

Influence du quartier résidentiel et des problèmes de comportement extériorisés sur le rendement scolaire des adolescents

Katherine Lacroix
Université de Sherbrooke

Alexa Martin-Storey
Université de Sherbrooke

Michèle Déry
Université de Sherbrooke

Jean-Pascal Lemelin
Université de Sherbrooke

Caroline Temcheff
Université McGill

Résumé

Cette étude vérifie si la composition et l'organisation sociale du quartier résidentiel sont associées au rendement scolaire d'élèves québécois âgés de 12 à 15 ans (N = 630). L'effet modérateur des problèmes de comportement extériorisés sur ces associations est aussi analysé. Les résultats montrent que le désordre physique et social du quartier ainsi que son niveau de désavantage socioéconomique sont associés à des aspects du rendement scolaire des élèves au-delà de leurs caractéristiques familiales et individuelles. La présence de problèmes de comportement chez les jeunes modère cependant certaines de ces associations. Ces résultats sont discutés en fonction des retombées pour la pratique.

Mots-clés : rendement scolaire, quartier résidentiel, adolescents, problèmes de comportement extériorisés

Abstract

This study investigates if the socio-economic composition, as well as the physical and social disorder of neighbourhoods, were associated with academic performance among Quebec school children, with and without conduct problems, aged 12 to 15 (N = 630). In particular, the moderating role of conduct problems was explored. Findings indicated that physical and social disorder, along with the percentage of low-income individuals in the neighbourhood, were associated with some aspects of academic performance. Conduct problems did, however, moderate between neighbourhood variables and school performance. The implications of these findings will also be discussed.

Keywords: school performance, neighbourhood, teenagers, conduct problems

Problématique

Au Québec, en 2012, le taux de décrochage scolaire annuel s'élevait à 24,2 % dans les écoles secondaires situées dans les milieux résidentiels défavorisés, alors qu'il était de 12,2 % dans les écoles de milieux résidentiels favorisés (MELS, 2012). Lors de cette même année scolaire, pour l'ensemble de ces écoles, le taux d'élèves ayant un retard scolaire, c'est-à-dire ayant redoublé au moins une fois, se situait à 23 % (MEESR, 2015). Plusieurs systèmes écologiques affectent de manière importante la persévérance et la réussite scolaire des adolescents (Bronfenbrenner, 1979). Les effets proximaux de la famille sont bien compris, mais la manière dont les quartiers de résidence — soit le contexte social où les jeunes et leurs familles habitent — influencent ces derniers est plus ardue à saisir (Leventhal, Dupéré, & Shuey, 2015). Les adolescents seraient particulièrement vulnérables à l'influence des caractéristiques des quartiers comparativement aux enfants plus jeunes (Anderson, Leventhal, & Dupéré, 2014; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; McBride Murry, Berkel, Gaylord-Harden, Copeland-Linder, & Nation, 2011). D'une part, ils y passent la majorité de leur temps, hors de leur domicile, en s'engageant dans plusieurs activités et en interagissant avec des individus et des institutions qui contrôlent l'accès aux ressources et aux opportunités (Leventhal et al., 2015). D'autre part, la période de l'adolescence est caractérisée par une diminution de la supervision parentale et le développement des capacités cognitives et socioémotionnelles des jeunes, ce qui leur permet d'expérimenter davantage les aspects négatifs ou positifs de leur quartier (Martin-Storey & Crosnoe, 2014).

Des recherches suggèrent que les caractéristiques des quartiers résidentiels sont associées aux résultats scolaires des jeunes, au-delà du statut socioéconomique (SSE) de leur propre famille (Anderson et al., 2014; Brännström, 2008; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). Par exemple, la méta-analyse de Nieuwenhuis & Hooimeijer (2016) montre que le fait de vivre dans un quartier désorganisé socialement ou comportant un grand nombre de résidents ayant un faible SSE est relié à un faible rendement scolaire. Par contre, les caractéristiques du quartier n'affectent pas tous les jeunes de la même manière (Dupéré, 2007; Nieuwenhuis, Hooimeijer, & Meeus, 2015). Ceci reflète vraisemblablement l'interaction entre les caractéristiques du quartier (p. ex., le désordre observé) et les caractéristiques individuelles (Nieuwenhuis et al., 2015). Les problèmes de comportement (PC) extériorisés sont des caractéristiques individuelles fortement reliées au rendement

scolaire et les jeunes présentant ces difficultés sont plus à risque d'avoir de faibles résultats scolaires (Déry, Laventure, Toupin, Verlaan, & Pauzé, 2007). Saisir de quelle façon les PC extériorisés interagissent avec les aspects du quartier pour prédire le rendement scolaire contribuerait à cibler des interventions adaptées aux élèves à risque.

Rendement scolaire et quartier résidentiel

Le rendement scolaire est un concept multidimensionnel qui reflète le développement des compétences des élèves et prédit la réussite scolaire ultérieure ainsi que l'intégration dans la société (Laferrière et al., 2011; Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Salamon, Swendsen, & Husky, 2014; Vaughn, Salas-Wright, DeLisi, & Maynard, 2014). Les résultats scolaires rapportés par les enseignants reflètent les compétences des élèves dans différentes tâches (examens, projets, devoirs, etc.) et leurs efforts pour répondre aux attentes de l'enseignant (Crosnoe & Riegle-Crumb, 2007; Rosenbaum, 2001).

Bien que les résultats scolaires des élèves puissent être évalués de différentes façons, l'autoévaluation et la perception de l'enseignant sont deux sources de données fréquemment utilisées dans les études. Recourir à ces deux sources d'information permet une meilleure estimation du concept étudié (De Los Reyes & Kazdin, 2005). En effet, les enseignants sont sans doute les mieux placés pour évaluer le rendement scolaire des élèves puisqu'ils peuvent comparer les adolescents à leurs pairs et relativiser les résultats (Hoge & Coladarci, 1989). Toutefois, ils peuvent aussi être biaisés par leurs attentes et leur opinion à l'égard des élèves. De leur côté, les adolescents sont capables de fournir des informations fiables sur leurs notes (Kuncel, Credé, & Thomas, 2005) bien que leurs perceptions puissent aussi être biaisées, particulièrement chez les élèves les moins performants (Kurcel et al., 2005). Le rendement scolaire autoévalué est d'ailleurs une variable importante pour expliquer les résultats scolaires et le fonctionnement psychosocial (Epkins & Seegan, 2015; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013), mais peu d'études menées sur l'influence qu'a le quartier sur le rendement scolaire ont sondé la perception des élèves pour évaluer leur rendement. Inclure des informations en provenance des deux sources — élèves et enseignants — est donc susceptible d'offrir une vision plus juste de la façon dont le contexte du quartier influence les résultats scolaires des adolescents.

