étude	69
2.6. Conclusion.....	71
CHAPITRE III	85
DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION	85
3.1 Bref retour sur les résultats.....	88
3.2 Pistes de réflexion sur les programmes d'intervention au secondaire.....	90
3.2.1 Évaluation des programmes implantés au Québec auparavant.....	91
3.2.2 Nouvelle génération de programmes implantés au Québec actuellement	94
3.2.3 Modèle de programme plus complet implanté ailleurs.....	98
3.3 Limites de l'étude.....	102
3.4 Pistes de recherches futures.....	106
CONCLUSION.....	112
LISTE DES APPENDICES	116
APPENDICE A	117
QUESTIONNAIRE.....	117

APPENDICE B.....	124
LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE LA DIRECTION.....	124
APPENDICE C.....	127
LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE L'ÉLÈVE.....	127
APPENDICE D.....	130
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	130
RÉFÉRENCES.....	132

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Modèle hypothétique de l'étude.....35
2.1	Représentation des cliques en secondaire 1.....58
2.2	Représentation des cliques en secondaire 2.....59
2.3	Modèle final de l'étude.....60
2.4	L'interaction du modèle.....62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Statistiques Descriptives et Corrélations Bivariées.....	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CFI : Comparative Fit Index

FIML : Full Information Maximum Likelihood

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SEM : Modélisation d'équations structurales

SIAA : Stratégie d'intervention Agir Autrement

RÉSUMÉ

Cet essai doctoral a pour but d'examiner l'effet modérateur du soutien parental (mesuré par le soutien à la compétence, à l'autonomie et d'affiliation) sur la relation entre l'appartenance à une clique agressive et le fonctionnement scolaire (mesurées par le rendement et le désengagement scolaires) chez des adolescents en début de parcours à l'école secondaire. Nous avons utilisé les données provenant de 480 participants d'une école secondaire de Liège, en Belgique, ayant participé à une étude comptant deux collectes séparées par un intervalle d'un an. Tel qu'attendu, l'association de l'élève à une clique agressive au premier temps de mesure prédit une diminution du rendement scolaire. De plus, contrairement à nos attentes, un soutien parental élevé au premier temps de mesure augmente l'influence néfaste d'appartenir à une clique agressive sur le rendement scolaire ultérieur des jeunes, plutôt que de les en protéger. Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par le style parental permissif fréquemment adopté chez les parents de jeunes en contexte d'agressivité, qui se caractérise à la fois par un fort soutien émotionnel et une faible structure offerte à l'adolescent. La discussion dans le présent essai présente un survol des programmes que l'on peut retrouver au Québec et ailleurs pour promouvoir la réussite scolaire, tout en tenant compte des influences des pairs ou des parents. De plus, nous suggérons quelques pistes pour bonifier d'éventuels programmes d'intervention à partir des résultats obtenus pour tenir compte des variables en jeu dans cet essai, soit l'influence de la clique d'appartenance et le soutien parental.

Mots clés : influence des pairs, cliques agressives, soutien parental, rendement scolaire, désengagement scolaire, analyse de réseaux sociaux.

INTRODUCTION

L'école est le principal lieu de socialisation à partir de l'âge scolaire et son influence sur l'élève est importante tout au long de son développement. Par exemple, la réussite scolaire est associée à une bonne adaptation sociale, y compris l'acquisition de compétences interpersonnelles, et favorise l'acceptation par les pairs. Elle est aussi liée à une meilleure santé physique et mentale tout au long de la vie de l'individu (Adams, 2002 ; Chen, Chang et He, 2003 ; Chen, Rubin et Li, 1997 ; Herzog et coll., 1998 ; Mechanic et Hansell, 1987). Plusieurs méthodes sont utilisées pour mesurer la réussite scolaire. On retrouve le rendement scolaire, c'est-à-dire la note globale ou les notes obtenues à des tests standardisés dans une ou plusieurs matières, ou encore le désengagement scolaire de l'élève, pour ne nommer que ces deux exemples (Janosz et coll., 1997). Dans le présent essai doctoral, ces deux méthodes seront utilisées pour mesurer la réussite scolaire. Le cadre théorique choisi pour cette étude, soit le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006), permet de souligner l'importance des microsystèmes et mésosystèmes qui entourent le jeune au cours de l'adolescence, incluant les amis et les parents, et leurs influences sur leur fonctionnement scolaire.

Actuellement, les études empiriques qui tiennent compte de l'influence des pairs sur le fonctionnement scolaire de l'élève mettent surtout l'accent sur les dyades (relation

réci-proque entre deux personnes) en partie parce qu'il est logiquement plus facile de mesurer ce type de relation (Cillessen et Borch, 2008 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). En comparaison, identifier les cliques, qui sont des regroupements composés en moyenne de cinq personnes qui partagent des liens amicaux (Brown, 1990), s'avère relativement complexe, autant dans la collecte des données que dans leur manipulation (Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006). Cependant, tenir compte des cliques est désormais nécessaire, puisque les experts dans le domaine déplorent que l'étude des simples dyades amicales limite notre compréhension de l'influence réelle des pairs sur toutes sortes de comportements, incluant le fonctionnement scolaire (Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Valente, 2010 ; Veenstra, Dijkstra, Steglich et Van Zalk, 2013). Pour cette raison, ces experts encouragent l'étude des dynamiques interpersonnelles propres aux cliques qui pourraient notamment engendrer des pressions sociales plus fortes que celles qui émergent d'une relation avec un seul ami dans un contexte dyadique (Cillessen et Borch, 2008). Des recherches ont montré que l'association à des cliques délinquantes, c'est-à-dire dont les membres présentent des comportements agressifs en plus des comportements d'abus de substance, de vol, de comportement dérangeant, de transgression des règles, etc., prédisait l'adoption de comportements déviants du jeune, comme l'usage de substances (McAdams, Salekin, Marti, Lester et Barker, 2014 ; Wentzel, 1997). Selon Wentzel (1997), les groupes de pairs qui transgressent les règles produisent également un effet négatif sur le fonctionnement scolaire. Il est donc intéressant d'investiguer quelles variables pourraient modérer ce facteur de risque dans la vie de

l'adolescent. Par exemple, on sait que les parents sont une autre source d'influence majeure pour les adolescents. Il est alors pertinent de voir si le soutien parental (comprenant le soutien à l'autonomie, à la compétence et au besoin d'affiliation) peut modérer les effets potentiellement négatifs des cliques agressives sur 1) les résultats scolaires et 2) le désengagement scolaire ultérieur de l'élève.

Les objectifs de cet essai doctoral sont : (1) d'identifier les cliques présentes au sein des cohortes de première et de deuxième année d'une école secondaire ; (2) de mesurer le niveau moyen des comportements agressifs de la clique d'appartenance de chaque élève ; (3) de vérifier si l'agressivité de la clique d'appartenance, indépendamment de cette même caractéristique chez l'individu, prédit des problèmes sur le plan du fonctionnement scolaire de l'élève, soit un faible rendement scolaire et un désengagement scolaire ultérieurs ; et (4) de vérifier si le soutien parental peut jouer un rôle comme variable de modération (c.-à-d. de protection) par rapport au lien entre l'affiliation à une clique agressive et le fonctionnement scolaire de l'élève.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 La réussite scolaire

L'école est un milieu de vie dans lequel les adolescents passent beaucoup de temps ; c'est aussi un lieu qui a pour objectif d'aider les élèves à développer des habiletés scolaires, sociales et civiques (Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003). La réussite scolaire est une finalité majeure du processus de scolarisation qui se déroule à l'école et elle permet de mesurer les compétences acquises par les élèves durant ces années.

Les conséquences d'une bonne réussite scolaire chez les élèves s'observent dans les différentes sphères de leur vie, à court, moyen et long terme. À court terme, la réussite scolaire est associée à une meilleure adaptation sociale, y compris le développement de compétences interpersonnelles, favorisant l'acceptation par les pairs ainsi que le leadership (Chen, Chang et He, 2003; Chen, Rubin et Li, 1997). À moyen terme, la réussite scolaire permet aux jeunes de faire une entrée réussie dans la vie adulte et sur le marché du travail puisqu'un des buts de l'école, en plus

d'expérimenter de nouvelles habiletés sociales, est de façonner les attitudes et les comportements attendus en société (Chen, Rubin et Li, 1997 ; Masten et coll., 1995). À court et à long terme, la réussite scolaire des adolescents est liée positivement à une meilleure estime de soi, à une meilleure santé physique et mentale ainsi qu'à une meilleure situation économique, incluant un revenu plus élevé à l'âge adulte (Adams, 2002 ; Day et Newburger, 2002 ; Herzog, Franks, Markus et Holmberg, 1998 ; Johnson, Brett et Deary, 2010 et Mechanic et Hansell, 1987).

Plusieurs auteurs, à l'opposé, se sont intéressés aux conséquences de l'échec scolaire chez les adolescents (Fortin et coll., 2004 ; Fréchet, Langlois et Bernier, 1992 ; Janosz, 2000). Parmi ces conséquences, on retrouve le décrochage scolaire, qui entraîne pour ces jeunes une intégration difficile sur le marché du travail. Les emplois occupés par les décrocheurs sont généralement précaires et instables, et mènent souvent à des difficultés socio-économiques ; on retrouve chez les décrocheurs un taux plus élevé de recours à l'aide sociale et à l'assurance chômage que dans la population générale. De plus, des études ont observé davantage de problèmes de santé physique et mentale chez ces personnes (Jaccard, Blanton et Dodge, 2005 ; Janosz, 2000 ; Tousignant, Bastien et Hamel, 1993).

L'ensemble de ces études souligne l'importance de la réussite scolaire sur la trajectoire développementale d'un individu, et ce, dans diverses sphères de sa vie. Si les résultats de ces diverses études sont significatifs, l'interprétation de leurs

implications est limitée du fait qu'elles utilisent des définitions et des mesures de réussite scolaire diverses sans toujours les expliciter. C'est pourquoi cet essai doctoral présente ici en détail une explication claire et détaillée de ce qu'il inclut dans la définition de la « réussite scolaire ».

1.1.1 La réussite scolaire et ses composantes

Les chercheurs mesurent généralement la réussite scolaire par le rendement, à l'aide du dossier scolaire des élèves (Fredricks, 2012 ; Masten et coll., 1995 ; Morris, 2015). Cette opérationnalisation, qui a le mérite d'être assez objective, est toutefois basée seulement sur les résultats scolaires et néglige ainsi les aspects comportementaux et émotionnels de la réussite. Janosz et coll. (1997) proposent d'ajouter aux indicateurs de la réussite scolaire, en plus du rendement, le désengagement scolaire. Dans le cadre du présent essai, nous utiliserons indifféremment les indicateurs identifiés par Janosz et coll. (1997) pour mesurer la réussite scolaire.

1.1.1.1 Le rendement

On peut définir le rendement scolaire comme étant la « performance » des élèves à travers diverses matières. Il est souvent mesuré sous forme de notes obtenues à des examens. La mesure peut être plus ou moins objective selon la méthode utilisée. Ainsi, une mesure « objective » du rendement scolaire est le test standardisé puisqu'il

représente moins de biais possibles causés par les différences individuelles entre les enseignants lors de la création des examens et leurs sentiments envers les élèves qui pourraient affecter leur évaluation. Des mesures moins objectives comme les tests « maison » et l'évaluation des enseignants de chaque élève par rapport à la moyenne du groupe sont aussi utilisées dans certaines études pour des raisons pratiques (Fredricks, 2012 ; Green et coll., 2012 ; Masten et coll., 2010 ; Véronneau et coll., 2008).

La littérature s'intéresse depuis plusieurs décennies à l'impact du rendement scolaire sur le développement des individus. Des études ont montré que les jeunes qui obtiennent un bon rendement scolaire ont plus tendance à poursuivre leurs études à un niveau postsecondaire, particulièrement au niveau universitaire que collégial, alors que ceux ayant un faible rendement sont plus enclins à abandonner précocement l'école (Battin-Pearson et coll., 2000 ; Barr-Telford et coll., 2003 ; Frenette et Zeman, 2007 ; Shaienks et Gluszynski, 2007). Ces résultats ne sont pas surprenants quand on sait que les conditions d'admission dans plusieurs programmes d'études postsecondaires sont directement liées aux bons résultats scolaires.

1.1.1.2 Le désengagement scolaire

L'engagement scolaire du jeune compte parmi les aspects les plus déterminants pour une conceptualisation exhaustive de la réussite scolaire. L'engagement scolaire, selon

Fredricks, Blumenfeld et coll. (2004), est un concept multidimensionnel. Il inclut, premièrement, l'engagement comportemental, qui réfère à l'idée de participation active, notamment à des activités scolaires, sociales et parascolaires pour obtenir des résultats scolaires positifs et prévenir le décrochage (ex. : accomplissement des devoirs, respect des règles de l'école, la fréquence des absences et les comportements perturbateurs ; Finn, Pannozzo et coll. 1995, Finn et Rock, 1997). Deuxièmement, l'engagement émotionnel englobe les réactions positives (ou négatives) envers les enseignants, les camarades de classe et l'école (ex. : la qualité de la relation enseignant-élève, le sentiment d'appartenance et d'identification du jeune à l'école ; Birch et Ladd, 1997). Troisièmement, ce concept inclut l'engagement cognitif, qui intègre la réflexion et la volonté d'exercer l'effort nécessaire pour comprendre des idées complexes et maîtriser les compétences difficiles (ex. : utilisation de stratégie d'apprentissage). Pour la présente étude, le type d'engagement qui sera considéré est l'engagement comportemental.

Plusieurs études, dont celles réalisées par Shaienks et Gluszynski (2007), Janosz (2000), Janosz et coll. (1997) et Fortin et coll. (2004), ont montré que le désengagement scolaire était étroitement lié au décrochage scolaire. Une étude de Connell et coll. (1995) a examiné en ce sens l'engagement scolaire chez des élèves de 7^e, 8^e et 9^e année à risque de décrocher. Les élèves à risque, par exemple à cause de la présence d'une difficulté scolaire, mais qui étaient plus engagés, notamment parce qu'ils adoptaient des comportements orientés vers la tâche avec intérêt et excitation,

étaient plus susceptibles de persévérer dans leurs études trois ans plus tard et rapportaient avoir une meilleure perception de leur compétence et de leur autonomie, comparativement à ceux qui étaient moins engagés.

Considérant l'importance de la réussite scolaire à l'adolescence et sur la vie ultérieure du jeune, l'étude des facteurs qui pourraient expliquer et influencer positivement la réussite scolaire continue d'être une préoccupation importante pour les psychologues scolaires. Ainsi, une partie de la contribution de cet essai consiste à étudier la réussite scolaire par le rendement scolaire, mais aussi à travers le désengagement scolaire. Ces deux indicateurs génèrent un concept global pour aborder le fonctionnement scolaire. Toutefois, ce dernier ne résulte pas seulement des caractéristiques propres à l'individu, mais dépend aussi de l'interaction entre l'individu et son environnement familial et social.

1.2 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006)

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006) est l'un des modèles théoriques les plus utilisés pour étudier le développement de l'individu en tenant compte de l'environnement dans lequel il évolue. L'accent du modèle bioécologique, qui mise sur le développement humain, son approche interdisciplinaire et intégrative permettant de faire des liens entre les périodes de l'enfance et de l'adolescence et son

intérêt pour l'application à des programmes visant à améliorer le développement des jeunes et des familles, en font un modèle idéal à utiliser dans le présent essai doctoral.

La théorie de Bronfenbrenner et Morris (2006) propose une hiérarchie de systèmes qui influencent le développement humain. D'abord, on retrouve les microsystèmes référant aux milieux immédiats dans lesquels évolue l'individu : famille, groupe de pairs, école, etc. Viennent ensuite les mésosystèmes qui comprennent les relations entre deux ou plusieurs microsystèmes, par exemple la communication réciproque entre le microsystème de la famille et celui de l'école. Il y a aussi l'exosystème, qui réfère aux milieux ayant une influence indirecte sur le développement du jeune, par exemple le contexte de travail des parents. En effet, un milieu de travail dans lequel le parent vit beaucoup de stress, peut faire en sorte que ce dernier revient du travail épuisé, moins patient et moins disponible émotionnellement envers ses enfants. Le macrosystème, pour sa part, représente le contexte culturel plus large qui influence l'ensemble des autres systèmes, par exemple les politiques gouvernementales et la culture du pays dans lequel habite l'individu. Enfin, le chronosystème réfère au temps qui passe, autant chez l'individu que dans chacun des microsystèmes, exosystèmes et macrosystèmes liés à l'individu et qui auront une influence sur son développement.

Dans ce projet de recherche, les systèmes qui nous intéressent particulièrement sont les mésosystèmes constitués des connexions entre les environnements immédiats comme les relations entre la famille de l'adolescent et le groupe de pairs. En

psychologie, les microsystèmes, soit les influences directes des acteurs de l'environnement immédiat du jeune, sont plus souvent étudiés que les mésosystèmes. Toutefois, ces derniers gagnent à être explorés afin d'apporter des nuances essentielles à la compréhension des mécanismes à travers lesquels les expériences avec les pairs peuvent influencer le fonctionnement scolaire des adolescents. L'étude des mésosystèmes pourra aider à comprendre comment deux univers peuvent être interdépendants et s'influencer sur plusieurs aspects, notamment sur le plan du fonctionnement scolaire de l'élève. La présente recherche tentera d'expliquer comment les risques associés à l'appartenance à une clique dont les membres présentent des comportements agressifs pourraient être modérés par le soutien et l'engagement des parents dans la scolarisation de leur adolescent.

1.3 Importance des pairs au cours de l'adolescence

Le modèle de Bronfenbrenner et Morris (2006) stipule que le groupe de pairs constitue un microsystème pour les adolescents et exerce une influence sur ces derniers. Au cours de l'adolescence, les pairs prennent de plus en plus d'importance (Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Des études ont montré que les connexions que les jeunes établissent et maintiennent avec leurs pairs peuvent constituer une source significative de soutien social qui les aide à affronter les stress émotionnels et les difficultés d'adaptation associés au début de l'adolescence (Hartup, 1989; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Plusieurs auteurs considèrent que les relations entre pairs,

tout particulièrement à l'adolescence, peuvent contribuer à un développement psychosocial optimal (par exemple, Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Sullivan, 1953). Cela dit, la transition enfance-adolescence englobe des changements sociaux importants, notamment le passage de l'école primaire au secondaire. Par conséquent, plusieurs changements s'opèrent dans le groupe de pairs.

1.3.1 Caractéristiques des amitiés au cours de l'adolescence

Brown (1990) a noté plusieurs changements qui se produisent lors de la transition enfance-adolescence et qui ont un impact sur le groupe de pairs. Dans un premier temps, lors de cette transition, le temps passé avec les amis augmente considérablement, au détriment du temps passé avec les parents ou avec d'autres adultes. Les relations avec les pairs gagnent aussi en quantité et en qualité, c'est-à-dire qu'elles s'intensifient en devenant plus intimes, profondes et fréquentes : les amis se voient à l'école, dans des activités parascolaires et les fins de semaine, par exemple (Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Sullivan, 1953). Dans un deuxième temps, étant donné que les adolescents s'éloignent progressivement du contrôle et de la supervision directe des adultes, ils développent une autonomie grandissante au cours de cette période, laissant davantage de place à l'influence du groupe de pairs. Enfin, plusieurs chercheurs ont observé qu'au cours de cette période, la plupart des interactions avec les pairs ont lieu en groupe plutôt qu'en dyade (Cillessen et Borch, 2008 ; Kindermann, 1993, 2007 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Ce dernier point

est particulièrement intéressant, puisque cette tendance justifie l'analyse des cliques que nous effectuerons dans cette étude.

1.3.2 Les réseaux de pairs, les groupes de pairs et les cliques

La définition du terme *clique* n'est pas toujours explicite ni constante dans la littérature et elle doit être distinguée du concept plus général de groupe de pairs. Un groupe de pairs est un ensemble d'individus en interaction exerçant une certaine influence réciproque les uns sur les autres. Les groupes se forment spontanément sur la base de circonstances variables (exemple : se retrouver dans un même lieu au même moment et fréquemment), d'intérêts communs (exemple : aimer le même groupe de musique) ou de structures externes (exemple : être dans la même classe). Brown (1990) les regroupe en deux catégories : les groupes institutionnalisés et les groupes informels. Les premiers se définissent comme étant des groupes de pairs mis en place et contrôlés par les adultes, par exemple des classes ou des activités sportives. Les seconds sont initiés et contrôlés par les adolescents eux-mêmes (exemple : groupes d'amis à la récréation). Les groupes informels, communément appelés *bandes (crowds)*, sont définis par les caractéristiques inhérentes à leurs membres et par la diversité des interactions dans lesquelles ils interagissent (par exemple, à l'école, à l'extérieur des heures de classe, la fin de semaine, etc.). Chacune de ces bandes appartenant au réseau global, par exemple l'ensemble du niveau scolaire, est animée par des normes ou des motifs distinctifs qu'elle expose

aux personnes extérieures à la bande en adoptant un certain type d'attitudes et de comportements. Ces caractéristiques permettent de distinguer les membres d'une bande de ceux d'une autre bande.

Brown (1990) ajoute une sous-catégorie au concept de groupe, qu'il appelle les petits groupes et qui est l'équivalent des cliques. Celles-ci se distinguent du groupe de pairs par plusieurs caractéristiques. Par exemple, elles sont composées d'un nombre limité d'adolescents (en moyenne cinq personnes et n'excédant pas douze personnes). Ce petit nombre de membres dans la clique permet des interactions régulières entre eux, ce qui facilite l'entente, la compréhension et l'appréciation (Brown, 1990). De plus, elles se forment sur la base d'interactions réciproques et par un choix volontaire, généralement au début de l'adolescence. Elles sont aussi homogènes quant à l'ethnicité, au sexe et au statut socio-économique de ses membres (Chen, Chang & He, 2003 ; Ennett et Bauman, 1996 ; Kindermann, 1993, 2007 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Les membres d'une clique sont identifiés comme faisant partie d'un même groupe puisqu'ils interagissent fréquemment entre eux et passent beaucoup de temps ensemble, que ce soit à l'école ou à l'extérieur, coopèrent et développent des relations intimes entre eux. Cette proximité et cette fréquence dans les interactions influencent grandement le développement des adolescents étant donné qu'ils partagent de plus en plus d'activités et de valeurs communes au fil de leurs interactions. Une forte homogénéité se développe alors à l'intérieur de la clique sur plusieurs aspects, incluant les comportements de ses membres (Cairns et coll., 1988 ;

Jaccard, Blanton, et Dodge, 2005 ; Kindermann, 2007 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Valente, 2010). Plusieurs auteurs constatent enfin que la formation des cliques se passe généralement au début de l'adolescence, bien que la taille moyenne de la clique reste constante durant l'adolescence (Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Cillessen et Borch, 2008 ; Valente, 2010). L'influence des pairs, quant à elle, atteint un sommet autour de l'âge de 14 ans, pour ensuite décroître graduellement vers la fin de l'adolescence, faisant ainsi place aux relations amoureuses (Clark-Lempers, et coll., 1991 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006 et Valente, 2010).

