

Affiliation à une clique de pairs agressifs et fonctionnement scolaire au secondaire : l'effet modérateur du soutien parental

Affiliation with a clique of aggressive peers and academic adjustment in secondary school: The moderating effect of parental support

S. Boutin¹
M. C. Vaillancourt¹
M.-H. Véronneau¹
O. Gaudet¹
C. Mathys²

¹ Département de psychologie,
Université du Québec à
Montréal

² Département de criminologie,
Université de Liège

Résumé

La transition vers l'école secondaire au début de l'adolescence est une période durant laquelle les influences sociales évoluent rapidement et peuvent interagir de manière complexe. Cette étude s'intéresse aux relations parent-enfant ainsi qu'aux affiliations sociales au sein du groupe de pairs en tant que facteurs pouvant contribuer au fonctionnement scolaire des adolescent-es en début de parcours au secondaire. Spécifiquement, elle examine l'effet modérateur du soutien parental sur le lien entre l'appartenance des jeunes à un groupe de pairs ayant des comportements agressifs et le fonctionnement scolaire des élèves, mesuré par leur rendement et leur désengagement scolaires. Des élèves (n = 480) de première ou deuxième année d'une école secondaire francophone en Belgique ont rempli un questionnaire lors de deux collectes de données en classe à un an d'intervalle. L'affiliation de l'élève à une clique agressive prédit une diminution du rendement scolaire. En revanche, l'affiliation à une clique agressive prédit une diminution plus marquée du rendement scolaire chez les élèves qui rapportent un soutien parental élevé au premier temps de mesure. 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 élevée. Ce style parental se caractérise à la fois par un fort soutien émotionnel envers l'adolescent-e, mais aussi par un manque de structure offert à l'adolescent-e pour l'encadrer dans ses choix et ses comportements. Enfin, cette étude suggère quelques pistes pour bonifier d'éventuels programmes d'intervention à partir des résultats obtenus.

Correspondance :

Marie-Hélène Véronneau
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale
Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
veronneau.marie-helene@uqam.ca
Tél. : 514 987-3000 poste 3907

Mots-clés : pairs, soutien parental, rendement scolaire, engagement scolaire, analyse de réseaux sociaux.

Abstract

The transition to secondary school concurs with the beginning of adolescence, a developmental period marked by rapid changes in social influences that interact with each other in a complex way. This study focuses on how peer network affiliation and parent-child relationships can contribute to students' academic adjustment in the early years of secondary school. Specifically, it examines the moderating effect of parental support in the association between adolescents' involvement with a group of aggressive peers and their subsequent academic adjustment, measured by academic achievement and school disengagement. Students (n = 480) in their first or second year in a French-speaking secondary school in Belgium filled out a questionnaire in class on two occasions, one year apart. As anticipated, student affiliation with an aggressive clique predicts lower academic achievement in the next year. However, this decrease was more pronounced for students reporting a high level of parental support at the first time point. This unexpected result could be explained by a permissive parenting style frequently adopted by parents of youth in a highly aggressive peer context. That parenting style is characterized by parents' showing high emotional support toward their adolescent but providing little structure and supervision to guide the adolescent's choices and behaviors. This study suggests avenues to enhance interventions or prevention programs based on the current results.

Keywords: students, parents, academic achievement, student engagement, social network analysis

Introduction

L'obtention du diplôme d'études secondaires ouvre la porte à des programmes d'études et à des possibilités d'emploi qui facilitent grandement la transition vers l'âge adulte, contribuant ainsi à la santé psychologique et physique ainsi qu'à une qualité de vie satisfaisante jusqu'à un âge avancé (Arpino et al., 2018; Ma et al., 2019). L'obtention de ce diplôme dépend d'une multitude de facteurs, dont le fonctionnement scolaire de l'élève, notamment, sa capacité à répondre aux exigences du programme et à fournir un rendement scolaire adéquat (Dupéré et al., 2015, 2019). Bien que l'influence des pairs sur le fonctionnement scolaire ait été maintes fois étudiée, cette influence a principalement été opérationnalisée selon le support offert par les pairs et le fonctionnement scolaire de ces derniers. Peu d'études se sont attardées aux difficultés de comportement des pairs, plus précisément leurs comportements agressifs, et l'impact possible que ces comportements pourraient avoir sur le fonctionnement scolaire d'un élève. En outre, tout comme les pairs, les parents représentent une source d'influence non-négligeable sur le fonctionnement scolaire (Skinner et al., 2022). Or, l'interaction entre ces deux sources d'influence reliée au fonctionnement scolaire a été très peu explorée. La présente étude vise donc à examiner l'impact modérateur du soutien parental sur l'association entre les comportements agressifs des pairs et le fonctionnement scolaire. Une meilleure compréhension de ces dynamiques d'influence pourrait permettre une meilleure orientation des efforts pour soutenir un fonctionnement scolaire optimal tout au long des études secondaires.

Le fonctionnement scolaire

Le fonctionnement scolaire est un concept multidimensionnel qui réfère à la capacité d'un élève de s'adapter aux demandes du milieu scolaire (Juvonen et al., 2000; Ratelle et al., 2017). Un élève qui présente des difficultés à s'adapter à ces demandes peut développer des problèmes scolaires d'une intensité variable, pouvant aller jusqu'à la non-obtention de son diplôme d'études secondaires. L'un des meilleurs indicateurs d'un parcours scolaire problématique est le faible rendement scolaire (Dupéré et al., 2019). Le rendement scolaire réfère à la maîtrise des diverses matières enseignées à l'école (Hasl et al., 2019) et est fréquemment opérationnalisé par les notes obtenues par les élèves dans les matières obligatoires du curriculum scolaire. Puisque la présente étude porte sur l'influence que pourraient avoir des comportements adoptés par les pairs sur le fonctionnement scolaire, nous avons choisi d'ajouter un indicateur comportemental du fonctionnement scolaire, soit le désengagement scolaire. Fortement associé à un parcours scolaire difficile (Dupéré et al., 2019), le désengagement scolaire réfère à un manque d'investissement de l'élève à l'école, en classe et dans ses activités scolaires (Archambault et Olivier, 2018). Bien que le concept de désengagement inclue une dimension cognitive (p. ex., difficulté d'organisation face à la tâche, persévérance moindre) et une dimension affective (p. ex., absence de développement d'un lien positif avec l'école), la dimension comportementale est ancrée dans des faits observables (p. ex., manquer les cours sans raison valable, ne pas compléter ses devoirs) et est en lien direct avec la qualité des apprentissages. C'est de cette dernière dimension qu'il sera question dans la présente étude.