Des recherches démontrent que le quartier influence le rendement scolaire des adolescents par sa composition et son organisation sociale (Delbert et al., 2006;

Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). La composition du quartier fait référence à la situation socioéconomique de ses résidents (Leventhal et al., 2015). Le revenu, le taux de chômage et le niveau de scolarité des résidents sont des attributs socioéconomiques souvent utilisés et regroupés pour estimer la composition du quartier. La situation socioéconomique d'un quartier est souvent liée aux ressources disponibles dans ce dernier, comme les écoles et les organismes communautaires de loisirs et de services qui, selon leur qualité, peuvent offrir un contexte d'apprentissage stimulant et favoriser un développement sain (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Les quartiers désavantagés sur le plan socioéconomique ont été associés à un faible rendement scolaire chez les élèves du secondaire, que ce rendement soit évalué par les enseignants (Brännström, 2008) ou par les élèves eux-mêmes à partir de questionnaires ou d'évaluations standardisées (Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016; Sykes & Kuyper, 2009). À l'inverse, les quartiers avantagés sur le plan socioéconomique, également évalués à l'aide de questionnaires standardisés remplis par les élèves ou des résultats extraits des bases de données administratives des écoles, ont révélé des notes en mathématiques et en langue maternelle élevées (Anderson et al., 2014; Sykes & Kuyper, 2009; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Ces associations ont été expliquées par le fait que les résidents qui ont un SSE élevé représenteraient un modèle de succès et encourageraient implicitement la persévérance scolaire (Jencks & Mayer, 1990). Ces résidents entretiendraient en quelque sorte la perception que l'éducation mène à un emploi et à une stabilité familiale, et que cette situation est la norme et non l'exception (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). La présence de résidents qui ont un SSE élevé dans le quartier est susceptible de stimuler chez les jeunes le développement de compétences qui favorisent la réussite scolaire, comme les habiletés à planifier et à organiser (Wilson, 1987). Quant à l'organisation sociale du quartier, elle fait référence à la capacité des résidents à se superviser entre eux et à intervenir afin que leurs activités respectent les normes sociales et que l'ordre public soit maintenu (Leventhal et al., 2015; Robitaille, 2006). Ce concept est souvent mesuré par des éléments qui illustrent davantage la désorganisation du quartier, comme la crainte de la criminalité ou de la violence dans le quartier ainsi que le désordre du quartier, c'est-à-dire les conditions visibles qui contreviennent aux normes sociales (ex., graffitis, débris dans les rues, etc.) (Skogan, 2015). En dépit du SSE des élèves, la crainte de la criminalité et de la violence dans les quartiers a été reliée à une diminution de leur rendement scolaire mesuré par la moyenne des résultats scolaires rapportée par les

élèves (Bowen, Bowen, & Ware, 2002; Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006) ou les enseignants (Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver, & Margolin, 2013); et mesuré par les résultats à un examen d'état (McCoy, Roy, & Sirkman, 2013).

La théorie de Shaw et Mckay (1942) propose une explication du processus par lequel le rendement scolaire des élèves peut être lié à la composition et l'organisation sociale du quartier. La composition du quartier, par exemple la forte instabilité résidentielle et le nombre élevé de résidents ayant un faible SSE, contribue à la désorganisation du quartier par la rupture des liens sociaux. Ces caractéristiques dans le quartier rendent difficile le développement de relations sociales entre les résidents afin de partager des valeurs communes et d'exercer un contrôle collectif sur les comportements des résidents (Shaw & Mckay, 1942). Leventhal et ses collaborateurs (2015) ont précisé la théorie de Shaw & Mckay (1942) en élaborant différents mécanismes pour expliquer comment le contrôle collectif dans le quartier influence le rendement scolaire. Relevons par exemple l'effet de contagion par lequel un comportement devient la norme à la suite de l'observation de ce que les autres font dans le quartier, ou le mécanisme de socialisation par lequel les comportements et les croyances des jeunes sont influencés par les interactions sociales avec les habitants du quartier. Ainsi, si une grande majorité des élèves d'un quartier abandonnent l'école, cela crée un contexte où ce comportement devient la norme commune pour tous les jeunes du quartier (Crowder & South, 2011) et ces jeunes deviennent plus susceptibles de s'affilier à des pairs qui dévalorisent l'éducation (Crowder & South, 2011; Dupéré, 2007). De nombreux indices de désordre dans le quartier augmenteraient aussi la crainte des résidents d'être victimes de crime (Brunton-Smith & Sturgis, 2011). Un haut niveau de détresse psychologique peut résulter de la crainte de la criminalité et, par conséquent, nuire aux apprentissages scolaires (Borofsky et al., 2013). De plus, Leventhal et ses collaborateurs (2015) mentionnent le processus de compétition pour les ressources qui veut que l'accessibilité et la qualité des ressources éducatives dans le quartier influencent directement la réussite scolaire par la stimulation des apprentissages.

Les études antérieures suggèrent une association négative entre la désorganisation du quartier et les résultats scolaires des jeunes, même en contrôlant l'effet des caractéristiques individuelles et familiales sur cette association (Bowen et al., 2002; Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Milam, Furr-Holden, & Leaf, 2010; Woolley et al.,

2008). En outre, certaines études ayant examiné le rendement en mathématiques et en langue maternelle séparément par des questionnaires standardisés remplis par les élèves (Anderson et al., 2014; Milam et al., 2010; Woolley et al., 2008) suggèrent que le rendement en langue maternelle serait plus vulnérable aux caractéristiques du quartier que le rendement en mathématiques (p. ex., Dupéré, Leventhal, Crosnoe, & Dion, 2010). Ces résultats peuvent refléter le fait que les jeunes sont exposés plus concrètement aux compétences langagières des résidents qu'à celles en mathématiques, par exemple, par le niveau de langage des conversations des résidents dans la rue.

L'un des défis des études s'intéressant au rôle du quartier sur le rendement scolaire est de déterminer ce rôle au-delà des effets proximaux du milieu familial (Leventhal et al., 2015). En effet, les familles ne se distribuent pas de manière aléatoire dans les quartiers résidentiels, mais choisissent un quartier en fonction de plusieurs contraintes (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Ainsi, les familles s'établissent dans des quartiers habités par d'autres familles qui leur ressemblent, par exemple, sur le plan de leurs caractéristiques socioéconomiques et de leur origine culturelle, ce qui contribue à renforcer les ressemblances (Boyle et al., 2007). Il est donc important de contrôler dans les modèles d'analyse statistique certaines caractéristiques familiales qui influencent la réussite scolaire des adolescents, comme le revenu familial et le niveau d'études des parents, pour isoler l'effet du quartier (Delbert et al., 2006; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Caractéristiques individuelles en tant que modérateurs

Peu d'études s'intéressent aux effets d'interaction entre le quartier et les caractéristiques des jeunes (Leventhal et al., 2015; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). Prendre en compte ces interactions, notamment celles impliquant les PC extériorisés, permettrait de répondre à la question qui ressort des études actuelles : pourquoi certains élèves sont-ils plus sensibles que d'autres aux effets du quartier (Bowen et al., 2008; Nieuwenhuis et al., 2015; Sykes & Kuyper, 2009) ?

Les PC extériorisés sont des actes d'agression et de bris de règles qui affectent les autres et perturbent l'environnement (Rubin & Mills, 1991). Ils font référence aux symptômes du trouble oppositionnel avec provocation, caractérisé par des manifestations de colère et des comportements d'opposition envers l'autorité; et du trouble des conduites, défini par des comportements bafouant les droits fondamentaux d'autrui ou

les normes sociales (American Psychiatric Association, 2013). Ces difficultés peuvent affecter négativement le processus d'apprentissage des élèves et ainsi entraîner un faible rendement scolaire (Déry et al., 2007; Gregory, Skiba, & Noguera, 2010). Par exemple, les élèves qui ont des PC extériorisés sont plus susceptibles d'être scolarisés en classe spéciale et de cumuler des retards scolaires (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005). Les jeunes dont les problèmes de comportement sont survenus précocement ont des difficultés qui persistent fréquemment jusqu'à l'adolescence et sont plus à risque de décrochage scolaire (Broidy et al., 2003).

Des études ont montré que les PC extériorisés influencent la façon dont les jeunes interagissent avec leur quartier (Goodnight et al., 2012; Sullivan, 2013). Par exemple, les jeunes présentant ces difficultés seraient plus susceptibles d'observer ou d'expérimenter de la violence dans leur quartier que les autres jeunes (Lambert, Ialongo, Boyd, & Cooley, 2005). Dans les quartiers les plus désorganisés, la violence et les comportements déviants des résidents peuvent modeler les perceptions des adolescents de telle sorte que les comportements agressifs sont considérés comme adéquats pour survivre dans ce contexte (Brody et al., 2003; Leventhal, Dupéré, & Brooks-Gunn, 2009). Par conséquent, les jeunes ayant des PC seraient plus susceptibles d'adopter des comportements qui violent les normes sociales dans les quartiers désorganisés. De plus, l'affiliation à des pairs déviants est liée à un faible rendement scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000). Bref, il est possible que les PC extériorisés modèrent les associations entre le quartier et le rendement scolaire.

