

LES PERCEPTIONS DE LA SUPERVISION PARENTALE SELON LES JEUNES ET LEURS PARENTS COMME PRÉDICTEURS DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRE À LA FIN DU SECONDAIRE

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT, CATHERINE CIMON-PAQUET et MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article examine en quoi les perceptions des parents et des adolescent·e·s relatives à la sollicitation et au contrôle parentaux peuvent servir à prédire le rendement et l'engagement scolaires. Des régressions hiérarchiques effectuées sur 133 dyades parent-enfant (66 % filles; âge moyen : 16,88 ans) révèlent que le contrôle perçu par les jeunes est significativement associé à leur engagement et à leur rendement. Quant à la sollicitation perçue, son lien avec l'engagement n'est que marginalement significatif. Les perceptions des parents de leur supervision ne prédisent quant à elles pas le fonctionnement scolaire de l'enfant. Il serait donc important de considérer la perception qu'ont les adolescent·e·s de la supervision parentale lors d'interventions visant à améliorer leur fonctionnement scolaire.

ADOLESCENTS' AND PARENTS' PERCEPTIONS OF PARENTAL
MONITORING AS PREDICTORS OF ACADEMIC FUNCTIONING AT THE
END OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT. This article examines how parents' and adolescents' perceptions of parental solicitation and control can be used to predict academic achievement and engagement. Hierarchical regressions on 133 parent-child dyads (66% girls; mean age: 16.88 years) indicate that adolescents' perceptions of parental control are significantly related to their academic engagement and achievement, in contrast to perceived solicitation, which is only marginally related to engagement. Parents' perceptions of their monitoring strategies, however, do not predict adolescents' academic functioning. Thus, it would be important to consider adolescents' perceptions of parental monitoring in interventions aimed at improving academic functioning in high school students.

La réussite scolaire est une priorité au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), mais, paradoxalement, c'est dans cette province que l'on retrouve le plus faible taux de diplomation de l'école secondaire après cinq ans d'études au Canada (Gouvernement du Canada, 2019). Des efforts sont déjà mis en œuvre pour soutenir les élèves québécois à risque d'échec scolaire. Par exemple, celles et ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) peuvent bénéficier de l'intégration d'enseignant·e·s-ressources ainsi que de l'implantation de programmes soutenant les comportements positifs dans les classes du Québec (Bissonnette et al., 2020; Granger et Tremblay, 2019). Toutefois, les statistiques suggèrent que d'autres causes possibles pourraient être en jeu dans l'échec scolaire et celles-ci doivent être identifiées afin d'offrir un soutien complet aux élèves du secondaire et de les aider à maintenir un fonctionnement optimal jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

L'un des facteurs qui semblent avoir été négligés par les recherches jusqu'à maintenant est la qualité de la supervision des parents vers la fin du secondaire. À l'âge où l'on attend de plus en plus d'indépendance de la part des jeunes et où s'exerce une influence particulièrement puissante de la part des pairs ou des relations amoureuses, le rôle des parents ne doit pas s'effacer, mais plutôt se transformer pour faciliter la transition des adolescent·e·s vers la vie adulte (Flynn et al., 2017). La présente étude vise donc à explorer le rôle de la supervision parentale, telle que rapportée par les jeunes et par leurs parents, dans le maintien d'un fonctionnement scolaire optimal lors de la période critique qu'est la fin du secondaire.

Le fonctionnement scolaire au secondaire

Le fonctionnement scolaire est un concept multidimensionnel qui fait référence à la capacité d'un·e élève à s'adapter aux demandes du milieu scolaire (Juvonen et al., 2000; Ratelle et al., 2017). Un indicateur de fonctionnement important et fortement prédictif de la réussite à long terme est le rendement scolaire, soit la maîtrise des matières qui sont enseignées à l'école (Hasl et al., 2019). Dans les études sur le sujet, ce concept est fréquemment opérationnalisé en utilisant la moyenne des résultats scolaires pour les cours obligatoires du curriculum scolaire. De plus, dans l'optique où les matières scolaires peuvent devenir de plus en plus difficiles à maîtriser au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, une autre composante du fonctionnement des élèves à l'école s'avère aussi essentielle : l'engagement scolaire.

L'engagement scolaire est un concept à plusieurs facettes qui englobe la valorisation des buts scolaires, ainsi que l'implication des élèves et leur participation dans les apprentissages (van Rooij et al., 2017). Il est parfois utile de l'opérationnaliser en tenant compte de ses éléments comportementaux, comme l'achèvement des travaux scolaires; toutefois, ses composantes émotionnelles, comme l'intérêt pour l'école, la curiosité intellectuelle et l'ambition de poursuivre ses études apparaissent cruciales pour des élèves qui préparent leur transition vers des études postsecondaires. En ce sens, plusieurs recherches rapportent des associations entre l'engagement, la réussite et la persévérance scolaires (Gutman et Schoon, 2018; Hill et Wang, 2015).

En somme, le rendement et l'engagement scolaires sont deux facettes de la vie des élèves qui se complètent dans l'évaluation du fonctionnement scolaire, le rendement reflétant l'aspect cognitif du fonctionnement et l'engagement reflétant l'aspect affectif. Afin d'approfondir notre compréhension des facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite des élèves québécois·e·s, nous proposons d'examiner le rôle des parents, et plus précisément leurs comportements en matière de supervision, pour soutenir ces deux aspects fondamentaux du fonctionnement scolaire des élèves du secondaire.

La supervision parentale

Plusieurs pratiques parentales peuvent favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves du secondaire, comme le fait de communiquer à l'élève des attentes de réussite élevées, de l'encourager et de le soutenir dans son cheminement scolaire, de lui donner accès à des activités d'enrichissement et de discuter de ses activités et ambitions scolaires (voir la revue de la littérature effectuée par Boonk et al., 2018). Puisque l'adolescence est une période de transformation importante sur le plan de la relation entre les jeunes et leurs parents, des difficultés dans cette sphère sociale risqueraient d'entraîner des répercussions sur le fonctionnement scolaire des élèves et leurs chances de réussir leurs études secondaires. Notamment, une étude réalisée auprès d'élèves québécois·e·s fréquentant l'école secondaire et présentant un risque élevé de décrochage a révélé que la perception d'une faible supervision parentale s'avère cruciale dans le choix de l'élève d'abandonner l'école (Afia et al., 2019). Cette étude suggère que le soutien des parents est encore plus important que l'accumulation d'événements stressants (p. ex., décès ou incarcération d'un parent, problèmes de santé majeurs). Ainsi, une meilleure compréhension du rôle de la supervision parentale à la fin du secondaire est un premier pas essentiel vers l'atteinte des objectifs de

diplomation au niveau secondaire fixés par le ministère de l'Éducation du Québec.