En soi, le fonctionnement scolaire dépend d'une multitude de facteurs, incluant certaines caractéristiques de l'élève (p. ex., la présence de troubles d'apprentissage ou de l'attention, ses attitudes, ses aptitudes), de sa famille (p. ex., le statut socio-économique, la structure familiale, les aspirations parentales envers l'enfant, le niveau d'éducation des parents), de son école (p. ex., support de l'enseignant, environnement socio-éducatif), de ses pairs (p. ex., support des pairs, comportements déviants), mais aussi de certaines caractéristiques institutionnelles (p. ex., distribution des ressources entre les écoles d'une communauté; Aro et al., 2019; Chow et Guppy, 2021; Dupéré et al., 2015; Fried et al., 2016; Rumberger, 2011). Considérant la place prépondérante que prennent les pairs dans le développement à l'adolescence (voir la recension de Laninga-Wijnen et Veenstra; 2023), l'influence que ces derniers peuvent avoir sur le fonctionnement scolaire d'un élève doit être étudiée. Or, comme nous l'illustrerons plus bas, l'influence des difficultés de comportement des pairs sur le fonctionnement scolaire d'un élève n'a que très peu été examinée. Pourtant, l'influence des pairs représente un levier d'intervention particulièrement prometteur puisqu'il est possible d'avoir un impact direct sur ce facteur de risque, contrairement, par exemple, au statut socioéconomique.

L'influence des pairs

L'autonomie développée vis-à-vis les parents à l'adolescence laisse davantage de place à l'influence du groupe de pairs (Flynn et al., 2017). L'influence des pairs opère de multiples manières. D'abord, par un processus de sélection qui

consiste à choisir de s'affilier avec des pairs semblables à soi-même, et ensuite, par un processus de socialisation qui consiste en l'acquisition de comportements et d'attitudes semblables aux personnes que l'on côtoie (Laniga-Wijnen et Veenstra, 2023). Du processus de socialisation découlent d'autres phénomènes d'influence, notamment le processus de contagion ou d'entraînement à la déviance. L'entraînement à la déviance est un processus par lequel les comportements contraires aux normes sociales sont renforcés (tant par des comportements verbaux que non-verbaux, tels que sourire) et les comportements normatifs sont, pour leur part, ignorés ou dénigrés (Vitaro et Cantin, 2012). Ainsi, un élève entouré de pairs qui sont méchants avec les autres, qui désobéissent à leurs parents et à l'école et qui se bagarrent risque de finir par adopter ces mêmes comportements au fil du temps. Par ce même processus d'influence, les manifestations de désengagement comportemental, dont manquer les cours, ne pas faire ses devoirs, seraient aussi encouragées. En outre, Gremmen et collègues (2019) défendent l'idée que l'influence des pairs ne s'observerait pas uniquement sur l'association entre deux comportements similaires (*same-behavior processes*; p. ex., les comportements délinquants des pairs sont liés à une augmentation de ces mêmes comportements chez l'élève), mais qu'elle s'observerait également sur l'association entre deux comportements appartenant à des sphères différentes de la vie d'une personne (*cross-behavior processes*; p. ex., les comportements délinquants des pairs sont liés à une diminution du rendement scolaire de l'élève). Ces processus d'influence nous permettent donc d'émettre l'hypothèse que les élèves qui sont exposés aux comportements agressifs de leurs pairs peuvent vivre des conséquences significatives dans leur fonctionnement scolaire.

L'influence des pairs sur le fonctionnement scolaire

Dans une récente méta-analyse, Giletta et collègues (2021) montrent que l'influence des comportements extériorisés des pairs sur les comportements extériorisés futurs d'un élève a été nettement plus étudiée que l'influence des comportements scolaires des pairs sur les comportements scolaires futurs d'un élève (141 tailles d'effet analysées c. 31 tailles d'effet analysées respectivement). Or, dans les deux cas, ils ont obtenu un effet d'influence significatif et positif (taille d'effet moyenne de 0,081 et de 0,053 respectivement). Ces résultats sont les mêmes pour les garçons et les filles. De plus, à l'aide d'analyses de réseaux sociaux, trois études se sont intéressées aux processus de sélection et de socialisation (c'est-à-dire d'influence) liés au fonctionnement scolaire. Sur le plan du rendement scolaire, les études montrent que les élèves sont plus susceptibles de choisir des ami·es sous la base d'un rendement scolaire similaire et que ce processus de sélection serait plus fort que le processus d'influence qui suit, qui demeurerait toutefois significatif (Laniga-Wijnen et al., 2019; Rambaran et al., 2017). Ces résultats ne diffèrent pas selon le sexe de l'élève. Quant au désengagement scolaire (dans sa dimension comportementale), la sélection des ami·es et l'influence de leur désengagement scolaire expliquerait dans une force similaire le désengagement scolaire futur de l'élève (Rambaran et al., 2017; Wang et al., 2018). À nouveau, ces résultats ne variaient pas selon le sexe de l'élève.

Deux études ont examiné l'influence qu'une caractéristique des pairs (p. ex., leurs comportements) pouvait avoir sur une caractéristique différente chez l'élève (p. ex., son fonctionnement scolaire) et elles présentent des résultats contradictoires. À l'aide d'une analyse du réseau social d'élèves de secondaire I à III ($n = 1219$), Gremmen et ses collègues (2019) montrent que les conduites délinquantes des ami·es n'influenceraient pas le rendement scolaire des élèves au courant d'une année scolaire. Or, dans l'étude de Vaillancourt et ses collègues (2019), les problèmes de comportement des ami·es en secondaire I, identifiés par un processus de nomination, affectaient négativement le rendement scolaire des élèves, tant les garçons que les filles, en secondaire II. Davantage d'études à ce sujet sont donc nécessaires pour statuer sur l'influence des comportements des pairs sur le fonctionnement scolaire.