Étant donné que le temps passé avec des amis, incluant le temps passé avec sa clique, augmente considérablement et que ces types de relations d'amitié gagnent en importance et en influence au début de l'adolescence, il est nécessaire de comprendre le processus d'affiliation à un certain type de clique plutôt qu'un autre. C'est en effet un processus essentiel qui permet de mieux cerner son impact sur le fonctionnement scolaire.

1.3.3 Processus d'affiliation et influence des cliques à l'adolescence

Plusieurs auteurs tentent d'expliquer le processus d'affiliation des adolescents à un certain type de clique plutôt qu'à un autre (Brown, 1990 ; Kandel, 1978 ; McPherson, Smith-Lovin et Cook, 2001 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Valente, 2010). Plus précisément, Kandel (1978) définit trois notions permettant d'expliquer l'affiliation et

l'influence de la clique. Tout d'abord, cette auteure met de l'avant le processus de sélection qui permet d'expliquer pourquoi les gens ont tendance à s'associer aux personnes qui leur ressemblent. La ressemblance entre l'adolescent et les membres de sa clique peut s'observer sur plusieurs plans : le statut socio-économique, le sexe, l'ethnicité ou certains traits psychologiques, comme l'adoption de comportements semblables, de valeurs, de croyances ou d'attitudes communes (Brown, 1990 ; Girard, Hett, et Schunk, 2015). Les études de Dishion et Owen (2002) et de Poulin, Kiesner, Pedersen et Dishion (2011) soutiennent l'hypothèse que le processus de sélection s'applique lors de la formation des cliques au début de l'adolescence. En effet, parmi les différents facteurs qui prédisent l'association à un certain type de clique, il semble que des niveaux similaires de déviance, d'agressivité et de consommation de substances entre le jeune et certains de ses pairs sont des prédicteurs fiables de la création de liens entre ces jeunes, menant ainsi à la formation d'une clique.

La deuxième notion proposée par Kandel (1978) est le concept de socialisation. C'est un processus selon lequel l'influence des amis amène les adolescents appartenant à une même clique à devenir de plus en plus semblables au fil du temps. Autrement dit, même si les membres d'une clique se choisissent en raison de caractéristiques qu'ils possèdent au départ (sélection), au fil de leurs interactions, les membres de la clique adoptent certains comportements et attitudes présents chez leurs amis, ce qui accentue les ressemblances entre les membres (socialisation). Grâce au processus de

socialisation, les différences entre les cliques deviennent de plus en plus marquées avec le temps. Les travaux de Veenstra et coll. (2013), de Dishion et coll. (1996) et de Kiesner, Cadinu, Poulin, et Bucci (2002) soutiennent l'hypothèse que le processus de socialisation s'applique à la formation des cliques puisqu'ils démontrent que l'association à un groupe de pairs agressif entraîne à la longue une croissance de cette agressivité chez les membres du groupe, plus particulièrement quand il y a une réciprocité élevée entre les membres et un sentiment d'identification à son groupe. De manière similaire, une étude de Chen et coll. (2008) a montré que selon une perspective développementale, les enfants appartenant à un groupe de pairs qui réussissent bien à l'école ont tendance à devenir de plus en plus compétents dans les activités sociales et affichent moins de comportements agressifs par rapport aux membres des groupes de pairs qui réussissent moins bien sur le plan scolaire. Ceci suggère que le processus de socialisation a possiblement des impacts assez larges, et non pas sur un seul aspect des caractéristiques de ses membres.

Enfin, la troisième et dernière notion suggérée par Kandel (1978) est en fait le résultat qui découle de ces processus, soit l'homophilie. En effet, les observations faites concernant les similarités entre les individus pourraient résulter de la sélection, la socialisation ou la combinaison de ces deux processus. L'homophilie chez les amis résulte, dans le premier cas de figure, du processus de sélection. Autrement dit, les pairs se sont affiliés en partie à cause de leur similarité antérieure concernant certaines caractéristiques importantes et se choisissent volontairement comme des

amis. Dans le deuxième cas de figure, l'homophilie résulte d'un processus de socialisation à travers lequel les individus se sont associés entre eux indépendamment de leurs similarités antérieures et subissent ensuite une influence mutuelle. Dans certains cas, ces individus peuvent s'être associés à cause de certaines caractéristiques qu'ils ont en commun, mais une plus grande similarité s'est développée à cause du processus de socialisation. Les deux processus ne s'excluent pas mutuellement et tous deux jouent un rôle à différents moments du processus de formation, de maintien et de dissolution de l'amitié. En ce sens, plusieurs études ont montré que les membres d'une même clique sont homophiles et ont en commun de nombreuses caractéristiques sociales et comportementales. Ceci comprend entre autres : la réussite et la motivation scolaire, le taux d'abandon scolaire, le taux de grossesses précoces, les problèmes extériorisés d'agression, de délinquance et de consommation de substances illicites (cigarettes, drogues et alcool), des problèmes intériorisés et la préoccupation envers l'image corporelle (Barnes et coll., 2014 ; Cairns et coll., 1988 ; Carey, Donaghue et Broderick, 2013 ; Cillessen et Borch, 2008 ; Kistner et coll., 1999 ; Poulin et coll., 1997 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006 ; Urberg, Değirmencioğlu et Pilgrim, 1997).

Plusieurs études ont montré que le groupe de pairs représente une source importante d'influence sur les comportements, les buts et les attitudes des adolescents (Berndt et Keefe, 1995), qui peut conduire à des conséquences positives ou négatives pour leur développement psychosocial. Dans une optique de mieux comprendre l'influence que

peuvent avoir les cliques sur l'élève, l'étude du phénomène de contagion des comportements problématiques est importante dans le présent essai afin de comprendre l'impact de l'agressivité des pairs non seulement sur l'agressivité ultérieure de l'adolescent, mais aussi sur son fonctionnement scolaire.

Le phénomène de contagion découle de la socialisation et tous deux mettent de l'avant l'effet de l'influence des pairs. Toutefois, la socialisation comprend souvent des variables indépendantes (par ex. les caractéristiques déviantes des amis) et des variables dépendantes (par ex. l'adoption de comportements déviants ultérieurs des adolescents) qui sont assez similaires (par ex., Kiesner et coll., 2002 ; Poulin et coll., 1997 ; Poulin et coll., 2011). L'étude de Véronneau et Dishion (2011), quant à elle, montre qu'il peut y avoir une contagion entre deux variables de nature assez différente. En effet, l'étude a conclu que les comportements déviants des amis étaient un prédicteur de leur rendement scolaire futur. Toutefois, cette étude porte sur l'association des amis par le biais d'amitiés dyadiques. Ainsi, dans le présent projet de recherche, nous mettons de l'avant l'hypothèse que cette contagion de comportements peut aussi se produire par le biais d'une association à une clique, puisqu'il est démontré que les cliques exercent une forte influence sur les adolescents (Santor et coll., 2000 ; Valente, 2010).

L'idée qu'un jeune qui s'engage dans des comportements à risque à l'intérieur d'une seule sphère de sa vie (ex. dans ses relations avec ses pairs) peut éventuellement

payer un prix élevé suite à un effet de contagion qui affecte d'autres sphères de son existence (ex. fonctionnement scolaire) est au cœur de l'approche théorique des « cascades développementales » (Masten et Cicchetti, 2010). Cette théorie souligne l'importance de comprendre comment le comportement dans un domaine de compétence peut influencer d'autres domaines au fil du temps, dans une cascade progressive, aussi appelée « réaction en chaîne » ou encore « effet boule de neige » (Masten et coll., 2005). Par exemple, les théories développementales sur la compétence évoquent l'effet de cascade dans l'affirmation fondamentale que l'efficacité dans un domaine de compétence dans une période de la vie devient l'échafaud sur lequel se développent ensuite les compétences dans des domaines émergents. Autrement dit, le succès des tâches développementales précoces de l'enfance devrait favoriser la compétence pour les tâches de développement ultérieures et qualitativement différentes. Ainsi, il est important de tenir compte de plusieurs sphères de développement pour mieux prédire le développement du jeune, plutôt que d'étudier son développement dans une seule sphère. Dans le cadre de ce projet, prédire le fonctionnement scolaire du jeune en regardant l'agressivité de son groupe d'amis, au lieu de se limiter seulement au fonctionnement scolaire de ses amis, représente une avenue d'étude pertinente pour étudier le développement des jeunes sous la forme d'une cascade développementale. À titre d'illustration, l'étude de Masten et coll. (2010) met en évidence l'importance de la conduite dans l'enfance et des compétences sociales avec les pairs sur la réussite scolaire ultérieure. Plus précisément, ces auteurs ont démontré que l'effet en cascade le plus notable pour

prédire l'ajustement en emploi prenait racine dans la compétence sociale de l'individu avec ses pairs dans l'enfance. La compétence sociale dans l'enfance avait un effet prédictif unique et évident sur l'ajustement dans une autre sphère de vie, soit au travail, tel que mesuré vers l'âge de 20 ans, à l'âge adulte.

Déjà, plusieurs études se sont intéressées à l'influence des cliques agressives sur l'adoption de comportements problématiques ultérieurs du jeune, alors que d'autres ont porté sur l'influence des cliques prosociales sur la réussite scolaire ultérieure (Barnes, Beaver, Young et TenEyck, 2014 ; Cairns et coll., 1988 ; Chen, Chang, Liu et He, 2008 ; Kiesner et coll., 2002 ; Valente, 2010 ; Véronneau et coll., 2014 ; Witvliet, van Lier, Cuijpers et Koot, 2010). Ces études ont démontré que le fait d'être associé à une clique agressive était lié à une augmentation des comportements problématiques chez le jeune. Inversement, le fait d'appartenir à une clique dite plus prosociale était lié à la réussite scolaire ultérieure des adolescents. Malgré cela, peu d'études à ce jour se sont penchées à la fois sur l'association à une clique agressive en lien avec le fonctionnement scolaire. L'approche des cascades développementales décrite précédemment ouvre la porte à des hypothèses de recherche qui pourraient faire progresser notre compréhension de cette problématique. En effet, cette approche suggère que d'inclure les comportements agressifs des membres de la clique d'un jeune, plutôt que de se limiter au fonctionnement scolaire des membres de la clique, pourrait mener à un portrait plus complet de la progression du jeune dans son fonctionnement scolaire au début du secondaire. De ce fait, étudier l'agressivité de la

clique comme un prédicteur du fonctionnement scolaire des adolescents en prenant en considération la tendance de ces derniers à adopter des comportements agressifs est un sujet innovateur et pourrait justifier d'investir des efforts dans le dépistage de telles expériences sociales pour identifier les élèves à risque d'échec scolaire. Par ailleurs, le présent essai va cibler les adolescents au début du secondaire, plus précisément ceux de première et deuxième année du secondaire, puisque des études affirment que l'influence de la clique est plus importante et significative au début de l'adolescence plutôt qu'à la fin de l'adolescence puisque l'influence de la clique tend à diminuer vers le milieu et la fin de l'adolescence (approximativement autour de l'âge de 14 ans ; Clark-Lempers, et coll., 1991 et Valente, 2010).

1.4 L'étude des réseaux sociaux pour comprendre l'influence des pairs.

L'analyse des réseaux sociaux est un ensemble de techniques permettant l'étude et la compréhension des comportements, des croyances et des attitudes humaines dans les domaines social et comportemental. Les réseaux sociaux sont mesurés et définis comme des connexions entre les personnes, les organisations, les entités politiques ou d'autres groupes. L'avantage de l'utiliser pour comprendre différents phénomènes sociaux tels que l'influence des cliques sur les comportements est bien démontré à travers la littérature (Corten et Knecht, 2013 ; Fujimoto et Valente, 2015 ; Hansell, 1981 ; Hunter et coll., 2015 ; Valente, 2013). Par ailleurs, Cillessen et Borch (2008) et Veenstra et coll. (2013) déplorent que l'étude des dyades amicales, plus fréquente

que l'étude des cliques, limite notre compréhension actuelle de l'effet réel des pairs sur les comportements des jeunes, notamment le fonctionnement scolaire. Ils encouragent les chercheurs à analyser les dynamiques interpersonnelles propres aux cliques, pouvant notamment engendrer des pressions sociales plus fortes que celles qui émergent d'une relation avec un seul ami. Ainsi, le fait d'étudier l'adaptation des adolescents en lien avec les cliques en utilisant la technique d'analyse des réseaux sociaux ouvrira la porte à des implications pratiques innovatrices et peut être un atout pour promouvoir et maintenir des changements de comportement. Par exemple, les conclusions d'études basées sur ce type d'analyse peuvent contribuer au développement d'interventions qui tiennent compte des dynamiques propres aux cliques pour changer ou modifier certaines croyances, attitudes ou comportements. Ces dernières peuvent être utilisées comme point de départ pour le changement comportemental en impliquant un changement dans la structure ou le fonctionnement du réseau existant ou par le développement intentionnel de nouveaux réseaux sociaux (Girard, Hett et Schunk, 2015 ; Hunter et coll., 2015 ; Valente, 2010).

1.4.1 Les techniques d'analyse de réseaux sociaux

Les techniques d'analyse de réseaux, qui sont relativement peu utilisées en psychologie comparativement à d'autres domaines tels que la sociologie, fournissent des informations uniques, qui ne sont guère disponibles lorsque l'unité d'analyse est l'individu ou la dyade amicale. Principalement, l'analyse des réseaux sociaux

recueille des informations qui nous permettent d'assigner un participant à un groupe d'individus spécifique et de mesurer les caractéristiques de ces membres précis pour décrire le microcosme social auquel le jeune est exposé de manière plus intense, par rapport au reste du groupe de pairs avec qui les interactions sont plus limitées. En effet, les idées, les croyances et les comportements, que l'on pourrait assimiler aux normes sociales qui influencent un jeune, ne se diffusent pas toujours de manière directe, soit d'un individu à l'autre. Celles-ci voyagent à travers les connexions du groupe. Certains jeunes adoptent des comportements (par exemple consommer de la drogue) que l'on n'observe pas nécessairement chez leurs amis lorsque l'on s'attarde uniquement aux dyades amicales (Valente, 2010 ; Veenstra et coll., 2013). L'étude des réseaux sociaux démontre que de combiner l'information provenant d'un petit groupe d'amis très proche des jeunes reflète mieux le climat social auquel il est exposé jour après jour, car le groupe peut exercer une plus forte pression qui amène l'adolescent à adopter certains comportements problématiques (Cillessen et Borch, 2008 ; Valente, 2010 ; Veenstra et coll., 2013). L'information cumulée sur l'ensemble des membres de la clique d'appartenance de l'élève pourrait donc représenter une mesure dérivée de l'analyse de réseau social à haute valeur heuristique afin de représenter succinctement le microcosme social fréquenté par l'élève au quotidien. Une telle mesure n'est pas accessible par le biais d'analyse plus traditionnelle portant simplement sur les dyades amicales. Selon Hays (1988), la littérature concernant les réseaux sociaux est davantage limitée que celle concernant les relations dyadiques parce qu'il est plus difficile de déterminer les sous-groupes qui s'inscrivent dans le

réseau que de déterminer les relations entre deux personnes qui se nomment réciproquement comme amis (relation dyadique). Plusieurs raisons expliquent cette difficulté. La principale raison évoquée est que les techniques d'analyse des réseaux sociaux tendent à être plus laborieuses et plus complexes en ce qui a trait à la collecte des données et à leur manipulation, comparativement à l'analyse des dyades amicales (Valente, 2010 ; Veenstra et coll., 2013). Malgré tout, ce sont des défis nécessaires à relever afin de bien comprendre l'influence des cliques sur les adolescents.

1.5 L'influence du soutien parental dans le développement des adolescents

Tel que mentionné précédemment, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006) justifie la nécessité de bien cerner la contribution des figures parentales dans la vie des adolescents. Tout comme le groupe de pairs, l'univers familial est un microsystème qui a toutes sortes d'influences sur le développement des adolescents, y compris l'association à un certain type de clique et le fonctionnement scolaire. La famille étant le premier système social dans lequel évolue l'individu dès l'enfance, elle joue un rôle primordial pour répondre à divers besoins afin d'optimiser le développement du jeune. À ce point, cet essai doctoral fait appel à une théorie complémentaire pour définir les besoins psychologiques auxquels les parents répondent, puisqu'une réponse adéquate pourrait jouer un rôle important pour protéger l'adolescent contre certaines influences néfastes – par exemple, celle d'une clique de pairs agressifs.

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et Ryan et Deci (2000), trois besoins psychologiques de base sont essentiels pour le développement social, le bien-être personnel et la motivation intrinsèque de tout individu. Ces trois besoins sont le sentiment de compétence (se sentir efficace et capable d'accomplir différentes tâches ayant un certain niveau de difficulté), d'autonomie (se sentir à l'origine de ses actions) et le besoin d'affiliation (sentir qu'on est en relation et soutenu par les autres). Une motivation de type autodéterminée chez l'individu, qui est définie comme étant une énergie qui conduit vers l'activation et l'intention d'adopter de manière volontaire et autonome certains comportements, découlerait de la satisfaction de ces trois besoins de base (Ryan et Deci, 2000). Un niveau élevé de motivation autodéterminée représente un point de départ important qui influence autant l'apprentissage que la performance et le bien-être de l'élève.

L'environnement social de l'individu peut faciliter, encourager et favoriser la satisfaction des trois besoins psychologiques de base, comme il peut à l'inverse y nuire. Parents, pairs et enseignants sont des personnes qui peuvent offrir des opportunités à l'adolescent de se développer à travers la satisfaction de ces trois besoins. Toutefois, pour le présent projet de recherche, l'accent est mis sur le rôle que jouent les parents dans la satisfaction de ces besoins psychologiques de base.

1.5.1 La contribution des parents à la satisfaction des besoins de base

1.5.1.1 Besoin de compétence

Le rôle des parents dans la construction du sentiment de compétence de son jeune se fait généralement par des rétroactions positives et constructives suite à l'accomplissement ou à l'échec d'une tâche (Ryan et Deci, 2009). Par exemple, dans le but de soutenir adéquatement les adolescents, les parents peuvent aider le jeune à identifier ses erreurs et lui donner des suggestions dans le but de s'améliorer lorsque leur enfant vit des échecs à l'école. Le soutien à la compétence pourrait favoriser la réussite scolaire, notamment par son influence sur le développement d'aptitudes et de comportements tels que la curiosité, la participation en classe et la persistance dans les tâches scolaires (Miserandino, 1996).

1.5.1.2 Besoin d'autonomie

Le soutien à l'autonomie de la part des parents revêt un sens concret lorsque ceux-ci encouragent leur adolescent à adopter des comportements autonomes et à prendre des initiatives et lorsqu'ils fournissent des justifications au moment où ils leur demandent d'effectuer des activités moins intéressantes pour le jeune (Ryan et Deci, 2009 ;

Grolnick et Ryan, 1989). Ainsi, offrir l'opportunité au jeune de prendre ses propres décisions et s'intéresser à son avis avant de lui donner le sien sont des exemples de comportements que le parent peut adopter pour soutenir l'autonomie de son adolescent. Par ailleurs, le soutien à l'autonomie est positivement lié à la réussite scolaire (Deslandes et coll., 1997 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Grolnick et Ryan, 1989 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Grolnick et Ryan (1989) suggèrent notamment que les parents qui sont les plus impliqués dans le parcours scolaire de leur jeune fournissent des ressources émotionnelles essentielles pour le développement de l'autonomie, de la confiance en soi ainsi que de la réalisation de soi.

1.5.1.3 Besoin d'affiliation

La contribution des parents à la satisfaction du besoin d'affiliation s'illustre par l'adoption de certaines attitudes parentales, par exemple faire sentir à son jeune qu'on se soucie de lui, qu'on s'intéresse sincèrement à lui et qu'on se rend disponible s'il en ressent le besoin. Ainsi, on observe que des parents qui donnent du temps, de l'attention et qui s'engagent dans des interactions chaleureuses avec leur jeune offrent aux adolescents une disposition psychologique favorable pour la réussite scolaire (Deslandes et coll., 1997 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989).

En résumé, les parents favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont généralement plus efficaces pour épauler leur jeune dans la poursuite de leurs activités scolaires et parascolaires. Des études ont par ailleurs démontré que les jeunes qui évoluent dans un environnement qui présente un bon soutien parental de manière générale développent une plus grande confiance en leurs capacités personnelles, ont de meilleurs résultats scolaires, consacrent plus de temps aux devoirs, ont des attitudes plus positives envers l'école, développent de meilleures compétences cognitives et sociales, ont tendance à avoir des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées et ont un niveau de bien-être émotionnel plus élevé que leurs homologues évoluant dans des environnements où le soutien parental est pauvre (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014 ; 2009 ; Claes, 2004 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Tavier, 2012 ; Astone et McLanahan, 1991 ; Baumrind, 1978 ; Janosz, 2000 ; Steinberg et coll., 1992 ; Steinberg et coll., 1989).

1.5.2 Le soutien parental comme facteur de protection pour la réussite scolaire

Il a été bien établi précédemment que le soutien parental peut avoir un effet bénéfique direct sur plusieurs aspects du développement des adolescents, incluant le fonctionnement scolaire. Toutefois, pour avoir une compréhension plus approfondie de sa contribution sur le fonctionnement scolaire des adolescents, le soutien parental doit aussi être abordé sous un autre angle, soit comme facteur de protection. Plus

précisément, il est nécessaire de vérifier si le soutien parental pourrait jouer un rôle modérateur sur le lien entre l'association de l'adolescent avec une clique agressive et son fonctionnement scolaire, telle qu'opérationnalisée par son rendement et son désengagement scolaires. À notre connaissance, peu d'études à travers la littérature ont mis cette hypothèse à l'épreuve. On retrouve cependant quelques études qui ont montré que la supervision parentale (*parental monitoring*) peut protéger les adolescents à risque contre l'adoption de comportements antisociaux lorsque ceux-ci sont soumis à l'influence négative des pairs déviants (Laird et coll., 2008 ; Véronneau et Dishion, 2010 et Kiesner, Poulin et Dishion, 2010). Si la supervision parentale peut protéger le jeune de l'influence néfaste de ses pairs déviants, cela nous permet de penser que d'autres aspects de la relation parent-adolescent peuvent agir comme modérateurs du lien entre l'association à des pairs agressifs et le fonctionnement scolaire.

Suite à ce constat, on suppose que l'effet de la clique agressive sur le rendement et le désengagement scolaire peut être atténué si les parents offrent un bon soutien en vue de la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation du jeune. En effet, si les besoins de base de l'adolescent sont comblés par ses parents, les motivations du jeune pour adhérer à une clique agressive et pour adopter les caractéristiques de ses membres seront plus faibles que si ses parents lui offraient peu ou pas de soutien. L'adolescent, par manque de soutien de la part de ses parents, sera motivé à rechercher soutien et acceptation auprès des membres de sa clique et à

adopter des comportements qui sont cohérents avec les normes internes de sa clique pour promouvoir son intégration (Patterson, Reid et Dishion, 1992). Par exemple, par souci de répondre à son besoin d'affiliation, il tentera d'adopter les mêmes comportements agressifs que les autres membres de sa clique pour tenter de générer l'acceptation et la camaraderie des membres de sa clique envers lui. Ainsi, démontrer l'effet modérateur (protecteur) du soutien parental dans ce contexte constituerait un ajout utile à la littérature actuelle.