À un âge où les jeunes se préparent à la transition vers l'âge adulte, les adolescent·e·s passent de plus en plus de temps à l'extérieur de la maison et hors de la supervision directe de leurs parents. Ainsi, la *supervision parentale* se définit comme un ensemble de pratiques mises en place par les parents et visant à recueillir de l'information sur les intérêts, les relations et les activités de leur jeune, en particulier celles qui se déroulent loin d'eux (Stattin et Kerr, 2000).

Ces pratiques incluent le *contrôle parental*, c'est-à-dire l'implantation de règles déterminées par les parents en lien avec les activités et les relations de leur enfant. Par exemple, certains parents demandent le respect d'un couvre-feu pour les sorties en soirée ou exigent que les devoirs soient terminés avant de permettre à leur jeune d'aller voir ses camarades. Même s'il est attendu que les parents relâchent peu à peu ce contrôle au fur et à mesure que leur enfant prend de la maturité et assume ses responsabilités, une structure claire et des règles cohérentes mises en œuvre de manière constante sont encore essentielles au milieu de l'adolescence (Ratelle et al., 2017). La *sollicitation parentale*, quant à elle, se manifeste lorsque les parents ouvrent des discussions avec leur jeune pour lui permettre de leur parler de ses activités, de ses intérêts et de ses relations. Selon la revue de la littérature réalisée par Omer et al. (2016), les comportements de supervision parentale aident à protéger les adolescent·e·s de l'émergence de plusieurs comportements à risque, comme la consommation de substances, l'association avec des groupes de pairs déviant·e·s, les conduites violentes, la délinquance et d'autres problèmes scolaires. Les études ayant examiné le lien entre la supervision parentale et l'adaptation positive des jeunes sont plus rares. Toutefois, quelques recherches utilisant des données autorapportées par des adolescent·e·s suggèrent que la supervision pourrait contribuer à un rendement et à un engagement scolaires élevés (Henry et al., 2011; Kristjansson et Sigfúsdóttir, 2009).

En somme, la supervision parentale regroupe un ensemble de comportements visant à construire la relation et à guider l'adolescent·e dans l'acquisition de l'autonomie qui est essentielle à sa transition vers l'âge adulte. De ce fait, les parents et leur jeune sont des acteurs importants de ce processus et peuvent le vivre de manière différente en fonction, notamment, de leur personnalité, de leurs attentes relationnelles, de leurs observations d'autres dynamiques familiales (p. ex., chez des ami·e·s, dans la famille élargie ou dans le voisinage), ou encore des échanges avec des personnes extérieures à la relation (p. ex., le

groupe de pairs de l'adolescent·e ou les intervenant·e·s du domaine psychosocial impliqué·e·s auprès des parents). Ces divergences de perception ne sont pas anodines et, comme nous l'expliquerons dans la prochaine section, nous proposons de vérifier si celles-ci peuvent nous aider à améliorer notre capacité à prédire le fonctionnement scolaire des élèves du secondaire.

Perceptions des jeunes et des parents

De Los Reyes et al. (2013) ont déjà documenté des différences de perception des pratiques parentales entre les adultes et les enfants. Abar et al. (2015) suggèrent que la perception de la supervision parentale selon le parent représente les comportements dans lesquels la personne croit s'être engagée, tandis que la perception des adolescent·e·s représenterait les comportements parentaux que les jeunes sont en mesure d'observer. Ainsi, il est possible que les adolescent·e·s ne perçoivent pas tous les comportements de supervision parentale mis en œuvre ou encore que les parents ne soient pas aussi explicites qu'ils le croient à l'heure de mettre en œuvre des comportements de supervision. Par exemple, si un père questionne son adolescent sur l'heure à laquelle il prévoit de rentrer en soirée et se trouve rassuré par un retour prévu avant le couvre-feu, il pourrait avoir l'impression d'avoir fait preuve de contrôle parental, sans avoir besoin de mentionner le couvre-feu. De ce fait, son garçon pourrait ne pas avoir perçu le comportement de contrôle dans lequel le père croit s'être engagé. Autre exemple : il est possible qu'une adolescente soit distraite par un échange de textos et ignore la tentative de sa mère d'avoir une conversation sur sa journée à l'école, s'engageant ainsi dans un comportement de sollicitation parentale.

Ces divergences de points de vue sont souvent traitées comme des erreurs de mesure, alors qu'elles sont pourtant riches en informations. En effet, lorsqu'elles sont importantes, elles peuvent indiquer une problématique dans la relation parent-enfant, qui serait en soi une information pertinente sur le plan clinique avec des implications importantes pour l'intervention auprès de la famille (Dotterer et Wehrspann, 2016). Par exemple, un parent ayant la perception de superviser convenablement les activités de son adolescent·e sera peut-être moins enclin à solliciter des conversations, amenant ainsi son enfant à avoir la perception que le parent ne s'intéresse pas à ses activités (Dotterer et Wehrspann, 2016), ce qui pourrait être néfaste pour la qualité de la relation.

Ces divergences de point de vue peuvent aussi avoir une valeur prédictive en elles-mêmes. En effet, de telles divergences dans la perception de la supervision parentale ont été associées à des retombées négatives pour les

jeunes sur les plans comportemental et criminel, par exemple, en ce qui a trait à la délinquance juvénile, ainsi qu'aux comportements extériorisés et à risque (De Los Reyes, 2011). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a encore évalué les associations entre les divergences dans les perceptions de la supervision parentale et les conséquences scolaires à l'adolescence. De plus, le fait que les perceptions des enfants et celles des parents présentent peu de divergences ne garantit pas toujours un fonctionnement optimal; en effet, on peut s'attendre à certains problèmes d'adaptation chez les jeunes des familles où les parents et leurs enfants s'accordent sur le fait qu'un manque de supervision parentale est présent.

En somme, peu d'études ont exploré les contributions uniques de la perception des parents et de leurs enfants pour prédire le fonctionnement scolaire à l'adolescence. Qui plus est, on en sait peu sur la valeur prédictive des divergences entre le point de vue du parent et celui de son enfant, mais l'on soupçonne que des différences importantes pourraient être à la source de problèmes d'adaptation chez les jeunes, tout comme le serait un manque de supervision perçu à la fois par l'adolescent·e et son parent.