Une autre limite à signaler concernant l'étude des pairs comme source d'influence à l'adolescence est le fait que les recherches sur le sujet portent principalement sur les dyades amicales plutôt que sur les cliques, comme le déplorent Cillessen et Borch (2008) ainsi que Veenstra et al. (2013). Les cliques représentent des petits groupes d'ami·es (de trois à douze membres par clique, avec en moyenne cinq membres selon Brown, 1990) qui se forment sur la base d'interactions réciproques et régulières entre les membres. La plupart des interactions avec les pairs à l'adolescence auraient lieu dans ce contexte plutôt que dans des relations dyadiques. Ainsi, notre compréhension de l'influence réelle que peuvent avoir les pairs sur le développement des jeunes est actuellement limitée. Notamment, les cliques d'ami·es peuvent engendrer des pressions sociales plus fortes que celles qui émergent d'une relation avec un·e seul·e ami·e (Fujimoto et Valente, 2015; Valente et al., 2013). Leurs écrits soulignent donc l'importance de mener des études qui visent à analyser les dynamiques d'influence au sein des cliques. Les futures études portant sur l'influence possible des cliques seront particulièrement utiles si elles tiennent compte des influences parentales auxquelles sont aussi soumis les jeunes.

Le soutien parental

Le soutien parental représente l'une des composantes fondamentales de la parentalité (Barber et al., 2005). Le soutien parental est défini comme un support affectif à travers lequel les parents, par leurs comportements, font sentir à leur enfant qu'il est respecté, qu'il est compris et qu'il peut avoir confiance en eux. Ce support permet notamment de répondre aux besoins psychologiques essentiels au développement social et au bien-être d'un enfant (Barber et al., 2005). Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), on retrouve chez les individus de tous âges trois besoins fondamentaux : le besoin de compétence (c.-à-d., se sentir capable d'effectuer différentes tâches), le besoin d'autonomie (c.-à-d., se sentir à l'origine de ses propres actions) et le besoin d'affiliation (c.-à-d., se sentir soutenu et en relation avec les membres de son entourage). Un parent soutenant contribuera à répondre à ces divers besoins par l'adoption de comportements tels que féliciter l'enfant pour ses réussites, ses progrès et ses efforts, l'encourager, lui faire savoir qu'il compte pour lui, lui offrir un soutien dans ses travaux et le supporter

dans le développement de son autonomie en lui offrant des occasions de prendre ses propres décisions.

Plusieurs revues de littérature et méta-analyses montrent que le soutien parental est associé à un bon fonctionnement scolaire (Barger et al., 2019; Skinner et al., 2022; Wilder, 2014). Notamment, selon une récente recension des écrits, les élèves sont moins désengagés lorsque leurs parents offrent un support sur le plan scolaire (p. ex., en offrant des conseils sur comment étudier afin d'améliorer le sentiment de compétence de l'enfant), mais également sur le plan affectif (p. ex., en offrant des encouragements) et sur le plan de l'autonomie (p. ex., en offrant la possibilité de prendre certaines décisions; Skinner et al., 2022). Cette étude conclut que le soutien parental serait particulièrement important pour prévenir le désengagement comportemental, comparativement au désengagement cognitif ou affectif avec lesquels il est plus faiblement associé. Une méta-synthèse de neuf méta-analyses montre également que le soutien parental est associé à un meilleur rendement scolaire, et ce, peu importe la manière dont ces concepts avaient été opérationnalisés (Wilder, 2014). Considérant ces liens positifs entre le support parental et le fonctionnement scolaire, il y a lieu de se questionner sur l'effet potentiellement protecteur que pourrait avoir le soutien parental sur l'influence négative des pairs. Le soutien parental permet notamment la transmission de valeurs (p. ex., sur l'importance de l'école) et les études montrent que les valeurs transmises par les parents sont moins susceptibles à l'influence des pairs que d'autres aspects de la vie adolescente, comme les choix vestimentaires et les goûts musicaux (Brown et Bakken, 2011). Il est donc possible que le soutien parental puisse modérer l'influence négative des pairs sur le fonctionnement scolaire. Cette hypothèse n'a toutefois pas encore été explorée.

La présente étude

La recension des écrits antérieurs permet de constater que la présente étude contribuera aux connaissances par l'exploration de l'effet potentiellement protecteur du soutien parental et par l'examen de l'influence des comportements agressifs des pairs sur la sphère scolaire de l'élève. Cette étude poursuit ainsi deux objectifs. Premièrement, vérifier si les comportements agressifs des membres de la clique d'appartenance prédisent le rendement et le désengagement scolaires ultérieurs de l'élève, après avoir contrôlé statistiquement la propension initiale de l'élève à manifester des comportements agressifs. Deuxièmement, déterminer si le soutien parental modère le lien entre l'affiliation à une clique de pairs agressifs et le fonctionnement scolaire ultérieur. Il est attendu que l'affiliation à une clique de pairs ayant des comportements agressifs prédise une diminution du rendement scolaire et une augmentation du 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. Bien que les résultats des études antérieures ne variaient pas systématiquement selon le sexe de l'élève, des analyses d'invariance seront effectuées pour vérifier si les résultats obtenus s'appliquent tant pour les filles que les garçons.

Méthode

Participant·es et procédures

Les participant·es ont été recruté·es dans une école secondaire de Liège en Belgique. Parce que l'influence des cliques est plus importante au début du secondaire (Cillessen et Borch, 2008; Rubin et al., 2006), nous avons ciblé les élèves de première et deuxième année d'une école secondaire comprenant six niveaux. L'échantillon comprend 480 participant·es (251 en première année et 229 en deuxième année du secondaire), dont 252 filles (52,5 %), âgé·es entre 11 et 16 ans (moyenne de 13,08, É.-T. = 0,89). Tous les élèves de ces niveaux scolaires ont reçu une invitation à participer et le taux de participation est de 91 %. Le taux d'attrition lors de la relance était inférieur à 25 %.

Une période de 60 minutes, pouvant au besoin être allongée jusqu'à 110 minutes, a été allouée aux élèves participants pour la complétion du questionnaire papier. Cette procédure s'est déroulée à deux reprises, soit vers la fin de l'année scolaire (au printemps), à un an d'intervalle. La collecte de données a été réalisée par des étudiant·es-chercheur·es dont la présence était assurée tout au long de la passation pour répondre aux questions des participant·es. La collecte s'est déroulée en classe sur quatre semaines 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 participant·es à chaque temps de collecte des données et stipulait que les données étaient anonymes et qu'à tout moment, les personnes participantes pouvaient 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 enfant 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.