Objectifs et hypothèses de recherche

Les connaissances issues des études antérieures montrant un lien entre le quartier résidentiel et le rendement scolaire des adolescents pourraient ne pas être généralisables aux adolescents québécois. En effet, la majorité des études recensées ont été conduites aux États-Unis où plusieurs quartiers présentent un niveau de violence et de criminalité nettement plus élevé que ceux du Canada (Borofsky et al., 2013; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). Il est donc important de vérifier l'existence de ce lien en population québécoise. De plus, peu d'études emploient plusieurs sources et méthodes de collecte de données pour évaluer à la fois la composition et l'organisation sociale du quartier, ce qui serait important pour améliorer la fiabilité et la validité des mesures des contextes

écologiques et, spécifiquement, du quartier (Raudenbush & Sampson, 1999). Ces limites seront comblées dans la présente étude par l'utilisation de données provenant de plusieurs villes de différentes régions du Québec, et de plusieurs sources (données de recensement de Statistique Canada, perception de l'élève) et méthodes de collecte de données (observation directe, questionnaires) pour évaluer les caractéristiques du quartier. Enfin, très peu d'études examinent les processus par lesquels le quartier résidentiel affecte différemment les adolescents. Pour contribuer à l'avancement des connaissances, l'étude examinera le rôle modérateur des PC extériorisés quant à l'influence du quartier sur le rendement scolaire des jeunes. À notre connaissance, il s'agit de la première étude à porter sur cette question.

Le premier objectif de cette étude est de vérifier si la composition du quartier — soit sa concentration en résidents ayant un SSE faible ou un SSE élevé — et sa désorganisation sociale — estimée par la crainte de la criminalité et le désordre — sont associées au rendement scolaire en français et en mathématiques des élèves du secondaire en contexte québécois. Il est anticipé que les indicateurs de la composition du quartier et du désordre seront reliés au rendement scolaire. Par contre, considérant le plus faible niveau de criminalité et de violence qui caractérise le contexte québécois par rapport au contexte américain, nous nous attendons à ce que la crainte de la criminalité ne soit pas en lien avec le rendement scolaire. À titre d'exemple, le taux d'homicides par 100 000 habitants en 2016 au Québec était de 0,80 (Statistique Canada, 2017) alors que le taux d'homicides par 100 000 habitants dans la même année aux États-Unis était de 5,4 (FBI, 2016). Le second objectif consiste à établir si ces associations varient en fonction de la présence de PC extériorisés chez les élèves. L'hypothèse est que les caractéristiques des quartiers auront un plus grand impact sur le rendement des élèves présentant des PC que sur celui des élèves qui n'ont pas ces problèmes.

Méthode

Participants

Les participants sont 630 élèves âgés de 12 à 15 ans (âge moyen de 14,2 ans) fréquentant l'école secondaire : 368 présentaient des PC extériorisés à l'entrée dans l'étude (44 %

filles) et 262 ne présentaient pas ces problèmes (49 % filles). Ces participants proviennent d'une étude longitudinale en cours sur les trajectoires de développement des PC extériorisés chez les garçons et les filles. Ils ont été sélectionnés pour la présente étude alors qu'ils achevaient le septième temps de mesure annuel de la recherche longitudinale, au moment où les mesures sur les quartiers résidentiels ont été prises pour la première fois.

La sélection initiale des participants pour la recherche longitudinale s'est faite entre 2008 et 2010, alors qu'ils étaient âgés de 6 à 9 ans. Le recrutement s'est fait dans 155 écoles en provenance de 8 Commissions scolaires de 4 régions du Québec (Estrie, Montérégie, Montréal et Capitale-Nationale). Les Commissions scolaires permettent de couvrir des milieux urbains, semi-urbains et ruraux. D'abord, pour recruter les élèves du groupe avec des PC extériorisés, deux méthodes de sélection ont été utilisées pour augmenter la validité de l'échantillon (Severson, Walker, Hope-Doolittle, Kratochwill, & Gresham, 2007). La majorité des jeunes de ce groupe ont été sélectionnés à partir des listes d'élèves qui recevaient des services scolaires complémentaires à l'école pour ce type de problèmes, en suréchantillonnant les filles pour arriver à des nombres similaires de garçons et de filles dans ce groupe (taux de participation : 75,1 %). Pour uniformiser l'évaluation des PC d'une commission scolaire à l'autre, tous ces élèves ont été évalués dans le cadre de l'étude avec des échelles portant sur les problèmes de conduite et les problèmes oppositionnels (voir la section sur les variables mesurées pour une description de ces échelles). Les échelles ont été remplies par un parent et l'enseignant. Pour que l'élève soit retenu dans le groupe avec des PC, le score à l'une ou l'autre de ces échelles devait être au-dessus du seuil de risque élevé (score $T > 65$) selon la cotation du parent ou celle de l'enseignant. Les autres jeunes du groupe PC ont été sélectionnés par une procédure systématique de détection faite dans 99 classes ordinaires afin d'identifier des élèves ayant des PC significatifs sans pour autant recevoir des services scolaires complémentaires pour ces problèmes. Cette procédure comportait un repérage par étape, où les PC des élèves d'une même classe ont d'abord été évalués à partir de quelques items des échelles sur les problèmes de conduite et les problèmes oppositionnels (remplies par l'enseignant et un parent); si des difficultés étaient détectées, une évaluation était alors faite avec des échelles complètes. Encore ici, les élèves retenus dans l'étude devaient obtenir un score T de plus de 65. Enfin, les élèves du groupe sans PC (groupe de comparaison) ont été choisis dans des écoles ayant un indice de défavorisation

élevé (selon l'indice de milieu socioéconomique [IMSE] du ministère)¹ afin de réduire les écarts de SSE familial avec les élèves du groupe PC. Ils ont été sélectionnés aléatoirement et de manière à créer un appariement proportionnel avec les élèves du groupe PC sur le sexe et le niveau scolaire (taux de participation de 71,5%).

Au septième temps de mesure, 85 % des élèves recrutés initialement ont participé à l'étude. Les analyses de suivi n'ont révélé aucune différence significative sur le plan du SSE familial, des niveaux initiaux du rendement scolaire et de la présence de PC extériorisés entre les sujets de l'échantillon de l'étude et les autres participants non inclus dans l'échantillon.

Déroulement

Les parents des élèves ont signé un formulaire de consentement, pour eux-mêmes et leur enfant, exposant les objectifs de l'étude, et les risques et bienfaits reliés à leur participation. Les parents devaient aussi indiquer s'ils consentaient à ce que l'enseignant-tuteur de leur enfant soit contacté pour compléter des mesures sur les PC de l'enfant et sur son rendement scolaire. Les enfants consentaient verbalement à la recherche. Des assistants de recherche ont dirigé la prise de mesures à domicile à l'aide d'instruments pour les enfants et les parents. Les enseignants ont été contactés par téléphone. D'autres assistants de recherche ont fait les observations systématiques dans les quartiers résidentiels des élèves. Une compensation financière a été remise à tous les participants pour le temps dédié à l'étude. Ces procédures ont été approuvées par le Comité éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Variables mesurées

Rendement scolaire. Le rendement scolaire a été estimé au septième temps de mesure — alors que les élèves étaient âgées de 14,2 ans en moyenne — par quatre variables traitées séparément, soit le rendement en mathématiques, évalué par l'enseignant et par l'élève, et le rendement en français, également évalué par l'enseignant

1 Cet indice est calculé en fonction de facteurs démographiques des familles du territoire de l'école et varie de un à dix. Dix indique le milieu le plus défavorisé (MEES, 2016).

et l'élève. Les élèves devaient identifier leur moyenne en mathématiques et en français sur une échelle en 14 points allant de la catégorie 1 « 0–35% » à la catégorie 14 « 96–100% ». Les enseignants répondaient aux deux mêmes questions, mais sur une échelle de type Likert en cinq points allant de 1 « très inférieure à la moyenne de la classe » à 5 « très supérieure à la moyenne de la classe ».