1.6 Présent projet

La recension présentée ici a permis de mettre l'accent sur des failles dans la littérature qui justifient l'intérêt de la présente étude. Tout d'abord, le rendement scolaire est souvent l'indicateur le plus utilisé dans les études concernant la réussite scolaire. Toutefois, la littérature portant sur la réussite scolaire précédemment évoquée démontre qu'une opérationnalisation plus complète de ce concept doit être plus large et c'est pourquoi nous utiliserons non seulement une mesure de rendement, mais aussi de désengagement scolaire.

Un autre apport novateur de la présente étude concerne l'utilisation des cliques plutôt que des dyades amicales. Tenir compte de l'importance et l'influence que peut exercer la clique sur les adolescents est nécessaire pour apporter un éclairage différent sur l'adoption des comportements agressifs. En se limitant à un seul ami,

l'étude des relations dyadiques ignorent certaines personnes dans le réseau du jeune avec lesquelles il est peut-être moins intime, mais qui peuvent exercer tout de même une influence significative. Ainsi, le jeune peut se conformer à certaines normes émanant de sa clique pour faire partie du groupe, même si ces normes sont fortement dictées par des membres influents de la clique qui ne sont pas ses amis proches. Appartenir à une clique est important à l'adolescence (Rubin, 2006 et Valente, 2010); on ne peut donc ignorer l'influence que celle-ci peut avoir sur le développement des adolescents.

Enfin, plusieurs études ont confirmé que les pairs et les parents influencent le fonctionnement scolaire, mais aussi que les parents jouent un rôle dans la décision de leur enfant de s'associer à certains types de pairs. Aussi, certaines études présentées ci-haut, principalement sur le thème de la supervision parentale, ont corroboré l'hypothèse que l'influence des parents peut avoir un effet protecteur dans le développement de comportements à risque. Toutefois, il semble y avoir une faille dans la littérature concernant l'effet modérateur du soutien parental dans la relation entre l'association à une clique agressive et son fonctionnement scolaire. En fait, certaines études se sont intéressées au soutien parental comme prédicteur de l'association à des pairs agressifs, mais aucune étude à notre connaissance ne s'est intéressée au soutien parental comme facteur pouvant protéger les adolescents des impacts néfastes que peut avoir une clique agressive une fois que l'adolescent y est déjà associé, notamment sur le fonctionnement scolaire ultérieur.

1.7 Objectifs et hypothèses

Le premier objectif du présent essai consiste à identifier les cliques présentes en première et deuxième année du secondaire et à mesurer le niveau moyen des comportements agressifs de la clique d'appartenance de chaque élève. Autrement dit, on attribuera aux cliques un score sur la base des comportements agressifs des membres, ce qui permettra de les différencier quant à la prévalence des comportements agressifs dans chacune d'elles.

Un deuxième objectif consiste à vérifier si l'agressivité de la clique d'appartenance, indépendamment de cette même caractéristique chez l'élève, prédit le rendement et/ou le désengagement scolaire ultérieurs de ce dernier. Les comportements agressifs de l'élève ainsi que son rendement et son désengagement scolaires seront également évalués au premier temps de mesure en tant que variables de contrôle. Il est attendu que l'affiliation à une clique ayant un score élevé d'agressivité devrait prédire un faible rendement scolaire et un niveau élevé de désengagement scolaire. Le troisième et principal objectif consiste à vérifier si le soutien parental modère la relation entre l'affiliation à une clique ayant des caractéristiques agressives au premier temps de mesure et 1) un faible rendement scolaire ainsi que 2) un niveau élevé de désengagement scolaire, au deuxième temps de mesure. Il est attendu qu'un bon soutien parental tel que mesuré par le soutien à l'autonomie, à la compétence et à

l'affiliation, diminuera l'influence négative de l'appartenance à une clique agressive sur le rendement et le désengagement scolaires.

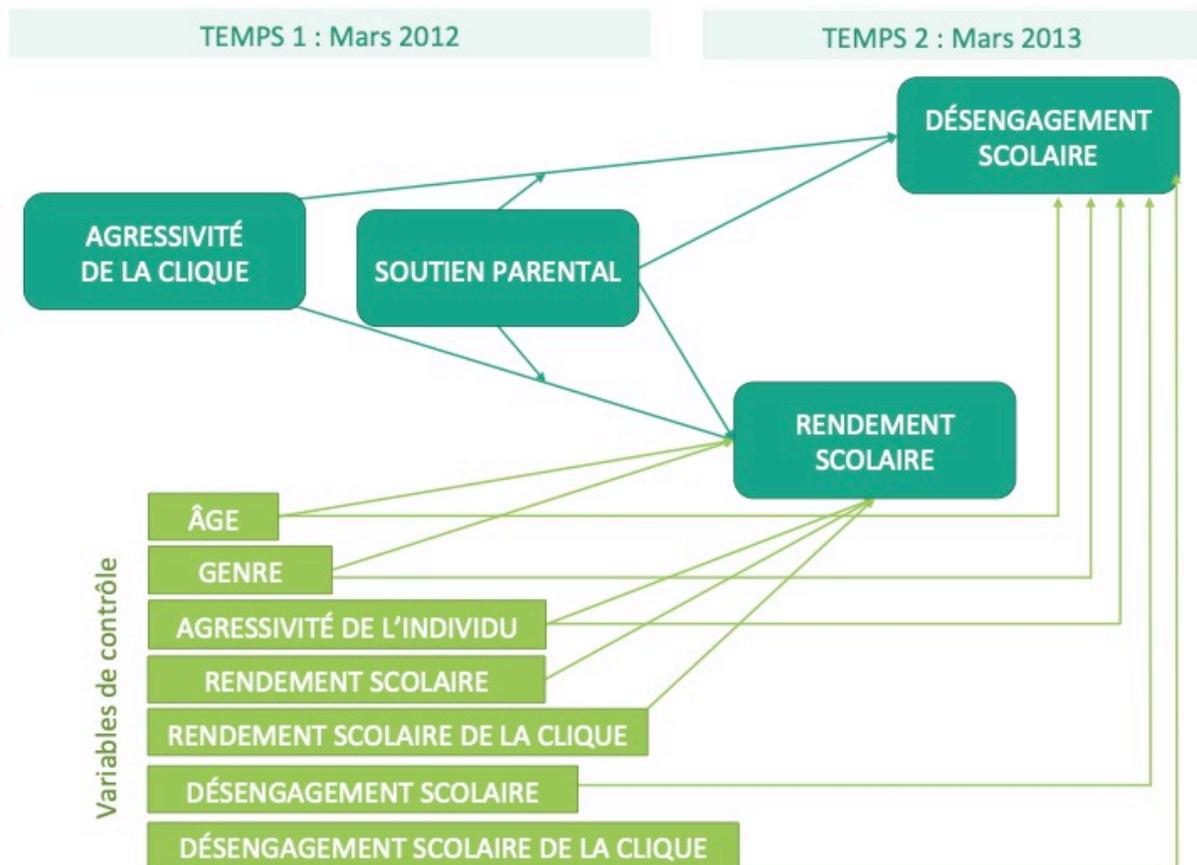


Figure 1.1 Modèle hypothétique de l'étude.

CHAPITRE II

ARTICLE

Clique agressive et fonctionnement scolaire chez les élèves du secondaire : L'effet
modérateur du soutien parental

Marie Claire Vaillancourt, Marie-Hélène Véronneau et Olivier Gaudet

Université du Québec à Montréal

Cécile Mathys

Université de Liège

Author Note

Marie-Claire Vaillancourt, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal ; Marie-Hélène Véronneau, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal ; Olivier Gaudet, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal ; Cécile Mathys, Département de criminologie/délinquance juvénile, Université de Liège.

La correspondance concernant cet article peut être adressée à Marie-Claire Vaillancourt, Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (QC) H3C 3P8, Canada. Email : vaillancourt.marie-claire@courrier.uqam.ca

5 octobre 2018

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'effet modérateur du soutien parental (mesuré par le soutien à la compétence, à l'autonomie et à l'affiliation) sur la relation entre l'appartenance à une clique agressive et le fonctionnement scolaire (mesurés par le rendement et le désengagement scolaires) chez des adolescents en début de parcours à l'école secondaire. Nous avons utilisé les données provenant de 480 participants d'une école secondaire de Liège, en Belgique, ayant participé à une étude comptant deux collectes séparées par un intervalle d'un an. Tel qu'attendu, l'association de l'élève à une clique agressive au premier temps de mesure prédit une diminution du rendement scolaire. De plus, contrairement à nos attentes, un soutien parental élevé au premier temps de mesure augmente le lien néfaste d'appartenir à une clique agressive sur le rendement scolaire ultérieur des jeunes, plutôt que de les en protéger. Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par le style parental permissif fréquemment adopté chez les parents de jeunes qui vivent dans un contexte social d'agressivité. Ce style parental se caractérise à la fois par un fort soutien émotionnel et une faible structure offerte à l'adolescent. Enfin, cette étude suggère quelques pistes pour bonifier d'éventuels programmes d'intervention à partir des résultats obtenus.

Mots clés : influence des pairs, soutien parental, rendement scolaire, désengagement scolaire, analyse de réseaux sociaux

Clique agressive et fonctionnement scolaire chez les élèves du secondaire :

L'effet modérateur du soutien parental

2.1 Contexte théorique

La réussite scolaire un sujet de préoccupation important pour les institutions gouvernementales québécoises (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), notamment parce qu'il influence considérablement la qualité de vie des individus. En effet, à court et moyen terme, la réussite scolaire est associée à une bonne adaptation sociale et permet aux jeunes de faire une entrée réussie dans la vie adulte et sur le marché du travail (Chen et coll., 1997 ; Janosz, 2000 et Masten et coll., 1995). À plus long terme, la réussite scolaire des adolescents est liée à leur santé physique et mentale ainsi qu'à leur situation économique à l'âge adulte (Adams, 2002 ; Day et Newburger, 2002 ; Johnson et coll., 2010 et Mechanic et Hansell, 1987).

2.1.1 Les composantes de la réussite scolaire.

Les chercheurs mesurent souvent la réussite scolaire uniquement par le rendement des élèves, à l'aide de leur dossier scolaire (Fredricks, 2012 ; Masten et coll., 1995 ; Morris, 2015). Le rendement se définit par les notes obtenues par les élèves à travers

diverses matières. Des études ont démontré que les jeunes qui ont un bon rendement scolaire ont plus tendance à poursuivre leurs études à un niveau postsecondaire comparativement à leurs homologues qui ont un faible rendement scolaire (Barr-Telford et coll., 2003 ; Frenette et Zeman, 2007 ; Shaienks et Gluszynski, 2007). Pourtant, le fonctionnement scolaire ne se résume pas qu'aux notes des jeunes, mais aussi à leur présence en classe, par exemple, et à leur désengagement dans les tâches et activités scolaires. Janosz et coll. (1997) proposent d'ajouter au rendement scolaire une mesure de désengagement comme indicateur des difficultés scolaires, puisque cette dimension a été associée au décrochage à maintes reprises (Shaienks et Gluszynski, 2007 ; Janosz, 2000 ; Janosz et coll., 1997 et Fortin et coll., 2004). Le désengagement scolaire réfère notamment à la non-participation de l'élève en classe, au fait qu'ils ne font pas leurs devoirs, au non-respect des règles de l'école, mais aussi à une haute fréquence des absences et des comportements perturbateurs en classe (Finn et coll., 1995 ; Finn et Rock, 1997).

Puisque la présente étude vise à identifier le fonctionnement scolaire durant l'adolescence, nous le mesurerons par le biais d'un faible rendement et d'un désengagement scolaires. Plus précisément, cette étude examinera le rôle des relations avec les pairs et avec les parents en tant que facteurs pouvant avoir une influence sur le fonctionnement scolaire des élèves.

2.1.2 L'influence des pairs à l'adolescence

Lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, les jeunes adolescents vivent des changements majeurs. Ils acquièrent de l'autonomie vis-à-vis leurs parents, laissant davantage de place à l'influence du groupe de pairs (De Goede et coll., 2009 ; Steinberg et coll., 1986). Aussi, les relations entre pairs deviennent plus complexes, intimes et profondes (Berndt, 1982 ; Rubin et coll., 2006). Plusieurs chercheurs ont observé que la plupart des interactions avec les pairs à l'adolescence ont lieu dans le contexte de petits groupes d'amis que l'on appelle les *cliques*, plutôt que dans le contexte plus intime d'une dyade amicale qui implique une relation réciproque entre deux individus (Cillessen et Borch, 2008 ; Kindermann, 1993, 2007 ; Rubin et coll., 2006). Cillessen et Borch (2008) ainsi que Veenstra et coll. (2013) déplorent que les recherches portant sur les dyades amicales, bien plus prévalentes que celles portant sur les cliques, limitent notre compréhension quant à l'effet réel des expériences avec les pairs sur le développement des jeunes. Ces auteurs encouragent les chercheurs à analyser les dynamiques interpersonnelles propres aux cliques, puisque celles-ci peuvent notamment engendrer des pressions sociales plus fortes que celles qui émergent d'une relation avec un seul ami (Corten et Knecht, 2013 ; Fujimoto et Valente, 2015 ; Hansell, 1981 ; Hunter et coll., 2015 ; Valente, 2013). Pour ces raisons, les cliques ont été sélectionnées comme unité d'analyse des relations avec les pairs dans cette étude.

Les cliques se forment sur la base d'interactions réciproques et sont composées d'un nombre limité d'adolescents (de trois à douze membres par clique, avec en moyenne cinq membres selon Brown, 1990). Ce petit nombre de membres dans la clique permet des interactions régulières entre eux. Les cliques tendent à être homogènes quant à l'ethnicité, le sexe et le statut socio-économique de leurs membres (Chen et coll., 2003 ; Kindermann, 1993, 2007 ; Rubin et coll., 2006). De plus, on observe chez les membres d'une même clique un niveau élevé de similarité – par exemple sur le plan de la réussite et de la motivation scolaires, du taux d'abandon scolaire et du niveau de délinquance (Barnes et coll., 2014 ; Cillessen et Borch, 2008 ; Kistner et coll., 1999 ; Poulin et coll., 1997). Puisque les membres de la clique s'influencent et que l'influence des pairs est importante au début de l'adolescence, la présente étude servira à vérifier l'hypothèse que le fonctionnement scolaire des jeunes pourraient être déterminées en partie par le type de clique à laquelle ils sont affiliés.

L'impact que les cliques peuvent avoir sur les adolescents peut s'expliquer par divers processus qui sont observables au sein de celles-ci. Tout d'abord, par le biais du processus de socialisation, les adolescents appartenant à une même clique deviendraient de plus en plus semblables au fil du temps (Kandel, 1978). La socialisation représente donc un processus d'influence qui met en jeu une caractéristique partagée par les individus visés (par exemple, la déviance des amis et la déviance des adolescents un an plus tard ; Cairns et Cairns, 1994 ; Dishion et coll., 1999 ; Kiesner et coll., 2002 ; Kindermann et coll., 1993 ; Poulin et coll., 1997 ;

Poulin et coll., 2011). Un autre processus pouvant aider à comprendre l'influence des cliques agressives sur les élèves est celui de la contagion. Ce phénomène de contagion découle de la socialisation ; toutefois, la contagion met en lumière l'influence entre deux variables de nature différente – par exemple, la déviance des amis qui peut affecter la réussite scolaire des jeunes un an plus tard (Véronneau et Dishion, 2011). Ainsi, dans cette étude, nous mettons de l'avant l'hypothèse que cette contagion de comportements peut aussi se produire par le biais d'une association à une clique, puisqu'il a été démontré que les cliques peuvent exercer une influence différente et même plus puissante chez les adolescents que l'influence des amitiés dyadiques (Santor et coll., 2000 ; Valente, 2010). Par ailleurs, le fait qu'un jeune qui s'engage dans des comportements à risque à l'intérieur d'une seule sphère de sa vie (ex. dans sa clique) peut éventuellement avoir des conséquences significatives suite à un effet de contagion qui affecte d'autres sphères de son existence (ex. fonctionnement scolaire) est à la base de l'approche théorique des « cascades développementales » (Masten et Cicchetti, 2010). Cette théorie souligne l'importance de comprendre comment le comportement dans un domaine de compétence peut influencer d'autres domaines au fil du temps, dans une cascade progressive (Masten et coll., 2005).

2.1.3 L'influence du soutien parental dans le développement des adolescents.

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000 ; 2017) suggère trois besoins psychologiques de base qui sont essentiels pour le développement social et le bien-être personnel de tout individu. Tout d'abord, le besoin de compétence est satisfait lorsque l'individu vit un sentiment d'efficacité et se sent capable d'accomplir différentes tâches comportant un certain niveau de difficulté. Le sentiment de compétence favorise la réussite scolaire notamment par son influence sur le développement d'aptitudes, de comportements et d'attitudes tels que la curiosité, la participation en classe et la persistance dans les tâches scolaires (Miserandino, 1996). Ensuite, le besoin d'autonomie est comblé chez l'individu qui se sent à l'origine de ses propres actions. Le soutien à l'autonomie de la part des parents revêt un sens concret lorsque ceux-ci encouragent leur adolescent à adopter des comportements autonomes et à prendre des initiatives, par exemple en lui offrant l'opportunité de prendre ses propres décisions (Ryan et Deci, 2009 ; Grolnick et Ryan, 1989). Le soutien à l'autonomie est positivement lié à la réussite scolaire (Deslandes et coll., 1997 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Grolnick et Ryan, 1989 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Enfin, la satisfaction du besoin d'affiliation passe par le sentiment d'être soutenu par les membres de son entourage et d'être intégré dans une relation avec ces derniers. La contribution des parents à la satisfaction du besoin d'affiliation s'illustre par l'adoption de certaines attitudes et comportements parentaux, par exemple faire sentir à son jeune qu'on se

soucie de lui et qu'on s'intéresse sincèrement à lui. On observe que les parents qui donnent du temps, de l'attention et qui s'engagent dans des interactions chaleureuses avec leur jeune offrent aux adolescents une disposition psychologique favorable à la réussite scolaire (Deslandes et coll., 1997 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Steinberg et coll., 1989). En somme, plusieurs études suggèrent qu'en l'absence d'un bon soutien parental favorisant la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, les adolescents sont à risque de vivre des difficultés menant à une diminution de leur rendement et de leur engagement scolaires (Claes, 2004 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Tavier, 2012).

2.1.4 Le soutien parental : un facteur de protection pour la réussite scolaire

Il a été bien établi par les études citées précédemment que l'absence d'un bon soutien parental peut avoir un effet direct sur le fonctionnement scolaire des adolescents. Nous proposons toutefois d'aborder le soutien parental sous un autre angle, soit comme facteur de protection. Plus précisément, il serait pertinent de vérifier si le soutien parental pourrait modérer l'impact de l'association à une clique agressive sur le fonctionnement scolaire. À notre connaissance, aucune étude n'a encore mis à l'épreuve cette hypothèse dans le contexte de l'influence des cliques. Quelques études ont montré que la supervision parentale peut protéger les adolescents à risque

d'adopter des comportements antisociaux contre l'influence négative des pairs déviants (Laird et coll., 2008 ; Véronneau et Dishion, 2010 et Kiesner et coll., 2010). Si, telle que vue à travers d'autres études, la supervision parentale peut protéger le jeune de l'influence néfaste de ses pairs agressifs, cela permet de penser que d'autres aspects de la relation avec les parents peuvent agir comme modérateurs du lien entre l'association à des pairs déviants et le fonctionnement scolaire. Ainsi, vérifier la présence d'un effet modérateur du soutien parental – et plus précisément un effet protecteur – constituerait un ajout utile aux connaissances actuelles.

2.2 La présente étude

Notre recension des études antérieures a mis en lumière le fait que le fonctionnement scolaire des adolescents peut être mesurés non seulement par un faible rendement, mais aussi par leur désengagement scolaire. Pour cette raison, cette étude explore l'influence des pairs et du soutien parental des jeunes sur ces deux indicateurs. De plus, nous utiliserons les cliques plutôt que les dyades amicales comme unités d'analyse des relations des adolescents avec leurs pairs. En effet, les experts dans le domaine de l'analyse des réseaux sociaux déplorent que l'étude des dyades amicales limite notre compréhension de l'influence des pairs (Rubin et coll., 2006 ; Valente, 2010 ; Veenstra et coll., 2013). Enfin, peu d'études ont mesuré l'effet protecteur du soutien parental contre l'effet néfaste que peut avoir l'appartenance à une clique

agressive, notamment sur le fonctionnement scolaire ultérieur des adolescents. La présence d'un tel effet protecteur sera donc vérifiée dans notre modèle.

Les objectifs de cet article sont les suivants. Premièrement, identifier les cliques présentes parmi les élèves en première et en deuxième année d'une école secondaire et de mesurer le niveau moyen des comportements agressifs de la clique d'appartenance de chaque élève. Deuxièmement, vérifier si l'agressivité de la clique d'appartenance, indépendamment de l'agressivité chez l'individu cible, prédit le faible rendement et le désengagement scolaires ultérieurs de l'élève. Troisièmement, vérifier si le soutien parental peut jouer un rôle comme variable de protection dans le lien entre l'affiliation à une clique agressive et le fonctionnement scolaire.

Il est attendu que l'affiliation à une clique ayant un score d'agressivité élevé prédit un faible rendement scolaire et un niveau élevé de désengagement scolaire. De plus, il est attendu qu'un soutien parental élevé diminue l'influence négative de l'affiliation à une clique agressive sur le rendement et le désengagement scolaires.

2.3 Méthode

2.3.1 Participants et procédure

Les participants sont issus d'une école secondaire de Liège, en Belgique. Parce que

l'influence des cliques est plus importante au début du secondaire (Rubin et coll., 2006 ; Cillessen et Borch, 2008), nous avons ciblé les participants de première et deuxième année d'une école secondaire comprenant 6 niveaux. Suite à cette sélection, l'échantillon est de 480 participants (251 en première année et 229 en deuxième année du secondaire), dont 252 filles (52,5 %), âgés entre 11 et 16 ans ($\mu = 13,08$ ans, $\sigma = 0,893$).

Une période de 60 minutes, pouvant au besoin être allongée jusqu'à 110 minutes, a été allouée aux participants pour la complétion du questionnaire papier. La collecte de données a été réalisée par des étudiants-chercheurs qui étaient présents tout au long de la passation pour répondre aux questions des participants. La collecte s'est déroulée sur quatre semaines, en classe, à chacun des deux temps de mesure, soit en mars 2012 et en mars 2013. Un formulaire de consentement était distribué et signé sur place par les participants à chaque temps de collecte des données et stipulait que les données étaient anonymes et qu'à tout moment, le participant pouvait quitter l'étude ou choisir de ne pas répondre aux questions posées. Les parents avaient auparavant été informés de l'étude par lettre et pouvaient aviser par écrit s'ils ne souhaitaient pas laisser leur adolescent participer. Cette procédure a été appliquée en concertation avec la direction de l'école concernée et le comité éthique de l'Université de Liège. La responsabilité de communiquer l'information concernant l'étude aux parents des élèves et d'informer l'équipe de recherche si les parents refusaient la participation de leur enfant était sous la responsabilité de l'école.