Mesures

Les cliques

Les cliques ont été identifiées à partir des réponses des participants au premier temps de mesure à un questionnaire sociométrique. Puisque ce questionnaire ne contenait aucune question portant directement sur les amitiés ou les fréquentations régulières, la question suivante a été utilisée pour identifier les liens amicaux entre les élèves : « Dans l'école, selon toi, quels sont les élèves que tu aimes le plus ? ». Chaque individu pouvait effectuer un maximum de dix « nominations positives » parmi les élèves de son niveau scolaire. Les nominations réciproques ont été interprétées comme un lien d'amitié entre deux individus. Comme la présente étude s'intéresse à l'influence des cliques, nous avons ensuite procédé à l'identification de ces regroupements en tenant compte des liens réciproques reliant plusieurs individus d'un même groupe. Cette procédure est décrite en détail dans la *Stratégie analytique*. Vingt-six participant·es n'ont pas été considérés dans

les analyses principales, soit parce qu'il s'agissait d'individus isolés, sans liens réciproques avec les autres élèves, ou ne faisant partie que d'une dyade, soit un groupe de deux individus réciproquement liés, mais qui ne sont pas rattachés à d'autres membres du groupe.

Les comportements agressifs

Les comportements agressifs ont été évalués à l'aide de la sous-échelle *comportements agressifs* de la version française du questionnaire *Youth Self-Report* (Achenbach et Rescorla, 2001). Cette sous-échelle comporte 17 énoncés 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 (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 ont été utilisés afin de déterminer l'agressivité de la clique à laquelle les élèves étaient affilié-es au premier temps de mesure. Ce calcul sera explicité en détail dans la section *Stratégie d'analyse*. Le score individuel d'agressivité de chaque individu a également été pris en compte dans les analyses.

Le fonctionnement scolaire de l'élève

Le rendement scolaire et les comportements témoignant du désengagement scolaire des élèves ont été utilisés pour mesurer le 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 et chaque matière est notée sur 20 points. Les notes obtenues aux examens de français et de mathématiques au premier temps de mesure ont été utilisées comme variables contrôles. Les notes obtenues ont aussi été utilisées afin de déterminer le rendement de la clique à laquelle les participant-es étaient affilié-es au premier temps de mesure pour en tenir compte dans les analyses. 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 comme « As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école? » et « N'as-tu pas fait tes devoirs? ». Les réponses sont fournies sur une échelle de type Likert (allant de 0 « jamais » à 3 « très souvent »). Le score de désengagement scolaire de l'élève est obtenu en faisant la moyenne des scores aux items de la sous-échelle (pour un score total minimum de 0 et maximum de 3). L'alpha de Cronbach de 0,81, calculé à partir des données du présent échantillon, montre une consistance interne satisfaisante. Le score de désengagement scolaire au premier temps de mesure a été utilisé comme une

variable contrôle. Ce score a aussi été utilisé pour déterminer le désengagement de la clique à laquelle les participant·es étaient affilié·es au premier temps de mesure pour en tenir compte dans les analyses. Ce calcul sera explicité en détail dans la section *Stratégie d'analyse*.

Le soutien parental

L'échelle des comportements interpersonnels d'Otis et Pelletier (ECI; 2000) mesure la perception de l'adolescent·e de sa relation avec ses parents selon trois dimensions du soutien parental. Ces dimensions sont reliées à la satisfaction des trois besoins de base définis par Ryan et Deci (2017), soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation. L'échelle comporte 21 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). Ces énoncés sont rattachés à une échelle de type Likert en sept points (allant de 1 « jamais » à 7 « toujours »). Le score est 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 est mesuré au premier temps de mesure.

Stratégies d'analyse

Une étape préliminaire aux analyses statistiques principales consistait à identifier les cliques présentes dans chaque niveau scolaire. Les nominations positives du questionnaire sociométrique ont été organisées dans un chiffrier où une rangée et une colonne étaient attitrées à chaque individu, puisque les élèves pouvaient autant nommer d'autres élèves que recevoir des nominations de leur part. Ainsi, la matrice générée 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 (fonction minimale; Borgatti et al., 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. Toutes les nominations non réciproques ont été transformées en valeurs nulles.

L'analyse de réseaux sociaux a ensuite été réalisée avec le logiciel UciNet 6 de Borgatti et collègues (2002) pour identifier les cliques. Nous avons utilisé l'algorithme Girvan-Newman offert par le logiciel (Girvan et Newman, 2002). Ce dernier nous a permis d'observer, à l'aide des informations recueillies auprès de l'ensemble des élèves de chaque niveau, un chevauchement des liens réciproques

permettant l'identification des cliques au sein du groupe. Autrement dit, une haute densité de nominations réciproques impliquant plus de deux individus dans le groupe plus large permettait au logiciel de délimiter une clique. Selon les critères utilisés dans l'analyse, l'appartenance à une clique était exclusive; aucun·e participant·e ne pouvait être affilié·e à plusieurs cliques.

Par la suite, un score moyen d'agressivité pour chacune des cliques a été généré. Pour ce faire, la moyenne des scores d'agressivité de tous les membres d'une clique a été calculée pour chacune des cliques identifiées. Puisque le rendement et le désengagement scolaires étaient les variables dépendantes des analyses principales, le score moyen de rendement et de désengagement scolaires a été calculé pour chaque clique afin de les utiliser comme variables de contrôle.

Dans un deuxième temps, des analyses de modélisation par équations structurales avec l'estimateur MLR du logiciel statistique Mplus 7.0 ont été utilisées pour mesurer l'effet de modération du soutien parental (temps 1) sur le lien entre les comportements agressifs de la clique (temps 1) et le rendement scolaire ultérieur du jeune (temps 2). L'effet de modération du soutien parental (temps 1) a également été testé par rapport au lien entre les comportements agressifs de la clique (temps 1) et le désengagement scolaire ultérieur du jeune (temps 2). 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). Le rendement et le désengagement scolaires des participant·es et de leur clique au temps 1, ainsi que le sexe et l'âge des individus, ont été intégrés au modèle à titre de variable de contrôle dans la prédiction des variables dépendantes (temps 2). Enfin, des analyses multigroupes ont été produites afin de détecter de possibles différences de sexe dans le modèle global.

Résultats

Analyses préliminaires

Données manquantes

Comme indiqué par un test de Little significatif, $\chi^2 (101) = 196,84$, $p < 0,001$, les données manquantes n'étaient pas distribuées de façon complètement aléatoire. En créant une variable représentant le nombre de données manquantes pour chaque individu, nous avons déterminé que celles-ci étaient plus fréquentes chez les adolescent·es 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 $r = -0,14$, $p < 0,01$). Le nombre de participant·es pour lesquels les données sont valides est indiqué dans le Tableau 1. La gestion des données manquantes a été assurée par la procédure du maximum de vraisemblance à information complète (*full Information Maximum Likelihood*; FIML)

du logiciel Mplus. Mplus permet d'utiliser toutes les informations disponibles pour chaque participant ayant des données valides pour les analyses. Nous pouvons donc éviter d'exclure ceux qui n'ont que quelques données manquantes.