Caractéristiques du quartier. Les caractéristiques du quartier ont aussi été évaluées au septième temps de mesure alors que les élèves étaient âgés de 14,2 ans en moyenne. Plusieurs sources et méthodes de collecte de données, telles que des procédures d'observation et des questionnaires, sont nécessaires pour bien capter les différentes caractéristiques du quartier (Leventhal et al., 2015; McBride Murry et al., 2011). Pour mesurer la composition du quartier, deux facteurs ont été extraits par une analyse en composantes principales à partir de variables tirées du recensement populationnel de 2011 de Statistiques Canada. Ceci a été fait conformément aux études antérieures utilisant les données de recensement (p. ex., Martin-Storey & Cosnoe, 2014) et de façon à éviter les problèmes de multicollinéarité parmi les différents indicateurs. La proportion de résidents âgés de 25 à 65 ans ayant un baccalauréat, la proportion de familles ayant un revenu annuel au-dessus de 100 000 \$ et le nombre moyen de pièces par logement sont les variables qui constituent le facteur quantifiant la concentration du quartier en résidents qui ont un SSE élevé. Sa valeur propre initiale est de 2.06 et la saturation factorielle est entre .69 et .94. Les variables qui constituent le second facteur, cette fois sur la concentration du quartier en résidents ayant un SSE faible, sont la proportion de résidents âgés de 25 à 65 ans qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, la proportion de familles dont le revenu annuel est de 20 000 \$ ou moins et la proportion de locataires. La valeur propre initiale de ce facteur est de 3.22 et la saturation factorielle est entre .75 et .94. Une valeur élevée pour l'un ou l'autre de ces deux facteurs indique que le quartier a une concentration élevée en résidents de SSE élevé ou en résidents de SSE faible.

Deux instruments ont été utilisés pour opérationnaliser le concept de désorganisation sociale en trois variables représentant les différentes facettes de ce concept. Premièrement, les élèves ont rempli deux échelles d'une version française du *Neighborhood Environment for Children Rating Scale* (Coulton, Korbin, & Su, 1996). Cet outil a été utilisé auprès de populations canadiennes dans d'autres études (Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Martin-Storey et al., 2012). L'échelle désordre évalue

la fréquence à laquelle l'élève perçoit des indices de désordre physique et social (par exemple, des graffitis ou des itinérants) dans son quartier (14 items). La seconde échelle évalue le niveau de crainte de l'élève concernant la criminalité et la violence dans son quartier, comme la crainte de se faire voler ou d'être agressé (10 items). Les items sont accompagnés d'une échelle de type Likert en 10 points allant de 1 « rarement ou pas inquiet du tout » à 10 « fréquemment ou très inquiet ». Des scores élevés à ces échelles indiquent que l'élève perçoit un désordre élevé ou est très inquiet d'être victime d'un crime dans son quartier. La version originale de l'outil présente une excellente cohérence interne pour ces échelles avec des coefficients alpha de Cronbach (α) de .94 (désordre) et .95 (crainte) et ces derniers sont de .88 et .92 dans la présente étude.

Deuxièmement, une version modifiée du Neighborhood Observation Checklist (Zenk et al., 2007) a permis d'évaluer, dans un rayon de 150 mètres autour du domicile de l'élève, les caractéristiques observables du quartier qui reflètent le désordre de ce dernier. Cette grille d'observation compte dix questions de type « oui ou non » concernant, entre autres, la présence de publicités sur l'alcool, ou la présence de bouteilles d'alcool ou de mégots de cigarette qui jonchent le sol. Les items ont été additionnés pour former un score total ($\alpha = .73$). Un score élevé indique un désordre élevé dans le quartier. Les alentours de chaque domicile ont été évalués par un assistant de recherche à l'aide de la grille d'observation, et 10 % ont été évalués indépendamment par quatre assistantes de recherche qui ont maintenu une fiabilité interjuges au-dessus d'un kappa (κ) de .70.

Problèmes de comportement extériorisé. Les parents et les enseignants ont répondu à la version française des échelles orientées vers les critères du DSM pour les problèmes de conduite et les problèmes oppositionnels de l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach & Rescorla, 2001) afin d'évaluer la présence de PC extériorisés chez les élèves à l'entrée dans l'étude. Les élèves étaient alors âgés de 6 à 9 ans. Ces échelles déterminent la présence de conduites proches des symptômes du trouble des conduites et du trouble de l'opposition avec provocation chez les élèves au cours des six derniers mois dans la version du parent (22 items) et des deux derniers mois dans la version de l'enseignant (18 items). Une échelle de Likert en trois points variant de 1 « pas vrai du tout » à 3 « vrai ou souvent vrai » accompagne chaque item. Les échelles présentent une bonne cohérence interne. Les coefficients α varient de .86 à .93 dans l'échantillon actuel.

Variables de contrôle. L'âge et le genre de l'élève, le SSE de la famille et l'indice de défavorisation de l'école secondaire fréquentée ont été utilisés comme variables de contrôle dans les analyses. Ces variables ont été mesurées au septième temps de mesure de l'étude longitudinale. Le genre de l'élève a été codé 0 ou 1 de telle sorte que le masculin correspond à 0 (catégorie de référence). Être un garçon est un facteur de risque d'un faible rendement scolaire (Lessard, Potvin, & Fortin, 2014). Les informations sur le revenu familial et le niveau de scolarité du parent répondant (le plus souvent la mère) ont été prises lors de la rencontre à domicile. Ces informations ont été utilisées pour rendre compte du SSE familial. Elles sont codifiées sous forme de variables catégorielles. Un faible SSE familial est associé à une faible performance scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012). Enfin, l'IMSE a été utilisé comme indice de défavorisation de l'école. Contrôler cette variable apparaissait important puisqu'il n'est pas possible de vérifier que tous les participants fréquentent l'école de leur quartier.

Plan d'analyses

Afin de vérifier les associations entre les caractéristiques du quartier et le rendement scolaire des adolescents (objectif 1), des analyses de régressions linéaires ont été faites avec le logiciel MPlus 7.4 (Muthén & Muthén, 2007). Ce logiciel a été choisi, car il permet de faire la gestion des données manquantes. En effet, même si seulement 7 % des données étaient manquantes, elles s'observent sur différentes variables et différents participants. La suppression de plusieurs cas résulterait de l'élimination des participants ayant une ou plusieurs données manquantes. De plus, le résultat du *Little's missing completely at random test* (LMCAR) s'est avéré significatif ($\chi^2 = 964.43$, $ddl = 331$, $p < .001$), ce qui indique que les données manquantes ne se distribuent pas de façon complètement aléatoire. Par conséquent, les données manquantes ont été estimées selon les matrices de corrélations existantes à l'aide de la méthode statistique du maximum de vraisemblance offerte dans le logiciel (Allison, 2001).

