

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
SUZIE MCKINNON

RELATIONS ENTRE LES TROUBLES DU COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS, LA  
DÉLINQUANCE, LA DÉPRESSION, LES PRATIQUES PARENTALES ET LE  
RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

DÉCEMBRE 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'articles scientifiques, tels qu'il est stipulé dans les règlements des Études de cycles supérieurs (art. 136.2) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les articles ont été rédigés selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme coauteur de l'article soumis pour publication.

## *Sommaire*

Au Québec, le décrochage scolaire est un problème social important. En 2003, 18,5 % des jeunes âgés de 19 ans étaient décrocheurs. Chez les jeunes hommes de 19 ans, 23,4 % sont des décrocheurs tandis que chez les filles de cet âge, 13,3 % sont des décrocheuses (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005) (MÉLS). Les répercussions sociales et individuelles sont également très lourdes.

La présente thèse de doctorat a pour but de développer les connaissances dans le domaine du décrochage scolaire au secondaire. Précisément, elle vise l'étude des liens entre les troubles du comportement extériorisés (TCE), la délinquance, les symptômes dépressifs, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire et le risque de décrochage scolaire (RDS). Elle comporte deux articles. Le premier article est un relevé de la documentation scientifique sur les dimensions comportementales et parentales en lien avec le décrochage scolaire. Cette mise à jour des connaissances actuelles permet de faire ressortir des limites liées aux écrits scientifiques dans le domaine. Par exemple, peu d'études s'intéressent à la dépression et au RDS. Quant aux dimensions du style parental et celles liées à la participation des parents dans le suivi scolaire, elles sont surtout étudiées sous l'angle du rendement scolaire. D'autre part, aucune étude recensée n'a tenté d'expliquer le lien entre les variables comportementales et le RDS chez les adolescents par les pratiques parentales (rôle médiateur). Enfin, les résultats de ces études sont souvent présentés de façon indifférenciée selon le sexe des adolescents.

Le deuxième article examine particulièrement les liens prédictifs des variables comportementales et parentales au début du secondaire sur le RDS, chez les filles et les garçons, deux ans après leur entrée au secondaire. Il vérifie aussi le rôle médiateur des pratiques parentales perçues par les adolescents. Pour ce faire, 676 adolescents de première secondaire remplissent le questionnaire sur la délinquance auto-révélee tiré du *MASPAQ* (LeBlanc, 1994), l'*Inventaire de dépression de Beck* (Bourque & Beaudette, 1982), le questionnaire *Style parental* et celui de la *Participation parentale au suivi scolaire* (Deslandes, 1996). Les enseignants répondent à la traduction francophone du *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliot, 1990). Deux ans plus tard, les adolescents remplissent le questionnaire sur le RDS, *Decisions* (Quirouette, 1988). Les principaux résultats montrent que les variables comportementales et parentales expliquent 30 % de la variance du RDS chez les filles et 25 % chez les garçons. Les symptômes dépressifs, les TCE ainsi que le peu d'engagement des parents et un faible encadrement de leur part, au début du secondaire, contribuent significativement au RDS des filles. Chez les garçons, ce sont les symptômes dépressifs, l'adoption de comportements délinquants et le peu d'engagement parental qui jouent ce rôle. De plus, le peu d'engagement parental perçu par les filles et les garçons et un faible niveau de soutien affectif chez les filles seulement jouent un rôle médiateur partiel dans la relation entre les symptômes dépressifs et le RDS. Quant au faible engagement parental chez les deux genres et le faible encadrement parental chez les garçons seulement, il médiatise partiellement le lien entre les comportements délinquants et le RDS.

*Table des matières*

Sommaire .....	iii
Table des matières.....	v
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre I.....	11
Définition de concepts	
Chapitre II .....	29
Les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, la famille et le risque de décrochage scolaire au secondaire : état de la question (Article1)	
Chapitre III.....	74
Effets médiateurs des pratiques parentales au début du secondaire dans la relation entre les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire chez les filles et les garçons (Article 2)	
Discussion générale.....	124
Conclusion générale.....	138
Références.....	141

Appendices.....	152
<i>Appendice A</i> .....	153
Informations supplémentaires sur l'échantillon	153
<i>Appendice B</i> .....	156
Extraits des questionnaires	
<i>Appendice C</i> .....	171
Analyses de régression du rôle médiateur des pratiques parentales (figure des coefficients Beta standardisés)	

### *Remerciements*

Je désire exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Pierre Potvin, professeur-chercheur au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa compréhension, sa sensibilité, sa patience, sa grande disponibilité et ses propos éclairants tout au long de mes études doctorales.

Des remerciements sont exprimés à M. Carl Lacharité professeur-chercheur au Département de psychologie à l'UQTR et Mme Diane Marcotte, professeure-chercheuse au Département de psychologie à l'UQAM. Des remerciements particuliers sont adressés à Mme Danielle Leclerc, professeure-chercheuse au Département de psychoéducation pour sa générosité et ses judicieux conseils. Des remerciements vont également à M. Michel Alain, professeur-chercheur au Département de psychologie à l'UQTR pour son expertise.

Je tiens à témoigner ma gratitude à mes parents et à mon frère pour leur soutien moral constant. Je remercie mes ami(s)es, particulièrement, Annie et Josée pour leur présence et leurs encouragements tout au long de mes études.

D'autre part, je remercie les directeurs, éducateurs, enseignants et élèves pour leur précieuse collaboration à cette étude. Enfin, cette étude a été subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) et le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH).

## *Introduction*

Décrochage ou abandon scolaire? Dans son *Bulletin statistique de l'éducation*, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2000) a cru utile de distinguer ces deux concepts souvent utilisés en alternance. Contrairement à l'abandon scolaire, le décrochage est « une interruption qui n'est pas nécessairement définitive » (p.1). Cela dit, le MÉQ (2003) définit les décrocheurs comme « des personnes qui n'ont pas de diplôme du secondaire et qui ne fréquentent pas l'école » (p.2). Ainsi, le taux de décrochage scolaire est déterminé à partir de la proportion d'individus qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas de diplôme du secondaire (DES, CEP, DEP, ASP, AFP, CFER)<sup>1</sup> et s'exprime toujours en fonction d'un âge donné (MÉLS, 2005). Par exemple, en 2003, 18,5 % des jeunes de 19 ans étaient décrocheurs. Chez les garçons de 19 ans, 23,4 % sont décrocheurs tandis que chez les filles de cet âge, 13,3 % d'entre elles sont décrocheuses. Ce taux diffère également de celui, souvent rapporté dans les écrits, des jeunes qui sortent du secondaire sans diplôme (tout secteur confondu) où c'est la proportion d'une génération d'élèves qui est calculée. En fait, ce taux mesure la probabilité de sortir du secondaire sans diplôme. Ainsi, pour l'année 2003-2004, le taux d'obtention d'un diplôme au secondaire était de 70,7 % soit 29,3 % de

---

<sup>1</sup> Diplôme d'études secondaires (DES) incluant le diplôme avec mention « professionnel court » ou « professionnel long », le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et le certificat en formation en entreprise de récupération (CFER).

jeunes sortis sans diplôme du secondaire (le secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes) (MÉLS, 2005). La phase la plus critique du décrochage scolaire serait entre la deuxième et la troisième secondaire (Violette, 1991). À ce propos, Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy (1993) constatent que le taux de décrochage le plus élevé est en troisième secondaire.