Statistiques descriptives et corrélations

Les statistiques descriptives et corrélationnelles des variables sont présentées dans le Tableau 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, 2016). Toutes les variables sont corrélées entre elles dans le sens attendu. Plus spécifiquement, les élèves présentant plus d'agressivité au premier temps de mesure présentent également un rendement scolaire plus faible (temps 1 et temps 2), des niveaux de désengagement plus élevés (temps 1 et temps 2) et sont plus enclines à s'affilier avec des pairs plus agressifs, plus désengagés et ayant un rendement scolaire plus faible. Par ailleurs, le soutien parental au premier temps de mesure est associé à des niveaux plus faibles d'agressivité (temps 1) et de désengagement (temps 1) tout en étant positivement associé au rendement scolaire (temps 1 et temps 2). Le sexe des élèves est uniquement associé au désengagement scolaire. Être une fille serait associé à légèrement plus de désengagement scolaire au premier temps de mesure.

Identification des cliques

L'algorithme Girvan-Newman utilisé pour identifier les cliques permet d'exiger l'identification d'un certain nombre préétabli de groupes. Le nombre de regroupements commandé 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). 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. 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.

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 1 présente les résultats de ce modèle avec des coefficients standardisés. Les résultats montrent que l'agressivité de la clique au temps 1 prédit un faible rendement scolaire au temps 2, mais ne prédit pas le désengagement scolaire de l'élève au temps 2. Les comportements agressifs de l'élève n'ont pas de lien avec son rendement et son désengagement scolaires ultérieurs. Par ailleurs, le rendement scolaire de la clique au temps 1 n'est pas un prédicteur significatif du rendement scolaire de l'élève au temps 2. Toutefois, le désengagement scolaire de la clique au premier temps de mesure est associé à une augmentation du niveau de désengagement scolaire de l'élève un an plus tard.

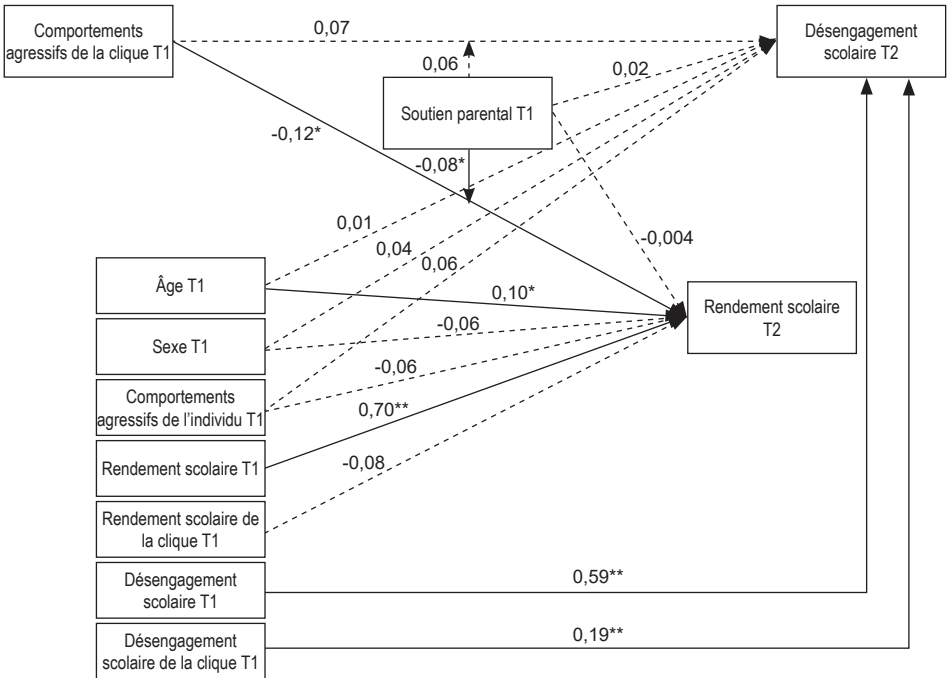
Tableau 1*Statistiques descriptives et corrélations bivariées*

	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 T1	–0,23 **	0,19 **	–0,39 **	–0,04	–						
6. Rendement 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 de la clique T1	0,28 **	–0,15 *	0,21 **	0,07	–0,33 **	–0,31 **	0,15 *	0,24 **	–		
10. Rendement 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	9,39	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	1,40	0,69	0,01	1,38
Aplatissement	0,41	0,08	–0,46	–1,90	–0,61	–0,39	0,14	2,39	–0,05	–0,31	2,59

Note. **p < 0,001, *p < 0,05. Le sexe des participant·es a été codé 1 = fille et 2 = garçon. T1 = temps 1 et T2 = temps 2.

Figure 1

Modèle final de l'étude avec coefficients de régression standardisés



Note. Les corrélations entre les variables mesurées au premier temps ne sont pas illustrées ici, mais elles ont été estimées. Les liens significatifs sont représentés par des lignes pleines et les liens non significatifs sont représentés par des lignes pointillées.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Le soutien parental au premier temps de mesure n'est pas directement associé au rendement et au désengagement scolaires ultérieurs. Or, quant à son effet modérateur, il est négatif sur le lien entre l'agressivité de la clique au temps 1 et le faible rendement du jeune au temps 2. Aucun effet modérateur du soutien parental n'a été observé sur le lien entre l'agressivité de la clique au temps 1 et le désengagement scolaire de l'élève au temps 2.