Le logiciel Mplus permet d'obtenir à la fois des coefficients standardisés et non standardisés. Toutefois, il ne permet pas d'effectuer des régressions par étapes. Ceci a conduit à effectuer deux séries d'analyse de régression, l'une pour l'objectif 1 et l'autre pour l'objectif 2. Pour l'objectif 1, quatre analyses de régression ont été réalisées, soit une analyse par variable dépendante : le rendement en mathématiques selon les enseignants

et selon les élèves (modèles 1 et 2) et le rendement en français selon les enseignants et selon les élèves (modèles 3 et 4). Chacune des quatre analyses intégrait les variables de contrôle (âge et genre de l'élève, niveau de scolarité du parent répondant, revenu familial et IMSE) ainsi que les variables liées au quartier résidentiel (désordre du quartier observé, désordre du quartier perçu, crainte de la criminalité et de la violence dans le quartier, concentration en résidents ayant un faible SSE et concentration en résidents ayant un SSE élevé). Pour l'objectif 2, les mêmes analyses de régression ont été refaites, mais en intégrant cette fois les termes d'interaction. Ces termes ont été créés entre toutes les variables du quartier et la variable groupe (avec PC codé 1, sans PC codé 0), de manière à vérifier le rôle modérateur des PC sur l'impact qu'ont les quartiers sur le rendement en français et en mathématiques.

Résultats

Corrélations entre les variables et statistiques descriptives

Le tableau 1 présente les corrélations entre les variables à l'étude ainsi que les statistiques descriptives sur ces variables pour l'ensemble de l'échantillon. Des corrélations significatives et négatives sont observées entre le rendement scolaire (en mathématiques et en français) et des caractéristiques du quartier, dont le désordre perçu, le désordre observé et la concentration du quartier en SSE faible. Ces corrélations sont toutefois modestes avec une valeur de r d'au plus $-.15$. L'appartenance au groupe d'élèves avec des PC est pour sa part corrélée significativement et négativement avec le rendement scolaire (r entre $-.21$ et $-.31$), mais positivement, quoique faiblement, avec les mêmes caractéristiques du quartier (r entre $.09$ et $.13$). L'ensemble de ces corrélations suggère néanmoins que le rendement scolaire peut varier selon les caractéristiques du quartier et selon la présence de PC chez les élèves.

Tableau 1. Corrélations de Pearson entre les variables à l'étude et statistiques descriptives pour l'ensemble des élèves ($N = 630$)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Math. (élève)	—														
2. Math. (ens.)	.57***	—													
3. Français (élève)	.56**	.39***	—												
4. Français (ens.)	.36***	.64***	-.51***	—											
5. Désordre perçu	-.15***	-.14**	-.09*	-.15**	—										
6. Crainte	-.06	-.06	-.02	-.07	.35***	—									
7. Désordre observé	-.14**	-.06	-.15***	-.09	.25***	.09*	—								
8. SSE faible	-.15***	-.05	-.07	-.01	.23***	.15***	.48***	—							
9. SSE élevé	.07	.00	.06	.02	-.06	-.02	-.14**	-.42***	—						
10. Sexe (fille = 1)	-.01	.08	.22***	.23***	.03	.13**	-.01	.03	-.03	—					
11. Âge	.11**	.06	.05	.10*	-.02	.03	.05	.05	.00	.05	—				
12. Groupe (PC = 1)	-.25***	-.31***	-.25***	-.21***	.09*	.05	.13**	.09*	.01	-.09*	-.08*	—			
13. DES parent (oui = 1)	.11**	.09	.15***	.09	.00	-.01	-.17***	-.07	.09*	-.06	-.02	-.24***	—		
14. Revenu familial	.18***	-.17**	.24***	.18***	-.13**	-.08*	-.45***	-.33***	.23***	-.06	.02	-.29***	.34***	—	
15. ISME	-.05	.03	-.09	.04	.12	.14	.22**	.23**	-.22**	.05	-.06	-.14	-.04	-.14	—
Moyenne	9.04	2.77	8.70	2.74	26.10	23.11	3.52	.00	.00	46.30 ¹	14.27	58.41 ²	82.00 ³	6.52	6.52
Écart-type	2.98	.99	2.40	.89	15.95	16.83	2.32	.99	.99	—	.95	—	—	3.92	3.92

Note. PC = problèmes comportement; Math. = mathématiques; DES = Diplôme d'études secondaires; IMSE = Indice du milieu socioéconomique de l'école; ¹ = pourcentage de filles; ² = pourcentage d'élèves avec PC; ³ = pourcentage de parents répondants ayant un DES; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Analyses multivariées

Les résultats des régressions linéaires réalisées pour l'atteinte des deux objectifs de l'étude sont présentés au tableau 2. Les modèles d'analyse 1 et 2 font état des variables associées au rendement en mathématiques (selon l'élève et selon l'enseignant) alors que les modèles 3 et 4 font état de ces variables pour le rendement en français (selon l'élève et selon l'enseignant).

Tableau 2. Résultats des analyses de régressions multiples ($N = 630$)

Variables	Rendement scolaire en mathématiques				Rendement scolaire en français			
	Selon élève Modèle 1		Selon enseignant Modèle 2		Selon élève Modèle 3		Selon enseignant Modèle 4	
	B	β	B	β	B	β	B	β
Genre de l'élève (fille = 1)	-.42	-.01	.12	.06	5.53	.23**	.40	.22**
Âge de l'élève	.40	.03	.13	.13**	.70	.06	.12	.13**
IMSE	.05	.01	.02	.04	-.45	-.09	.02	.05
DES parent (oui = 1)	1.09	.03	.00	.00	1.72	.06	.04	.02
Revenu familial	.23	.06	.02	.09	.49	.16**	.03	.13**
Désordre perçu	-.10	-.11*	-.01	-.11*	-.05	-.07	-.01	-.14**
Crainte de la criminalité	.01	.01	.00	-.01	.01	.01	-.00	-.04
Désordre observé	.03	.00	.04	.10	-.01	.00	.01	.03
SSE élevé	-.20	-.01	-.05	-.05	.06	.01	.03	.03
SSE faible	-1.99	-.13**	-.11	-.11	.01	.00	.03	.04
Groupe (PC = 1)	-6.80	-.23**	-.63	-.31**	-4.44	-.18*	-.28	-.15**
R ² total	.10**		.16**		.17**		.15**	
Interactions								
Groupe × désordre observé	.58	.10	.08	.20*	-.05	-.01	.06	.18
Groupe × crainte de la criminalité	.07	.09	.01	.17	-.01	-.02	.01	.20*
Groupe × SSE faible	.18	.01	.14	.10	-.11	-.01	.16	.13*

Note. PC = problèmes comportement; DES = diplôme d'étude secondaire; IMSE = indice du milieu socioéconomique de l'école; B = coefficient non normalisé; β = coefficient normalisé.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Effets principaux des caractéristiques du quartier (objectif 1). En ce qui concerne le rendement en mathématiques rapporté par l'élève, le modèle 1 indique que le désordre perçu dans le quartier et la concentration du quartier en résidents ayant un faible SSE sont significativement et négativement associés au rendement en mathématiques, et ce, même en introduisant les variables de contrôle dans le modèle d'analyse.

Plus le désordre perçu et la concentration en SSE sont élevés, plus le rendement en mathématiques rapporté par les élèves est faible. En ce qui concerne le rendement rapporté par les élèves en français, le modèle 3 montre qu'aucune caractéristique du quartier n'est associée à ce rendement. La concentration du quartier en résidents ayant un SSE élevé et le niveau de crainte de criminalité ou de violence suscité ne sont pas associés au rendement scolaire en français et en mathématiques rapporté par les élèves.

Concernant le rendement en mathématiques rapporté par les enseignants, le modèle 2 indique aussi que le désordre perçu est associé négativement au rendement en mathématiques. En ce qui concerne le rendement rapporté par les enseignants en français, le modèle 4 indique que le désordre perçu est associé négativement au rendement en français. Le rendement scolaire rapporté par les enseignants en mathématiques ou en français n'est associé ni avec la concentration du quartier en résidents ayant un SSE élevé ni au niveau de crainte de criminalité ou de violence que le quartier suscite.