Parmi ces jeunes, certains décrochent plus d'une fois avant l'abandon définitif. Chez les 18-20 ans, interrogés dans une enquête canadienne, près de 60 % ont déclaré avoir déjà décroché une fois auparavant, plus de 18 % avaient quitté deux fois et moins de 7 % avaient décroché plus de trois fois (Bowlby & McMullen, 2002). Pour d'autres, le retour aux études est plus fructueux. En effet, en 2001, parmi les 14% de décrocheurs de 1999 retournés à l'école secondaire, 8% ont obtenu un diplôme du secondaire et 6% étaient toujours aux études (Bushnik, Barr-Telford, & Bussière, 2004). Au Québec, la proportion de décrocheurs retournés à l'école, cette année-là, était la plus élevée au Canada, soit de 23 %. Ces jeunes qui profitent du « système de la seconde chance » ont ainsi l'occasion d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences réduisant le risque d'exclusion du marché du travail (Bushnik et al., 2004).

Malgré les allées-retours scolaires de certains jeunes, les efforts déployés par les chercheurs, les instances gouvernementales et les intervenants scolaires et sociaux pour mieux comprendre le décrochage scolaire et mieux intervenir, le nombre de jeunes qui

quittent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme reste élevé. Puis, au-delà des statistiques, les conséquences et les problèmes associés sont considérables. Notamment, les décrocheurs possèdent un faible niveau d'habiletés scolaires (Rumberger, 1987) et d'alphabétisation ce qui les met à risque de ne pas acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour une pleine participation au marché du travail (Développement des ressources humaines du Canada, 2000). Ils ont donc de la difficulté à se trouver et à conserver un emploi à temps plein, et ce, à long terme (DRHC, 2000). Ces jeunes entrent dans nos communautés non seulement sous scolarisés, mais avec une sombre perspective de réussite sur le marché du travail. Et pour cause, au cours des dernières années, le marché du travail s'est transformé. L'employeur exige davantage de compétences et de formation, par conséquent, l'insertion professionnelle s'avère plus difficile pour ces jeunes sans diplôme. Comme le constate Rheault (2004) du ministère de l'Éducation du Québec, même si l'obtention d'un diplôme n'assure pas automatiquement un emploi, plus le niveau de scolarisation est élevé, plus le taux de chômage diminue et plus celui de l'emploi augmente, et ce, particulièrement lorsqu'il y a obtention d'un diplôme à la fin des études. De plus, lorsqu'elles n'ont pas de diplôme d'études secondaires, les filles sont plus affectées par le chômage que les garçons. Quant aux décrocheurs qui ont un emploi, leur revenu est souvent faible et les difficultés à subvenir à leurs besoins sont nombreuses (Bouchard, Saint-Amant, Baudoux, & Noircent, 1994).

Des problèmes psychologiques sont également associés au décrochage scolaire. Dans l'étude de James et Lawlor (2001) auprès de 78 décrocheurs âgés de 15 et 18 ans qui participent à un programme d'ateliers de formation, 24,4 % d'entre eux ont des problèmes psychologiques cliniques, les filles rapportant plus de problèmes (10 % pour les garçons et 39,5 % pour les filles). Plus de 20 % des jeunes de l'étude ont des troubles intériorisés et 30,8 % ont des troubles extériorisés. Tous sexes confondus, la délinquance est la problématique la plus fréquente chez ces jeunes. Les garçons sont plus nombreux à présenter de la délinquance et les filles sont plus nombreuses à avoir des troubles d'anxiété et de dépression. Toutefois, la nature de cette étude ne permet pas de dire si ces problèmes étaient présents avant que le jeune quitte l'école sans diplôme.

Au niveau social, le fait que ces jeunes soient plus susceptibles d'être chômeurs et d'avoir un faible revenu tout au cours de leur vie (Gilbert, 1993; Sullivan, 1988) occasionne une diminution importante des revenus en taxe dans les coffres du gouvernement (Rumberger, 1987). Ces jeunes qui ont abandonné leurs études avant d'obtenir leur diplôme sont aussi plus susceptibles de recourir à des services sociaux incluant l'assistance sociale, médicale et le chômage (Demers, 1991; Rumberger, 1987).

Au-delà des statistiques, des conséquences et des problèmes associés, le décrochage scolaire apporte bien des casse-tête aux chercheurs par sa difficulté à saisir sa complexité.

De nombreuses études ont démontré la présence de liens corrélacionnels et prédictifs entre cette problématique et différents facteurs individuels, familiaux et scolaires où plusieurs agents de socialisation sont en cause (parents, fratrie, pairs, intervenants scolaires et communautaires). Le décrochage scolaire est également reconnu comme le résultat d'une interaction complexe impliquant des facteurs de risque et de protection (Christenson & Thurlow, 2004). De plus, bien qu'ils aient longtemps été perçus comme étant semblables les uns des autres, les décrocheurs forment un groupe hétérogène. Ces jeunes ne décrochent pas tous pour les mêmes raisons (travail, grossesses, mariage, problèmes familiaux ou de santé, impression d'avoir été poussé par l'école pour quitter) de même, les décrocheurs comme les jeunes à risque ne sont pas tous caractérisés par les mêmes variables. D'ailleurs, au cours des dernières années, certains chercheurs ont travaillé à l'élaboration de typologies de décrocheurs (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) et de jeunes à risque de décrochage (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006). Tandis que d'autres se sont surtout intéressés au développement de modèles explicatifs complexes (p. ex. Battin-Pearson et al., 2000; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997) pour mieux comprendre les trajectoires qui mènent à la sortie de l'école secondaire sans diplôme.

D'autre part, il est reconnu que le décrochage scolaire est un processus long et graduel qui fait en sorte que le jeune s'éloigne petit à petit de l'école (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). Ainsi, plus l'élève à risque de décrocher est identifié

tôt, plus la probabilité est élevée que les efforts déployés pour prévenir le décrochage soient un succès (Rumberger, 1987). De là, l'importance de mieux connaître ces jeunes qui se retrouvent dans une trajectoire qui mène au décrochage scolaire au secondaire. Toutefois, l'intérêt des chercheurs pour le décrochage scolaire a surtout porté sur les jeunes décrocheurs, soit ceux qui ont déjà quitté l'école (Battin-Pearson, et al., 2000; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Garnier et al., 1997; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997; Kupersmidt & Coie, 1990; Rumberger, 1983). Par conséquent, bien que l'intérêt de la présente recherche porte sur les jeunes à risque de décrochage scolaire, la recension d'écrits présentée dans le cadre de cette thèse révélera davantage des études sur les décrocheurs que sur les jeunes à risque de décrocher soit ceux qui sont encore à l'école, mais qui risquent fort de décrocher (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004).