Modèle théorique

Cette étude est ancrée dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006). Nous nous intéressons particulièrement au *microsystème* de ce modèle, qui est composé de l'environnement immédiat de l'individu, incluant des personnes et des groupes exerçant une influence directe sur son développement par un processus d'échanges très réguliers. La relation parent-enfant fait donc partie du microsystème des adolescent·e·s ; il s'agit selon ce modèle d'une *relation proximale* ayant une importance primordiale dans le développement humain. Le modèle bioécologique soutient que les interactions et les influences entre les individus sont réciproques. Les comportements parentaux sont donc importants, mais il est nécessaire de considérer que les caractéristiques et les comportements de l'enfant peuvent avoir une incidence sur sa relation avec son parent, ce qui pourrait influencer son propre comportement dans le futur. Les caractéristiques individuelles des jeunes et de leurs parents peuvent également teinter leur perception de leur relation. Il est donc important de considérer les deux parties comme des agents actifs de la relation et de recueillir des informations de la part des deux parties.

Le modèle bioécologique suggère aussi que les relations proximales doivent changer et s'adapter au fur et à mesure que les personnes impliquées prennent de la maturité et évoluent. Cette évolution constante contribue aux différences de perception d'une relation selon

les deux protagonistes. Toutefois, une divergence marquée dans les perceptions de la supervision parentale à un moment important du développement pourrait indiquer un problème dans la communication ou encore un blocage dans l'évolution de la relation proximale entre le parent et l'enfant, ce qui pourrait menacer l'adaptation psychosociale de l'adolescent·e, notamment son fonctionnement scolaire (Keijsers et Poulin, 2013).

Statut socioéconomique, sexe et âge

Au-delà des problèmes sur le plan des pratiques parentales, plusieurs autres éléments sont déjà reconnus comme étant des facteurs de risque pour le fonctionnement scolaire à l'adolescence. Un statut socioéconomique familial peu élevé est notamment associé à un fonctionnement scolaire problématique, incluant des problèmes d'engagement et de persévérence (Englund et al., 2008; Lyche, 2010). Les garçons représentent également une population à plus grand risque de décrochage scolaire que les filles (Gutman et Schoon, 2018; Pica et al., 2014). Enfin, le risque de décrochage augmente aussi en fonction de l'âge de l'élève (Lecocq et al., 2014). Ainsi, le niveau socioéconomique de la famille, le sexe et l'âge ont été intégrés comme covariables dans les analyses de cette étude.

Objectifs et hypothèses

La présente étude comporte trois objectifs. Le premier est préliminaire et vise à évaluer si les perceptions des parents et de leur jeune relativement à la supervision parentale convergent. Le deuxième objectif est central à cette étude et permettra d'évaluer si les perceptions des deux parties contribuent de manière unique et indépendante au fonctionnement scolaire des jeunes, tel que mesuré par leur rendement et leur engagement scolaires. Enfin, notre troisième objectif consiste à examiner l'effet d'interaction entre les perceptions des parents et celles de leur jeune dans le modèle de prédiction du fonctionnement scolaire.

Pour le premier objectif, nous émettons l'hypothèse que les perceptions du parent et celles de son enfant seront corrélées positivement. Concernant le deuxième objectif, nous prédisons que les perceptions du parent et de son enfant seront indépendamment et positivement associées au fonctionnement scolaire de l'élève, et ce, selon les deux indicateurs choisis (rendement et engagement). Enfin, relativement au troisième objectif, nous postulons qu'une grande divergence de perception de la supervision parentale à l'intérieur d'une dyade parent-enfant sera associée à un faible fonctionnement scolaire. Nos attentes sont similaires pour les dyades où les parents et les jeunes s'entendent sur le fait que les

parents exercent peu de contrôle et de sollicitation parentale. Les dyades caractérisées par des perceptions qui s'accordent sur un niveau élevé de supervision parentale devraient quant à elles être celles où les élèves présentent le fonctionnement scolaire le plus élevé.

MÉTHODE

Participant·e·s

L'échantillon comprend 133 dyades parent-enfant, dont 88 filles, 44 garçons et 1 individu au sexe non spécifié parmi les jeunes ainsi que 110 femmes, 21 hommes et 2 individus au sexe non spécifié parmi les parents. L'âge des adolescent·e·s, qui étaient en quatrième ou cinquième année du secondaire, se situe entre 15,82 et 18,88 ans ($M = 16,88$). Dans cet échantillon, 15 élèves ont redoublé une année scolaire et 3 ont redoublé deux fois. Cette étude fait partie d'un projet longitudinal de plus grande envergure portant sur les influences des expériences sociales sur le fonctionnement scolaire et le risque de décrochage au secondaire. Les élèves ont été recruté·e·s dans deux écoles secondaires publiques francophones situées en banlieue de Montréal sélectionnées sur la base de leur indice de défavorisation élevé, afin de nous assurer que les résultats de cette recherche soient pertinents et applicables à cette population d'où est issue une grande proportion des personnes non diplômées au Québec (MEES, 2019). La majorité des jeunes (69,2 %) a révélé être d'origine caucasienne, 9,8 % hispanique, 6,8 % noire, 9,0 % d'une autre origine ethnique. Toutefois, 2,3 % n'ont pas répondu. Parmi les 133 dyades, 109 ont consenti à ce que l'école transmette le bulletin scolaire de l'élève à notre équipe. En raison des données manquantes, l'échantillon final comprend 109 dyades parent-enfant pour les analyses sur le rendement scolaire et 125 dyades pour celles concernant l'engagement scolaire.

Les familles ont été recrutées en 2014 ou en 2015. Parmi l'échantillon global ($N = 448$), seules les familles dont l'un des parents avait répondu à notre questionnaire ont été sélectionnées. Le protocole de la présente étude a été approuvé par le comité d'éthique institutionnel et un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès des élèves et de leurs parents par des lettres d'information et des formulaires de consentement distribués dans les écoles.

Procédure

Durant les heures de classe, les jeunes ont utilisé le laboratoire informatique de l'école pour remplir un questionnaire en ligne d'une durée de 75 minutes incluant 313 items, dont des échelles qui ne sont

pas utilisées dans la présente étude. Les assistantes de recherche étaient présentes pour répondre aux questions des élèves et le personnel enseignant a été invité à quitter le local. Les élèves ont reçu une entrée gratuite pour le cinéma à titre de compensation.

Mesures

Sexe et âge. Ces variables ont été autorapportées par les élèves. Pour l'encodage de la variable « sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles.