Effets modérateurs de la présence des PC (objectif 2). Pour le second objectif, les termes d'interaction entre les variables du quartier et la présence des PC ont été introduits dans les quatre modèles d'analyse afin d'examiner l'effet modérateur des PC chez les élèves. Seules les interactions qui se sont avérées significatives sont présentées dans le tableau 2. Elles sont aussi illustrées dans les figures 1 à 3. Afin de les interpréter, des analyses de sensibilité ont été réalisées pour observer les effets de régression séparément dans les groupes avec ou sans PC.

Le tableau 2 montre qu'il y a un effet modérateur des PC sur le lien entre le désordre observé dans le quartier et le rendement en mathématiques (rapporté par les enseignants). La figure 1 illustre qu'un niveau élevé de désordre est associé à un meilleur rendement en mathématiques chez les élèves qui ont des PC ($\beta = -.23, p < .05$). Cependant, le désordre du quartier n'est pas associé au rendement en mathématiques des élèves sans PC ($\beta = -.01, n.s.$). Un effet modérateur s'observe aussi sur le lien entre la crainte de criminalité ou de violence et le rendement en français (rapporté

par les enseignants). La figure 2 montre qu'un niveau de crainte élevé est associé à un rendement plus faible chez les élèves sans PC ($\beta = -.18, p < .05$). Ce lien n'est pas significatif chez les élèves qui ont des PC ($\beta = .10, n.s.$). Enfin, un effet modérateur est observé sur le lien entre la concentration du quartier en résidents ayant un SSE faible et le rendement en français (rapporté par les enseignants). Si la figure 3 illustre qu'une plus forte concentration du quartier en SSE faible est associée à un rendement plus faible en français des élèves sans PC et à un meilleur rendement des élèves avec PC, les analyses de sensibilité indiquent que ces liens ne sont pas significatifs à l'intérieur des groupes (avec PC : $\beta = -.06, n.s.$; sans PC : $\beta = .01, n.s.$).

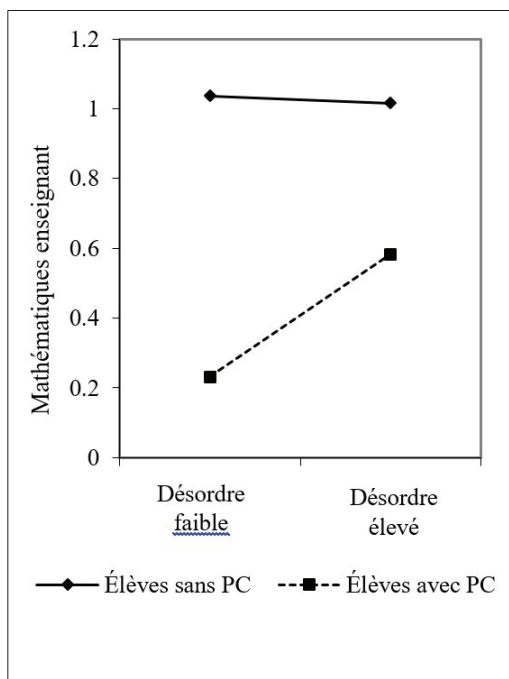


Figure 1 - Effet modérateur des PC sur l'association entre le désordre observé dans le quartier et le rendement en mathématiques.

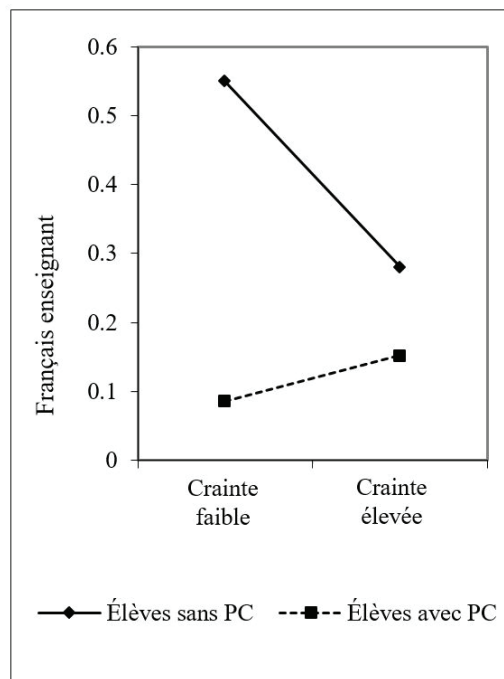


Figure 2 - Effet modérateur des PC sur l'association entre la crainte de la criminalité dans le quartier et le rendement en français.

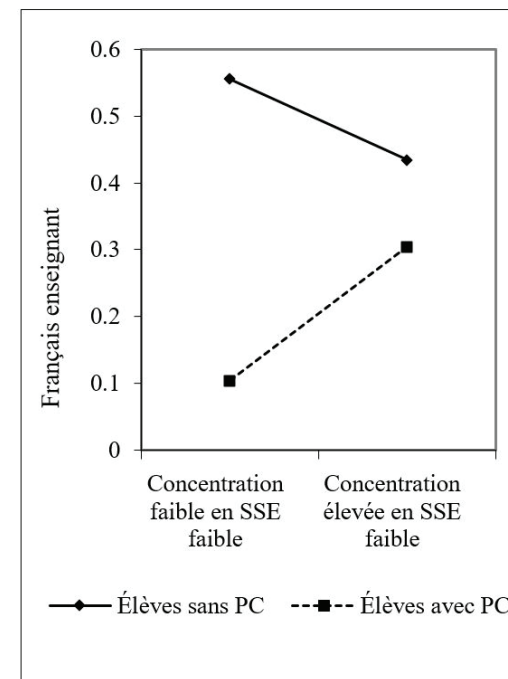


Figure 3 - Effet modérateur des PC sur l'association entre la concentration du quartier en résidents ayant un SSE faible et le rendement en français

Discussion

La présente étude visait à vérifier si la composition et la désorganisation sociale du quartier sont associées au rendement scolaire des élèves québécois, et à examiner l'effet modérateur des PC extériorisés sur ces associations.

Associations entre le quartier et le rendement scolaire des élèves

L'hypothèse de départ stipulant que la composition du quartier (concentration en SSE faible ou élevé) et le niveau de désordre du quartier sont reliés au rendement scolaire des élèves est partiellement soutenue par les résultats de l'étude. Le niveau de désordre *perçu* par les élèves est lié à la fois à leur rendement en mathématiques et en français, que ce rendement soit rapporté par les enseignants ou par les élèves dans le cas des mathématiques. Ces résultats appuient ceux d'autres études montrant que les jeunes qui habitent un quartier avec un niveau élevé de désordre ont un rendement scolaire inférieur aux adolescents dont le quartier présente moins d'indices de désordre (Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Milam et al., 2010; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016; Woolley et al., 2008). Cependant, le désordre du quartier, tel que rapporté par des observateurs, n'est pas associé au rendement scolaire des élèves. Notre étude contribue à démontrer que le *désordre perçu* par les élèves est associé au rendement scolaire de manière différente que le *désordre observé*, même en tenant compte des caractéristiques socioéconomiques des familles des élèves et de la composition socioéconomique de leur quartier dans les modèles d'analyse. Ce résultat appuie les études antérieures qui soutiennent que les perceptions qu'ont les jeunes de leur quartier sont plus importantes que les caractéristiques observables du quartier pour comprendre les comportements des adolescents (Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Martin-Storey et al., 2012).