2.3.1 Mesures

2.3.1.1 Les cliques

Les cliques ont été identifiées à partir des réponses des participants au premier temps de mesure à la question « Selon toi, quels sont les élèves que tu aimes le plus ? ». Chaque participant pouvait effectuer un maximum de dix « nominations positives » parmi les élèves de son niveau scolaire. De cette manière, une rangée et une colonne étaient attribuées à chaque participant puisqu'ils pouvaient autant nommer d'autres participants qu'être nominés par eux. Ainsi, la matrice était de type carré. Le chiffre 1 dans cette matrice représentait une nomination, de sorte que si l'individu A avait nommé l'individu B, le chiffre 1 était inscrit dans la case à la jonction de la rangée A et de la colonne B. Inversement, une valeur de 0 dans cette cellule reflétait l'absence de nomination par A de l'individu B. Ensuite, la procédure de symétrie disponible dans le logiciel Ucinet 6 a été appliquée à cette matrice dans le but de conserver uniquement les nominations réciproques entre les participants (fonction minimale, Borgatti, Everett et Freeman, 2002). Pour reprendre l'exemple précédent, l'individu B devait lui aussi nommer l'individu A (menant au code 1 à la jonction de la rangée B et de la colonne A) pour que la relation d'amitié entre les deux membres de ce réseau soit confirmée. Une nomination unilatérale de l'individu B par l'individu A (ou vice versa) n'était donc pas suffisante pour confirmer une relation d'amitié. La procédure de symétrie a transformé la matrice afin que seuls les liens réciproques restent. Toutes

les nominations non réciproques ont été transformées en valeurs nulles.

Dans le cadre de la présente étude, l'intérêt est porté sur l'influence des cliques. Nous avons imposé certaines restrictions pour faire en sorte que les caractéristiques des cliques décrites par Brown (1990) soient bien respectées (c'est-à-dire : groupe composé en moyenne de cinq membres, allant de trois à douze membres par clique). Les 26 participants isolés ou ne faisant partie que d'une relation dyadique n'ont pas été considérés dans les analyses.

2.3.1.2 Les comportements agressifs

Les comportements agressifs ont été évalués par une sous-échelle de la version française du questionnaire *Youth Self-Report* (Achenbach, 2001), *comportements agressifs*. La sous-échelle *comportements agressifs* comporte 17 items tels que « je me dispute souvent » et « j'agresse physiquement les gens ». Une échelle de Likert allant de 0 « pas vrai » à 2 « très souvent vrai » permet de mesurer la fréquence d'émission de chacun des comportements.

Les scores de comportements agressifs sont obtenus en additionnant les scores aux items de la sous-échelle *comportements agressifs* (pour un score total maximum de 34). Un alpha de Cronbach de 0,83, tel que calculé à partir des données du présent échantillon, témoigne d'une consistance interne satisfaisante. Les scores de

comportements agressifs obtenus pour les participants eux-mêmes ont été utilisés à titre de variable de contrôle. Ces scores ont aussi été utilisés afin de déterminer l'agressivité de la clique à laquelle les participants étaient affiliés au premier temps de mesure. Ce calcul sera explicité en détail dans la section *Stratégie d'analyse*.

2.3.1.3 Les difficultés scolaires de l'élève

Le rendement scolaire et le désengagement scolaire auto-rapporté ont été utilisés pour mesurer leur fonctionnement scolaire. La moyenne des notes obtenues aux examens de français et de mathématiques au deuxième temps de mesure a permis de calculer le rendement. Ces notes ont été obtenues par le biais des dossiers scolaires fournis par l'école. Chaque matière est notée sur 20 points. De plus, nous utiliserons les notes obtenues aux examens de français et de mathématiques au premier temps de mesure comme variable de contrôle. Les notes obtenues ont aussi été utilisées afin de déterminer le rendement de la clique à laquelle les participants étaient affiliés au premier temps de mesure comme variable de contrôle. Ce calcul sera explicité en détail dans la section *Stratégie d'analyse*.

Le désengagement scolaire auto-rapporté est mesuré par une sous-échelle nommée *les comportements d'inadaptation rapportés par l'élève* provenant du Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif des écoles secondaires de Janosz et Bouthillier (2007). Elle comprend six énoncés dont les réponses sont fournies sur une échelle de

type Likert (allant de 1 « jamais » à 4 « très souvent ») et ayant un alpha de Cronbach de 0,81, tel que calculé à partir des données du présent échantillon. Les scores concernant le désengagement scolaire de l'élève sont obtenus en faisant la moyenne de tous les scores aux items de la sous-échelle (pour un score total maximum de 3, puisque les scores ont été recodé entre 0 à 3 plutôt que 1 à 4). On retrouve des énoncés du genre : « As-tu manqué l'école sans excuse valable ? ». Le score de désengagement scolaire sera utilisé à titre de variable de contrôle au premier temps de mesure et comme variable dépendante au deuxième temps de mesure. Ces scores ont aussi été utilisés afin de déterminer le désengagement de la clique à laquelle les participants étaient affiliés au premier temps de mesure comme variable de contrôle. Ce calcul sera explicité en détail dans la section *Stratégie d'analyse*.

2.3.1.4 Le soutien parental

L'échelle des comportements interpersonnels d'Otis et Pelletier (ECI, 2000) mesure la perception de l'adolescent de sa relation avec ses parents. Elle comporte 21 énoncés rattachés à une échelle de type Likert avec sept ancrages (allant de 1 « jamais » à 7 « toujours »). Le score est ensuite calculé en faisant la somme des résultats aux 21 énoncés, pour un score total maximum de 147. L'alpha de Cronbach de l'échelle est de 0,89, tel que calculé à partir des données du présent échantillon. Le score total du soutien parental sera mesuré au premier temps de mesure (mars 2012). Cette échelle mesure trois dimensions du soutien parental en lien avec la satisfaction

des trois besoins de base définis par Deci et Ryan (1985), soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation. On retrouve des énoncés de ce genre : « Mes parents me donnent l'opportunité de prendre mes propres décisions dans ce que je fais » (autonomie), « L'avis de mes parents est constructif, ce qui m'aide à m'améliorer » (compétence) et « Mes parents consacrent beaucoup de temps et d'énergie à m'aider dans ce que je fais » (appartenance).

2.4 Résultats

2.4.1 Stratégies d'analyse

Dans un premier temps, l'analyse de réseaux sociaux a été réalisée avec le logiciel Ucinet 6 de Borgatti, Everett et Freeman (2002) pour identifier les cliques à l'intérieur de chacun des niveaux scolaires à l'aide des données issues du questionnaire sociométrique. Au moyen du logiciel Ucinet 6, nous avons utilisé l'algorithme Girvan-Newman (Girvan & Newman, 2002). Ce dernier nous a permis d'observer, à l'aide des informations recueillies auprès de chaque élève ainsi que de leurs pairs, un chevauchement de lien (c'est-à-dire une réciprocité des nominations) qui nous a permis d'identifier les cliques au sein du groupe. En effet, cette méthode permet d'identifier les regroupements de participants les plus densément connectés les uns aux autres. Par ailleurs, pour déterminer les caractéristiques de chaque clique,

un score moyen d'agressivité pour chacune des cliques est généré. Pour ce faire, la moyenne des scores d'agressivité de chaque participant faisant partie d'une clique a été calculée. Cette technique fut utilisée de la même façon pour déterminer les caractéristiques de chacune des cliques concernant leur score moyen de rendement et de désengagement scolaire.

Dans un deuxième temps, des analyses de modélisation d'équations structurales (SEM), avec le logiciel statistique Mplus 7.0, ont été utilisées pour mesurer l'effet de modération du soutien parental sur le lien entre (1) l'agressivité de la clique et le rendement scolaire ultérieur du jeune, puis sur celui entre (2) l'agressivité de la clique et le désengagement scolaire ultérieur du jeune. Le modèle est considéré comme ayant un ajustement adéquat si le χ^2 n'est pas significatif, si le *Comparative Fit Index* (CFI) est plus grand que 0,95 et le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) est plus petit que 0,06 (Hu et Bentler, 1999). Enfin, des analyses multigroupes seront faites afin de détecter les différences de genre possibles dans le modèle global. Ces analyses seront effectuées parce que nous sommes conscients de la tendance pour les adolescents à choisir des amis en fonction du genre (Brown, 1990 ; Kandel, 1978) et parce que l'on sait que les liens entre les variables de l'étude peuvent varier selon les sexes.

Ensuite, si les résultats démontrent une interaction significative pour l'un ou les deux modèles de régression, des analyses supplémentaires avec le fichier créé par

DeCoster et Iselin (2005) seront faites pour interpréter les résultats de l'interaction en détail.

2.4.2 Analyses préliminaires

2.4.2.1 Données manquantes

Les données manquantes sont gérées à l'aide de la procédure *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) du logiciel Mplus, ce qui nous permet d'utiliser toutes les informations disponibles pour chaque participant ayant au moins quelques données valides pour nos analyses et ainsi éviter d'exclure ceux qui n'ont que quelques données manquantes. Comme indiquées par un test de Little significatif, $\chi^2(101) = 196,84, p < 0,001$, les données manquantes n'étaient pas complètement distribuées de façon aléatoire. Le nombre de participants pour lesquels les données sont valides est démontré dans le Tableau 2.1. Plus précisément, les données manquantes étaient plus fréquentes chez les adolescents qui affichent aux deux temps de mesure un faible rendement scolaire ($r = -0,33, p < 0,001$ et $r = -0,18, p < 0,001$) et un niveau de désengagement comportemental élevé ($r = 0,15, p < 0,001$ et $r = 0,13, p < 0,05$). Les données manquantes étaient également plus fréquentes chez les élèves qui démontraient un niveau élevé d'agressivité et qui avaient une faible perception du

soutien parental au premier temps de mesure ($r = 0,23, p < 0,001$ et $r = - 0,14, p < 0,01$).

2.4.2.2 Statistiques descriptives et corrélations

Les statistiques descriptives et corrélationnelles des variables sont présentées dans le Tableau 2.1. Toutes les variables sont distribuées normalement avec une asymétrie inférieure à 2,0 et un aplatissement inférieur à 8,0 (seuils suggérés par Kline, 2005). Toutes les variables sont corrélées entre elles dans le sens attendu et presque toutes les corrélations sont significatives, sauf pour la variable sexe pour laquelle les corrélations sont majoritairement non significatives.

CLIQUE AGRESSIVE ET FONCTIONNEMENT SCOLAIRE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Agressivité de la clique T1	-										
2. Soutien parental T1	-0,15*	-									
3. Âge	0,16*	-0,10*	-								
4. Sexe	-0,04	0,09	-0,04	-							
5. Rendement scolaire T1	-0,23**	0,19**	-0,39**	-0,04	-						
6. Rendement scolaire de la clique T1	-0,32**	0,01	-0,39**	-0,09	0,59**	-					
7. Agressivité de l'individu T1	0,51**	-0,38**	0,11*	-0,001	-0,17**	-0,16*	-				
8. Désengagement scolaire T1	0,39**	-0,23**	0,29**	0,10*	-0,30**	-0,21**	0,57**	-			
9. Désengagement scolaire de la clique T1	0,28**	-0,15*	0,21**	0,07	-0,33**	-0,31**	0,15*	0,24**	-		
10. Rendement scolaire T2	-0,27**	0,15*	-0,17*	-0,05	0,66**	0,35**	-0,19*	-0,20**	-0,22**	-	
11. Désengagement scolaire T2	0,34**	-0,10	0,18*	0,04	-0,24**	-0,25**	0,36**	0,58**	0,30**	-0,22**	-
Moyenne	9,38	108,52	13,08	1,46	11,84	12,02	9,75	0,59	0,58	11,15	0,71
Écart Type	2,82	21,65	0,89	0,50	3,02	2,02	6,01	0,53	0,28	2,91	0,65
N	351	426	426	465	418	349	426	455	351	372	314
Asymétrie	0,65	-0,75	0,42	0,17	0,03	0,24	0,77	1,4	0,69	0,01	1,38
Aplatissement	0,41	0,08	-0,46	-1,9	-0,61	-0,39	0,14	2,39	-0,05	-0,31	2,59

Tableau 2.1 Statistiques Descriptives et Corrélations Bivariées.

Note **: $p < 0,001$, * $p > 0,05$. Le sexe des participants a été codé 1=filles et 2=garçons.

2.4.2.3 Identification des cliques.

L’algorithme Girvan-Newman utilisé pour identifier les cliques permet d’exiger l’identification d’un certain nombre de groupes préétabli. Le nombre de regroupements commandés a été déterminé en fonction des critères de composition d’une clique, soit un groupe composé en moyenne de cinq membres, allant de trois à une douzaine de membres (Brown, 1990). La matrice comprenant 35 regroupements était celle qui respectait le mieux ces critères. Ainsi, en première année du secondaire, 31 cliques ont été identifiées et elles sont composées en moyenne de 6,1 membres avec une étendue de 3 à 13 membres par clique (voir Figure 2.1). En deuxième année, 26 cliques ont été identifiées et elles sont composées en moyenne de 6,2 membres avec une étendue de 3 à 13 membres par clique (voir Figure 2.2).

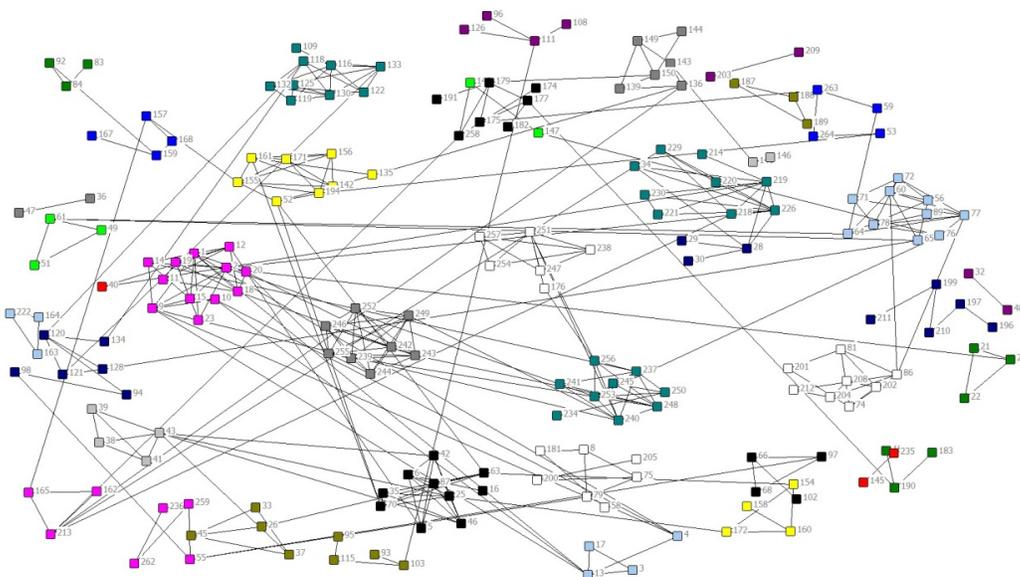


Figure 2.1 Représentation des cliques en première année du secondaire.

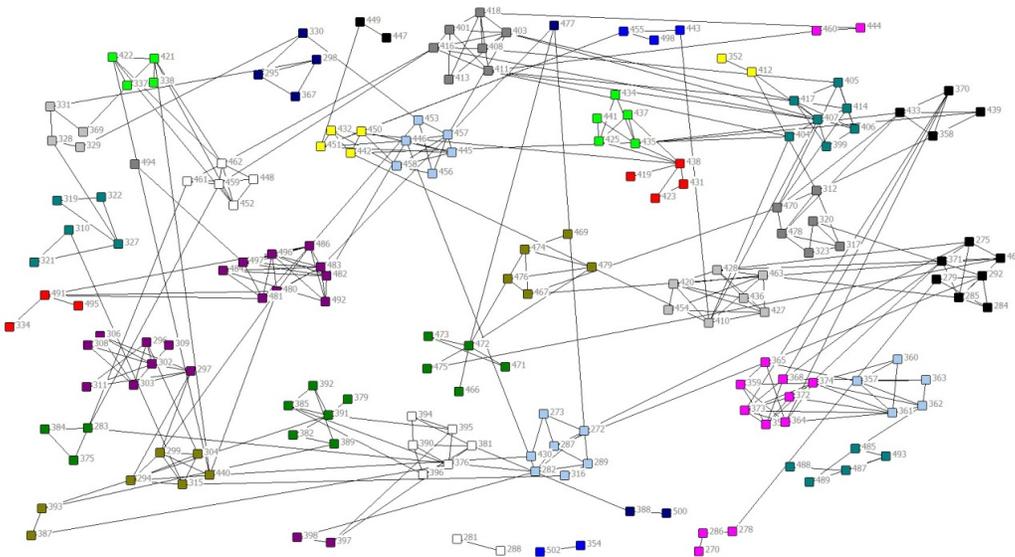


Figure 2.2 Représentation des cliques en deuxième année du secondaire.

2.4.3 Analyses principales

Le modèle hypothétique était bien ajusté aux données, $\chi^2(4) = 2,34, p = 0,67, CFI = 1,00, RMSEA = 0,000$. La Figure 2.3 présente les résultats du modèle avec des coefficients standardisés et les résultats décrits ici présentent en complément les coefficients non standardisés. Les résultats démontrent que l’agressivité de la clique au temps 1 prédit un faible rendement scolaire au temps 2 ($b = -0,12, SE = 0,05, p = 0,02$). Contrairement à nos attentes, l’effet modérateur significatif du soutien parental sur le lien entre l’agressivité de la clique au temps 1 et le faible rendement du jeune au temps 2 est négatif ($b = -0,25, SE = 0,11, p = 0,02$). L’agressivité de la clique ne prédit pas au temps 2 le désengagement scolaire de l’élève ($b = 0,02, SE = 0,01, p =$

0,26). De plus, aucun effet modérateur du soutien parental sur le lien entre l'agressivité de la clique et le désengagement scolaire de l'élève n'a été observé. Les corrélations entre les variables mesurées au premier temps ont été estimées et elles sont toutes significatives sauf pour le sexe avec l'âge, l'agressivité de l'individu, l'agressivité de la clique, le rendement scolaire, le désengagement scolaire de la clique et la variable d'interaction; la variable d'interaction avec l'agressivité de l'individu, l'agressivité de la clique, le désengagement scolaire, le désengagements scolaire de la clique et le soutien parental ; enfin, le soutien parental avec le rendement scolaire de la clique.

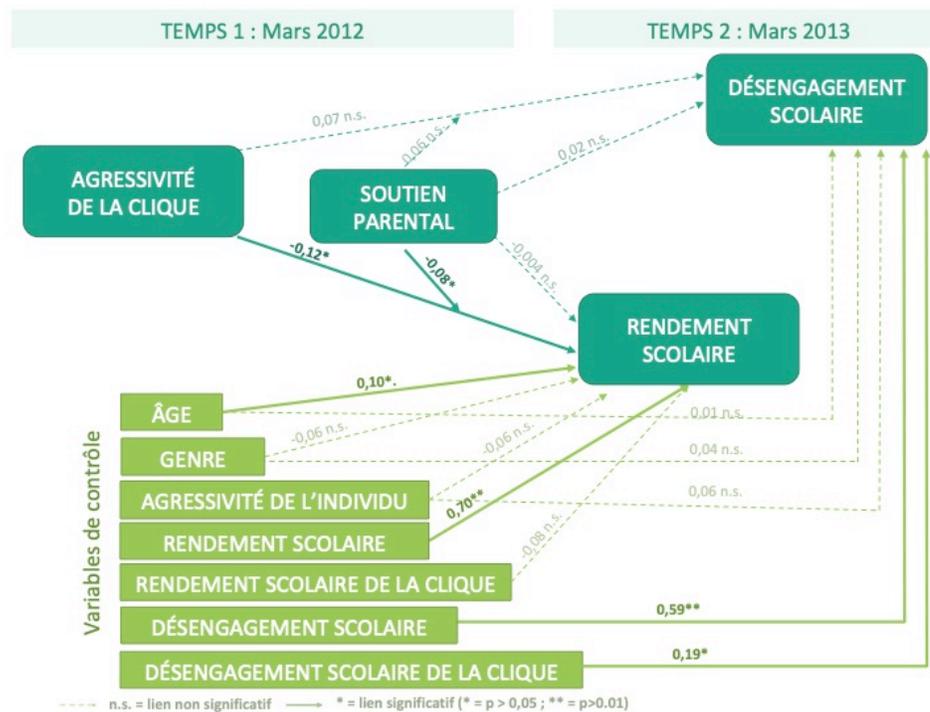


Figure 2.3 Modèle final de l'étude avec coefficients de régression standardisés. Les corrélations entre les variables mesurées au premier temps ne sont pas illustrées ici, mais elles ont été estimées et elles sont toutes significatives sauf les exceptions décrites dans le texte. $\chi^2(4) = 2,34 ; p = 0,67 ; CFI = 1,00 ; RMSEA = 0,000$.

2.4.3.1 Différences de genre

L'effet modérateur du genre a été testé de manière globale sur l'ensemble du modèle statistique afin d'examiner si les relations entre les variables d'intérêt varient significativement en fonction du genre des participants. Une première analyse multigroupe a été effectuée dans laquelle tous les coefficients de régression ont été estimés sans aucune contrainte d'égalité entre les garçons et les filles (modèle sans contrainte). Une deuxième analyse a ensuite été faite en incluant des contraintes d'égalité entre les deux sexes pour ces coefficients (modèle contraint). Un test de différence de chi-carré avec correction pour l'utilisation d'un estimateur de maximum de vraisemblance robuste a permis de comparer l'ajustement du modèle non contraint, $\chi^2(8) = 6,669$, et du modèle contraint, $\chi^2(22) = 25,48$ (Satorra et Bentler, 2001). Ce test suggère qu'aucune différence de genre n'est présente, $\Delta \chi^2(14) = 18,73$, *ns*.

2.4.3.2 Description de l'effet d'interaction

Les résultats ont permis de démontrer la présence d'un effet d'interaction entre l'agressivité de la clique et le soutien parental sur le faible rendement (voir Figure 2.4 pour une illustration graphique de sa décomposition). L'appartenance à une clique agressive doit être combinée à un certain niveau de soutien parental pour observer un lien négatif avec le faible rendement scolaire. Avec le test de DeCoster et Iselin

(2005), nous avons vérifié à partir de quelle valeur sur l'échelle de soutien parental on peut observer que l'agressivité de la clique d'appartenance prédit significativement de faibles résultats scolaires. Le test démontre que dès que le jeune perçoit un soutien parental légèrement plus élevé que la moyenne (0,05 écart type au-dessus de la moyenne), l'agressivité de la clique accentue les difficultés scolaires.