Statut socioéconomique. Nous avons demandé aux parents d'indiquer leur revenu familial annuel sur une échelle en 10 points allant de « moins de 20 000 \$ » à « plus de 100 000 \$ ». Le niveau d'éducation de la mère et du père a été rapporté par le parent selon une échelle en 4 points : sans diplôme, diplôme d'études secondaires, diplôme d'études collégiales et diplôme universitaire. Des scores Z ont été créés pour chacune des trois variables (revenu, éducation de la mère et éducation du père), puis une moyenne a été calculée à partir de ces scores pour déterminer le score de statut socioéconomique. Un score a ensuite été attribué à tous les élèves ayant une donnée valide pour au moins l'une de ces trois variables.

Supervision parentale. Cette variable a été mesurée à l'aide de l'échelle de Stattin et Kerr (2000), choisie pour sa validité prédictive et sa fiabilité bien établies (traduction française : Keijsers et Poulin, 2013). Les items s'adressaient à l'origine aux jeunes et ont été adaptés par notre équipe pour le questionnaire des parents. Les affirmations ont été évaluées sur une échelle de type Likert allant de 1 (« jamais ») à 4 (« toujours »). La sous-échelle « contrôle parental » mesurait les règles mises en place par le parent (quatre items; p. ex., « Si tu rentres après le couvre-feu [ou très tard], est-ce que tu dois expliquer à tes parents pourquoi et leur dire avec qui tu étais ? »). La sous-échelle « sollicitation parentale » mesurait les demandes du parent pour avoir des informations sur la vie de son enfant (quatre items; p. ex., « Durant le dernier mois, à quelle fréquence tes parents ont-ils pris l'initiative de discuter avec toi de ce que tu faisais pendant tes temps libres ? »). Les coefficients alpha de Cronbach relatifs à la perception du parent étaient de 0,62 pour le contrôle et de 0,84 pour la sollicitation. Pour la perception des jeunes, ils étaient de 0,81 pour le contrôle parental et de 0,83 pour la sollicitation parentale.

Fonctionnement scolaire. Le rendement scolaire a été obtenu en consultant les bulletins de fin d'année fournis par les écoles. Une moyenne en pourcentage a été calculée à partir des résultats obtenus en français, en mathématiques et en anglais.

L'engagement scolaire des élèves a été mesuré en faisant la moyenne de quatre items du questionnaire d'adaptation sociale et personnelle pour les adolescent·e·s québécois·e·s (Le Blanc et al., 1996). Cette échelle présente une bonne validité prédictive et une bonne fiabilité. Tous les items étaient notés sur une échelle de type Likert en quatre points. Les deux premiers items (« Aimes-tu l'école? » et « À quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes? ») utilisaient des échelles variant de 1 (« pas du tout ») à 4 (« beaucoup »). Le troisième item demandait : « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard? » et les réponses possibles variaient de 1 (« ça ne me dérange pas/je ne veux pas terminer le secondaire ») à 4 (« je veux terminer l'université »). Le dernier item demandait : « Comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? » Les réponses possibles variaient de 1 (« Je suis parmi les moins bon·ne·s ») à 4 (« Je suis parmi les meilleur·e·s »). Un coefficient alpha de Cronbach de 0,57 a été obtenu.

Analyses

Les analyses statistiques descriptives ont été effectuées avec le logiciel SPSS version 27. Pour atteindre le premier objectif, nous avons suivi les recommandations de Field et al. (2012) et effectué des corrélations bivariées de Pearson afin d'examiner les liens entre les variables principales (perceptions de supervision des jeunes et de leurs parents), puisqu'elles étaient toutes mesurées sur des échelles continues. En lien avec le deuxième objectif, des régressions hiérarchiques ont été effectuées (Field et al., 2012), avec la supervision parentale perçue par l'enfant et son parent comme variables indépendantes, le fonctionnement scolaire comme variable dépendante, et l'âge, le sexe et le statut socioéconomique comme variables de contrôle. Pour répondre au dernier objectif, nous avons examiné l'effet d'interaction entre les perceptions des parents et celles des jeunes dans la prédiction du fonctionnement scolaire en ajoutant un terme d'interaction (perception du parent \times perception de l'adolescent·e) dans la régression.

RÉSULTATS

Analyses préliminaires

Statistiques descriptives. Ces statistiques ont été calculées pour l'ensemble des variables et sont indiquées dans le Tableau 1. Toutes les variables sont distribuées normalement et montrent une variabilité adéquate. L'asymétrie et l'aplatissement sont dans les normes. Des tests-t à échantillons appariés révèlent que les parents rapportent en moyenne des

niveaux plus élevés de sollicitation, $t(125) = -8,09$, $p < 0,001$, et de contrôle parental, $t(124) = -6,77$, $p < 0,001$, que les jeunes.

TABLEAU 1. *Statistiques descriptives des variables principales et des covariables*

Variables	N	M (SD)	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Sexe	133	1,66 (0,47)	1,00 – 2,00	-0,69	-1,54
Âge	125	16,88 (0,65)	15,82 – 18,88	1,15	1,18
SSE	133	-0,01 (0,88)	-2,35 – 1,17	-0,28	0,42
Contrôle (adolescent·e)	125	3,11 (0,81)	1,00 – 4,00	-0,68	-0,44
Sollicitation (adolescent·e)	126	2,36 (0,80)	1,00 – 4,00	0,18	-0,58
Contrôle (parent)	133	3,65 (0,49)	1,75 – 4,00	-1,76	2,80
Sollicitation (parent)	133	3,02 (0,64)	1,00 – 4,00	-0,53	0,29
Rendement scolaire	110	75,19 (9,89)	48,00 – 93,67	-0,40	-0,01
Engagement scolaire	133	3,06 (0,50)	0,95 – 4,00	-0,57	1,26

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles. SSE = Statut socioéconomique.

Analyses corrélationnelles. Les analyses corrélationnelles bivariées sont présentées dans le Tableau 2. En lien avec le premier objectif, il est pertinent d'observer que la corrélation entre la perception de contrôle rapportée par le parent et l'enfant était sous le seuil de signification statistique, alors que la corrélation entre la perception des comportements de sollicitation chez le parent et chez l'enfant était faible, mais significative. De plus, en lien avec le deuxième objectif, mentionnons que les perceptions de supervision parentale rapportées par les adolescent·e·s étaient significativement corrélées avec les deux indicateurs de fonctionnement scolaire, à l'exception du lien entre la perception de sollicitation parentale et le rendement scolaire, qui n'était pas significatif. Par ailleurs, les perceptions de supervision rapportées par les parents n'étaient significativement corrélées avec aucun indicateur de fonctionnement scolaire.