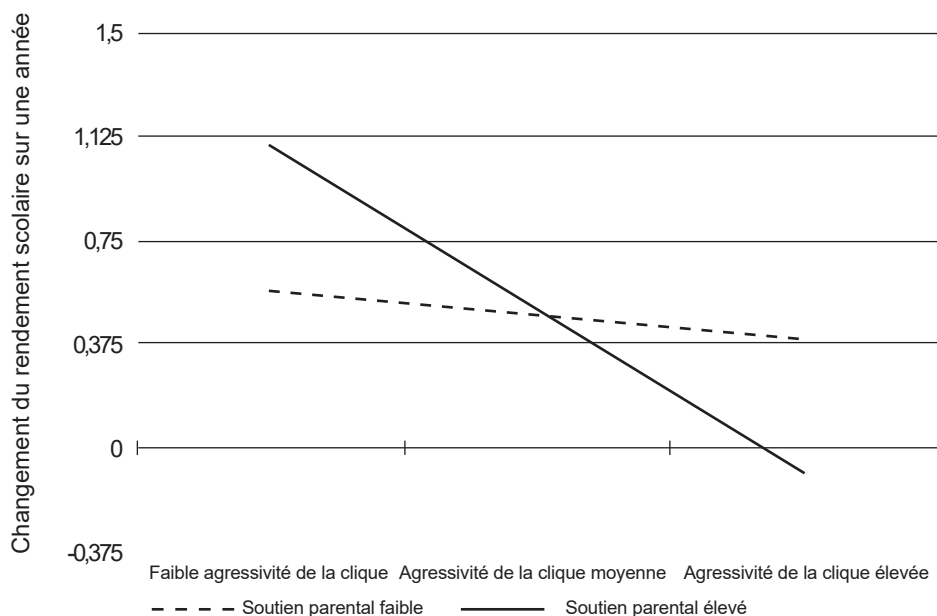
Description de l'effet d'interaction

Les résultats ont révélé la présence d'un effet d'interaction entre les comportements agressifs de la clique et le soutien parental sur le rendement (voir Figure 2 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 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 affecte négativement le fonctionnement scolaire.

Figure 2

Visualisation de l'interaction



Note. Les niveaux d'agressivité de la clique illustrés sur l'abscisse varient de -1 à $+1$ écart-type. Le soutien parental faible et élevé correspond à -1 écart-type et $+1$ écart-type, respectivement.

Différences de sexe

L'effet modérateur du sexe 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 sexe 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 produite 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 sexe n'est présente, $\Delta\chi^2(14) = 18,73$, *ns*.

Discussion

La présente étude avait pour premier objectif d'examiner l'impact de l'affiliation à des pairs agressifs sur le fonctionnement scolaire ultérieur de l'élève, tel qu'opérationnalisé par son rendement scolaire et son désengagement scolaire. Elle visait également à examiner l'effet modérateur du soutien parental sur les liens entre l'appartenance à une clique agressive et le fonctionnement scolaire de l'élève. Les résultats montrent que l'affiliation à des pairs agressifs affecte négativement le rendement scolaire futur de l'élève et cela en ayant tenu compte du rendement scolaire et des comportements agressifs de l'élève au premier temps de mesure. Le soutien parental modère toutefois cette association de telle sorte que l'affiliation à des pairs agressifs prédit une détérioration du rendement scolaire ultérieur uniquement pour les élèves qui rapportent un niveau élevé de soutien parental au premier temps de mesure. Puis, contrairement à nos hypothèses, les résultats montrent que le fait de s'affilier à des pairs agressifs n'influence pas le désengagement scolaire ultérieur de l'élève au-delà du désengagement de l'élève et de ses propres comportements agressifs au premier temps de mesure. Le soutien parental ne modère pas ce lien, ce qui signifie que l'absence d'association s'observe indépendamment du soutien parental offert. Les résultats obtenus s'appliquent tant pour les filles que les garçons.

Caractéristiques de la clique et rendement scolaire

Les résultats de la présente étude appuient l'idée qu'appartenir à une clique agressive serait associé à une diminution du rendement scolaire de l'élève. D'abord, les analyses de régression ont montré que les jeunes faisant partie d'une clique plus fortement agressive ont déjà, au premier temps de mesure, des résultats scolaires plus faibles que ceux faisant partie d'une clique peu agressive. Ce résultat concorde avec le processus de sélection impliqué dans l'association à certains types de pairs (p. ex., le fait qu'un jeune ayant un faible rendement scolaire s'associe à une clique généralement moins bien adaptée sur le plan psychosocial) ainsi qu'avec des résultats d'études antérieures (Rambaran et al., 2017; Wang et al., 2018). L'influence des comportements agressifs des membres de la clique est également perceptible dans le temps : l'affiliation à une clique plus agressive au début de l'étude prédit un rendement scolaire plus faible que celui des autres élèves un an plus tard. Ce résultat soutient l'idée avancée par Gremmen et collègues (2019) où l'influence des pairs s'observerait non pas uniquement sur l'association entre deux comportements similaires, mais également sur l'association entre deux comportements appartenant à des aspects différents de la vie d'une personne. Ainsi, par son association à un groupe de pairs ayant des comportements agressifs, un jeune pourrait risquer, par un effet de contagion, de voir d'autres sphères de sa vie affectées, dont son rendement scolaire. En effet, les pairs ayant des comportements agressifs seraient davantage susceptibles de renforcer les conduites perturbatrices et de dévaloriser l'investissement de l'élève sur le plan scolaire (Goulet et al., 2015). Ils seraient

également plus susceptibles de favoriser l'adoption de comportements plus à risque (p. ex., conduites délinquantes, consommation de psychotropes) qui sont moins compatibles avec la réussite éducative (Goulet et al., 2015).

Une décomposition de l'effet modérateur du soutien parental (voir Figure 2) montre que l'agressivité de la clique d'appartenance est associée à une diminution du 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 court un certain risque de présenter un faible rendement scolaire l'année suivante, ce risque devient de plus en plus prononcé pour celles et ceux qui reçoivent un soutien parental de niveau moyen ou élevé, comparativement à leurs pairs qui rapportent un faible soutien parental.

Bien que contre-intuitif, ce résultat peut s'expliquer comme suit. Plusieurs études ont montré que les jeunes qui rapportent à la fois une satisfaction élevée dans leur relation avec leurs parents et une grande susceptibilité à l'influence des pairs agressifs ont généralement des parents qui exercent un style parental de type permissif (Baumrind, 1978; Claes, 2004). Ce style parental est caractérisé par un fort soutien (à l'autonomie ou à la compétence, par exemple), mais il est accompagné généralement d'un encadrement déficient de la part des parents (Baumrind, 1978; Claes, 2004). 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 le fonctionnement scolaire optimal des élèves (Deslandes, 2009; Llorca et al., 2017; Masud et al., 2019; Otero et al., 2020). De ce fait, les jeunes ayant des parents de style permissif (ce qui est souvent 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 et d'encadrement associé au style permissif, plutôt que le soutien parental en soi, pourrait être un facteur de risque pour le fonctionnement scolaire des adolescent·es qui s'affilient à des cliques agressives. Toutefois, la structure offerte par les parents n'était pas mesurée dans le cadre de cette étude, de sorte que son influence sur le fonctionnement scolaire des adolescent·es ne pouvait pas être statistiquement distinguée de celle du soutien parental. Il s'agit toutefois d'une piste à explorer dans les études futures.