Comme mentionné précédemment, le décrochage scolaire au secondaire est multifactoriel : individuel, familial, interpersonnel et institutionnel (LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, 1995). Traditionnellement, ce sont les facteurs individuels qui ont attiré le plus l'attention des chercheurs dans le domaine (Garnier et al, 1997). Toutefois, la majorité des études se sont surtout intéressée aux troubles du comportement extériorisés telle l'agressivité, l'indiscipline, mais aussi, les comportements délinquants reconnaissant par le fait même l'importance de ces facteurs dans la prédiction du décrochage scolaire (Cairns et al., 1989; Janosz et al., 2000; Mensch & Kandel, 1988).

Du côté de la dépression, bien qu'à ce jour, elle ait été très peu explorée par les chercheurs dans le domaine de l'éducation, les études démontrent un lien entre les symptômes dépressifs et les difficultés scolaires (Dalley, Bolocofsky, Alcorn, & Baker, 1992; Kaltiala-Heino, Rimpel, & Rantanen, 1998). Quant aux pratiques parentales, leur importante contribution est démontrée tant dans le décrochage (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995) que dans le rendement scolaire (Deslandes & Royer, 1994; Violette, 1991).

### Objectifs généraux de la recherche

Le présent projet de recherche doctoral vise à développer les connaissances actuelles sur le risque de décrochage scolaire au secondaire en lien avec les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression et les pratiques parentales. Cette recherche se situe dans une perspective de prévention, en ce sens qu'elle porte sur le risque de décrochage au secondaire chez les adolescentes et les adolescents. Elle s'intéresse particulièrement aux troubles du comportement extériorisés en classe, aux activités délinquantes rapportées par les adolescents et aux symptômes dépressifs auto-révélés. Les dimensions du style parental et celles de la participation parentale au suivi scolaire seront également étudiées. Une approche dimensionnelle est, par ailleurs, privilégiée pour mesurer ces variables.

Le premier chapitre présente quelques définitions afin de bien situer les concepts étudiés dans la présente thèse. Puis, les objectifs sont poursuivis à l'intérieur de deux

articles qui se veulent le corps du travail. D'abord, le premier article, présenté au deuxième chapitre, fait état des écrits qui révèlent les liens entre le décrochage scolaire et les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, mais également, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire chez les adolescents. Cette mise au point des connaissances permet, par la même occasion, de faire ressortir des limites liées aux études recensées.

Le troisième chapitre correspond au deuxième article. Cet article tente de pallier les lacunes révélées précédemment dans la recension d'écrits. Il vise à élargir les connaissances sur le risque de décrochage scolaire, les variables comportementales et parentales en s'intéressant davantage aux particularités des filles et à celles des garçons. Plus précisément, l'objectif de cette recherche longitudinale est d'étudier les liens prédictifs des variables comportementales et parentales au début du secondaire sur le risque de décrochage scolaire, deux ans plus tard, chez les filles et les garçons. Elle examine également les effets médiateurs du style parental et de la participation parentale dans la relation entre le risque de décrochage scolaire et les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs, toujours de façon différenciée selon le sexe de l'adolescent.

La troisième partie permet la discussion des résultats provenant des deux articles. Elle renferme également les conclusions générales, les limites de l'étude et des propositions pour les recherches éventuelles. Quant à la quatrième partie, elle inclut les références utilisées dans le cadre de cette thèse. À noter qu'étant donné les droits d'auteurs, les questionnaires utilisés dans la présente recherche ne sont présentés qu'en partie (voir en appendice). Il importe aussi de mentionner que la présentation sous forme d'article entraîne inévitablement de la redondance dans les parties, et ce, malgré les efforts pour éviter la répétition.

*Chapitre I*

Définition des concepts

Il peut être relativement facile de constater qu'un jeune présente des troubles du comportement, mais il en est tout autrement lorsqu'il s'agit de définir ces derniers (Kauffman, 1989). La terminologie utilisée dans les écrits sur les enfants et les adolescents en difficulté de comportement est diversifiée. Le type d'approche utilisée pour définir, classifier et diagnostiquer les difficultés comportementales rend complexe les typologies utilisées. Certains auteurs utilisent une approche catégorielle qui est centrée sur les catégories tandis que d'autres font appel à une approche dimensionnelle, où l'évaluation des comportements s'effectue sur un continuum de fréquence et de gravité. Dans l'approche catégorielle, un diagnostic est posé si un individu présente des symptômes persistants qui correspondent à un certain nombre de critères bien établis. Par exemple, dans le *Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux*, communément appelé DSM-IV TR (American Psychiatric Association, 2000), les individus sont classés de façon dichotomique. Ainsi, un jeune portera le diagnostic du Trouble des conduites (TC) si et seulement s'il rencontre les critères de ce trouble. Au contraire, dans l'approche dimensionnelle, un jeune sera considéré comme présentant des troubles du comportement si le score qu'il a obtenu à une échelle comportementale atteint un certain seuil de gravité.

Les termes utilisés varient également selon les champs disciplinaires. En éducation, le MÉQ (2000) a récemment modifié ses définitions, introduisant par le fait même la notion de risque. Ainsi, la catégorie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage comporte deux groupes de jeunes, à savoir les élèves à risque soit ceux qui présentent des difficultés pour lesquels un soutien particulier doit être accordé (difficultés pouvant mener à un échec, retard d'apprentissage, troubles émotifs, troubles du comportement, retard de développement, déficience intellectuelle légère) et les élèves en troubles graves du comportement pour lesquels un diagnostic doit être posé en ce sens. Du côté de la santé mentale, les professionnels s'appuient sur les définitions des troubles mentaux proposés dans le DSM-IV TR (APA, 2000). Ce système diagnostique propose une diversité de troubles cliniques spécifiques tels que le Trouble des conduites, le Trouble d'opposition, les Troubles de l'humeur et les Troubles anxieux.