TABLEAU 2. Corrélations bivariées entre les variables principales et les covariables

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexe	-								
2. Âge	-0,06	-							
3. SSE	0,08	-0,12	-						
4. Contrôle (adolescent-e)	0,20*	-0,23*	-0,05	-					
5. Sollicitation (adolescent-e)	0,08	-0,04	0,03	0,30***	-				
6. Contrôle (parent)	0,11	-0,17†	-0,01	0,11	0,07	-			
7. Sollicitation (parent)	0,15†	-0,01	-0,12	-0,06	0,20*	0,15†	-		
8. Rendement scolaire (moyenne)	0,35***	-0,29**	0,30**	0,36***	0,07	0,03	-0,02	-	
9. Engagement scolaire	0,12	-0,17†	0,17†	0,35***	0,27**	0,07	-0,02	0,43***	-

Note. † $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles. SSE = statut socioéconomique.

Analyses de régression

Deux analyses de régression hiérarchique ont été effectuées (voir Tableau 3); une pour chacune des variables dépendantes, soit le rendement et l'engagement scolaires. Le sexe, l'âge et le statut socioéconomique ont été inclus dans le premier bloc et les sous-échelles de contrôle et de sollicitation selon le parent et selon l'enfant ont été introduites dans le second bloc.

Dans le premier modèle visant à prédire le rendement scolaire, les covariables sexe, âge et niveau socioéconomique expliquent ensemble 21,2 % de la variabilité dans le rendement scolaire. Les mesures de supervision parentale en expliquent quant à elles 3,9 %, au-delà de ce qui est expliqué par les variables de contrôle. Dans la deuxième analyse visant à prédire l'engagement scolaire, les covariables sexe, âge et statut socioéconomique expliquent 2,9 % de la variabilité dans l'engagement scolaire. Les mesures de supervision parentale, quant à elles, en expliquent 12,1 %, au-delà de ce qui est expliqué par les covariables. Un examen plus précis des covariables révèle des associations dans la direction attendue, mais généralement faibles, voire non significatives. Le statut socioéconomique fait exception, puisqu'il prédit le rendement scolaire avec une taille d'effet modérée.

En lien avec le deuxième objectif de l'étude, qui vise à vérifier s'il existe une contribution unique des perceptions des jeunes et de leurs parents pour prédire le fonctionnement scolaire, les régressions suggèrent que ce ne serait pas le cas. Alors que les perceptions de contrôle parental rapportées par les adolescent·e·s étaient bel et bien associées aux deux indicateurs de fonctionnement scolaire, ce n'était pas le cas pour les perceptions des parents. De plus, les perceptions de sollicitation tant chez les parents que chez leurs enfants ne prédisaient pas le fonctionnement scolaire, à l'exception d'un lien marginalement significatif entre la perception de sollicitation de la part des jeunes et l'engagement scolaire. En somme, seules les perceptions de supervision des jeunes pouvaient prédire leur fonctionnement scolaire (et non pas celles des parents) et les perceptions de contrôle parental se sont avérées un prédicteur beaucoup plus fiable que celles de sollicitation parentale.

TABLEAU 3. Régressions hiérarchiques prédisant le fonctionnement scolaire

Prédicteurs	Rendement scolaire		Engagement scolaire	
	B	β	B	β
Sexe	3,60 [†]	0,17 [†]	0,03	0,03
Âge	-2,77 [†]	-0,18 [†]	-0,05	-0,06
SSE	3,41**	0,31**	0,08	0,14
Contrôle (adolescent-e)	3,59**	0,28**	0,20**	0,32**
Sollicitation (adolescent-e)	-0,06	-0,00	0,11 [†]	0,17 [†]
Contrôle (parent)	-0,88	-0,05	0,00	0,00
Sollicitation (parent)	-0,30	-0,02	0,01	0,01

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles.

[†] $p < 0,10$. ** $p < 0,01$.

SSE = statut socioéconomique

Effets d'interaction

Enfin, pour atteindre le troisième objectif de l'étude, soit vérifier si les divergences de perception entre les parents et leur jeune sont associées au fonctionnement scolaire, deux termes d'interaction ont été créés en utilisant les perceptions de supervision des deux membres de chaque dyade, soit : « Contrôle selon l'adolescent-e \times Contrôle selon le parent » et « Sollicitation selon l'adolescent-e \times Sollicitation selon le parent ». Ces deux termes d'interaction ont été simultanément inclus dans le troisième bloc des deux régressions hiérarchiques présentées ci-dessus (voir Tableau 3). Aucune des interactions ne s'est avérée significative, ce qui suggère que la divergence de perception de supervision ou encore un accord entre les parents et leur jeune sur une faible supervision parentale ne comportent pas de risque supplémentaire pour le fonctionnement scolaire des élèves, au-delà des effets directs de ces perceptions. Dans le même ordre d'idées, un accord entre le parent et l'enfant sur une supervision parentale élevée ne joue pas de rôle protecteur pour le fonctionnement scolaire des jeunes.

DISCUSSION

La présente étude effectuée auprès de dyades composées d'adolescent·e·s et de leur parent visait (1) à examiner la convergence entre les perceptions des parents et des jeunes concernant la supervision parentale (contrôle et sollicitation), (2) à évaluer la contribution unique apportée par les perceptions des parents et des jeunes de la supervision parentale en lien avec le fonctionnement scolaire et (3) à vérifier si la divergence ou la concordance des perceptions entre les deux membres de la dyade étaient associées au fonctionnement scolaire.

En ce qui concerne le premier objectif, les analyses révèlent que les perceptions des jeunes et de leur parent concernant la supervision parentale ne sont pas significativement corrélées en ce qui concerne le contrôle parental et sont corrélées faiblement pour la variable sollicitation parentale, ce qui infirme notre première hypothèse. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches ayant trouvé des divergences entre la perception des adolescent·e·s et celle de leur parent relativement à la supervision parentale pendant les études secondaires (Augenstein et al., 2016; De Los Reyes et al., 2010; Dotterer et Wehrspann, 2016). De plus, les résultats révèlent que les parents rapportent en moyenne des niveaux de contrôle et de sollicitation significativement plus élevés que leur jeune. Ces résultats s'accordent avec d'autres études ayant mesuré ces variables chez les adolescent·e·s et chez leurs parents (Maurizi et al., 2012; Reynolds et al., 2011). Ainsi, un biais de désirabilité sociale pourrait influencer les réponses des parents et de leurs jeunes et les entraîner dans deux directions opposées. D'une part, les parents pourraient avoir déclaré effectuer plus de comportements de supervision qu'en réalité, considérant ces comportements comme importants pour le développement de leur jeune. D'autre part, comme l'adolescence est une période durant laquelle l'individu développe son autonomie, les jeunes pourraient avoir déclaré que les comportements de supervision de leurs parents sont moins nombreux et que ces derniers leur laissent plus de liberté qu'en réalité pour paraître plus autonomes (Abar et al., 2015).