Caractéristiques de la clique et désengagement scolaire

Les résultats de la présente étude ne permettent pas d'appuyer l'idée que d'appartenir à une clique agressive serait associé à une augmentation du désengagement scolaire de l'élève. En effet, l'appartenance à une clique agressive au début de l'étude n'est pas associée à davantage de comportements tels que de ne pas faire ses devoirs, déranger en classe ou s'absenter de l'école un an plus tard. Toutefois, on observe que le désengagement scolaire de la clique s'avère associé au désengagement scolaire ultérieur du jeune, et ce même après avoir

considéré son niveau de désengagement initial. Ces résultats concordent avec le processus de socialisation qui mène les adolescent·es appartenant à une même clique à devenir de plus en plus semblables au fil du temps (Laniga-Wijnen et Veenstra, 2023). Ils concordent également avec de précédents résultats (Wang et al., 2018). Nos résultats suggèrent que ce processus de socialisation pourrait opérer plus fortement pour les comportements de désengagement que pour le rendement scolaire. En effet, le rendement scolaire des membres de la clique n'était pas associé au rendement scolaire futur de l'élève, alors que le désengagement scolaire de la clique était associé au désengagement scolaire futur de l'élève. 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 al., 2013). En effet, les jeunes ont tendance à adopter 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.

Contrairement à notre hypothèse, l'influence des comportements agressifs des membres de la clique sur le désengagement scolaire n'a pas été modérée par le soutien parental. Autrement dit, le soutien parental n'est ni un facteur de risque, ni un facteur de protection dans la relation entre le fait d'appartenir à une clique agressive et le désengagement scolaire. Il est sans doute difficile pour les parents d'avoir une influence sur les comportements de désengagement des jeunes qui ont lieu en classe, ce qui pourrait entraver l'effet potentiellement protecteur du soutien parental. 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 présentés plus tôt (Archambault et Olivier, 2018). Cette hypothèse pourrait être mise de l'avant dans une future étude.

Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte plusieurs forces. D'abord, l'utilisation d'un devis longitudinal permet de prendre en considération l'évolution de certaines variables d'intérêt et de tenir compte des niveaux de base du rendement et du désengagement scolaires. Ensuite, le fait d'utiliser des analyses de réseaux sociaux est innovateur et permet de représenter réalistement le réseau social des élèves. Ce type d'analyses permet ainsi l'identification de cliques, dont la majorité des adolescent·es font partie, qui sont reconnues comme des agents d'influence distincts des dyades (Rubin et al., 2006; Valente, 2010; Valente et al., 2013). De plus, les analyses des réseaux sociaux offrent une vision complémentaire aux méthodes traditionnelles (questionnaires auto-rapportés) concernant l'agressivité de la clique des adolescent·es. Enfin, l'utilisation de sources multiples pour mesurer les variables de l'étude, telles le dossier scolaire et les données auto-rapportées des amis, 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 montré 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 participant·es corrige 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. Néanmoins, la technique FIML utilisée pour gérer les valeurs manquantes assure que nos résultats sont plus fiables 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 l'étude concerne la mesure de soutien parental auto-rapportée par l'adolescent·e, basée uniquement sur la perception des jeunes. Bien que les perceptions du jeune joue un rôle majeur dans la prédiction de ses comportements, il serait utile de vérifier dans quelle mesure cette perception reflète les comportements réels des parents. Une troisième limite concerne les variables de contrôle. Bien que l'âge, le sexe des jeunes et le niveau de base des différentes variables à l'étude aient été pris en compte, l'ajout d'autres variables de contrôle pertinentes à l'étude du fonctionnement scolaire aurait renforcé les conclusions de l'étude (p. ex., statut socio-économique, troubles d'apprentissage).

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 participant·es issus de la communauté francophone de Belgique. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ces résultats sont pertinents pour d'autres populations qui peuvent vivre dans un contexte culturel où les expériences familiales, scolaires et professionnelles qui sont typiques à l'adolescence sont différentes. Soulignons toutefois que les styles parentaux éducatifs peuvent être retrouvés de manière assez constante à travers les sociétés occidentalisées (Claes et al., 2003), laissant penser que les réflexions et conclusions de notre étude reliées au soutien parental s'avèrent pertinentes en dehors de notre seul échantillon.

Conclusion

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les comportements agressifs des pairs dans une clique peuvent négativement affecter le rendement scolaire de l'élève sur une période d'un an, mais n'auraient pas d'impact sur le désengagement scolaire. Quant au soutien parental, celui-ci ne modère pas l'association entre les comportements agressifs des membres de la clique et le désengagement scolaire de l'élève. Or, une diminution du rendement scolaire s'observe chez les élèves qui appartiennent à une clique agressive et qui perçoivent un bon soutien parental. Ainsi, à l'instar d'études portant sur la supervision parentale (Laird et al., 2008; Véronneau et Dishion, 2010), les présents résultats suggèrent qu'un bon soutien parental n'est pas toujours suffisant pour protéger contre l'influence des cliques

agressives. 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 adolescent-es attiré-es par des pairs agressifs et favoriser une diminution du rendement scolaire. Ainsi, le soutien et l'encadrement devraient être tous deux mesurés lorsqu'il s'agit de considérer l'effet des variables parentales sur les jeunes. Les recherches devront donc être poursuivies afin d'explorer comment ces différentes dimensions de l'influence parentale peuvent se conjuguer afin de contrer l'influence potentiellement négative des pairs sur le fonctionnement scolaire.

À la lumière des résultats de la présente étude, 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 l'encadrement parental devrait être mise de l'avant afin de soutenir de façon plus optimale les adolescent-es sur le plan scolaire. Également, grâce à l'analyse des réseaux sociaux effectuée, cet article montre l'existence de processus d'influence par contagion au sein des cliques de pairs. Cela ouvre donc la porte à des implications pratiques innovatrices qui tiennent compte des dynamiques propres aux cliques et qui sont bénéfiques pour promouvoir et maintenir des changements de comportement (Golonka et al., 2017; Valente, 2010).

Financement :

Cette étude a été réalisée grâce au financement des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), programme de soutien aux équipes de recherche (2018-SE-205454), dont Marie-Hélène Véronneau est membre régulière et programme de bourses doctorales à Marie Claire Vaillancourt, ainsi qu'au financement des Fonds de recherche du Québec – Santé (FRQS), programme de chercheurs-boursiers et chercheuses-boursières junior 1 et 2 (26858 et 266652) attribué à Marie-Hélène Véronneau. Cette étude a été réalisée dans le contexte de la rédaction de l'essai doctoral de la deuxième auteure.