En ce qui concerne la composition du quartier, seule la concentration en résidents ayant un SSE faible est associée au rendement en mathématiques tel que rapporté par les élèves. La composition du quartier n'est pas associée au rendement en français. Pourtant, d'autres études ont rapporté un lien entre le niveau socioéconomique du quartier et le rendement scolaire (Anderson et al., 2014; Brännström, 2008; Sykes & Kuyper, 2009; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Cette différence pourrait être attribuable au fait qu'au Québec, comparativement aux États-Unis, les familles vulnérables reçoivent de l'aide

sociale du gouvernement, ce qui peut contribuer à réduire l'écart de revenu dans la population et rendre la détection de cet effet plus ardue (Oreopoulos, 2008). En outre, les études qui ont trouvé des associations entre la composition du quartier et le rendement scolaire n'ont pas inséré d'autres caractéristiques du quartier dans leurs analyses (Anderson et al., 2014; Brännström, 2008; Sykes & Kuyper, 2009) comme c'est le cas ici. Il est possible que la composition du quartier soit associée au rendement scolaire lorsque les autres aspects du quartier ne sont pas pris en compte. D'autres explications permettent de nuancer les divergences avec nos résultats. Par exemple, la majorité des études ont trouvé un lien entre le quartier et une moyenne scolaire générale plutôt qu'avec le rendement dans des matières spécifiques (Borofsky et al., 2013; Bowen et al., 2002; Bowen et al., 2008; Brännström, 2008; Martin-Storey & Crosnoe, 2014; McCoy et al., 2013; Sykes & Kuyper, 2009; Woolley et al., 2008). La méta-analyse de Nieuwenhuis et Hooimeijer (2016) indique aussi que la variation des résultats peut s'expliquer, entre autres, par certaines variables de contrôles insérées dans les analyses. Par exemple, lorsque les pratiques parentales sont omises du modèle, l'effet protecteur de certaines pratiques vis-à-vis les caractéristiques du quartier est assimilé dans le coefficient de la caractéristique du quartier, diminuant la possibilité de détecter son effet (Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016).

Une autre hypothèse à l'étude, basée sur les différences de contexte entre le Québec et les États-Unis, concernait la crainte de la criminalité ou de la violence dans le quartier et supposait qu'elle n'était pas associée au rendement scolaire des élèves. Cette hypothèse se vérifie dans notre étude, du moins lorsque l'effet modérateur des PC n'est pas considéré.

Rôle modérateur des problèmes de comportement extériorisés

L'hypothèse voulant que l'effet du quartier soit plus important pour les élèves ayant des PC trouve peu d'échos dans notre étude. En effet, sur les 20 interactions testées entre les caractéristiques du quartier et la présence ou non des PC, seules trois interactions se sont avérées significatives et une seule indique clairement que l'effet du quartier, soit le désordre observé, est plus grand pour les élèves qui ont des PC. Cet effet est toutefois contre-intuitif en montrant que, comparativement à un niveau de désordre faible, un niveau élevé de désordre observé dans le quartier est associé à un meilleur rendement en

mathématiques chez ces élèves. Différentes explications de cette association qui implique l'organisation sociale du quartier sont possibles, mais demeurent à tester dans les études futures. Par exemple, il est possible que dans les quartiers plus désorganisés socialement, les parents tendent à superviser davantage leurs enfants que dans les quartiers où règne une plus grande organisation sociale (Brody et al., 2003; Skogan, 2015). Les jeunes auraient ainsi moins d'occasions d'adopter des comportements qui nuisent à leur rendement scolaire (p. ex., la consommation de drogues) et seraient moins influencés par les normes sociales du quartier (Delbert et al., 2006; Martin-Storey & Crosnoe, 2014; Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). Par ailleurs, les écoles et organismes communautaires des quartiers désavantagés reçoivent plus d'allocations du gouvernement canadien (Oreopoulos, 2008), ce qui pourrait signifier davantage de services d'aide pour les élèves qui ont des PC, favorisant ainsi un meilleur rendement scolaire. De plus, en se basant sur le concept de résilience — qui désigne « le résultat d'une adaptation réussie malgré les défis et les circonstances difficiles » (Kamanzi, Zhang, Deblois, & Deniger, 2007, p. 131) —, les quartiers désavantagés peuvent contribuer au développement d'habiletés en résolution de problème des élèves. Il est nécessaire que plus d'études s'intéressent à ce sujet pour mieux comprendre comment les quartiers désorganisés peuvent contribuer au développement des capacités adaptatives.

La crainte de criminalité ou de violence dans le quartier semble toutefois un facteur de risque d'un faible rendement scolaire pour les élèves qui n'ont pas de PC. L'effet observé chez ces élèves concorde avec les résultats d'autres études appuyant l'idée que des difficultés de concentration pourraient résulter de cette crainte et nuire au rendement scolaire (Borofsky et al., 2013; McCoy et al., 2013; Woolley et al., 2008). Toutefois, d'autres études devraient explorer davantage cette caractéristique du quartier auprès des élèves ayant ou non des PC pour mieux comprendre cette interaction.

Forces et limites de l'étude

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur l'influence des caractéristiques des quartiers sur le rendement scolaire par l'utilisation de différentes sources et méthodes de mesure du quartier, et par la considération d'indicateurs reliés tant à sa composition qu'à son organisation sociale. Cependant, des limites doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. Premièrement, pour évaluer la composition

des quartiers, ceux-ci ont été délimités en fonction des unités géographiques des recensements. Ces frontières artificielles sont possiblement différentes du territoire perçu par les adolescents comme étant leur quartier (Robitaille, 2006). Les futures recherches pourraient pallier cette limite en utilisant des mesures reflétant les frontières du quartier selon la perception des jeunes. Deuxièmement, le devis corrélationnel de cette étude ne permet pas d'établir un lien de cause à effet entre les caractéristiques des quartiers et le rendement scolaire. Troisièmement, il est possible que des variables non mesurées contribuent également aux relations observées entre le quartier et le rendement scolaire (McCoy et al., 2013). Par exemple, les prochaines études devraient prendre en compte d'autres facteurs influençant le rendement scolaire, comme la relation élève/enseignant et le climat de la classe (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008), ainsi qu'intégrer certaines pratiques parentales en tant que variables de contrôle pour mieux évaluer les interactions entre les différents facteurs.

Conclusion

Un nombre croissant de recherches montrent que les caractéristiques des quartiers résidentiels peuvent influencer le rendement scolaire des adolescents. En plus de nuancer les résultats des études antérieures — le plus souvent américaines — au contexte québécois, cette étude s'est intéressée aux effets d'interactions contexte-personne, soit l'effet modérateur possible des PC extériorisés. Le désordre du quartier perçu par les élèves, et non le désordre observable de l'extérieur, ressort comme la caractéristique la plus associée au rendement scolaire en mathématiques et en français dans notre échantillon d'adolescents québécois; ce résultat voulant que la perception qu'ont les jeunes de leur quartier soit différente de ce qui est généralement observé génère des retombées pour la pratique (Martin-Storey et al., 2012). Les intervenants enseignants et non enseignants auraient sans doute avantage à porter attention à la manière dont les élèves décrivent leur quartier en lien avec les indices de désordre afin de mieux évaluer les risques que ces quartiers peuvent représenter pour les élèves (p. ex., l'association à des pairs qui adoptent des comportements déviants ou qui ont une attitude négative envers l'éducation) (Nieuwenhuis & Hooimeijer, 2016). De plus, les intervenants scolaires pourraient aussi bénéficier d'un travail en collaboration avec les organismes

de leur quartier œuvrant auprès des jeunes pour favoriser leur réussite scolaire. Ces partenariats pourraient mettre de l'avant des initiatives pour favoriser l'organisation sociale des quartiers et impliquer les jeunes dans celles-ci (par exemple, collecte de déchets, planter des arbres ou des fleurs, activités favorisant les interactions entre les résidents, etc.) (Skogan, 2015; Woolley et al., 2008). Ces initiatives sont des occasions pour les jeunes de s'engager dans des activités constructives au sein de leur communauté et de créer des liens avec des modèles de réussite.