Pour ce qui est du deuxième objectif, nous avons trouvé que le contrôle parental perçu par les jeunes est le seul prédicteur significatif de l'engagement et du rendement scolaires. Des résultats semblables ont déjà été rapportés, à savoir que la perception des jeunes de la supervision parentale était un meilleur prédicteur des retombées que celle des parents lorsque les deux perceptions étaient comparées (Abar et al., 2015; Latendresse et al., 2009). Rappelons que, dans cette étude, le contrôle parental fait référence à la structure et à l'encadrement instaurés par le parent par l'implantation de règles et de limites claires par rapport aux

activités de l'enfant. D'autres études ont aussi trouvé que le contrôle parental perçu par les adolescent·e·s était positivement relié à la qualité de la relation avec le parent, à une bonne santé mentale des jeunes et à une plus faible fréquence de comportements délinquants, tandis que la perception du parent n'était pas un prédicteur de ces retombées (Augenstein et al., 2016; Maurizi et al., 2012).

Divers mécanismes directs et indirects pourraient aider à expliquer le lien entre le contrôle parental perçu par les jeunes et leur fonctionnement scolaire. D'une part, les jeunes qui constatent des règles et une structure claires de la part des parents s'attendent à ce que ces derniers supervisent directement les activités essentielles à leur bon fonctionnement scolaire. Par exemple, on peut supposer que ces élèves savent qu'il est nécessaire d'avoir terminé leurs travaux scolaires avant de pouvoir s'adonner à d'autres activités. Autre exemple : la mise en place d'un couvre-feu clair pourrait favoriser un sommeil de qualité (Maume, 2013), celui-ci ayant été associé à un rendement et un engagement scolaires élevés (Dunbar et al., 2017; El-Sheikh et al., 2019).

D'autre part, une perception de contrôle parental élevé pourrait indirectement aider les adolescent·e·s à bien fonctionner à l'école en les éloignant des comportements susceptibles d'entraver le bon fonctionnement scolaire lorsqu'ils ou elles sont à l'extérieur de la maison. Par exemple, l'exigence de révéler aux parents l'identité des personnes fréquentées hors de la maison peut contribuer à diminuer le risque que les adolescent·e·s s'engagent dans des activités déviantes ayant généralement lieu en groupe et en cachette des adultes (p. ex., consommation d'alcool, vols, bagarres; Dishion et al., 2004; Véronneau et Dishion, 2010).

Pour que ces mécanismes directs et indirects fonctionnent optimalement, il semble important que l'adolescent·e ait intériorisé les règles de vie proposées par ses parents et trouve la motivation de les respecter, notamment pour conserver les permissions et l'autonomie acquises et pour maintenir une bonne relation avec ses parents. Cela pourrait donc expliquer pourquoi la perception des jeunes du contrôle parental, et non celle des parents, apparaît déterminante pour le bon fonctionnement scolaire.

Un autre résultat important qui contraste avec le reste de la littérature à ce sujet est que la sollicitation parentale ne prédit guère le fonctionnement scolaire, à l'exception d'un lien marginalement significatif entre la perception des jeunes et leur engagement scolaire. Bien qu'un lien négatif ait déjà été trouvé entre la sollicitation parentale, d'une part, et les comportements problématiques et délinquants des jeunes, d'autre part, cette relation était plus prononcée chez les élèves les plus à risque, notamment

celles et ceux qui passaient davantage de temps hors de la supervision directe des parents (Laird et al., 2010). Ainsi, il est possible qu'un lien entre la sollicitation parentale et le fonctionnement scolaire se cache derrière certains effets modérateurs qui n'ont pas été examinés dans le cadre de cette étude.

De plus, l'âge moyen de notre échantillon, qui se situe autour de 17 ans, pourrait expliquer cette divergence de résultats, puisque la relation parent-enfant évolue rapidement durant l'adolescence et que notre échantillon est plus âgé que la plupart des études antérieures portant sur la supervision parentale. En ce sens, rappelons que selon le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), la relation parent-enfant est transactionnelle. Le parent doit donc avoir la collaboration de son enfant en réponse à ses efforts de sollicitation pour l'aider à exercer un bon encadrement (p. ex., répondre aux questions du parent, transmettre des informations véridiques sur ses déplacements). En grandissant, certains individus pourraient percevoir les questions de leur parent sur leurs activités comme des intrusions dans leur vie privée sans légitimité (LaFleur et al., 2016). Ainsi, la volonté des jeunes d'avoir plus d'intimité en milieu d'adolescence pourrait les amener à éviter les questions des parents, à refuser de répondre ou à mentir sur leurs activités (Dietvorst et al., 2018). Or, en récoltant une quantité réduite d'informations ou des renseignements de moins bonne qualité, la sollicitation des parents serait moins efficace pour encadrer les va-et-vient des jeunes.

Enfin, par rapport au troisième objectif, nous avions émis l'hypothèse voulant qu'une combinaison de deux perceptions de supervision élevée soit associée à un fonctionnement scolaire élevé, alors qu'une combinaison de deux perceptions de faible supervision ou une divergence entre les deux perceptions seraient associées à un faible fonctionnement scolaire. Nous n'avons toutefois pas été en mesure de corroborer ces prédictions. Ces résultats sont contraires à d'autres études qui ont trouvé que les divergences de perceptions relativement à la supervision parentale étaient associées à davantage de consommation de substances psychotropes, de comportements à risque et de comportements intérieurisés (De Los Reyes et al., 2010). Certaines études ont aussi trouvé que les divergences dans les perceptions de la supervision parentale étaient corrélées négativement avec l'engagement scolaire (Dotterer et Wehrspann, 2016), mais aucune, à notre connaissance, n'a examiné les possibles liens entre les divergences de perception et le rendement scolaire. Nos résultats suggèrent que les divergences de perception n'interagissent pas dans la prédition du fonctionnement scolaire pour les élèves du groupe d'âge que nous avons étudié. Étant donné que les parents tendent à être impliqués de moins en moins directement

dans le cheminement scolaire de leur enfant au fur et à mesure qu'il ou elle grandit (Hill et Taylor, 2004), il est possible que les divergences dans les perceptions ne soient pas prédictives de retombées pour les jeunes en fin de parcours secondaire en raison de l'autonomie acquise durant leur cheminement. Davantage d'études sont nécessaires afin de confirmer et de mieux comprendre ce résultat.