D'autre part, de façon générale, le terme « trouble du comportement » réfère à des problèmes de comportements extériorisés. Toutefois, les résultats d'études effectuées en psychopathologie infantile démontrent que les troubles du comportement se divisent en deux dimensions : extériorisée et intériorisée (Achenbach & Edelbrock, 1978). La dimension extériorisée (sous contrôle) renvoie aux actes qui affectent les autres et perturbent l'environnement (Kazdin, 1995) tels que le Trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité, le Trouble d'opposition, le Trouble des conduites, les problèmes d'agressivité

et de violence (Achenbach & Edelbrock, 1978; Reynolds, 1992a; Rubin & Mills, 1991). La dimension intériorisée (sur contrôle) renvoie, quant à elle, à des caractéristiques plus internes (Kazdin, 1995) incluant entre autres, l'anxiété, la dépression, les problèmes de retrait social, de crainte et de somatisation (Achenbach & Edelbrock, 1978; Reynolds, 1992a; Rubin & Mills, 1991). Le terme trouble du comportement réfère donc à des comportements extériorisés et intériorisés.

#### *Troubles du comportement extériorisés*

Contrairement aux troubles intériorisés, les troubles extériorisés sont davantage étudiés par les chercheurs. Selon Rubin et Mills (1991), l'intérêt prédominant pour les troubles extériorisés provient probablement de plusieurs facteurs. D'abord, comparativement aux troubles intériorisés, les troubles extériorisés tel le TC et le Trouble d'hyperactivité sont ouverts et facilement observables (Reynolds, 1992b). Par conséquent, un enfant turbulent ou agressif se remarque davantage, mais surtout, est beaucoup plus dérangeant dans une classe qu'un jeune timide et solitaire. Les jeunes qui démontrent de l'agressivité, de l'impulsivité ou des symptômes de sur-activité sont donc ciblés très tôt, et ce, pour améliorer leur attention en classe (Rubin & Mills, 1991).

Ces troubles sont dits externes, car ils impliquent des conflits avec les autres tels l'agressivité, les comportements antisociaux et une sur-activité (Achenbach & McConaughy, 1987; Reynolds, 1992b).

### *Les comportements antisociaux*

Les comportements antisociaux souvent appelés passage à l'acte, comportements extériorisés, problème de la conduite et délinquance incluent une large catégorie d'activités telles que les actes d'agressivité, les vols, le vandalisme, mettre le feu, les mensonges, l'absentéisme scolaire et les fugues (Kazdin, 1995). Bien que ces comportements soient différents, ils se présentent souvent ensemble. Tous ces comportements violent de façon majeure les règles sociales et les attentes. Plusieurs d'entre eux reflètent aussi des actions contre l'environnement, incluant autant les personnes que les propriétés (Kazdin, 1995). Ces comportements se présentent à différents stades : des conflits légers avec l'autorité (opposition, désobéissance, défiance, argumentation) aux violations graves des droits des autres (agression, vandalisme, vol), en passant par des violations majeures des normes sociales (absentéisme, fugue) (Frick, 1998). La présence de comportements antisociaux est relativement commune à différents stades du développement normal (Kazdin, 1995). Plusieurs de ces comportements se dissipent au cours du développement. À partir des résultats de leur méta-analyse sur les comportements antisociaux, Loeber et Schmaling (1985) proposent une typologie bipolaire des troubles du comportement : les troubles ouverts et les troubles couverts (cachés). Les troubles ouverts se manifestent par des comportements ouverts d'agressivité ou d'hostilité tels que menacer ou attaquer les autres, se battre, blasphémer, se vanter et se disputer. Ces jeunes sont également bruyants, insolents et désobéissants. Ils font des choses pour se faire remarquer et leurs relations avec les pairs

sont pauvres. Quant aux troubles couverts, ils se manifestent par des comportements antisociaux faits à l'insu des adultes tels que le mensonge, le vol, le vandalisme, l'appartenance à un gang, le vagabondage, les fugues et la consommation de drogues et d'alcool.

D'autres auteurs proposent des distinctions quant à l'âge où commencent les comportements antisociaux et leur persistance. Moffit (1993) propose deux modèles, l'un où les comportements débutent durant l'enfance et persistent à l'âge adulte et l'autre où les comportements commencent à l'adolescence et ne persistent pas à l'âge adulte. En plus d'avoir grandement influencé les recherches sur les comportements antisociaux sévères chez les garçons, ces modèles ont été utilisés dans les critères du diagnostic du Trouble des conduites du DSM-IV TR (APA, 2000). La première trajectoire dite « persistante à l'âge adulte » regroupe des filles et des garçons qui commencent leurs comportements antisociaux durant l'enfance et persistent à la fin de l'adolescence (Moffit & Caspi, 2001). Dans la deuxième trajectoire, les manifestations se limitent à l'adolescence. Outre des distinctions dans leur progression développementale, ces deux trajectoires présentent des caractéristiques distinctes (facteurs cognitifs, traits de personnalité et environnement familial) et des mécanismes différents (Silverthorn & Frick, 1999). Toutefois, selon certains chercheurs, ces modèles ne tiendraient pas compte des filles qui, malgré un début tardif dans la manifestation des activités délinquantes, présenteraient des caractéristiques et des

conséquences beaucoup plus similaires à celles retrouvées chez les garçons qui eux ont commencé leurs comportements antisociaux durant l'enfance (Silverthorn & Frick, 1999; Silverthorn, Frick, & Reynolds, 2001). Pour répondre à cette limite, Silverthorn et Frick (1999) proposent une trajectoire dite à retardement « delay-onset » spécifique à ce type de filles qui adoptent des conduites antisociales sur le tard.

Qu'ils soient ouverts ou couverts, qu'ils débutent durant l'enfance ou à l'adolescence, ces comportements antisociaux sévères risquent fort d'entraîner une référence à un service de santé mentale pour un diagnostic de TC mais aussi, conduire le jeune qui manifeste ce type de comportements à la Chambre de la jeunesse de la Cour du Québec.

### *Le Trouble des conduites*

Le TC est formé de comportements antisociaux regroupés sous quatre grandes catégories de comportements : 1) agressions envers des personnes ou des animaux (brutalisation, intimidation, bagarres, cruauté physique), 2) destruction de biens matériels, 3) fraude ou vol et 4) violations graves de règles établies (fugues, école buissonnière) (APA, 2000). Cependant, même s'ils portent un diagnostic psychiatrique, la majorité de ces jeunes sont également considérés comme des délinquants par la société, puisque très souvent leurs comportements les entraînent dans des procédures judiciaires. Considérant les modifications apportées dans DSM-III et le DSM-IV qui ont entraîné la disparition de plusieurs

comportements non criminels et l'ajout de comportements criminels, il n'est pas surprenant que ces jeunes soient perçus comme des délinquants (Zoccolillo & Huard, 1999).