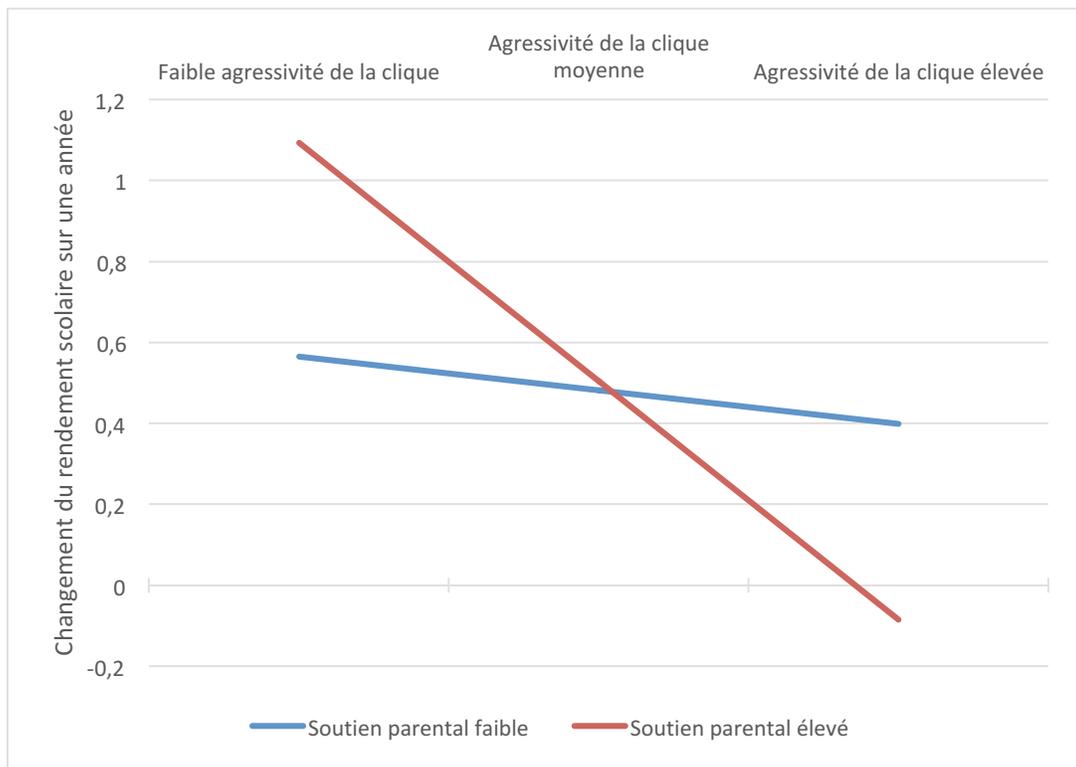


Figure 2.4. Visualisation de l'interaction. Les niveaux d'agressivité de la clique illustrés sur l'abscisse sont mesurés en écarts-types.

2.5. Discussion

La présente étude a examiné l'effet modérateur du soutien parental sur le lien entre l'appartenance à une clique agressive et le fonctionnement scolaire de l'élève, tel qu'opérationnalisé par son rendement scolaire et son désengagement scolaire ultérieurs. Contrairement à nos hypothèses, le soutien parental s'est avéré un modérateur significatif uniquement pour le lien entre l'agressivité de la clique et le rendement ; aucun lien de modulation n'a été démontré avec le désengagement scolaire comme variable dépendante.

Une décomposition de l'effet modérateur (voir Figure 2.4) démontre que l'agressivité de la clique d'appartenance est associée à un faible rendement scolaire seulement lorsque le soutien parental est élevé. Aucun lien significatif entre l'agressivité de la clique et le rendement scolaire n'apparaît lorsque le soutien parental est faible. Autrement dit, même si l'ensemble des jeunes qui appartiennent à une clique plus agressive que la moyenne au début de leurs études secondaires courent un risque significatif de présenter un faible rendement scolaire l'année suivante, ce risque est accru pour ceux qui reçoivent un soutien parental élevé, comparativement à leurs pairs qui rapportent un faible soutien parental.

2.5.1 L'agressivité de la clique sur le rendement scolaire et l'effet du soutien parental

Un résultat nouveau révélé par notre étude consiste dans le fait que l'influence négative de l'appartenance à une clique agressive sur le faible rendement scolaire de l'élève devient plus importante et significative dans un contexte où l'élève reçoit un niveau de soutien parental élevé. Bien que contre-intuitif, ce résultat peut s'expliquer comme suit : plusieurs études ont démontré que les jeunes qui rapportent à la fois une satisfaction élevée dans leur relation avec leurs parents et qui sont plus susceptibles à l'influence des pairs agressifs ont généralement des parents qui exercent un style parental de type permissif (Baumrind, 1978 ; Claes, 2004 ; Deslandes et Royer, 1994). Ce style parental est caractérisé par un fort soutien (à l'autonomie ou à la compétence, par exemple), mais accompagné généralement d'une faible structure de la part des parents (Baumrind, 1978 ; Claes, 2004 ; Tavier, 2012). Autrement dit, ce sont des parents qui sont tolérants, qui mettent l'accent sur l'individualité et le développement de l'autonomie du jeune sans toutefois offrir de structure et de limites sur le plan comportemental (Claes, 2004). Or, plusieurs études soulignent l'importance de la présence conjointe de ces deux dimensions de soutien et de structure provenant des parents afin de promouvoir la réussite scolaire des élèves (Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 et Grolnick et Ryan, 1989). De ce fait, les jeunes ayant des parents de style permissif (ce qui est généralement le cas des jeunes faisant partie des cliques déviantes ou agressives ; Claes, 2004) sont susceptibles d'avoir un faible rendement scolaire. En somme, le manque de structure

associé au style permissif, plutôt que le soutien parental en soi, pourrait être un facteur de risque pour la réussite scolaire des adolescents associés à des cliques agressives. Toutefois, la structure offerte par les parents n'était pas mesurée dans le cadre de notre étude, de sorte que son influence sur le fonctionnement scolaire des adolescents ne pouvait pas être statistiquement distinguée de celle du soutien parental. Il s'agit toutefois d'une piste à explorer dans les études futures.

À la lumière de ces résultats, il serait important que les interventions visant à améliorer le rendement scolaire des jeunes incluent les parents comme cible d'intervention. En effet, la promotion du soutien combinée à celle de la structure ou de l'encadrement parental devrait être mise de l'avant afin de soutenir de façon plus optimale les adolescents sur le plan scolaire.

2.5.2 Influence de la clique sur le rendement scolaire

D'autres résultats ont émergé des analyses et méritent notre attention. En effet, les analyses de régression ont démontré que les jeunes faisant partie d'une clique fortement agressive ont déjà, au premier temps de mesure, des résultats scolaires plus faibles que ceux faisant partie d'une clique peu agressive. Ainsi, en utilisant les lignes directrices de Cohen (1988) pour interpréter les tailles d'effet, on constate un effet de petite taille pour ce lien de régression ($\beta = -0,12$) entre l'agressivité de la clique et le faible rendement scolaire au temps 2. L'affiliation à une clique agressive prédit

significativement un rendement scolaire plus faible que celui des autres élèves un an plus tard. Étant donné la grande stabilité des résultats scolaires au fil du temps (ex. : Cairns et Cairns, 1994 ; Dishion et coll., 1999 ; Kiesner et coll., 2002 ; Kinderman et coll., 1995 ; Poulin et coll., 1997 ; Poulin et coll., 2011), ce résultat mérite d'être souligné.

Enfin, selon les corrélations résiduelles observées dans le modèle de régression, les jeunes faisant partie d'une clique fortement agressive ont tendance à avoir un plus faible rendement scolaire que ceux étant affiliés à une clique peu agressive au premier temps de mesure ($r = -0,23$, $p < 0,001$). Ce résultat concorde avec le processus d'homophilie au sein des cliques quand vient le temps de s'associer à un certain type de pairs (Kandel, 1978). Par exemple, le fait que le jeune obtienne un faible fonctionnement scolaire l'amène à s'associer à une clique généralement moins bien adaptée sur le plan psychosocial. Ce patron d'associations confirme ce qui a déjà été démontré à travers la littérature, soit l'existence de préférences individuelles dans le processus de sélection de la clique (Altermatt et Pomerantz, 2003 ; Barnes et coll., 2014 ; Kistner et coll., 1999). Pour terminer, les résultats concernant l'effet de la clique sur le rendement scolaire ultérieur vont dans le même sens que la théorie « des cascades développementales » (Masten & Cicchetti, 2010). On se rappelle que cette théorie cherche à comprendre comment le comportement dans un domaine de compétence peut influencer d'autres domaines au fil du temps, dans une cascade progressive du développement. En effet, l'idée qu'un jeune qui s'engage dans des

comportements à risque dans une seule sphère de sa vie (ex. dans sa clique) peut éventuellement payer un prix élevé suite à un effet de contagion qui affecte d'autres sphères de son existence (ex. fonctionnement scolaire).

2.5.3 Clique agressive et désengagement scolaire

Les résultats de la présente étude ne permettent pas de démontrer que le fait d'appartenir à une clique agressive est associé à une augmentation du désengagement scolaire de l'élève. Par exemple, l'appartenance à une clique agressive au temps 1 n'est pas associée à davantage de comportements tels que de ne pas faire ses devoirs, déranger en classe ou être absent de l'école au temps 2, soit un an plus tard. Toutefois, on observe que le désengagement scolaire de la clique, ainsi que le désengagement scolaire de l'élève sont associés au désengagement scolaire ultérieur du jeune. Ces résultats concordent avec la théorie de Kandel (1978), mettant en lumière le processus de socialisation. Le processus de socialisation est celui qui amène les adolescents appartenant à une même clique à devenir de plus en plus semblables au fil du temps.

Contrairement à notre hypothèse, l'influence négative de la clique agressive sur le désengagement scolaire n'a pas été modérée par le soutien parental. Autrement dit, l'influence parentale n'est ni un facteur de risque ni de protection dans la relation entre le fait d'appartenir à une clique agressive et le désengagement scolaire. Nos

résultats suggèrent que l'influence du désengagement de la clique pourrait avoir une plus grande importance en ce qui concerne le désengagement scolaire ultérieur de l'élève qu'en ce qui a trait au rendement scolaire. Ce résultat n'est pas surprenant si l'on tient compte de la pression qu'exerce la clique sur ses membres dans l'adoption des comportements chez les jeunes à l'adolescence (Cillessen et Borch, 2008 ; Veenstra et coll., 2013). En effet, les jeunes adoptent des comportements qui sont conformes aux normes de leur clique et dont les autres membres peuvent être témoins. Ainsi, les comportements de désengagement sont publics et permettent sans doute davantage de renforcer l'affiliation à une clique désengagée, comparativement au rendement scolaire qui n'est pas aussi directement observable par les autres membres de la clique. Ainsi, la manifestation de comportements de désengagement scolaire permet aux jeunes faisant partie d'une clique désengagée de confirmer leur appartenance à leur clique en suivant la norme interne de celle-ci (Kiesner et coll., 2002). De plus, il est sans doute difficile pour les parents d'avoir une influence sur des comportements des jeunes qui ont lieu en classe, ce qui pourrait entraver un effet potentiellement protecteur du soutien parental dans la relation entre le désengagement de la clique et le désengagement scolaire. Par ailleurs, l'opérationnalisation de la variable de désengagement scolaire faite dans la présente étude pourrait être remaniée afin de mesurer de manière plus complète ce concept, en tenant compte des trois types d'engagement scolaire de Fredricks et coll. (2004), tels que présentés plus tôt. Cette hypothèse pourrait être mise de l'avant dans une future étude.

2.5.4 Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte plusieurs forces. L'utilisation d'un devis longitudinal permet de prendre en considération l'évolution de certaines variables d'intérêt et de contrôler pour les niveaux de base des variables de rendement et de désengagement scolaires. Ensuite, le fait d'utiliser des analyses de réseaux sociaux est innovateur et permet de représenter réalistement le réseau social des adolescents. Ce type d'analyses permet ainsi l'identification de cliques, dont la majorité des adolescents font partie et qui sont reconnues comme des agents d'influence distincts des dyades (Rubin et coll., 2006 ; Valente, 2010 ; Veenstra et coll., 2013). En effet, la pression sociale du groupe de pairs et les processus de socialisation et de contagion sont des exemples de phénomènes que permettent de capter ce type d'analyses à travers l'identification de cliques. De plus, les analyses des réseaux sociaux offrent une vision complémentaire aux méthodes traditionnelles (questionnaires auto-rapportés) concernant l'agressivité de la clique des adolescents. Pour terminer, cette technique ouvre la porte à des implications pratiques innovatrices et peut être un atout pour promouvoir et maintenir des changements de comportement (Golonka et coll., 2017 ; Valente, 2010). Par exemple, les études basées sur ce type d'analyses peuvent contribuer au développement d'interventions qui tiennent compte des dynamiques propres aux cliques. Enfin, l'utilisation de sources multiples, telles le dossier scolaire et les données auto-rapportées des amis pour mesurer les variables de l'étude, renforce la validité de nos résultats et de nos conclusions. En particulier, l'utilisation

des données auto-rapportées par les amis pour mesurer l'agressivité moyenne de la clique permet d'avoir des résultats plus objectifs que lorsque les informations viennent du jeune lui-même. Par exemple, l'étude de Prinstein et Wang (2005) a démontré que les jeunes peuvent avoir un biais de perception concernant les caractéristiques de leurs amis. Ainsi, le fait de calculer l'agressivité de la clique à partir des scores d'agressivité de ses membres plutôt qu'à partir de la perception des participants concernant l'agressivité de leur clique limite ce biais.

Cette étude comporte toutefois certaines limites. La première tient aux données manquantes associées à l'utilisation de plus d'un temps de mesure, ce qui restreint la généralisation des résultats. De manière générale, les données manquantes étaient plus fréquentes chez les élèves présentant un faible rendement scolaire, un niveau élevé de désengagement scolaire, des comportements agressifs et une perception peu élevée du soutien parental. Ce constat suggère que les participants qui sont généralement les plus à risque sur le plan de l'inadaptation psychosociale auraient plus de difficulté à répondre au questionnaire, probablement en raison de leurs difficultés en lecture ou en lien avec des événements stressants supplémentaires qui peuvent influencer la disponibilité cognitive pour répondre à un questionnaire. Néanmoins, en utilisant la technique *Full Information Maximum Likelihood* (FIML, logiciel Mplus) pour gérer les valeurs manquantes, nous sommes confiants que nos résultats sont moins biaisés que ceux que nous aurions obtenus en utilisant d'autres stratégies populaires (par exemple, suppression par liste, imputation unique ;

Widaman, 2006). Une autre limite de notre étude concerne la mesure de soutien parental, auto-rapportée par l'adolescent, ce qui suggère que cette mesure est basée uniquement sur la perception des jeunes. Aussi, il est impossible de savoir exactement et dans quelle mesure cette perception reflète les comportements réels des parents.

Enfin, il faut être prudent quant à la généralisation de ces résultats pour des jeunes vivant dans d'autres régions géographiques, étant donné que l'échantillon est composé de participants issus de la communauté francophone de Belgique, fréquentant une seule école secondaire. Il est alors difficile de déterminer dans quelle mesure ces résultats sont pertinents pour d'autres populations qui peuvent éprouver des expériences familiales, scolaires et professionnelles très différentes. Soulignons toutefois que les styles parentaux éducatifs peuvent être retrouvés de manière assez constante à travers les sociétés occidentalisées (Claes et coll., 2003), laissant penser que les réflexions et conclusions de notre étude en lien avec le soutien parental s'avèrent pertinentes en dehors de notre seul échantillon.

2.6. Conclusion

Dans l'ensemble, les études ont montré qu'un soutien parental élevé est généralement garant de la réussite scolaire à l'adolescence (Blondal et Adalbjarnardottir, 2014 ; 2009 ; Claes, 2004 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Tavier, 2012 ;

Astone et McLanahan, 1991). Toutefois, à l'instar de la littérature récente sur le sujet de la supervision parentale (Altermatt et Pomerantz, 2003 ; Véronneau et Dishion, 2010 et Lairds et coll., 2008), les résultats de la présente étude suggèrent que la présence de soutien parental n'est pas toujours suffisante pour protéger contre l'influence des cliques agressives et qu'il est nécessaire d'investiguer davantage sur le lien entre soutien parental et réussite scolaire. En effet, nous émettons l'hypothèse que le soutien parental, s'il est associé à un manque de structure (tel qu'on le voit chez des parents qui exercent un style parental permissif), pourrait s'avérer dommageable pour les adolescents attirés par des pairs agressifs et favoriser l'échec sur le plan scolaire. Ainsi, le soutien ainsi que la structure parentale devraient être tous deux mesurés lorsqu'il s'agit de considérer l'effet des variables parentales sur les jeunes. Enfin, sur le plan pratique, cette étude suggère qu'en combinant des programmes offerts par l'école aux élèves attirés par des cliques agressives à des programmes visant à améliorer les pratiques parentales (notamment la structure parentale), on pourrait pallier en partie aux difficultés scolaires des élèves à risque.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M., & Dumenci, L. (2001). *Advances in empirically based assessment: Revised cross-informant syndromes and new DSM-oriented scales for the CBCL, YSR, and TRF*. Comment on Lengua, Sadowski, Friedrich, and Fisher (2001).
- Adams, S. J. (2002). Educational attainment and health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, *10*(1), 97-109.
- Altermatt, E. R. & E. M. Pomerantz (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology* *95*(1): 111-123.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and High School completion. *American Sociological Review*, *56*(3), 309-320.
- Barnes, J. C., Beaver, K. M., Young, J. T. N. & TenEyck, M. (2014). A behavior genetic analysis of the tendency for youth to associate according to GPA. *Social Networks*, *38*, 41-49. doi:10.1016/j.socnet.2014.01.001
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S., & Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement: premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation: documents de recherche, (81-595).
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, *9*(3), 239-267.

- Berndt, T. J. & K. Keefe (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 66(5): 1312-1329.
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795.
- Blondal, K. S. and S. Adalbjarnardottir (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence* 44(176): 729-749.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. *Analytic Technologies*.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman et G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA Harvard University Press.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Chen, X., Chang, L. & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727. doi:10.1111/1467-8624.00564
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518-525. doi:10.1037/0012-1649.33.3.518

- Cillessen, A. H. N. & Borch, C. (2008). Analyzing social networks in adolescence. In N. A. Card, J. P. Selig et T. D. Little (Eds.), *Modeling dyadic and interdependent data in the developmental and behavioral sciences* (pp. 61-85). New York, NY, US: Routledge/Taylor et Francis Group.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205-226.
- Claes, M., Lacourse E., Bouchard, C., & Perucchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison in three countries : Canada, France and Italy. *Journal of Adolescence*, 26, 387-399.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. ed.). New York: Academic Press.
- Corten, R., & Knecht, A. (2013). Alcohol use among adolescents as a coordination problem in a dynamic network. *Rationality and Society*, 25(2), 146-177. doi:10.1177/1043463112473793
- Day, J. C. & Newburger, E. C. (2002). *The big payoff: educational attainment and synthetic estimates of work-life earnings*. Special Studies. Current Population Reports.
- Deci, E. L. & R. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York and London: Plenum.

- DeCoster, J., & Iselin, A. M. (2005). *Microsoft Excel Spreadsheets : Simple Slopes Plot for a 2-way Interaction*. Repéré à <http://www.stat-help.com/spreadsheets.html>.
- De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J., & Meeus, W. H. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1304-1315.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Dishion, T. J., McCord J & Poulin F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist* 54(9): 755.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal* 95(5): 421-434.
- Finn, J. D. & Rock , D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82(2): 221-234.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3): 295-306.
- Frenette, M., & Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents* (no 11F0019MIF). Ottawa, Ont. : Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2007303-fra.pdf>
- Fujimoto, K. & Valente T. W. (2015). Multiplex congruity: Friendship networks and perceived popularity as correlates of adolescent alcohol use. *Social Science & Medicine*, 125, 173-181.
- Girvan, M., & Newman, M. E. (2002). Community structure in social and biological networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(12), 7821-7826.
- Golonka, M. M., Peairs, K. F., Malone, P. S., Grimes, C. L., & Costanzo, P. R. (2017). Natural peer leaders as substance use prevention agents: the teens' life choice project. *Prevention science* 18(5), 555-566.

- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2): 143-154.
- Hansell, S. (1981). Ego development and peer friendship networks. *Sociology of education, 51*-63.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. doi:10.1080/ 10705519909540118
- Hunter, R. F., McAneney, H., Davis, M., Tully, M. A., Valente, T. W., & Kee, F. (2015). "Hidden" social networks in behavior change interventions. *American Journal of Public Health, 105*(3), 513-516. doi:10.2105/AJPH.2014.302399
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Montréal: Université de Montréal.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux, 122*, 105-127.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of youth and adolescence, 26*(6), 733-762.

- Johnson, W., Brett, C. E., & Deary, I. J. (2010). The pivotal role of education in the association between ability and social class attainment: A look across three generations. *Intelligence*, *38*(1), 55-65. doi:10.1016/j.intell.2009.11.008
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, *84*(2), 427-436. doi:10.1086/226792
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, *73*(1), 196-208. doi:10.1111/1467-8624.00400
- Kiesner, J., Poulin, F. & Dishion T. J. (2010). *Adolescent substance use with friends: Moderating and mediating effects of parental monitoring and peer activity contexts*. Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press), *56*(4): 529.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, *29*(6), 970-977. doi:10.1037/0012-1649.29.6.970
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, *78*(4), 1186-1203. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x
- Kistner, J., Balthazor, M., Risi, S. & Burton, C. (1999). Predicting dysphoria in adolescence from actual and perceived peer acceptance in childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(1), 94-104.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Laird, R., Criss, M., Pettit, G., Dodge, K., & Bates, J. (2008). Parents' monitoring knowledge attenuates the link between antisocial friends and adolescent delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(3), 299-310. doi:10.1007/s10802-007-9178-4
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 122-133.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and psychopathology*, *22*(3), 491-495.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, *66*(6), 1635-1659. doi:10.2307/1131901
- Mechanic, D., & Hansell, S. (1987). Adolescent competence, psychological well-being, and self-assessed physical health. *Journal of Health and Social Behavior*, *28*(4), 364-374. doi:10.2307/2136790

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Pour une politique de la réussite éducative : L'éducation, parlons d'avenir* (Publication no ISBN 978-2-550-76645-2). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16sept.pdf
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 203.
- Morris, D. S. (2015). Actively closing the gap? Social class, organized activities, and academic achievement in high school. *Youth & Society, 47*(2), 267-290. doi:10.1177/0044118X12461159
- Otis, N., & Pelletier, L. G. (2000). *Construction et validation d'une échelle sur les perceptions des comportements interpersonnels associés à la motivation autodéterminée* [Construction and validation of a scale on the perceptions of interpersonal behaviors associated with self-determined motivation]. 23ème congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie: programme et résumé des communications, 134.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). 'It Hurts a Hell of a Lot...' The Effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International, 21*(4), 359-376.
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development, 6*(2), 224-236. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00103.x

- Poulin, F., Kiesner, J., Pedersen, S., & Dishion, T. J. (2011). A short-term longitudinal analysis of friendship selection on early adolescent substance use. *Journal of Adolescence*, *34*(2), 249-256.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.006>
- Prinstein, M. J., & Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), 293-306.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, Relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner et N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6 ed., Vol. 3, pp. 571-645). New Jersey John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55* (1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santor, D. A., Messervey, D. & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence* *29*(2): 163-182.

- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, *66*(4), 507-514.
- Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs*. Résultats de l'EJET, 4e cycle (pp. 81-595). Statistique Canada.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, *60*(6), 1424-1436. doi:10.2307/1130932
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *The Sociological Quarterly*, *69*(2): 126-141.
- Tavier, M. (2012). *Etude exploratoire des variables en lien avec le climat scolaire*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Liège. Master: 142.
- Valente, T. W., Fujimoto, K., Unger, J. B., Soto, D. W. & Meeker, D. (2013). Variations in network boundary and type: A study of adolescent peer influences. *Social Networks* *35*(3): 309-316.
- Valente, T. W. (2010). *Social networks and health : models, methods, and applications*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., Steglich, C. & Van Zalk, M. H. (2013). Network-behavior dynamics. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(3), 399-412.

- Véronneau, M.-H. & Dishion, T. J. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 99-124. doi:10.1177/0272431610384485
- Véronneau, M.-H. & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: a mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal Abnorm Child Psychology*, 38(8), 1125-1137. doi:10.1007/s10802-010-9431-0
- Widaman, K. F. (2006). III. Missing data: What to do with or without them. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 42-6

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

Ce chapitre portera principalement sur les implications pratiques ou cliniques suite aux résultats obtenus et détaillés dans le chapitre précédent. Rappelons que cet essai vise à examiner l'effet modérateur du soutien parental, d'une part, sur le lien entre l'appartenance à une clique agressive et le rendement scolaire et, d'autre part, sur le lien entre l'appartenance à une clique agressive et le désengagement scolaire de l'élève. La question de recherche qui sous-tend cet objectif est la suivante : est-ce que le soutien des parents contribue à contrecarrer les effets négatifs de la clique agressive à laquelle certains jeunes appartiennent sur leur fonctionnement scolaire ? La réponse à cette question et la discussion qui s'ensuit sont déjà présentées de manière détaillée dans l'article du chapitre précédent.

Brièvement, le soutien parental s'est avéré un modérateur significatif seulement sur le lien entre l'agressivité de la clique et le rendement scolaire ; aucun lien de modulation n'a été démontré avec le désengagement scolaire comme variable dépendante. Une décomposition de l'effet modérateur démontre un résultat surprenant, soit que le soutien parental amplifie le lien entre l'affiliation à une clique agressive et le faible rendement scolaire lorsque le soutien parental est élevé. Autrement dit, le soutien

parental élevé dans un contexte où le jeune appartient à une clique plus agressive que la moyenne serait un facteur de risque pour son rendement scolaire, alors qu'un faible soutien parental ne serait pas associé à une augmentation du risque sur le plan du rendement scolaire au-delà de celui qui existe déjà du fait qu'un jeune fait partie d'une clique agressive. Ce résultat contre-intuitif a été expliqué dans la discussion de l'article soumis ; notamment, nous émettons l'hypothèse que les jeunes qui semblent affectés par un soutien parental élevé proviennent d'un environnement familial où le style parental prédominant serait permissif. Ce style parental est caractérisé par un fort soutien (à l'autonomie ou à la compétence, par exemple), mais accompagné d'une faible structure de la part des parents. C'est possiblement par ce manque de structure que se manifesterait l'influence néfaste de la clique agressive. Toutefois, cette conclusion est une hypothèse qui mériterait d'être testée par une étude future.

Ce troisième chapitre aborde plus en profondeur que dans l'article (Chapitre II) certains aspects liés à l'intervention et au développement de programmes pour maximiser la réussite scolaire en tenant compte de l'influence du soutien parental et des pairs agressifs. Aussi, une revue des limites de l'étude plus exhaustive que celle incluse dans l'article sera présentée. Pour terminer, quelques pistes pour des recherches futures seront proposées.

3.1 Bref retour sur les résultats

La recension des écrits du présent essai a largement décrit la pertinence de la réussite scolaire au secondaire et à quel point il s'agit d'une préoccupation importante pour nos instances gouvernementales (ministère de l'Éducation, 2002 ; 2009). En ce sens, le gouvernement du Québec met en place une série de mesures en vue de donner à tous les jeunes les meilleures chances possibles de réussir à l'école. Par exemple, une des premières mesures mises en place par le gouvernement consiste à offrir des ressources financières pour la recherche afin de répertorier et comprendre les facteurs de risque et de protection liés à la réussite scolaire. Une autre mesure adoptée par le gouvernement consiste à mettre en place des ressources financières servant à développer des programmes d'intervention pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires et à diminuer le taux de décrochage (ministère de l'Éducation, 2002 ; 2009). Le présent essai s'inscrit dans la première mesure adoptée par le gouvernement, en tentant d'identifier les facteurs de risque et de protection relativement à la réussite scolaire qui pourraient permettre de développer des interventions pour favoriser la réussite des jeunes à l'école.

À titre de rappel, le présent essai ajoute à la littérature en suggérant qu'il est important de considérer l'influence des parents dans le processus de création des programmes d'intervention pour favoriser la réussite scolaire, notamment pour les programmes qui ciblent les jeunes appartenant à une clique agressive. En effet, les

résultats corroborent ce qui a été démontré jusqu'à maintenant à travers la littérature concernant le lien direct entre l'affiliation à des pairs agressifs et un faible rendement scolaire ultérieur du jeune (Altermatt, et Pomerantz, 2003 ; Berndt et Keefe, 1995 ; Cairns et Cairns, 1994 ; Cairns et coll., 1989 ; Nichols, et White, 2001 ; Pyrooz, 2014 ; Shin et Ryan, 2014 ; Véronneau et Dishion, 2011). Toutefois, ces études n'ont pas utilisé l'analyse de réseaux sociaux et mesuraient plutôt l'agressivité au sein des amitiés dyadiques. Ainsi, les résultats de la présente étude font avancer les connaissances actuelles en démontrant que les associations entre ces variables se manifestent lorsque la clique d'un élève est identifiée par le biais d'une méthode d'analyse de réseau. En effet, cette façon de mesurer l'influence du groupe de pairs est une contribution centrale du présent essai. Considérant que la pression qu'exerce une clique diffère de celle d'un meilleur ami, la présente recherche permet de comprendre davantage la dynamique du groupe d'influence sur l'individu par rapport aux amitiés dyadiques (Cillessen et Borch, 2008 ; Veenstra et coll., 2013).

Cependant, les résultats de la présente étude ont montré que le fait d'appartenir à une clique agressive ne permet pas de prédire le désengagement scolaire ultérieur de l'élève. Des études ont fait la démonstration que le fait de s'associer à des pairs agressifs permet de prédire à la longue une croissance de l'agressivité chez les adolescents (Veenstra et coll., 2013 ; Dishion et coll., 1996 ; Kiesner, Cadinu, Poulin, et Bucci, 2002). En ce sens, nos résultats ne sont pas congruents avec la littérature.

Pour conclure, la présente étude a permis de mettre en lumière deux univers importants qui gravitent autour du jeune et qui l'influencent sur le plan scolaire, le premier étant les parents et le second, la clique d'appartenance. Tous deux tournent autour du jeune de façon simultanée et peuvent venir nuire ou faciliter son fonctionnement scolaire ultérieur. Il est nécessaire de tenir compte de ces deux influences à la fois dans le processus de développement des programmes d'intervention, notamment si ces programmes ont pour objectif de favoriser une réussite et une persévérance scolaire chez les adolescents.

3.2 Pistes de réflexion sur les programmes d'intervention au secondaire

Préalablement dans ce chapitre, il a été mentionné des mesures mises en place par le gouvernement du Québec en vue de donner à tous les jeunes les meilleures chances possible de réussir à l'école. Cette section porte sur la deuxième mesure adoptée par le gouvernement, qui consiste à mettre en place des ressources financières servant à développer des programmes d'intervention pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires et à diminuer le taux de décrochage (ministère de l'Éducation, 2002 ; 2009). Ainsi cette section aborde quelques pistes de réflexion sur les programmes d'intervention au secondaire et ils seront traités comme suit : 1) programmes implantés au Québec auparavant, 2) nouvelle génération de programmes implantés au Québec actuellement et 3) modèles de programmes plus complets implantés ailleurs.

3.2.1 Évaluation des programmes implantés au Québec auparavant

Un inventaire et une évaluation des programmes québécois visant la réussite scolaire ont été réalisés par Gaudet et Breton (2009) et sont présentés dans leur rapport portant sur les niveaux primaire et secondaire. Il est possible d'observer dans ce rapport que plusieurs programmes offrent un volet pour les parents au primaire, mais au secondaire l'accent n'est souvent mis que sur les élèves. Il est possible de faire le même constat à la lecture d'une recension de Janosz et coll. (2001) sur la perspective historique à court terme de l'état de la prévention au Québec.

En effet, sur les cinq programmes évalués par Janosz et coll. (2001), chacun s'adressait uniquement aux jeunes, ils se déroulaient tous dans un contexte scolaire et n'impliquaient pas les parents dans le programme. Toutefois, plusieurs études, incluant la nôtre, soulèvent la nécessité d'adopter une approche plus écologique dans le développement de programmes d'intervention qui viseraient non seulement le jeune, mais aussi ses parents, ses pairs et les autres aspects de son milieu scolaire (Janosz et coll., 2001 ; Gaudet et Breton, 2009 ; ministère de l'Éducation, 2009 ; Fortin, 2012). En effet, comme il a été suggéré par la théorie bioécologique de Bronfenbrenner (2006) discutée dans le Chapitre I du présent essai, il est important de considérer un maximum d'acteurs possible qui entourent le jeune. Ayant tous une influence significative sur la trajectoire développementale des adolescents, un travail en collaboration serait à privilégier. En ce sens, selon le rapport de Gaudet et Breton

(2009), il faut prévoir plusieurs modalités d'intervention en fonction des forces et des contraintes du jeune et de son entourage, afin de prévenir le décrochage scolaire (activité de discussion, jeux de rôle, interventions en situation réelle, semaines thématiques). Aussi, il est important de le faire en adoptant une approche dite participative, qui implique que tous les acteurs (les élèves, les enseignants, la direction, le personnel de soutien, les organismes du quartier et les parents) doivent être engagés dans la démarche de planification ou de suivi pour assurer le succès et la durabilité de l'intervention. Quand les jeunes sont exposés à des pratiques et à un discours communs à travers plusieurs contextes, l'intervention devient plus intensive et efficace. Certains ajoutent même qu'il est important de se doter d'un cadre de référence plus global dans le milieu scolaire afin d'éviter que les différents programmes implantés n'agissent en silo ou ne se contredisent, d'où la nécessité de travailler en collaboration entre les divers milieux.

En définitive, il est nécessaire de développer des programmes dans lesquels on inclut le maximum d'acteurs possible. Comme il est difficile et coûteux de réunir tous les acteurs dans un même programme, il faudrait minimalement tenir compte des jeunes, de leurs parents, de l'école, voire de leurs pairs quand vient le temps de créer un programme d'intervention afin de promouvoir une réussite scolaire optimale. En effet, très peu de programmes incluent un aspect axé sur les pairs, mis à part ceux portant sur l'intimidation (*bullying*), qui sont très spécifiques à cette problématique. Toutefois, intervenir sur les expériences avec les pairs pour influencer non seulement

le climat scolaire qui favorise l'intimidation, mais aussi le rendement et l'engagement, n'a pas encore fait son chemin jusqu'aux administrateurs scolaires et aux créateurs de programmes. Le présent essai vise à promouvoir l'importance de tenir compte des cliques lors de la création des programmes pour favoriser la réussite scolaire, car sans la considération du groupe de pairs, les programmes restent incomplets.

3.2.1.1 Stratégie d'intervention *Agir autrement*.

Depuis 2002, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a développé un programme s'intitulant Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA ; ministère de l'Éducation, 2002). Cette stratégie, qui a pour but de contrer les écarts de réussite scolaire entre les milieux favorisés et défavorisés, adopte une approche plus écologique et globale de la réussite scolaire et personnelle de l'élève et inclut un volet familial. L'objectif principal de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* est de favoriser la réussite et de lutter contre le décrochage scolaire chez les élèves du secondaire vivant dans des conditions socio-économiques difficiles. Toutefois, la stratégie adoptée dans *Agir autrement*, plus précisément en ce qui concerne le volet familial, démontre quelques lacunes. Par exemple, l'accent est davantage mis sur l'amélioration de la communication entre l'école et les parents, mais très peu sur le développement d'outils ou de séances psychoéducatives visant des pratiques

parentales favorables et optimales pour un développement sain – ce qui, selon les résultats de la présente étude, serait un atout considérable.

3.2.2 Nouvelle génération de programmes implantés au Québec actuellement

3.2.2.1 L'école j'y tiens.

Plus récemment, soit depuis 2009, une stratégie qui s'intitule « L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire », proposée par le ministère de l'Éducation (2009), présente plusieurs stratégies pour promouvoir la réussite scolaire. Dans ce rapport, le Ministère reconnaît l'importance du rôle des parents et de la communauté dans la réussite scolaire et l'accompagnement des jeunes. Par exemple, le Ministère propose de préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté, de réduire le nombre d'élèves par classe au primaire, de réduire les retards d'apprentissage au primaire, de renforcer la Stratégie d'intervention *Agir autrement*, d'offrir un accompagnement individualisé aux élèves du secondaire, d'augmenter l'offre d'activités parascolaires sportives et culturelles, et autres mesures semblables. Ces différentes actions proposées sont conçues pour être mises en application lors des moments névralgiques du cheminement scolaire. La petite enfance et l'entrée à l'école primaire sont notamment visées par plusieurs mesures, puisque la prévention, le dépistage et l'intervention précoces sont les premières actions privilégiées pour soutenir la réussite éducative. Aussi, plusieurs des actions proposées doivent être

mises en application lors du passage du primaire au secondaire, puisque c'est un moment où trop souvent le décrochage scolaire et la démotivation commencent à croître (ministère de l'Éducation, 2009).

Toutefois, les avenues d'action qu'ils proposent aux écoles pour favoriser la persévérance scolaire sont assez générales et ne ciblent pas des élèves ou des besoins particuliers. Au contraire, cette stratégie vise l'ensemble des institutions scolaires et non les jeunes personnellement ni leurs parents. Il faut reconnaître le caractère essentiel des mesures visant la structure de l'école et l'efficacité reconnue des programmes d'intervention universels. Par contre, avec ce type d'intervention, il est impossible de toucher à certains facteurs de risque tels l'agressivité de la clique du jeune ou le faible soutien des parents. Par conséquent, ces facteurs de risque doivent faire l'objet d'interventions ciblées, surtout au moment du parcours scolaire où le décrochage se manifeste de manière importante, soit au milieu de l'adolescence. De là l'intérêt d'un programme d'intervention complémentaire comme « Trait d'union » de Fortin et coll. (2012).

3.2.2.2 Programme *Trait d'Union*.

Le programme *Trait d'Union* est un programme de prévention du décrochage scolaire, basé sur le modèle théorique explicatif du décrochage développé par Fortin et coll. (2012) sur les difficultés d'adaptation scolaire et sociale et le décrochage. Il a

été inspiré du programme américain *Check and Connect* (Evelo, Sinclai, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996), puisque ce dernier a montré des effets bénéfiques pour les élèves à risque de décrochage.

Ce modèle théorique explicatif inclut les facteurs personnels, familiaux et scolaires permettant de mieux comprendre le processus menant au décrochage scolaire. Le programme se divise en deux composantes. La première consiste en une grille appelée *Trait* et qui synthétise plusieurs renseignements importants pour faciliter l'accompagnement du jeune dans sa réussite. Elle offre un portrait des difficultés et progrès du jeune. La composante *Union* a pour objectif de répondre sur une base régulière aux besoins d'accompagnement des élèves identifiés à risque de décrochage scolaire. Plus précisément, les élèves qui participent au programme sont jumelés avec un accompagnateur qu'ils rencontrent une fois par cycle de 9 jours. Cet accompagnateur peut être un enseignant ou un professionnel. La séquence de l'accompagnement est toujours la même, mais varie en durée en fonction des besoins de chaque élève. L'intervention se veut proactive et positive. Elle s'appuie non seulement sur la promotion des facteurs de protection, mais vise aussi la résolution des problèmes associés au désengagement scolaire en aidant l'élève à se fixer des objectifs réalistes et concrets. L'intervention est multidimensionnelle. Elle cible principalement le jeune, mais comprend aussi des interventions auprès de l'école, de l'enseignant et de la famille.

Les résultats de l'évaluation montrent l'efficacité du programme (Fortin, 2012). Les élèves les plus à risque ont bénéficié d'un accompagnement *Trait d'Union* et montrent un an plus tard des améliorations sur un très grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires. Plus précisément, le niveau de risque de décrochage des élèves accompagnés (qui présentaient un risque de décrochage plus élevé que les élèves non accompagnés) a diminué, même s'il est demeuré plus élevé que celui des élèves non accompagnés, chez qui le risque a augmenté. Aussi la perception des élèves accompagnés concernant l'orientation vers le travail en classe ainsi que l'investissement affectif dans la famille s'est améliorée, alors que ces variables se sont détériorées chez les élèves non accompagnés. En résumé, la participation au programme *Trait d'Union* se traduit chez les élèves par la diminution de plusieurs facteurs de risque. Cela justifie la pertinence d'implanter ce programme de prévention adapté aux caractéristiques des élèves à risque de décrochage, puisqu'il contribue à favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire.

À la lumière des résultats de cet essai doctoral, nous remarquons toutefois certaines faiblesses dans le programme *Trait d'Union*. Premièrement, le rôle des parents se situe davantage sur le plan du soutien et de l'implication des parents sur le plan scolaire (par exemple, soutenir l'élève dans le choix de son objectif scolaire établi avec l'accompagnateur du programme, établir un échange positif avec l'école) que sur les aspects relationnels de ces derniers avec leur adolescent. Par ailleurs, le présent essai émet l'hypothèse que l'aspect relationnel entre les parents et son jeune

est tout aussi important que le soutien et l'implication des parents sur le plan scolaire. En ce sens, une étude de Moss et coll. (2007) soutient que l'amélioration des compétences parentales dès la période préscolaire a une incidence importante pour prévenir les problèmes scolaires à l'adolescence. Sur le plan de l'intervention, cette étude suggère qu'il est nécessaire d'inclure les parents dans toute intervention scolaire concernant les enfants les plus à risque, plus précisément en misant sur les relations au sein de la famille. En effet, sans intervention sur la relation familiale, les modèles dysfonctionnels des relations parents-enfants ainsi que leurs conséquences sur la réussite scolaire persisteront jusqu'à l'adolescence (Moss et coll., 2007). En conclusion, une faiblesse du programme *Trait d'Union* est que celui-ci met très peu l'accent sur l'élaboration d'outils ou de séances psychoéducatives qui permettraient de développer des pratiques parentales favorables pour promouvoir la réussite scolaire, ce qui, selon les résultats de la présente étude, serait un atout considérable.

3.2.3 Modèle de programme plus complet implanté ailleurs

3.2.3.1 Family Check-up.

A contrario, chez nos voisins, aux États-Unis, on retrouve un programme d'intervention axé sur la relation parents-adolescents qui a largement démontré son efficacité de façon empirique : le *Family Check-up* (voir par exemple Stormshak et coll., 2010 ; Dishion, et Stormshak, 2007 ; Connell, Dishion, et Klostermann, 2011).

C'est un programme d'intervention qui vise la réduction des comportements problématiques des jeunes en renforçant et en améliorant les pratiques parentales – un aspect que les programmes d'intervention SIAA, *L'école j'y tiens* et *Trait d'Union* n'incluent pas dans leur approche. Le *Family Check-up* a été validé chez différents groupes d'âge, du préscolaire à l'adolescence. Son but est de fournir aux parents des outils dont ils ont besoin pour gérer les comportements problématiques de leur enfant de façon efficace et pour établir une relation forte et positive avec leur jeune. Plus précisément, l'intervention du *Family Check-up* comprend la diffusion d'informations dans les écoles sur les saines pratiques parentales (volet universel), une évaluation des compétences parentales (volet ciblé), un soutien aux compétences de gestion familiale et des interventions plus intensives conçues pour aider les parents à réduire les comportements à risque de leurs jeunes à l'école et à la maison (volet indiqué). Le *Family Check-up* a aussi comme objectif d'offrir un soutien afin d'améliorer la relation famille-école.

Stormshak et coll. (2010) ont offert ce programme d'intervention à 481 familles qui ont participé aux trois rencontres obligatoires. Les familles étaient divisées en deux groupes de façon aléatoire (groupe contrôle et groupe d'intervention). La première rencontre est une entrevue au cours de laquelle le praticien discute avec les parents de leurs objectifs, leurs préoccupations et leur motivation personnelle pour le changement (par exemple de leur pratique parentale, de leur gestion familiale et dans leur façon d'intervenir face à leur jeune qui adopte des comportements déviants). La

deuxième séance consiste à évaluer les parents, les adolescents et les enseignants en remplissant dans un premier temps un questionnaire et en évaluant une interaction familiale enregistrée sur bande vidéo. Enfin, la troisième réunion est une séance de rétroaction pour discuter des résultats des évaluations relativement à la motivation à changer les comportements qui mettent leur jeune à risque de décrocher. Aussi, cette séance vise à identifier des ressources appropriées pour mettre en place une intervention axée sur la famille.

L'étude de Stormshak et coll. (2010) s'est concentrée sur les résultats mesurés plus de 4 ans après la mise en œuvre du modèle d'intervention *Family Check-up* dans trois écoles secondaires de type « *middle school* » (correspondant aux 6^e, 7^e et 8^e années de scolarité au Québec) et pendant la transition vers une autre institution secondaire de type « *high school* » (correspondant aux 9^e, 10^e, 11^e et 12^e années de scolarité au Québec, soit la fin du secondaire plus une année supplémentaire). Ce programme démontre que la qualité de la supervision et du soutien parental ainsi qu'une intervention centrée sur le développement d'habiletés parentales au besoin sont des facteurs de réussite significatifs au secondaire, période durant laquelle les parents ont plutôt tendance à se désinvestir (Stormshak, et coll., 2010). En effet, les adolescents qui ont participé au *Family Check-up* ont développé une meilleure autorégulation qui à son tour a augmenté leur engagement scolaire, observable par moins d'absences et d'échecs scolaires comparativement aux élèves du groupe de contrôle. Plus précisément, l'intervention centrée sur la famille et sur l'école a conduit les

adolescents qui pourraient s'engager dans une trajectoire développementale problématique vers des succès scolaires plutôt que des échecs.