Les auteur-es n'ont aucun conflit d'intérêt à déclarer.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école : Définir et intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa, *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 31-46). Presses de l'Université du Québec.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. et Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71-83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A. et Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), i-147. JSTOR.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. et Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. et Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for social network analysis*. Analytic Technologies.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 171-196). Harvard University Press.
- Brown, B. B. et Bakken, J. P. (2011). Parenting and peer relationships: Reinvigorating research on family-peer linkages in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 153-165. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00720.x>
- Chow, A. et Guppy, N. (2021). Intergenerational educational mobility over the past century in Canada. *Revue canadienne de sociologie*, 58(3), 372-398. <https://doi.org/10.1111/cars.12348>
- Cillessen, A. H. N. et Borch, C. (2008). Analyzing social networks in adolescence. Dans N. A. Card, J. P. Selig et T. D. Little (dir.), *Modeling dyadic and interdependent data in the developmental and behavioral sciences* (p. 61-85). Routledge/Taylor & 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. <https://doi.org/10.4000/osp.2137>
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C. et Perucchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy. *Journal of Adolescence*, 26(4), 387-399. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00035-6](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00035-6)
- DeCoster, J. et Iselin, A. M. (2005). *Microsoft Excel Spreadsheets: Simple Slopes Plot for a 2-way Interaction*. Repéré à <http://www.stat-help.com/spreadsheets.html>
- Deslandes, R. (2009). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172. <https://doi.org/10.7202/029485ar>

- Dupéré, V., Archambault, I., Desrosiers, H. et Nanhou, V. (2019). *Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : Une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie*. ELDEQ, Institut de la statistique du Québec, vol. 9, fascicule 1.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Flynn, H. K., Felmlee, D. H. et Conger, R. D. (2017). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth & Society*, 49(5), 679-705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H. et Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383-389. <https://doi.org/10.1177/1087054712473180>
- Fujimoto, K. et Valente, T. W. (2015). Multiplex congruity: Friendship networks and perceived popularity as correlates of adolescent alcohol use. *Social Science & Medicine*, 125, 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.05.023>
- Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A. et Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719-747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>
- Girvan, M. et Newman, M. E. J. (2002). Community structure in social and biological networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(12), 7821-7826. <https://doi.org/10.1073/pnas.122653799>
- Golonka, M. M., Peairs, K. F., Malone, P. S., Grimes, C. L. et Costanzo, P. R. (2017). Natural peer leaders as substance use prevention agents: The Teens' Life Choice Project. *Prevention Science*, 18(5), 555-566. <https://doi.org/10.1007/s1121-017-0790-4>
- Goulet, M., Cantin, S. Archambault, I. et Vitaro, F. (2015). L'influence des amis sur l'engagement scolaire au secondaire : la popularité des élèves comme variable modératrice? *Revue Canadienne des Sciences du comportement*, 47(2), 141-152. <https://doi.org/10.1037/a0038104>
- Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R. et Dijkstra, J. K. (2019). Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: Same-behavior and cross-behavior selection and influence processes. *Child Development*, 90(2), e192-e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- Hasl, A., Kretschmann, J., Richter, D., Voelkle, M. et Brunner, M. (2019). Investigating core assumptions of the "American Dream": Historical changes in how adolescents' socioeconomic status, IQ, and GPA are related to key life outcomes in adulthood. *Psychology and Aging*, 34(8), 1055-1076. <https://doi.org/10.1037/pag0000392>
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires* (QES-secondaire). Montréal : Université de Montréal.
- Juvonen, J., Nishina, A. et Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4e éd.). The Guilford Press.
- Laird, R. D., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A. et Bates, J. E. (2008). Parents' monitoring knowledge attenuates the link between antisocial friends and adolescent delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 299-310. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9178-4>
- Lananga-Wijnen, L., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., Vollebergh, W. A. M. et Harakeh, Z. (2019). The role of academic status norms in friendship selection and influence processes related to academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(2), 337-350. <https://doi.org/10.1037/dev0000611>
- Lananga-Wijnen, L. et Veenstra, R. (2023). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. Dans B. Halpern-Felsher (dir.), *Encyclopedia of child and adolescent health* (p. 196-206). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818872-9.00047-9>
- Llorca, A., Cristina Richaud, M. et Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, 2120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120>
- Masud, S., Mufarrih, S. H., Qureshi, N. Q., Khan, F., Khan, S. et Khan, M. N. (2019). Academic performance in adolescent students: The role of parenting styles and socio-demographic factors – A cross sectional study From Peshawar, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 10, 2497. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02497>
- Otero, M. J. F., Moledo, M. L., Otero, A. G. et Rego, M. A. S. (2020). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: Effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>
- Otis, N. et Pelletier, L. G. (2000). *Construction et validation d'une échelle sur les perceptions des comportements interpersonnels associés à la motivation autodéterminée*. Communication no 134 au 23e congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Hull, QC, Canada.
- Prinstein, M. J. et 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. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3566-4>
- Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D. et Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence. *Child Development*, 88(2), 523-543. <https://doi.org/10.1111/cdev.12611>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54(1), 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. et Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, W. Damon, et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 571-645). Wiley.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Satorra, A. et Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Skinner, E. A., Rickert, N. P., Vollet, J. W. et Kindermann, T. A. (2022). The complex social ecology of academic development: A bioecological framework and illustration examining the collective effects of parents, teachers, and peers on student engagement. *Educational Psychologist*, 57(2), 87-113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2038603>
- Vaillancourt, M. C., Oliveira Paiva, A., Véronneau, M.-H. et Dishion, T. J. (2019). How do individual predispositions and family dynamics contribute to academic adjustment through the middle school years? The mediating role of friends' characteristics. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 576-602. <https://doi.org/10.1177/0272431618776124>
- Valente, T. W. (2010). *Social networks and health: Models, methods, and applications*. Oxford University Press.
- Valente, T. W., Fujimoto, K., Unger, J. B., Soto, D. W. et Meeker, D. (2013). Variations in network boundary and type: A study of adolescent peer influences. *Social Networks*, 35(3), 309-316. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.02.008>
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., Steglich, C. et Van Zalk, M. H. W. (2013). Network-behavior dynamics. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/jora.12070>
- Véronneau, M.-H. et 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. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>
- Vitaro, F. et Cantin, S. (2012). Relations d'amitié et développement psychosocial des enfants et des adolescents : Pour le meilleur et pour le pire. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 : Les bases du développement* (p. 355-384). Presses de l'Université du Québec.
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L. et Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- 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), 42-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2006.00404.x>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/0131911.2013.780009>