### *La délinquance*

Brunelle, Plourde et Tremblay (2006) définissent la délinquance comme un mode de vie caractérisé par des délits répétés d'actions dont la loi prévoit la sanction par une peine. Précisément, les comportements qui renvoient à la délinquance incluent les offenses, qui sont criminelles, si commises par un adulte (homicide et vol avec voies de fait), aussi bien qu'une variété de comportements qui sont illégaux à cause de l'âge des jeunes (consommation d'alcool, conduite d'une automobile, entrer à la maison tard le soir et d'autres comportements qui ne sont pas des crimes si commis par un adulte) (Kazdin, 1995). La majorité des adolescents québécois avouent avoir commis des actes qui pourraient les conduire devant les tribunaux pour mineurs (Fréchette & Le Blanc, 1987) ce qui n'en fait pas pour autant des délinquants. D'ailleurs, la plupart d'entre eux vont cesser leurs activités illégales à la fin de l'adolescence. En fait, ce n'est qu'une minorité qui commet fréquemment des délits graves.

Comme mentionnés précédemment, certains comportements sont inclus dans le diagnostic du Trouble des conduites tels les incendies criminels tandis que d'autres comme vendre de la drogue, se prostituer et conduire une automobile sous l'âge permis ne le sont pas. La délinquance se distingue du TC par le fait le jeune commet des actes qui

transgressent les lois. Par contre, pour que le jeune soit diagnostiqué TC, il doit présenter un patron de plusieurs comportements qui ne sont pas nécessairement des délits, et ce, sur une période d'au moins un an. Donc, les jeunes portant le diagnostic de TC peuvent ou non être identifiés délinquants.

En ce qui a trait aux statistiques, l'APA (2000) rapporte que le nombre de jeunes portant le diagnostic du Trouble des conduites varie entre 1 et 10 %, les garçons étant plus nombreux que les filles. Chez celles-ci, il est la deuxième problématique en importance (Zoccolillo, 1993). La fréquence des troubles des conduites augmente à l'adolescence (Frick, 1998). Toutefois, cette augmentation serait plus frappante pour les filles surtout au plan des comportements antisociaux non agressifs ce qui entraîne une diminution du ratio garçons-filles (Silverthorn & Frick, 1999). À l'école et dans la communauté, la proportion d'adolescents qui présente des troubles du comportement est de 7,2 % chez les garçons et de 2,1 % chez les filles (Kratzer & Hodgins, 1997). Au Québec, dans le secteur scolaire, 4,73 % des adolescents de 12-16 ans et 1,31 % des adolescentes du même âge présentaient des troubles du comportement (incluant les troubles graves et majeurs), le ratio étant de 4,2 garçons pour une fille (Lamarre & Ouellet, 1999). Dans le secteur de la santé, une enquête effectuée par Santé-Québec révèle que les adolescents de 12-14 ans (3,2 %) sont plus nombreux à présenter un Trouble des conduites que les adolescentes (1,4 %) (Breton et al., 1997).

Outre le taux de prévalence, ils se différencient dans la façon d'exprimer leurs troubles du comportement. Notamment, le vol, les batailles et l'agressivité directe sont plus fréquents chez les garçons tandis que les mensonges et l'agressivité indirecte sont plus populaires chez les filles (APA, 2000). Du côté de la délinquance, près de 93 % des adolescents âgés de 12 à 18 ans avouent avoir commis un acte délinquant au moins une fois dans leur vie (Fréchette & LeBlanc, 1987). Toutefois, lorsque la gravité est considérée, seuls 8,7 % ont commis des actes criminels graves, appelés aussi délinquance criminelle. Les adolescents commettent plus d'actes délinquants que les adolescentes (Fréchette & LeBlanc, 1987; Marcotte, 2001). En fait, les filles sont davantage caractérisées par des activités déviantes (non définies dans le Code criminel) tandis que les garçons adoptent plus de conduites délinquantes d'une gravité plus importante (Lanctôt & LeBlanc, 2000).

Finalement, les troubles du comportement peuvent entraîner des conséquences importantes telles que de la criminalité et des troubles mentaux. Au début de l'âge adulte, ces jeunes présentent des troubles de l'humeur (Quinton, Rutter, & Gulliver, 1990). Des différences entre les filles et les garçons sont également observées. Moffit et Caspi (2001) trouvent que les garçons sont dix fois plus nombreux que les filles à suivre une trajectoire délinquante qui persiste à la fin de l'adolescence. Dans l'étude de Kratzer et Hodgins (1997) d'une durée de 16 ans, 69 % des garçons et 17 % des filles qui ont des troubles du comportement ont un dossier criminel à l'âge adulte. Bien que la délinquance grave soit

associée aux comportements criminels et à la consommation abusive d'alcool et de drogue à l'âge adulte chez les filles (Cernkovich, Kaukinen, & Giordano, 1998), celles qui ont été judiciairisées persistent très peu dans la délinquance (violence et délits contre la propriété) (Lanctôt, 2005). Elles vivent surtout une situation sociale et personnelle très précaire (aucun diplôme, sans emploi, premier enfant avant l'âge de 20 ans, monoparentalité, tentative de suicide et consultation d'un spécialiste de la santé mentale).

### *Troubles du comportement intériorisés*

Il existe davantage de confusion et de controverse lorsqu'il s'agit de la terminologie et de la classification des problèmes intériorisés (Kauffman, 1989). En fait, les jeunes démontrant un « sur contrôle » représentent souvent un véritable modèle de bienséance à l'école. Ils sont moins perturbateurs. Par conséquent, la plupart du temps, ces enfants n'attirent pas l'attention des enseignants comme le font ceux qui présentent d'autres troubles du comportement (Reynolds, 1992b). Leurs difficultés sont probablement plus difficiles à identifier ou, tout simplement, ignorées par les intervenants et éducateurs. Toutefois, il peut être difficile pour des non professionnels d'identifier ou de déterminer le sérieux ou la sévérité des symptômes d'intériorisation. En effet, la vraie nature de ces problèmes consiste en des symptômes couverts, souvent non observables résultant d'une difficulté dans l'identification et le diagnostic (Reynolds, 1992b).

Les troubles intériorisés sont considérés comme des problèmes internes (tristesse, crainte, somatisation, dépression) puisque l'expression des comportements est dirigée vers soi. Les principaux symptômes, caractérisés par des comportements de « sur contrôle », sont associés au retrait social, à la dépendance, au sentiment d'insécurité et à une perception négative de soi (Rubin & Mills, 1988; Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; Cicchetti & Toth, 1991) de même, qu'au retrait passif, à l'anxiété, à la solitude et à la dépression (Rubin & Mills, 1991; Reynolds, 1992a). Aux fins de la présente recherche, seule la dépression sera abordée.