Le *Family Check-up* est un bel exemple de programme qui a su démontrer empiriquement qu'offrir une intervention centrée sur la famille, en collaboration avec l'école, est important au secondaire. En effet, c'est un programme qui permet aux parents de développer des outils et des habiletés pour mieux comprendre leur jeune et son développement, et qui permet aussi d'améliorer les relations et la communication afin qu'elles deviennent plus harmonieuses. C'est une intervention qui démontre l'importance de l'influence parentale sur la réussite scolaire du jeune et le besoin de développer davantage d'interventions qui les incluent.

Toutefois, l'étude de Stormshak et coll. (2010) n'a pas pris en compte les dynamiques du groupe de pairs et leurs influences sur les adolescents et leur réussite scolaire ultérieure. Ainsi, notre étude, en plus de présenter des résultats qui sont cohérents avec ceux de Stormshak et coll. (2010) pour ce qui est du rôle des parents, permet d'attirer l'attention sur la nécessité de tenir compte de l'influence que peuvent avoir les cliques agressives sur la réussite scolaire des jeunes, et ce, malgré la présence du soutien parental. Il ne faut plus seulement voir le rôle des parents comme un soutien sur le plan scolaire ou tenter de renforcer la communication entre les parents et le milieu scolaire, tel qu'on observe dans les programmes d'intervention qu'offrent actuellement les écoles secondaires. Il faut maintenant développer davantage

d'interventions allant dans le même sens que le *Family Check-up*, qui permettront aux parents d'améliorer leurs pratiques parentales afin d'offrir à leur jeune un environnement et des relations familiales sains. Ce type d'environnement a une incidence sur l'engagement scolaire des adolescents (Stormshak, et coll., 2010). Ainsi, dans un programme d'intervention idéal, il faudrait tenir compte non seulement du soutien parental mais aussi des pratiques parentales et de l'effet du groupe de pairs.

3.3 Limites de l'étude

La présente étude comporte certaines limites telles qu'exposées dans le chapitre précédent (voir Discussion de l'article). Dans un premier temps, les données manquantes causées par l'utilisation de plus d'un temps de mesure limitent la généralisation des résultats aux participants les plus représentés dans l'échantillon final. Ce constat suggère que les participants qui ont des difficultés scolaires, qui présentent un niveau significatif de désengagement scolaire, qui adoptent davantage de comportements agressifs et qui ont un faible soutien parental rencontreraient plus d'obstacles quant à la complétion du questionnaire. Par exemple, les difficultés scolaires pourraient les amener à sauter des questions ou à répondre rapidement et aléatoirement. Les élèves à risque sont aussi souvent ceux qui s'absentent de l'école. Néanmoins, en utilisant la technique *Full Information Maximum Likelihood* (FIML, logiciel Mplus) pour gérer les valeurs manquantes, nous sommes confiants que nos

résultats sont moins biaisés que ceux que nous aurions obtenus en utilisant d'autres stratégies populaires (par exemple, suppression par liste, imputation simple ; Widaman, 2006).

De plus, la composition homogène de l'échantillon (principalement des élèves belges francophones) limite la généralisation des résultats aux personnes d'autres origines ethniques, de groupes langagiers différents, ou vivant dans des pays différents. Autrement dit, il est difficile de conclure que les résultats seraient exactement les mêmes chez nos jeunes Québécois. En ce sens, une étude de Claes et coll. (2011) suggère que les parents canadiens du Québec exerceraient moins de contrôle comportemental par le biais des règles familiales que les parents européens. Aussi, ils ont observé que les parents canadiens du Québec tolèrent davantage les activités liées aux amis et sont moins punitifs ou coercitifs que les parents européens. Toutefois, selon Claes et coll. (2011), il semblerait que même s'il existe des différences interculturelles, elles sont souvent moins importantes que les différences observables dans un même pays.

Dans un deuxième temps, voici les limites concernant les mesures utilisées dans le présent essai. Le fait que la mesure concernant le soutien parental ne soit rapportée que par l'adolescent suggère que cette mesure est basée uniquement sur la perception des jeunes, plutôt que sur le soutien réellement offert par les parents. Toutefois, la perception des jeunes a une valeur considérable pour ce qui est du soutien parental et

peut être plus importante que le soutien réel. En effet, on sait qu'il y a un grand écart de perception du soutien parental selon la personne que l'on questionne (Claes, 2004). Lorsque l'on demande aux parents d'évaluer leur propre perception concernant le soutien qu'ils offrent à leur adolescent, ils ont tendance à surévaluer les fonctions positives et nier la présence de conflits, comparativement aux jeunes qui sont davantage critiques. Ainsi des études ont démontré que dans ce contexte, les meilleurs informateurs de la réalité familiale restent les adolescents eux-mêmes. En effet, Claes, Lacourse et Bouchard (1998) ont fait appel à des observateurs extérieurs à la famille, ce qui leur a permis de conclure que le tableau dressé par les adolescents est plus fidèle à la réalité familiale que celui décrit par les parents.

Aussi, le fait d'avoir utilisé une seule dimension du désengagement scolaire, soit le désengagement comportemental, est une limite du présent essai. En effet, selon l'étude de Fredricks et coll. (2004), il aurait été préférable d'utiliser le concept d'engagement scolaire de façon multidimensionnelle, c'est-à-dire en incluant également les dimensions affective et cognitive. Selon l'étude d'Archambault et coll. (2009), l'intégration des trois dimensions permet de définir de manière plus globale l'engagement scolaire des jeunes et ajoute à la compréhension de l'engagement puisque ces trois dimensions sont susceptibles de s'inter-influencer de façon dynamique à travers le temps. En effet, son étude a démontré la robustesse du concept multidimensionnel de l'engagement scolaire, qui permet une meilleure prédiction du décrochage scolaire en tenant compte à la fois des caractéristiques comportementales,

cognitives et affectives des adolescents. De plus, la mesure aurait peut-être été plus complète si elle avait considéré non seulement le pôle négatif de l'engagement scolaire, mais aussi des items qui évaluent les comportements positifs tels qu'écouter, poser des questions ou participer à des activités scolaires.

Dans le même ordre d'idée, le fait d'avoir mesuré un seul aspect de l'influence parentale, soit le soutien, est une limite de l'étude. En effet, avec la Discussion de l'article du Chapitre II ainsi que ce que nous venons de soulever, il aurait été plus complet de mesurer d'autres dimensions telles que l'implication, la structure et la supervision parentales pour obtenir un portrait nuancé de l'influence parentale sur la réussite scolaire.

Une dernière limite à propos des mesures de l'étude concerne le fait que nous n'avons pas accès à des nominations d'amitié dans le questionnaire de sorte que nous avons été obligées d'utiliser la question « Qui aimes-tu le plus ? » pour déterminer et identifier les cliques. Si c'était à refaire, nous aurions pris une question plus directe du genre : « Avec qui passes-tu le plus de temps » ou « Quels sont tes amis ? », qui aurait permis de mieux identifier les cliques et plus facilement.

Enfin, toujours en lien avec la mesure des cliques, mais sur le plan des analyses, il aurait été idéal de faire une analyse multiniveaux pour ce genre d'étude. En effet, on retrouve dans cette étude des participants qui sont nichés dans des cliques. Par

conséquent, des analyses multiniveaux auraient mieux tenu compte de cette structure de données nichées. Toutefois, en considérant le fait que le présent document est un essai doctoral et que l'ampleur attendue est relativement limitée, nous avons choisi de nous arrêter à une analyse de régression avec modération, sans ajouter l'aspect multiniveaux aux analyses. En effet, l'ampleur du travail en analyses multiniveaux, aurait sans doute dépassé les exigences d'un essai doctoral, compte tenu que des analyses déjà complexes ont été réalisées lors de l'identification des cliques avec le logiciel UciNet. Cependant, nous avons essayé de pallier à cette lacune en ajoutant des variables de contrôle pour représenter d'autres caractéristiques des cliques des participants dans les analyses statistiques (désengagement scolaire de la clique et rendement scolaire de la clique). Ceci aide jusqu'à un certain point à prendre en compte la nature nichée des données. Évidemment, dans une perspective de publication ou d'une étude ultérieure, il serait très judicieux de faire une analyse de type multiniveaux, afin de tenir compte du fait que les données sont de nature nichée.

3.4 Pistes de recherches futures

Par le passé, de nombreuses études ont montré qu'un bon soutien parental est garant d'une bonne réussite scolaire (Astone et McLanahan, 1991 ; Blondal et Adalbjarnardottir, 2014 ; 2009 ; Claes, 2004 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Tavier, 2012). Toutefois, les résultats de la présente étude amènent une nuance à cette constatation. Il faut que le soutien parental soit bien mesuré et il semble

important qu'il inclue au moins deux dimensions de la relation parents-adolescents, soit le soutien (à l'autonomie, à la compétence et l'appartenance à la famille), mais aussi l'encadrement (structure). Bien que la valeur prédictive des deux dimensions combinées soit encore à valider, il semble que sans une structure adéquate, un soutien parental élevé pourrait avoir une influence néfaste sur la réussite scolaire lorsque le jeune est associé à une clique agressive. Il est donc important, dans le cas des jeunes associés à une clique agressive, que les parents restent impliqués auprès de leur enfant ; toutefois, un soutien inconditionnel qui n'est pas accompagné de limites claires pour protéger le jeune contre des comportements à risque peut être nuisible.

D'un point de vue plus appliqué et interventionniste, on retrouve plusieurs programmes d'intervention à travers nos écoles québécoises touchant diverses sphères du développement des adolescents, dont la santé physique et mentale, la réussite scolaire et la persévérance scolaire (Gaudet et Breton, 2009 ; ministère de l'Éducation, 2002). Toutefois, peu de programmes élaborés jusqu'à maintenant adoptent une approche écologique en incluant tous les contextes environnementaux importants avec lesquels le jeune est en relation (le milieu scolaire, familial, groupe de pairs et communautaire). Il serait pertinent de développer davantage de programmes qui vont en ce sens.

Aussi, aucun programme n'a été répertorié qui aurait pour objectif la réussite ou la persévérance scolaire tout en incluant un volet s'adressant aux parents afin de les

outiller à développer de bonnes pratiques parentales. Superviser et s'intéresser à son adolescent, s'assurer et faire le suivi de l'achèvement des devoirs, établir des limites claires et adaptées à l'âge du jeune, sont tous des exemples de bonnes pratiques parentales qui pourraient être apprises et développées par le biais d'ateliers psychoéducatifs. Un exemple de programme qui serait bénéfique ici au Québec est le *Family Check-up* présenté précédemment. En effet, c'est un programme qui offre des ateliers aux parents afin de développer des outils et des habiletés pour comprendre leur jeune, mais aussi pour les aider à communiquer entre eux et à développer des relations plus harmonieuses. La création d'un programme qui combinerait un volet *pair* et un volet *développement des habiletés parentales* pourrait être bénéfique pour la réussite scolaire des adolescents – surtout ceux qui appartiennent à une clique agressive puisqu'on sait que l'influence des pairs peut être plus forte dans ce contexte. Dans un premier temps, le volet « école » pourrait offrir à ces adolescents une aide afin de contrer leurs difficultés scolaires. Dans un deuxième temps, le volet « développement des habiletés parentales » pourrait fournir des outils aux parents afin qu'ils soient en mesure de soutenir et de donner la structure nécessaire à leur jeune pour les aider dans leur fonctionnement scolaire.

En ce sens, le fait d'avoir utilisé des analyses de réseaux sociaux pour mesurer l'influence des pairs dans la présente étude nous offre des pistes de réflexion sur la création de programmes d'intervention qui, en plus de tenir compte du jeune, des parents et de l'école, tiendraient compte de la clique d'appartenance des adolescents.

Il a été démontré que la clique peut être mise à contribution pour accélérer le changement et l'amélioration des comportements du jeune en intervenant auprès des leaders des cliques pour qu'ils deviennent davantage prosociaux ou encore en facilitant l'identification des cliques agressives qui seront ciblées par un programme d'intervention (Valente, 2010). Grâce à la présente étude qui suggère que certains jeunes qui ont un bon soutien parental mais qui font partie d'une clique agressive sont davantage à risque d'un échec scolaire que ceux étant dans une clique peu agressive, nous détenons des informations pertinentes pour aider à développer des programmes d'intervention qui tiendraient compte du jeune, des parents, de l'école et des cliques. Par exemple, il est possible de miser sur des interventions parallèles à ceux offerts pour les parents, visant à offrir des ateliers psychoéducatifs aux membres des cliques agressives en les mêlant avec une proportion adéquate d'individus qui ne sont pas agressifs. Il faudrait le faire en s'assurant de bien séparer les membres des cliques agressives pendant l'intervention pour qu'ils créent de nouveaux liens au lieu de resserrer leurs liens et essayer d'inciter d'autres jeunes à valoriser les comportements peu agressifs. Dans ces ateliers, on pourrait retrouver des activités éducatives, informatives et sociales (sports et autres activités parascolaires structurées et supervisées par des adultes) visant à valoriser les jeunes dans des activités prosociales et dans lesquelles ils seraient amenés à interagir avec des individus qui adoptent des comportements plus positifs. Ceci permettrait aux jeunes d'apprendre de nouveaux comportements prosociaux qui pourraient graduellement remplacer les activités déviantes. Ainsi, en diversifiant les groupes, certains leaders positifs pourraient

modéliser des comportements favorisant la réussite scolaire et pourraient petit à petit amener certains élèves à risque à changer leur façon de voir l'école.

Il est important de rappeler aussi que l'étude présentée dans cet essai ne se déroule que sur un an et que les résultats auraient pu différer si l'étude s'était étendue sur une plus longue période. En effet, des études ont démontré qu'au début de l'adolescence, les jeunes ont besoin de s'affranchir de leurs parents pour développer leur propre identité et ceci peut engendrer plusieurs conflits familiaux. Cependant, avec le temps et vers la fin de l'adolescence, le jeune peut reprendre sa place dans sa famille sans être dans l'ambivalence avec son besoin de s'affranchir et de développer son identité indépendante, puisqu'un certain progrès a déjà été fait sur ce plan (Erikson, 1959 ; Muuss et coll., 1988). Aussi, il faudrait répliquer la présente étude avec une mesure de soutien parental qui comprendrait la dimension « structure » pour voir si une interaction entre l'appartenance à une clique agressive et le soutien parental émergerait dans le sens prévu. En effet, des études ont suggéré que les jeunes qui sont plus susceptibles à l'influence des pairs agressifs vivent souvent un manque de structure parentale (Baumrind, 1978 ; Claes, 2004 ; Deslandes et Royer, 1994). Il est possible de croire que l'influence de la clique sur la réussite scolaire ultérieure du jeune est moins importante si les parents sont plus structurants. Aussi, il serait intéressant de voir si les divers styles parentaux, selon Baumrind (1978), ont des influences particulières sur la réussite scolaire du jeune lorsque ce dernier appartient à une clique agressive. Par exemple, est-ce que des parents qui adoptent un style

parental démocratique peuvent protéger leur jeune de l'influence néfaste de sa clique agressive en ce qui concerne sa réussite scolaire ultérieure ? Enfin, de nouvelles études pourraient mettre l'accent sur les autres aspects de la vie du jeune plutôt que de se limiter à l'effet de la clique agressive, comme ses fréquentations (savoir ce qu'il fait, avec qui), ses loisirs et le climat de l'école, en tenant compte du niveau de structure et de supervision parentale. Ces différents facteurs permettraient de mieux comprendre toute la complexité du développement des adolescents et mieux prédire leur fonctionnement scolaire ultérieure.

CONCLUSION

Nous nous sommes penchés sur les études qui se sont intéressées à l'importance d'un bon fonctionnement scolaire des adolescents et les facteurs de risque et de protection favorisant ou nuisant à ce bon fonctionnement. À la lumière de la littérature, la clique d'appartenance du jeune ainsi que l'implication parentale dans la vie de leur adolescent sont deux systèmes importants qui ont une influence considérable sur le fonctionnement scolaire ultérieur du jeune.

Le présent essai avait pour objectif de découvrir le rôle des parents et des pairs comme facteurs de risque ou de protection pour un fonctionnement scolaire optimal. Pour ce faire, nous avons utilisé les données provenant de 480 participants d'une école secondaire de Liège, en Belgique, ayant participé à une étude comptant deux collectes séparées par un intervalle d'un an. L'étude a permis de voir que le soutien parental n'a pas une influence protectrice sans équivoque, et qu'il pourrait même être associé à une dégradation du fonctionnement scolaire dans certains contextes. Plus précisément, quand les adolescents appartiennent à une clique agressive et que le soutien parental est élevé, l'implication parentale semble affecter négativement le rendement scolaire ultérieur des élèves. L'essai a permis de soulever une piste expliquant ce lien étonnant. Le style parental permissif est l'hypothèse la plus

probable dans ce contexte et pourrait expliquer pourquoi le soutien parental élevé, lorsque l'adolescent appartient à une clique agressive, semble nuire à sa réussite scolaire. C'est un style parental dont les jeunes se disent généralement satisfaits (Baumrind, 1978 ; Claes, 2004 ; Deslandes et Royer, 1994), mais qui aurait une limite importante, soit le manque de structure qui reste nécessaire à l'adolescence et qui n'a malheureusement pas été mesuré dans cet essai.

De plus, certains résultats secondaires de cette étude sont pertinents à discuter ici. En effet, elle a produit des résultats allant dans le même sens que ceux obtenus précédemment par Kandel (1978) concernant l'homophilie. Nous avons pu observer que les jeunes qui avaient des difficultés scolaires à la base s'associaient davantage avec des jeunes qui leur ressemblent sur ce point (Kandel, 1978). Par ailleurs, l'étude a démontré que les jeunes appartenant à une clique fortement agressive ont tendance à avoir de moins bons résultats scolaires que ceux étant affiliés à une clique peu agressive, en contrôlant pour le rendement initial. Ce phénomène peut s'expliquer par le processus de contagion, tel qu'observé dans d'autres échantillons d'adolescents (Véronneau et Dishion, 2011) et justifié théoriquement par l'approche des cascades développementales (Masten et Cicchetti, 2010). C'est un phénomène qui met en lumière l'influence entre deux variables de nature différente – par exemple, l'agressivité des amis qui, en plus d'être associée à une augmentation de l'agression chez le jeune, peut déborder et affecter d'autres domaines d'ajustement psychosocial, comme la réussite scolaire ultérieure des jeunes. Bref, le présent essai contribue à

enrichir la littérature actuelle concernant l'influence que les cliques peuvent avoir sur le fonctionnement scolaire ultérieure du jeune.

Le présent essai présente plusieurs forces, notamment l'utilisation des analyses de réseaux sociaux pour mesurer la clique d'appartenance. Cette technique permet de représenter de façon plus complète la réalité sociale des jeunes en ce qui concerne leurs influences sociales proximales dans le groupe de pairs, qui émanent principalement de leur clique d'appartenance (Valente, 2010). Par ailleurs, l'utilisation d'un devis longitudinal permet de prendre en considération l'évolution des variables d'intérêt et de contrôler pour les niveaux de base des variables dépendantes, soit le rendement et le désengagement scolaires. Toutefois, la présente étude comporte aussi certaines limites ; notamment, les données manquantes causées par l'utilisation de plus d'un temps de mesure limitent la généralisation des résultats aux participants les plus représentés dans l'échantillon final. Aussi, l'opérationnalisation de certaines mesures aurait pu être plus complète ; en particulier, il aurait été souhaitable de mesurer le désengagement scolaire de façon multidimensionnelle, c'est-à-dire en incluant également les dimensions affective et cognitive (Fredricks et coll., 2004).

Enfin, en plus d'ajouter une nuance à la littérature actuelle concernant le soutien parental, cet essai a permis de produire une réflexion sur les impacts possibles, sur le plan pratique, de nos résultats. Ceux-ci peuvent aider à bonifier les programmes

d'intervention, en misant sur une approche écologique qui inclut tous les acteurs faisant partie de la vie des adolescents, y compris ses parents, ses amis et son milieu scolaire, pour soutenir et obtenir une réussite scolaire optimale. Néanmoins, il reste plusieurs liens et hypothèses à confirmer par le biais de recherches futures, comme discuté dans la dernière section, et ceci pourrait être réalisé en incluant plus d'une dimension de nos variables « soutien parental » et « désengagement scolaire » et en implantant des corrections pour pallier les limites identifiées dans le présent essai.

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A : Questionnaire

APPENDICE B : Lettre d'information à l'intention de la direction

APPENDICE C : Lettre d'information à l'intention de l'élève

APPENDICE D : Formulaire de consentement

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

Section I (données sociodémographiques):

1. Code d'identification / ou N° :
2. Âge :
3. Sexe : F – M
4. Filière (Général – Technique de qualification – Professionnel) :
5. Année d'étude :
6. Option (ex. latin- sciences, économique, classique, gestion, art, mécanique, cuisine, gros-œuvre, garage...) :
7. Redoublement ? As-tu déjà recommencé une année ?

Entoure la réponse qui te correspond :

- 1 = jamais**
- 2 = 1 fois**
- 3 = 2 fois**
- 4 = 3 fois ou plus.**

8. Nationalité :
9. Dans quel pays es-tu né ?
10. Dans quel pays est né ton père ?
11. Dans quel pays est née ta mère ?

Pour les questions qui suivent, entoure la proposition qui te correspond.

12. Avec qui vis-tu actuellement ?

Avec mes deux parents	Avec mon père et sa compagne
avec mon père seul	Avec ma mère et son compagnon
Avec ma mère seule	Chez un autre membre de ma famille, qui ?
Autre situation :

Section III : Soutien parental

Toi et tes parents :

En utilisant les énoncés ci-dessous, indique à quelle fréquence tes parents, **dans l'ensemble**, émettent les comportements suivants :

1 = jamais

4 = assez souvent

7 = toujours

Ensuite, **entoure** le numéro qui reflète le mieux ce que tu vis.