Contributions et implications

La présente étude s'ajoute aux études précédentes ayant examiné les liens entre la supervision parentale et le fonctionnement scolaire des élèves en mettant en avant-plan l'importance de prendre en compte la perception des jeunes (Affuso et al., 2017; Dotterer et Wehrspann, 2016). Sur le plan pratique, nous recommandons que les intervenant·e·s auprès des jeunes en milieu scolaire ou clinique accordent une importance particulière à la perception des jeunes par rapport aux règles et à l'encadrement que leurs parents leur offrent, étant donné que cette perception est liée à leur réussite scolaire. Ces informations rapportées par les jeunes offriront au personnel intervenant une base pour orienter ses recommandations aux jeunes rencontrant des difficultés de fonctionnement et à leurs parents. Notamment, il serait utile pour ces professionnel·le·s d'expliquer aux parents que les comportements de supervision qu'ils croient mettre en œuvre ne sont pas toujours perçus comme tels par leur enfant et de leur enseigner des stratégies pour les aider à choisir et à communiquer clairement les règles et les limites que leurs jeunes doivent respecter. Informer les parents que la supervision parentale et la réussite scolaire sont liées peut aussi contribuer à augmenter la motivation et la persistance des parents dans l'application constante d'un encadrement et d'une structure pour leur jeune du secondaire (Kuh et al., 2008).

Limites, points forts et recherches futures

Cette étude présente certaines limites. D'abord, elle a été effectuée sur un seul temps de mesure et à l'aide d'un devis corrélational, ce qui limite notre capacité à vérifier si les comportements de supervision parentale ou leur perception par les jeunes entraînent des changements dans le fonctionnement scolaire des adolescent·e·s. De futures études pourraient mettre en place un devis longitudinal avec des mesures répétées pour évaluer si tel est le cas. Un tel devis permettrait aussi de vérifier l'existence de processus transactionnels par le biais desquels les parents et leurs enfants s'influencent mutuellement, tel que suggérés par le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), et de vérifier si de tels processus sont influencés par des facteurs extérieurs à la relation parent-enfant (p. ex., la présence d'un·e aîné·e dans la fratrie, la perception de risques dans le

voisinage de la résidence familiale). De plus, il serait intéressant de confirmer nos résultats auprès d'échantillons plus diversifiés sur les plans socioéconomique et géographique. Mentionnons par ailleurs que cette étude compte plusieurs points forts, notamment son devis multirépondant, qui diminue le risque d'inflation des corrélations susceptible de se produire lorsque l'on utilise une méthode de collecte unique. En outre, la qualité des informations recueillies par certaines sources est plus fiable que des mesures autorapportées par les jeunes. D'une part, les bulletins fournis par les écoles ont été utilisés afin de mesurer le rendement scolaire. Or, il a été démontré que cette méthode de collecte est plus fiable que les mesures autorapportées, qui peuvent être biaisées lorsque rapportées par des élèves ayant un faible rendement scolaire (Kuncel et al., 2005). D'autre part, la mesure du statut socioéconomique utilise des données fournies par le parent. Cela nous donne un portrait plus valide du statut socioéconomique de la famille comparativement à des données rapportées par les jeunes, susceptibles d'ignorer le revenu et le niveau d'éducation de leurs parents.

CONCLUSION

En somme, les résultats de cette étude indiquent que le contrôle parental rapporté par les élèves en fin de parcours secondaire est associé à leur rendement et à leur engagement scolaires. Au contraire, la sollicitation parentale rapportée par les adolescent·e·s ou la perception des parents de la supervision qu'ils exercent ne sont pas associées au rendement ni à l'engagement scolaire des jeunes. Il serait pertinent que les recherches futures s'intéressent plus spécifiquement aux mécanismes de médiation qui expliquent le lien entre la perception des élèves du contrôle parental et leur fonctionnement scolaire. Nous recommandons l'utilisation d'un devis longitudinal non seulement pour obtenir un test de médiation valide, mais aussi pour confirmer si les comportements des parents peuvent bel et bien prédire des changements dans le fonctionnement scolaire de leur enfant. Pour finir, nos résultats suggèrent qu'il importe de porter une attention particulière à la perception des adolescent·e·s relativement à la supervision parentale si l'on veut intervenir pour améliorer leur fonctionnement scolaire. Plus largement, ces perceptions devraient être prises en compte dans les programmes visant à promouvoir la persévérance scolaire à la fin du secondaire.

RÉFÉRENCES

Abar, C. C., Jackson, K. M., Colby, S. M. et Barnett, N. P. (2015). Parent-child discrepancies in reports of parental monitoring and their relationship to adolescent alcohol-related behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1688-1701. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0143-6>

Affuso, G., Bacchini, D. et Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 565-574. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>

Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I. et Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of adolescence*, 76, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012>

Augenstein, T. M., Thomas, S. A., Ehrlich, K. B., Daruwala, S., Reyes, S. M., Chrabaszcz, J. S. et De Los Reyes, A. (2016). Comparing multi-informant assessment measures of parental monitoring and their links with adolescent delinquent behavior. *Parenting*, 16(3), 164-186. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1158600>

Bissonnette, S., Bocquillon, M. et St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des difficultés comportementales : le Soutien au comportement positif (SCP). *La nouvelle revue d'éducation et société inclusives*, 88, 231-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0231>

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H. et Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd.) (vol. 1, p. 793-828). Wiley.

De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533405>

De Los Reyes, A., Goodman, K. L., Kliewer, W. et Reid-Quiñones, K. (2010). The longitudinal consistency of mother-child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years later. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1417-1430. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9496-7>

De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L. et Kundey, S. M. A. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 123-149. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>

Dietvorst, E., Hiemstra, M., Hillegers, M. H. J. et Keijsers, L. (2018). Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: An illustration of Simpson's paradox. *Child Development*, 89(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.1111/cdev.13002>

Dishion, T. J., Nelson, S. E. et Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.005>

Dotterer, A. M. et Wehrspann, E. (2016). Parental knowledge: Examining reporter discrepancies and links to school engagement among middle school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2431-2443. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0550-y>

Dunbar, M., Mirpuri, S. et Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 527-540. <https://doi.org/10.1037/cdp0000146>

El-Sheikh, M., Philbrook, L. E., Kelly, R. J., Hinnant, J. B. et Buckhalt, J. A. (2019). What does a good night's sleep mean? Nonlinear relations between sleep and children's cognitive functioning and mental health. *Sleep*, 42(6), szs078. <https://doi.org/10.1037/cdp0000146>

Englund, M. M., Egeland, B. et Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-94. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x>

Field, A., Miles, J. et Field, Z. (2012). Discovering statistics using R. Sage.