### *La dépression*

Parmi les problématiques qui nécessitent une référence à des services de professionnels de la santé, la dépression est celle qui est la plus rencontrée (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). Le diagnostic de la dépression chez les enfants et les adolescents n'est apparu qu'en 1980 avec la publication du DSM-III (1980). Le DSM-III reconnaissait, à l'époque, l'utilisation des critères diagnostiques de la dépression chez les adultes dans le diagnostic du Trouble dépressif chez les enfants et les adolescents. Toutefois, avec les années, le terme dépression a été employé de façon différente selon les auteurs. Par conséquent, il importe de distinguer le symptôme dépressif, du syndrome dépressif et du Trouble dépressif (Marcotte, 1995). D'abord, l'« humeur dépressive » ou sentiment dépressif est un symptôme de la dépression. Elle est le noyau de la dépression clinique (Wichstrøm, 1999). Les individus qui présentent une humeur dépressive ont un

sentiment de tristesse. Celle-ci est situationnelle à la suite d'une perte ou d'un échec et, elle n'est pas interprétée comme une dysfonction ou une pathologie. Le syndrome dépressif ou dépression clinique est plutôt une constellation de symptômes qui définit la dépression : perte d'intérêts, inquiétude, pleurs, dévalorisation de soi, de même que des symptômes somatiques en lien avec des difficultés de sommeil et d'appétit. Il se définit donc par la présence et l'intensité de cette constellation de symptômes. Quant au Trouble dépressif, défini par le DSM-IV (APA, 2000), il se différencie du syndrome dépressif par la durée des symptômes et par des critères diagnostiques bien précis : 1-humeur triste ou irritable, 2-perte d'intérêt dans les activités habituelles, 3-perte ou gain de poids ou échec à atteindre le poids prévu selon l'âge chez les enfants et les adolescents, 4-insomnie ou hypersomnie, 5-agitation ou retard psychomoteur, 6-fatigue ou perte d'énergie, 7-sentiment de culpabilité ou être sans valeur, 8-difficultés de concentration et à prendre des décisions. 9-pensées suicidaires ou tentatives de suicide. Pour que le diagnostic de dépression chez l'enfant ou l'adolescent soit posé, les symptômes humeur triste ou irritable et perte d'intérêt dans les activités habituelles doivent être présents. De plus, les symptômes ne doivent pas être conséquents d'une condition médicale pathologique. Il doit également y avoir absence d'hallucination.

À l'instar des troubles du comportement extériorisés, des différences notables sont observées entre les filles et les garçons en ce qui a trait à la dépression (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994; Wichstrøm, 1999). Nolen-Hoeksema et Girgus (1994) rapportent que durant

l'enfance, les garçons ont des taux semblables sinon supérieurs à ceux des filles. Par contre, à l'adolescence, les filles présentent plus de symptômes liés à la dépression que les garçons (Barrera & Garrison-Jones, 1992; Cumsille & Epstein, 1994; Davis & Windle, 1997). Cette différence entre les garçons et les filles émergerait à l'âge de 13-14 ans (Wade, Cairney, & Pevalin, 2002; Wichstrøm, 1999). Diverses explications sont amenées pour mieux comprendre cette différence à l'adolescence qui ne serait pas liée à l'âge, mais plutôt à la maturation pubertaire. D'abord, la façon dont les filles et les garçons interagissent avec leur univers pourrait mener à l'émergence des différences de genre dans la dépression (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Une autre explication est à l'effet que les filles vivent plus négativement leur maturité pubertaire (Marcotte, 1995). Contrairement aux garçons, pour qui les changements physiques liés à la puberté affirment leur masculinité, elles sont plus insatisfaites des changements qu'elles subissent. L'insatisfaction de l'image corporelle est d'ailleurs associée à l'humeur dépressive (Wichstrøm, 1999). Finalement, la combinaison de facteurs de risque à un plus grand nombre de défis sociaux et biologiques au début de l'adolescence mènerait à un taux plus élevé de dépression chez les filles (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Par exemple, les adolescentes seraient plus vulnérables à des symptômes dépressifs lorsqu'elles vivent leurs premiers changements physiques pubertaires au même moment que surviennent, dans leur vie, des événements stressants telle la transition scolaire du primaire au secondaire (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Les résultats de Marcotte,

Fortin, Potvin et Papillon (2002) suggèrent aussi d'interpréter les différences entre les filles et les garçons dans un contexte de transition scolaire.

En fait, qu'elles soient américaines, britanniques ou canadiennes, les adolescentes ont un taux de dépression (dépression majeure ou symptômes de dépression) nettement plus élevé que les garçons, dans un ratio de plus de 2 : 1 (Wade et al., 2002). Selon les données de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes de 2000-2001, les filles de 12-14 ans sont près de 6 % à avoir vécu un épisode dépressif majeur contre 2 % pour les garçons (Statistiques Canada, 2003). Chez les plus vieux, la proportion augmente à 11 %, pour les filles de 15-17 ans, mais reste sensiblement la même pour les garçons du même âge. Au Québec, l'enquête de Santé-Québec réalisée en 1999 révèle que les adolescentes de 13 ans (27,1 %) sont plus nombreuses à rapporter un niveau de détresse psychologique élevé que les adolescents (16,3 %) (Aubin et al., 2002). Dans un contexte scolaire québécois, Marcotte (2001) et Marcotte, Alain et Gosselin (1999) trouvent que les adolescentes présentent plus de symptômes dépressifs que les garçons.

La dépression à l'adolescence entraîne également d'importantes conséquences à long terme. Elle est d'abord caractérisée par sa nature récurrente. Les jeunes adultes qui ont été déprimés à l'adolescence sont plus à risque de vivre des symptômes dépressifs au début de l'âge adulte (Kandel & Davies, 1986). De même, les résultats de l'étude de Pine, Cohen,

Gurley, Brook et Ma (1998) indiquent que la dépression majeure diagnostiquée à l'adolescence prédit la dépression majeure et le trouble d'anxiété généralisée à l'âge adulte.

### *Style parental et participation parentale au suivi scolaire*

Selon Sameroff (1995), les problèmes de comportement chez les jeunes ne peuvent être expliqués sans une attention majeure au contexte familial. La présente recherche s'attarde donc à l'importance du rôle des parents, particulièrement en ce qui a trait au style parental et à la participation parentale au suivi scolaire. À cet effet, Darling et Steinberg (1993) définissent le style parental, comme un contexte émotionnel dans lequel les parents éduquent leur enfant à travers leurs attitudes et leurs comportements. Le style parental s'exprime alors, en partie, par des pratiques parentales décrivant les interactions parents-enfant à travers une panoplie de situations. Au cours de ces nombreux travaux auprès des enfants, Baumrind a d'abord identifié trois styles parentaux basés sur les valeurs et les comportements des parents : démocratique, autoritaire et permissif (Baumrind, 1978). Le style parental démocratique est celui qui influence le plus positivement le développement du jeune. À leur tour, Steinberg et ses collègues (1989, 1992) ont identifié trois dimensions inhérentes à ce style : un niveau d'engagement élevé où les parents sont perçus comme étant chaleureux, sensibles et impliqués, un niveau élevé d'encadrement qui renvoie à la supervision et aux limites établies par les parents et un niveau d'encouragement à l'autonomie élevé qui renvoie à l'utilisation d'une discipline démocratique et à l'encouragement de l'expression de l'individualité de l'adolescent. À l'instar de ces

chercheurs et de la chercheuse Deslandes (1996, 2000, 2002, 2005), la présente recherche privilégie également l'étude de ces dimensions plutôt que l'utilisation de la typologie de Baumrind (1978).