Références

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, S., Leventhal, T., & Dupéré, V. (2014). Exposure to neighborhood affluence and poverty in childhood and adolescence and academic achievement and behavior. *Applied Developmental Science, 18*(3), 123–138.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568–582.
- Borofsky, L. A., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P. H., & Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time. *Psychology of violence, 3*(4), 381–395.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D., & Glennie, E. J. (2008). The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations, 57*(4), 504–516.
- Bowen, N. K., Bowen, G. L., & Ware, W. B. (2002). Neighborhood social disorganization, families, and the educational behavior of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 17*(5), 468–490.
- Boyle, M. H., Georgiades, K., Racine, Y., & Mustard, C. (2007). Neighborhood and family influences on educational attainment: Results from the Ontario Child Health Study Follow-up 2001. *Child Development, 78*(1), 168–189.
- Brännström, L. (2008). Making their mark: The effects of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement. *European Sociological Review, 24*(4), 463–478.
- Brody, G. H., Ge, X., Kim, S. Y., Murry, V. M., Simons, R. L., Gibbons, F. X. ... Conger, R. D. (2003). Neighborhood disadvantage moderates associations of parenting

- and older sibling problem attitudes and behavior with conduct disorders in African American children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 211–222.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A. ... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222–245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunton-Smith, I. R. & Sturgis, P. (2011). Do neighborhoods generate fear of crime? An empirical test using the British Crime Survey. *Criminology*, 49(2), 331–369.
- Coulton, C. J., Korbin, J. E., & Su, M. (1996). Measuring neighborhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24(1), 5–32.
- Crosnoe, R. & Riegle-Crumb, C. (2007). A life course model of education and alcohol use. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(3), 267–282.
- Crowder, K. & South, S. J. (2011). Spatial and temporal dimensions of neighborhood effects on high school graduation. *Social Science Research*, 40(1), 87–106.
- De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological bulletin*, 131(4), 483–509.
- Delbert, S. E., Menard, S., Rankin, B., Elliott, A., Wilson, W. J., & Huizinga, D. (2006). *Good kids from bad neighborhoods: Successful development in social context*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Déry, M., Laventure, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Pauzé, R. (2007). Adaptation scolaire et sociale d'élèves ayant reçu des services éducatifs complémentaires pour troubles de comportement dès le début de leur scolarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 47–62.

- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1–23.
- Dupéré, V. (2007). *Défavorisation du quartier de résidence et comportements déviants chez les adolescents : une perspective écologique et développementale*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Montréal.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Crosnoe, R., & Dion, E. (2010). Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology*, 46(5), 1227–1244.
- Epkins, C. C. & Seegan, P. L. (2015). Mother-reported and children's perceived social and academic competence in clinic-referred youth: Unique relations to depression and/or social anxiety and the role of self-perceptions. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(5), 656–670.
- Federal Bureau of Investigation (FBI). (2016). *Crime in the United States (Table 11)*. Accessible au <https://ucr.fbi.gov/crime-in-the-u.s/2016/crime-in-the-u.s.-2016/tables/table-11>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583.
- Goodnight, J. A., Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Rodgers, J. L., Rathouz, P. J., Waldman, I. D., & D'Onofrio, B. M. (2012). A quasi-experimental analysis of the influence of neighborhood disadvantage on child and adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 95–108.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297–313.

- Jencks, C. & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. Dans L. E. Lynn & M. F. H. McGahey (dir.), *Inner-city poverty in the United States* (p. 111–186). Washington, DC: National Academy Press.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127–145.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- 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.
- Laferrière, T., Barma, S., Bader, B., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F. ... Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historioculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156–182.
- Lambert, S. F., Ialongo, N. S., Boyd, R. C., & Cooley, M. R. (2005). Risk factors for community violence exposure in adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 36(1/2), 29–48.
- Lessard, A., Potvin, P., & Fortin, L. (2014). Prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (dir.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337.
- Leventhal, T., Dupéré, V., & Brooks-Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 2 : Contextual influences on adolescent development* (3e éd., p. 411–443). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Leventhal, T., Dupéré, V., & Shuey, E. (2015). Children in neighborhoods. Dans M. H. Bornstein, T. Leventhal & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 4: Ecological settings and processes* (7e éd., Chap. 13, p. 493–533). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Martin-Storey, A. & Crosnoe, R. (2014). Perceived neighborhood safety and adolescent school functioning. *Applied Developmental Science, 18*(2), 61–75.
- Martin-Storey, A., Temcheff, C. E., Ruttle, P. L., Serbin, L. A., Stack, D. M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (2012). Perception of neighborhood disorder and health service usage in a Canadian sample. *Annals of Behavioral Medicine, 43*(2), 162–172.
- McBride Murry, V., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N., & Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 114–128.
- McCoy, D. C., Roy, A. L., & Sirkman, G. M. (2013). Neighborhood crime and school climate as predictors of elementary school academic quality: A cross-lagged panel analysis. *American journal of community psychology, 52*(1/2), 128–140.
- Milam, A. J., Furr-Holden, C. D. M., & Leaf, P. J. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *The Urban Review, 42*(5), 458–467.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Agir autrement en mathématique : pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SIAA_Math_reference_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur (MEES). (2016). Indices de défavorisation. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur et Recherche du Québec (MEESR). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir leur diplôme? *Bulletin statistique de l'éducation, (43)*, 1–24. Repéré à <http://www>.

- education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2007). *Mplus user's guide* (6e éd.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nieuwenhuis, J. & Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31(2), 321–347.
- Nieuwenhuis, J., Hooimeijer, P., & Meeus, W. (2015). Neighbourhood effects on educational attainment of adolescents, buffered by personality and educational commitment. *Social Science Research*, 50, 100–109.
- Oreopoulos, P. (2008). Neighbourhood effects in Canada: A critique. *Canadian Public Policy*, 34(2), 237–258.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552–560.
- Raudenbush, S. W. & Sampson, R. J. (1999). Ecometrics: Toward a science of assessing ecological settings, with application to the systematic social observation of neighborhoods. *Sociological Methodology*, 29(1), 1–41.
- Robitaille, É. (2006). La part de la géographie dans la recherche sur les effets de quartier. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 403–407.
- Rosenbaum, J. E. (2001). *Beyond college for all*. New York, NY: Russell Sage.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 23(3), 300.
- Salamon, R., Swendsen, J. D., & Husky, M. M. (2014, juin). Comportement et activités extra-scolaires: une étude en vie quotidienne de l'échec et de la réussite scolaire. Dans *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (vol. 172, no. 4, p. 268–272). Elsevier Masson.

- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R., & Gresham, F. M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology, 45*(2), 193–223.
- Shaw, C. R. & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Skogan, W. (2015). Disorder and decline: The state of research. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 52*(4), 464–485.
- Statistique Canada. (2017). *Victimes d’homicides, nombre et taux (tableau 35-10-0068-01)*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/legal12b-fra.htm>
- Sullivan, C. J. (2013). Individual, social and neighborhood influences on the launch of adolescent antisocial behavior. *Youth Violence and Juvenile Justice, 12*(2), 103–120.
- Sykes, B. & Kuyper, H. (2009). Neighbourhood effects on youth educational achievement in the Netherlands: Can effects be identified and do they vary by student background characteristics? *Environment and Planning A, 41*(10), 2417–2436.
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., DeLisi, M., & Maynard, B. R. (2014). Violence and externalizing behavior among youth in the United States: Is there a severe 5%? *Youth Violence and Juvenile Justice, 12*(1), 3–21.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Woolley, M. E. & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family relations, 55*(1), 93–104.
- Woolley, M. E., Grogan-Kaylor, A., Gilster, M. E., Karb, R. A., Gant, L. M., Reischl, T. M., & Alaimo, K. (2008). Neighborhood social capital, poor physical conditions, and school achievement. *Children & Schools, 30*(3), 133–145.
- Zenk, S. N., Schulz A. J., Mentz, G., House, J. S., Gravlee, C. G., Miranda, P. I. ... Kannan, S. (2007). Inter-rater and test-retest reliability: Methods and results for the neighborhood observational checklist. *Health & Place, 13*(2), 452–465.