		Jamais	Assez souvent	Toujours
1	Je sens que mes parents se soucient vraiment de moi.	1	2 3 4 5 6 7	7
2	Mes parents sont toujours prêts à m'aider à prendre une décision.	1	2 3 4 5 6 7	7
3	Lorsque je ne réussis pas très bien, mes parents me conseillent, m'indiquant où je fais des erreurs.	1	2 3 4 5 6 7	7
4	Mes parents consacrent beaucoup de temps et d'énergie à m'aider dans ce que je fais.	1	2 3 4 5 6 7	7
5	Lorsque je demande à mes parents de l'aide pour solutionner un problème, ils me demandent mon avis avant de me donner les leurs.	1	2 3 4 5 6 7	7
6	Lorsque mes parents me donnent des conseils, je ressens un sentiment de confiance en moi-même.	1	2 3 4 5 6 7	7
7	Lorsque mes parents me demandent de faire quelque chose, ils m'expliquent pourquoi je dois le faire.	1	2 3 4 5 6 7	7
8	Mes parents m'encouragent à être moi-même.	1	2 3 4 5 6 7	7
9	Je sens que mes parents apprécient vraiment passer du temps avec moi.	1	2 3 4 5 6 7	7
10	Mes parents me font sentir que je peux leur dire n'importe quoi.	1	2 3 4 5 6 7	7
11	L'avis de mes parents est constructif, ce qui m'aide à m'améliorer.	1	2 3 4 5 6 7	7
12	Mes parents semblent être sincèrement intéressés par ce que je fais.	1	2 3 4 5 6 7	7
13	Lorsque mes parents me demandent de faire quelque chose, ils me donnent suffisamment de structure de telle sorte que je sache ce qu'il y a à faire sans pour autant me sentir limité(e).	1	2 3 4 5 6 7	7
14	Mes parents se rendent disponibles quand j'ai besoin d'eux.	1	2 3 4 5 6 7	7
15	Mes parents me donnent des suggestions utiles quant aux moyens par lesquels je peux m'améliorer.	1	2 3 4 5 6 7	7

16	Mes parents me parlent uniquement de mes erreurs.	1	2	3	4	5	6	7
17	Les remarques que je reçois de mes parents me font sentir incertain(e) de mes capacités.	1	2	3	4	5	6	7
18	Mes parents me donnent l'opportunité de prendre mes propres décisions dans ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7
19	Mes parents n'ont pas d'attentes élevées à mon égard.	1	2	3	4	5	6	7
20	Mes parents m'envoient le message que je ne suis pas à la hauteur.	1	2	3	4	5	6	7
21	Mes parents tiennent compte ouvertement de mes pensées et de mes sentiments bien qu'ils soient différents des leurs.	1	2	3	4	5	6	7

Section V : Comportements agressifs

Tu trouveras, ci-dessous, une liste de comportements qui décrivent les jeunes.
Réponds en te fondant sur ton comportement actuel, ou présent au cours des 6 derniers mois.

Pour répondre tu as les choix suivants : **entoure le chiffre** qui te décrit le mieux.

0 = pas vrai

1 = parfois ou un peu vrai

2 = très ou souvent vrai

Énoncés concernant les comportements agressifs

	0 = pas vrai	1 = parfois ou un peu vrai	2 = très ou souvent vrai
3	Je me dispute souvent		0 1 2
10	Je suis méchant(e) avec les autres		0 1 2
12	J'essaie de recevoir beaucoup d'attention		0 1 2
13	Je détruis mes affaires personnelles		0 1 2
14	Je détruis les affaires des autres		0 1 2
15	Je désobéis à mes parents		0 1 2
16	Je désobéis à l'école		0 1 2
25	Je me bagarre souvent		0 1 2
33	J'agresse physiquement les gens		0 1 2
38	Je crie beaucoup		0 1 2
46	Je suis têtu(e)		0 1 2
47	J'ai des changements soudains de l'humeur et d'émotions		0 1 2
48	Je suis méfiant(e)		0 1 2
51	Je taquine beaucoup les autres		0 1 2
52	Je m'emporte ou me mets en colère facilement		0 1 2
54	Je menace les autres de leur faire mal		0 1 2
59	Je suis plus bruyant(e) que les autres jeunes		0 1 2

Section VI : Désengagement scolaire

Pour cette section, on te demande si tu es d'accord avec un énoncé, **entoure le chiffre** qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Énoncés concernant les comportements d'inadaptation rapportée par l'élève

Moi et l'école... combien de fois ?					
	1 = jamais		3 = plusieurs fois		
	2 = une ou deux fois		4 = très souvent		
65	As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école	1	2	3	4
66	As-tu dérangé la classe par exprès	1	2	3	4
67	As-tu été suspendu de l'école une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial)	1	2	3	4
68	As-tu été expulsé de ta classe par ton enseignant	1	2	3	4
70	As-tu répondu à un enseignant en n'étant pas poli(e)	1	2	3	4
71	N'as-tu pas fait tes devoirs	1	2	3	4

Section VII : Données sociométriques

Dans l'école, selon toi, quels sont les élèves que :

Inscris les numéros d'identification (feuillet annexe) correspondant aux élèves de ton choix (filles ou garçons), de 1 à 10 par ordre d'importance.

Tu aimes le plus	Tu aimes le moins	Tu trouves les plus populaires	Tu trouves les moins populaires
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.
6.	6.	6.	6.
7.	7.	7.	7.
8.	8.	8.	8.
9.	9.	9.	9.
10.	10.	10.	10.

Vérifie que tu as bien répondu à toutes les questions !



Merci pour ta participation !

APPENDICE B

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE LA DIRECTION



Approche exploratoire des variables en lien avec le climat scolaire

L'Athénée Royal de Visé et l'AMO - Reliance en partenariat avec L'Université de Liège.

Ce projet a pour but de collecter un certain nombre d'informations sur le fonctionnement des élèves et du *personnel éducatif* à l'école dans une perspective longitudinale, c'est-à-dire leur fonctionnement sur le long terme.

La collecte des informations se déroulera à trois moments :

- 1) Mars 2012
- 2) Octobre 2012
- 3) Février 2013

Nous souhaitons explorer différentes variables qui sont susceptibles d'être liées au climat scolaire.

Cette étape débutera en février 2012 et sera prise en charge par Aurélie Charlier, dans le cadre de son stage à l'AMO Reliance ; Muriel Tavier, dans le cadre de son mémoire de licenciée en Sciences Psychologiques et Mohamed Belamari, dans le cadre de son pré-mémoire en Sciences Psychologiques, tout deux sous la supervision de Cécile Mathys.

La procédure et la méthodologie sont décrites ci-dessous.

L'échantillon de sujets est constitué d'une population d'adolescents (plus ou moins 1000 garçons et filles) inscrits régulièrement en secondaire à l'Athénée Royal de Visé (de la 1^{ère} à la 5^{ème} secondaire, en 2011-2012 et de la 2^{ème} à la 6^{ème}, en 2012-2013) pour la dimension élève et tout le personnel éducatif.

Le questionnaire comprennent différents types d'énoncés permettant l'exploration du climat scolaire, avec réponses de type échelle de likert à 5 ou 7 points. Il s'agit de choix de réponse où vous devez cocher celle qui vous correspond le mieux, par exemple : de tout à fait en accord à tout à fait en désaccord avec l'énoncé. D'autres items comprennent des choix de réponses en terme de fréquence ou de quantité, par exemple : de jamais à très souvent, ou de 0 à 4 fois et plus. La durée de passation du questionnaire est prévue pour durer entre 30 et 45 minutes.

Les réponses aux questions ou énoncés des questionnaires seront récoltées et utilisées aux seules fins de recherche. Chaque membre du personnel recevra un numéro d'identification, ainsi la récolte des données se fera dans la plus stricte confidentialité, l'anonymat des personnes étant préservé.

La procédure et la méthodologie mises en place durant l'année académique 2011-2012 restent les mêmes pour l'année académique 2012-2013, étant donné que le but du projet est d'avoir une vision à long terme du fonctionnement des élèves et du personnel, du climat scolaire en général.

Durant l'année académique 2011-2012, le projet est mis en place par Muriel Tavier (étudiante au 2^{ème} master en sciences psychologiques) dans le cadre de son mémoire sous la supervision de Cécile Mathys, avec l'aide de Mohamed Belamari (étudiant au 1^{er} master en sciences

psychologiques). Durant l'année académique 2012-2013, le projet sera pris en charge par Mohamed Belamari, dans le cadre de son mémoire, sous la supervision de Cécile Mathys.

Différents acteurs du projet de l'ULg :

- Les superviseurs

- Dr Cécile Mathys : cecile.mathys@ulg.ac.be – 04/366.22.72
- Professeur Michel Born : 04/366.22.72

- Les étudiants

- Muriel Tavier : mtavier@student.ulg.ac.be – 0496/18.66.80
 - Aurélie Charlier : Aurelie.Charlier@student.ulg.ac.be – 0472/31.95.40
 - Mohamed Belamari : mbelamari@student.ulg.ac.be – 0498/04.72.53
-

APPENDICE C

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE L'ÉLÈVE



Approche exploratoire des variables en lien avec le climat scolaire

L'Université de Liège (ULg) en partenariat avec l'Athénée Royal de Visé et l'AMO-Reliance a pour but de collecter un certain nombre d'informations sur le fonctionnement des élèves à l'école dans une perspective longitudinale, c'est-à-dire le fonctionnement à long terme des élèves.

La collecte des informations se déroulera **à trois moments** :

- 4) Mars 2012
- 5) Octobre 2012
- 6) Février 2013

Nous vous invitons à compléter un **questionnaire sur votre vécu à l'école**, votre manière de fonctionner.

Le passage dans les classes est pris en charge par Aurélie Charlier, dans le cadre de son stage à l'AMO Reliance, Muriel Tavier et Mohamed Belamari, dans le cadre de leurs mémoires (travail de fin d'étude) en Sciences Psychologiques, tout deux sous la supervision de Cécile Mathys.

Le questionnaire comprend différents types d'énoncés permettant l'exploration des variables liées au climat scolaire et à votre fonctionnement, avec des choix de réponse où vous devez cocher celle qui vous correspond le mieux (par exemple : de tout à fait en accord à tout à fait en désaccord avec l'énoncé). D'autres questions comprennent des choix de réponses en terme de fréquence ou de quantité, par exemple : de jamais à très souvent, ou de 0 à 4 fois et plus.

La durée prévue pour compléter le questionnaire est en moyenne de 45 minutes, plus ou moins 10 minutes. Les étudiants coordonnant (**Aurélie, Muriel et Mohamed**) cette recherche sont **présents pour répondre à vos questions** à tout moment durant le temps de la passation. Ainsi, si vous rencontrez des difficultés, vous trouverez l'aide dont vous avez besoin pour continuer à compléter votre questionnaire. Par exemple, une question peut paraître difficile, ou être incomprise, **n'hésitez pas à demander** un éclaircissement ou une précision.

Il n'y a **pas de bonnes ou de mauvaises réponses**, nous vous demandons de **répondre le plus sincèrement** possible et de façon générale sur la manière dont vous vivez les choses la plupart du temps.

Les réponses aux questions ou énoncés des questionnaires seront récoltées et utilisées aux seules fins de recherche. Chaque élève recevra un numéro d'identification, ainsi la récolte des données se fera dans la plus stricte **confidentialité, l'anonymat étant préservé**. Cela veut dire que les données recueillies pour chacun des élèves ne pourront être transmises à personne, que ce soit les enseignants, la direction de l'école, ou encore les parents ou d'autres élèves. De plus, les questionnaires que vous complétez seront traités sur la seule base des numéros d'identification, et ne seront plus liés à votre nom.

La procédure mise en place durant l'année académique 2011-2012 reste la même pour l'année académique 2012-2013, étant donné que le but du projet est d'avoir une vision à long terme de votre

fonctionnement et du climat scolaire. Aussi, l'année prochaine, nous reviendrons vous voir pour vous inviter à compléter de nouveau ce questionnaire.

Différents acteurs du projet de l'ULg :

- Les superviseurs
 - Dr Cécile Mathys : cecile.mathys@ulg.ac.be – 04/366.22.72
 - Professeur Michel Born : 04/366.22.72
 - Les étudiantes
 - Muriel Tavier : mtavier@student.ulg.ac.be
 - Aurélie Charlier : Aurelie.Charlier@student.ulg.ac.be
 - Mohamed Belamari : mbelamari@student.ulg.ac.be
-

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Questionnaire Athénée Royale de Visé



**FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

COMITE D'ETHIQUE

Président : Steve Majerus

Secrétaire : Christiane Blondin

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES SUJETS HUMAINS**

Titre de la recherche	Etude exploratoire du climat scolaire.
Etudiant responsable	Tavier Muriel, Belamari Mohamed
Promoteurs	Cécile MATHYS, Michel BORN
Service et numéro de téléphone de contact	Département du développement psychosocial C. Mathys : 04/366 48 80 – M. Born : 04/366 22 72

Je, soussigné(e),, déclare :

- *avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;*
- *avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.*

Je sais que, en ce qui concerne
..... :

- *je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;*
- *son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;*
- *je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;*
- *les données recueillies seront strictement confidentielles et il sera impossible à tout tiers non autorisé de l'identifier.*

Je donne mon consentement libre et éclairé pour participer en tant que sujet à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

RÉFÉRENCES

- Adams, S. J. (2002). Educational attainment and health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, 10(1), 97-109.
- Altermatt, E. R. & E. M. Pomerantz (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology* 95(1): 111-123.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Astone, N. M. et McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Barnes, J. C., Beaver, K. M., Young, J. T. N. & TenEyck, M. (2014). A behavior genetic analysis of the tendency for youth to associate according to GPA. *Social Networks*, 38, 41-49. doi:10.1016/j.socnet.2014.01.001
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S., & Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement: premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation: documents de recherche, (81-595).

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3): 239-267.
- Berndt, T. J. & K. Keefe (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 66(5): 1312-1329.
- Birch, S. H. and G. W. Ladd (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1): 61-79.
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795.
- Blondal, K. S. and S. Adalbjarnardottir (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence* 44(176): 729-749.
- Bronfenbrenner, U. & P. A. Morris (2006). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of child psychology, Vol 1* (6th ed., pp.793-828). Theoretical models of human development. R. M. L. W. Damon. Hoboken, NJ, US, John Wiley & Sons Inc.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman et G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA Harvard University Press.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823. doi:10.1037/0012-1649.24.6.815
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 1437-1452.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Carey, R. N., Donaghue, N. & Broderick, P. (2013). Peer culture and body image concern among Australian adolescent girls: A hierarchical linear modelling analysis. *Sex Roles*, 69(5-6), 250-263. doi:10.1007/s11199-013-0305-0
- Chen, X., Chang, L. & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727. doi:10.1111/1467-8624.00564
- Chen, X., Chang, L., Liu, H. & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79(2), 235-251. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01123.x
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518-525. doi:10.1037/0012-1649.33.3.518

- Cillessen, A. H. N. & Borch, C. (2008). Analyzing social networks in adolescence. In N. A. Card, J. P. Selig et T. D. Little (Eds.), *Modeling dyadic and interdependent data in the developmental and behavioral sciences* (pp. 61-85). New York, NY, US: Routledge/Taylor et Francis Group.
- Claes, M., Perchec, C., Miranda, D., Benoit, A., Bariaud, F., Lanz, M., ... & Lacourse, É. (2011). Adolescents' perceptions of parental practices: A cross-national comparison of Canada, France, and Italy. *Journal of Adolescence*, *34*(2), 225-238.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *33*(2), 205-226.
- Claes, M., Lacourse, E., & Bouchard, C. (1998). *Adolescent's and parent's relationships : who is the best informant ?* Communication présentée à la 6e rencontre du Groupe Européen de Recherche sur l'Adolescence, Budapest (Hongrie).
- Clark-Lempers, D. S., Lempers, J. D., & Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others. *Journal of Adolescent Research*, *6*(3), 296-315.
- Connell, A., Dishion, T. J., Yasui, M., & Kavanagh, K. (2007). An adaptive approach to family intervention: Linking engagement in family-centered intervention to reductions in adolescent problem behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *75*, 568-579.
- Connell, J. P., Halpem-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors

affecting whether African American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41-63.

Corten, R., & Knecht, A. (2013). Alcohol use among adolescents as a coordination problem in a dynamic network. *Rationality and Society*, 25(2), 146-177.
doi:10.1177/1043463112473793

Day, J. C. & Newburger, E. C. (2002). *The Big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-Life Earnings*. Special Studies. Current Population Reports.

Deci, E. L. and R. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York and London: Plenum.

Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.

Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32 (3), 191-208.

Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63-80.

Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Dishion, T. J. & Owen, L. D. (2002). A longitudinal analysis of friendships and substance use: bidirectional influence from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology, 38*(4), 480.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W. & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior therapy, 27*(3), 373-390.
- Ennett, S. T. & Bauman, K. E. (1996). Adolescent social networks: School, demographic and longitudinal considerations. *Journal of Adolescent Research, 11*(2), 194-215. doi:10.1177/0743554896112003
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues, 1*, 1-171.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421-434.
- Finn, J. D. and D. A. Rock (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology 82*(2): 221-234.
- Fortin, L. (2012). *Trait d'union: programme de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du

Québec (CTREQ) (Publication no ISBN 978-2-923232-30-0). Repéré à
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide_TraitUnion.pdf

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2012). « A multidimensional model of school dropout from an eight-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, ISSN 0256-2928.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.

Fréchet, G., Langlois, S. & Bernier, M. (1992). Les transitions sur le marché du travail: une perspective longitudinale. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 79-99.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Frenette, M., & Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes?* Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents (no 11F0019MIF). Ottawa, Ont. : Statistique Canada. Consulté à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2007303-fra.pdf>

Gaudet, J., & Breton, A. (2009). *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur*

implantation? Montréal : Institut Pacique / Conseil canadien sur
l'apprentissage

- Girard, Y., Hett, F., & Schunk, D. (2015). How individual characteristics shape the structure of social networks. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *115*, 197-216. doi:10.1016/j.jebo.2014.12.005
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65* (1), 237-252.
- Grolnick, W. S. and R. M. Ryan (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2): 143-154.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In S. Duck, D. F. Hay, S. E. Hobfoll, W. Ickes, & B. M. Montgomery (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 391-408). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Herzog, A., Franks, M. M., Markus, H. R. & Holmberg, D. (1998). Activities and well-being in older age: effects of self-concept and educational attainment. *Psychology and Aging*, *13*(2), 179-185. doi:10.1037/0882-7974.13.2.179
- Jaccard, J., Blanton, H. & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friend. *Developmental Psychology*, *41*(1), 135-147. doi:10.1037/0012-1649.41.1.135

- Janosz, M., Deniger, M. A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M., & Fallu, J. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport de recherche présenté au programme d'Actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé. Montréal, Qc: École de psychoéducation de l'Université de Montréal.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Johnson, W., Brett, C. E., & Deary, I. J. (2010). The pivotal role of education in the association between ability and social class attainment: A look across three generations. *Intelligence*, 38(1), 55-65. doi:10.1016/j.intell.2009.11.008
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436. doi:10.1086/226792
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73(1), 196-208. doi:10.1111/1467-8624.00400
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977. doi:10.1037/0012-1649.29.6.970

- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development, 78*(4), 1186-1203. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x
- Kistner, J., Balthazor, M., Risi, S. & Burton, C. (1999). Predicting dysphoria in adolescence from actual and perceived peer acceptance in childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(1), 94-104.
- Laird, R., Criss, M., Pettit, G., Dodge, K., & Bates, J. (2008). Parents' Monitoring Knowledge Attenuates the Link Between Antisocial Friends and Adolescent Delinquent Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36* (3), 299-310. doi:10.1007/s10802-007-9178-4
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and psychopathology, 22*(3), 491-495.
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Kuo, S. I. C., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology, 22*(3), 679-694. doi:10.1017/S0954579410000362
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and

externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.

Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, 66(6), 1635-1659.

doi:10.2307/1131901

McAdams, T. A., Salekin, R. T., Marti, C. N., Lester, W. S. & Barker, E. D. (2014). Co-occurrence of antisocial behavior and substance use: Testing for sex differences in the impact of older male friends, low parental knowledge and friends' delinquency. *Journal of Adolescence*, 37(3), 247-256.

doi:10.1016/j.adolescence.2014.01.001

McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.

doi:10.1146/annurev.soc.27.1.415

Mechanic, D., & Hansell, S. (1987). Adolescent competence, psychological well-being, and self-assessed physical health. *Journal of Health and Social Behavior*, 28(4), 364-374. doi:10.2307/2136790

Ministre de l'Éducation. (2009). *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. (Publication no ISBN ISBN 978-2-550-56330-3). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministre de l'Éducation. (2002). *Agir Autrement : Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* (Publication no ISBN 2-550-39263-9).

Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/agir.pdf.

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 203.
- Morris, D. S. (2015). Actively closing the gap? Social class, organized activities, and academic achievement in high school. *Youth & Society, 47*(2), 267-290. doi:10.1177/0044118X12461159
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence*. Crown Publishing Group/Random House.
- Nichols, J. D., & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school algebra students. *The Journal of Educational Research, 94*(5), 267-273. doi:10.1080/00220670109598762
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development, 6*(2), 224-236. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00103.x

- Poulin, F., Kiesner, J., Pedersen, S., & Dishion, T. J. (2011). A short-term longitudinal analysis of friendship selection on early adolescent substance use. *Journal of Adolescence*, 34(2), 249-256.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.006>
- Pyrooz, D. C. (2014). From colors and guns to caps and gowns? The effects of gang membership on educational attainment. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 51(1), 56-87. doi:10.1177/0022427813484316
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, Relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner et N. d. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6 ed., Vol. 3, pp. 571-645). New Jersey John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santor, D. A., Messervey, D. et Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence* 29(2): 163-182.
- Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs*. Résultats de l'EJET, 4e cycle (pp. 81-595). Statistique Canada.

- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. *Developmental Psychology, 50*(11), 2462-2472. doi:10.1037/a0037922
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*(6), 1424-1436. doi:10.2307/1130932
- Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The Family Check-Up model. *School Mental Health, 2*(2), 82-92.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*: edited by HS Perry and ML Gawel.
- Sui-Chu, E. H. and J. D. Willms (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *The Sociological Quarterly, 69* (2): 126-141.
- Tavier, M. (2012). *Etude exploratoire des variables en lien avec le climat scolaire*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Liège. Master: 142.

- Tousignant, M., Bastien, M. F., & Hamel, S. (1993). Suicidal attempts and ideations among adolescents and young adults: The contribution of the father's and mother's care and of parental separation. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *28*(5), 256-261.
- Urberg, K. A., Değirmencioğlu, S. M. & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology*, *33*(5), 834-844. doi:10.1037/0012-1649.33.5.834
- Valente, T. W., Fujimoto, K., Unger, J. B., Soto, D. W., & Meeker, D. (2013). Variations in network boundary and type: A study of adolescent peer influences. *Social Networks*, *35*(3), 309-316.
- Valente, T. W. (2010). *Social networks and health : models, methods, and applications*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., Steglich, C. & Van Zalk, M. H. (2013). Network–behavior dynamics. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(3), 399-412.
- Véronneau, M.-H. & Dishion, T. J. (2011). Middle School Friendships and Academic Achievement in Early Adolescence: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Early Adolescence*, *31*(1), 99-124. doi:10.1177/0272431610384485
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *46*(4), 773-790. doi:10.1037/a0019816

- Véronneau, M.-H. & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: a mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137. doi:10.1007/s10802-010-9431-0
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209. doi:10.2307/1132301
- Widaman, K. F. (2006). III. Missing data: What to do with or without them. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 42-6
- Witvliet, M., van Lier, P. A. C., Brendgen, M., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Longitudinal associations between clique membership status and internalizing and externalizing problems during late childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(5), 693-704. doi:10.1080/15374416.2010.501678
- Witvliet, M., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2010). Change and stability in childhood clique membership, isolation from cliques, and associated child characteristics. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(1), 12-24. doi:10.1080/15374410903401161

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. et Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi:10.1177/0743558403254