Par ailleurs, les pratiques parentales sont des comportements spécifiques que les parents adoptent dans le but de socialiser leur enfant (Darling & Steinberg, 1993). Ces pratiques peuvent être opérationnalisées à différents niveaux en fonction de l'intérêt de recherche. Elles sont donc davantage définies par des domaines spécifiques. Dans le cadre scolaire, les pratiques parentales les plus étudiées dans les écrits recensés sont : la supervision parentale, le processus de prise de décision, les réactions des parents relativement aux résultats scolaires et la participation parentale au suivi scolaire de l'élève (Deslandes & Royer, 1994). Cette dernière pratique est largement définie par les activités telles que le bénévolat à l'école, la communication avec les enseignants et le personnel scolaire, la présence aux activités scolaires à la maison, la présence aux événements scolaires, les associations parents-enseignants et les conférences parents-enseignants (Hill & Taylor, 2004; Spera, 2005). La participation parentale comporte donc plusieurs dimensions impliquant une variété de comportements. Au Québec, Deslandes (1996) identifie cinq dimensions liées à la participation parentale au suivi scolaire : 1) soutien affectif, 2) communication avec les enseignants, 3) interactions parents-adolescent reliées au quotidien scolaire, 4) communication parents-école et 5) communication parents-adolescent à partir de

la version originale de l'échelle élaborée par Epstein, Connors et Salinas (1993). Ces dimensions sont fréquemment utilisées pour évaluer la participation parentale au suivi scolaire.

En conclusion, le décrochage scolaire, les troubles du comportement extériorisés, la délinquance et la dépression sont des problématiques présentes chez plusieurs adolescentes et adolescents, mais dans des proportions différentes. Ainsi, les garçons sont plus nombreux à décrocher. Ils présentent davantage de troubles du comportement extériorisés et de comportements délinquants tandis que la dépression est plus fréquente chez les filles. Les parents ne sont pas sans jouer un rôle crucial dans le développement de ces difficultés d'adaptation scolaire et sociale, à travers leurs pratiques éducatives. Toutefois, ce lien n'est pas unidirectionnel (Sameroff, 1995; Wagner & Reiss, 1995). En effet, les pratiques éducatives des parents sont également influencées par les difficultés d'adaptation de leur enfant. Quant aux conséquences, elles sont très lourdes. Le développement de ces adolescents est compromis. À l'âge adulte, ces jeunes sont plus à risque d'éprouver des problèmes d'insertion socioprofessionnelle, de santé mentale et liés à la criminalité. Bien qu'une petite proportion d'entre eux s'en sorte malgré l'adversité, pour la majorité, l'avenir est plutôt sombre. Il est donc nécessaire d'étudier ces problématiques simultanément afin de mieux connaître comment elles interagissent entre elles pour subséquemment répondre plus efficacement aux besoins de ces jeunes.

## *Chapitre II*

Les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, la famille et le  
risque de décrochage scolaire au secondaire : état de la question

Comportement, famille et décrochage scolaire

Les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, la famille et le  
risque de décrochage scolaire au secondaire : état de la question

Suzie McKinnon

Pierre Potvin

Université du Québec à Trois-Rivières

### Résumé

Cette revue des écrits scientifiques démontre que les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, le milieu familial entretiennent un lien avec le décrochage scolaire et son risque. Toutefois, certaines de ces études comportent des limites. Notamment, peu d'entre elles s'intéressent au lien entre la dépression et le risque de décrochage scolaire. Quant aux dimensions du style parental et de la participation des parents dans le suivi scolaire, elles sont surtout étudiées sous l'angle du rendement scolaire. De surcroît, aucune étude recensée n'a tenté d'expliquer le lien entre les variables comportementales et le risque de décrochage chez les adolescents par les dimensions parentales (rôle médiateur). Enfin, les résultats sont souvent présentés de façon indifférenciée selon le sexe des adolescents. Malgré certaines limites, les résultats de cette recension des écrits permettent d'orienter les futurs travaux de recherche sur le risque de décrochage scolaire.

Mots-clés : recension des écrits, risque, décrochage scolaire, dépression, trouble du comportement extériorisé, famille

Abstract

This review of the scientific literature shows that externalized behavior disorders, delinquency, depression, and the family setting are connected to dropping out of school and the risk thereof. Nevertheless, some of these studies have their limits. In particular, few of them are concerned with the link between depression and the risk of dropping out. The dimensions of parenting style and parental involvement in schooling were studied from the perspective of school achievement. Moreover, none of the studies examined here attempted to explain the link between behavioral variables and the risk of teenagers' dropping out from the parental dimensions (the mediating role). Finally, the results are often presented with no distinction for the sex of the teenagers. Results of this review of the literature enable us to direct future research towards the risk of dropping out.

Keywords: study of the literature, risk, dropping out, depression, externalized behavior disorders, family

La décision de quitter l'école sans diplôme en main résulte d'un processus long et graduel qui fait en sorte que le jeune s'éloigne petit à petit de l'école (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). En 2003, 20,2 % des jeunes de 20 ans ont décroché de l'école, les garçons étant plus nombreux que les filles à poser ce geste (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Les conséquences sont considérables puisqu'elles touchent l'individu comme la société. L'une des plus importantes est sans aucun doute la difficulté que vivent ces jeunes sur le plan de l'insertion socio-professionnelle (Développement des ressources humaines du Canada, 2000). Malgré une diminution du taux de décrochage au secondaire, au cours des années 90 au Canada (Bowlby & McMullen, 2002), il reste qu'à ce jour, le nombre de décrocheurs demeure élevé.

Au cours des vingt dernières années, le décrochage scolaire au secondaire a fait l'objet de nombreuses recherches à travers lesquelles plusieurs facteurs individuels, familiaux et scolaires ont été associés révélant ainsi sa nature multidimensionnelle (voir LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, 1995). Les facteurs individuels tels que les troubles du comportement extériorisés et les comportements délinquants sont reconnus pour expliquer le décrochage scolaire (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; French & Conrad, 2001; Janosz, Fallu, & Deniger, 2000; Mensch & Kandel, 1988). De plus en plus étudiés, les troubles du comportement intériorisés, comme la dépression, sont associés aux difficultés scolaires (Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003; Kaltiala-Heino, Rimpel, &

Rantanen, 1998; Reinhertz, Frost, & Pakiz, 1991) et au risque décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; McKinnon, 1997). La contribution de la famille est également démontrée tant dans le décrochage (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay 1997; Rumberger, 1995).