Flynn, H. K., Felmlee, D. H. et Conger, R. D. (2017). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth and Society*, 49(5), 679-705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>

Statistique Canada (2019). Tableau A.2.1 Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, utilisant la méthode de la « vraie-cohorte », selon le genre, Canada, provinces et territoires, 2013-2014 à 2016-2017 [tableau de données]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>

Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (1), 132-150. <https://doi.org/10.7202/1060863ar>

Gutman, L. M. et Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 67, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>

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>

Henry, C. S., Plunkett, S. W. et Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce et Remarriage*, 52(6), 370-390. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.592414>

Hill, N. E. et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>

Hill, N. E. et Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0038367>

Juvonen, J., Nishina, A. et Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>

Keijsers, L. et Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent-child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301-2308. <https://doi.org/10.1037/a0032217>

Kristjansson, A. L. et Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 481-496. <https://doi.org/10.1080/00313830903180786>

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. et Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>

Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>

LaFleur, L. K., Zhao, Y., Zeringue, M. M. et Laird, R. D. (2016). Warmth and legitimacy beliefs contextualize adolescents' negative reactions to parental monitoring. *Journal of Adolescence*, 51, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.013>

Laird, R. D., Marrero, M. D. et Sentse, M. (2010). Revisiting parental monitoring: Evidence that parental solicitation can be effective when needed most. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1431-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5>

Latendresse, S. J., Rose, R. J., Viken, R. J., Pulkkinen, L., Kaprio, J. et Dick, D. M. (2009). Parental socialization and adolescents' alcohol use behaviors: Predictive disparities in parents' versus adolescents' perceptions of the parenting environment. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology*, 38(2), 232-244. <https://doi.org/10.1080/15374410802698404>

Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F. et Trudeau-LeBlanc, P. (1996). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. École de psychoéducation et Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.

Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>

Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5km4m259cmr-en>

Maume, D. J. (2013). Social ties and adolescent sleep disruption. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 498-515. <https://doi.org/10.1177/0022146513498512>

Maurizi, L. K., Gershoff, E. T. et Aber, J. L. (2012). Item-level discordance in parent and adolescent reports of parenting behavior and its implications for adolescents' mental health and relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1035-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9741-8>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf

Omer, H., Satran, S. et Drriter, O. (2016). Vigilant care: An integrative reformulation regarding parental monitoring. *Psychological Review*, 123(3), 291-304. <https://doi.org/10.1037/rev0000024>

Les perceptions de la supervision parentale selon les jeunes et leurs parents comme...

Pica, L. A., Plante, N. et Traoré, I. (2014). *Zoom santé : décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés* (publication n° ISSN 1911-5539). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-46-decrochage-scolaire chez-les-eleves-du-secondaire-du-quebec-sante-physique-et-mentale-et-adaptation-sociale-une-analyse-des-principaux-facteurs-associes.pdf>

Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>

Reynolds, E. K., MacPherson, L., Matusiewicz, A. K., Schreiber, W. M. et Lejuez, C. W. (2011). Discrepancy between mother and child reports of parental knowledge and the relation to risk behavior engagement. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533406>

Stattin, H. et Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>

van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A. et van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

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, 1125-1137. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT est étudiant à la maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal au programme CAFE (Crise-Ado-Famille-Enfance). Il a auparavant fait ses études de baccalauréat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, au cours desquelles il a réalisé la présente étude dans le cadre de sa thèse de spécialisation. Son mémoire de maîtrise s'intéressera aux comportements antisociaux chez les adolescent.e.s et en quoi ces comportements peuvent être prédisposés par l'affiliation à des pairs antisociaux, le rejet par les pairs et les symptômes dépressifs. guillaume.gagne-legault@courrier.umontreal.ca

CATHERINE CIMON-PAQUET est stagiaire postdoctorale à l'Université Laval et est titulaire d'un doctorat en psychologie obtenu à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les relations familiales, le développement humain, ainsi que les parcours scolaires. Elle a réalisé cette étude avec le soutien financier des bourses doctorales du Fonds de recherche du Québec (2021-B2Z-281986) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (207-2021-2022-Q1-02294). cimon_paquet.catherine@courrier.uqam.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UQAM sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postscolaires. Elle dirige le Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LÉPSIS). Ses recherches portent notamment sur la réussite éducative, la santé mentale et la compétence émotionnelle, qu'elle étudie chez des populations d'enfants, d'adolescent·e·s et d'adultes, selon une perspective développementale. Elle a réalisé cette étude grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2013-NP-167302, et soutien aux équipes de recherche, 2013-SE-164393), et secteur Santé (établissement de jeunes chercheurs, 28802, chercheurs-boursiers junior 1 et 2, 26858 et 266652). veronneau.marie-helene@uqam.ca

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT is a Master's student in psychoeducation at the Université de Montréal in the CAFE programme (Crisis-Adolescence-Family-Childhood). He previously completed his bachelor's degree in psychology at the Université du Québec à Montréal, during which he conducted the present study as part of his honours thesis. His current Master's thesis focuses on adolescent antisocial behaviour and how it may be predicted by antisocial peer affiliation, peer rejection, and depressive symptoms. guillaume.gagne-legault@courrier.umontreal.ca

CATHERINE CIMON-PAQUET is a postdoctoral researcher at Université Laval and holds a PhD in psychology from the Université du Québec à Montréal. Her research interests include interpersonal relationships, human development, and educational pathways. This work was supported by doctoral fellowships from the Québec Research Funds (award number 2021-B2Z-281986) and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (award number 207-2021-2022-Q1-02294). cimon_paquet.catherine@courrier.uqam.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU is a full professor in the Department of psychology at the Université du Québec à Montréal, holder of the UQAM Chair on the promotion of well-being during academic and post-academic transitions, and director of the Educational Pathways and Social Influences Laboratory (LÉPSIS). Her research interests include educational success, mental health and emotional competence, which she studies in child, adolescent, and adult populations using a developmental perspective. She carried out this study with the support of the Quebec Research Fund, society and culture sector (establishment of new professor-researchers, 2013-NP-167302, and support for research teams, 2013-SE-164393), and Health sector (establishment of young researchers, 28802, and research scholar award junior 1 and 2, 26858 and 266652). veronneau.marie-helene@uqam.ca