Le but du présent article est de réaliser une revue des écrits scientifiques sur les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales en lien avec le risque de décrochage scolaire. Il vise à faire le point sur les connaissances acquises jusqu'à maintenant de ces facteurs associés à cette problématique. Quels sont les liens qui unissent ces facteurs au risque de décrochage scolaire? Quel rôle jouent les pratiques parentales dans la relation qu'entretiennent les troubles du comportement, les comportements délinquants et la dépression avec le risque de décrochage scolaire ?

Pour ce faire, les bases informatisées ERIC et PSYCINFO ont été interrogées en 2000 et en 2005 pour une mise à jour. Les descripteurs suivants sont utilisés : school dropout, potential-dropouts, aggressive behavior, antisocial behavior, behavior disorder, conduct disorder, juvenile delinquency, externalization, depression, major depression, depression-emotion, internalization, parental characteristics, parental involvement, parental investment, parents child relation, parenting style et childrearing practices. Certains critères

ont orienté le choix des études retenues pour le présent article. Dans un premier temps, elles portent sur le risque de décrochage scolaire. Toutefois, étant donné le peu d'études sur le décrochage scolaire en lien avec la dépression ainsi qu'avec les pratiques parentales, les descripteurs suivants ont été utilisés : academic failure, academic achievement, academic underachievement. Les études qui présentaient, dans un premier temps, un titre pertinent, puis dont le résumé concordait à nos critères (étude empirique, en milieu scolaire, mesure des symptômes dépressifs, des troubles de comportement extériorisés, des comportements délinquants, du style parental et de la participation parentale) ont été retenues. Celles portant sur les décrocheurs qui participent à des programmes de raccrochage sont exclues. Sont retenues, celles auprès d'échantillons formés principalement de participants culturellement comparables aux adolescents québécois. L'ensemble des instruments de mesure utilisés dans les études présente des qualités psychométriques variant d'acceptables à excellentes. Certaines études ont aussi été retenues parce qu'elles sont reconnues et fréquemment citées dans les écrits scientifiques.

La présente recherche s'intéresse tout d'abord aux jeunes à risque de décrochage scolaire soit, ceux qui fréquentent toujours une institution scolaire tout en présentant une probabilité très élevée de quitter sans diplôme en main (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005). Elle tente ainsi de s'inscrire dans une perspective préventive. Toutefois, la majorité des études portent sur les jeunes qui ont déjà quitté l'école. Étant donné que les élèves à

risque présentent des caractéristiques semblables aux décrocheurs (Franklin & Streeter, 1995), les études présentées dans le cadre de cet article sont davantage réalisées auprès de jeunes qui ont décroché qu'auprès de jeunes à risque de décrocher.

### Facteurs individuels

D'abord, l'expérience scolaire est un important facteur pour prédire le décrochage scolaire (Janosz et al., 1997). Par exemple, un faible rendement scolaire est un excellent facteur prédictif du décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). De même, il permet de prédire ceux qui sont à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004). Toutefois, ce ne sont pas tous les décrocheurs qui présentent un faible rendement à l'école (Bowlby & McMullen, 2002). Ces jeunes sont aussi plus nombreux à avoir vécu du redoublement (Bowlby & McMullen, 2002; Royer, Moisan, Payeur, & Vincent, 1995; Violette, 1991) qui est reconnu comme un important facteur de prédiction du décrochage scolaire (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002) tant chez les décrocheurs précoces (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>) que tardifs (10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>) (Goldschmidt & Wang, 1999) et ce, même lorsque les facteurs démographiques et familiaux sont contrôlés (Rumberger, 1995). D'autre part, ce sont les garçons qui sont davantage aux prises avec ces difficultés (Newcomb et al., 2002; Pelletier & Rheault, 2005). En somme, le décrochage scolaire serait le résultat d'un vécu scolaire frustrant parsemé d'échecs, de retards et de rendement insatisfaisant (LeBlanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993).

Bien que le rendement scolaire prenne une place importante dans le décrochage scolaire, l'importance des troubles du comportement n'en est pas moins considérable. Plusieurs études ont d'ailleurs porté sur les troubles extériorisés et la délinquance. Pour ce qui est des troubles intériorisés, plus précisément, la dépression, les études sont plus limitées, mais l'importance de son rôle dans le risque de décrochage scolaire est de plus en plus reconnue.

#### *Troubles du comportement extériorisés*

Les troubles du comportement extériorisés sont reconnus comme de bons facteurs prédictifs du décrochage scolaire au secondaire et son risque. Par exemple, les décrocheurs ont été plus nombreux à s'absenter des cours (Bushnik, Barr-Telford, & Buisson, 2004; Ekstrom, Goertz, Polack, & Rock, 1986; Rumberger et al., 1990). En général, ils ont eu plus de problèmes disciplinaires et ces problèmes étaient plus sévères que chez les autres élèves (Rumberger et al., 1990). Certains d'entre eux ont eu des difficultés à respecter des règles (Picard, Fortin, & Bigras, 1995). D'autres ont fait preuve d'impolitesse envers leurs enseignants et dérangeaient fréquemment les autres en classe (LeBlanc et al., 1993). Pas étonnant qu'ils aient été plus nombreux à être convoqués chez le directeur plus de trois fois au cours de l'année et à avoir été renvoyés (Bushnik et al., 2004). Ces élèves qui présentent un trouble du comportement affichent aussi de moins bons résultats scolaires que ceux qui n'ont pas de trouble du comportement (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004).

Quant aux garçons, ils sont plus nombreux que les filles à présenter ces problèmes de comportement (Lamarre & Ouellet, 1999).

Différentes études auprès des décrocheurs ont démontré que l'agressivité, qu'elle soit identifiée durant l'enfance ou à l'adolescence, prédit le décrochage scolaire. Ainsi, Kupersmidt et Coie (1990) trouvent, chez des jeunes du primaire provenant majoritairement d'un milieu socio-économique faible, que seuls les comportements agressifs identifiés par les pairs et les fréquentes absences en 5<sup>e</sup> année prédisent le décrochage. Au secondaire, Cairns et al. (1989) trouvent, que chez les jeunes de 7<sup>e</sup> année, ce sont l'âge (être plus âgé que ses pairs), suivi de l'agressivité évaluée par l'enseignant, d'un faible rendement scolaire, de l'ethnicité et d'un statut socio-économique (SSÉ) faible qui permettent de prédire le décrochage scolaire et expliquent plus de la moitié de la variance. Chez les garçons, ces mêmes variables font partie du modèle final. Tandis que chez les filles, seules trois variables composent le modèle : être plus âgées que ses pairs, le SSÉ faible et l'agressivité. De plus, chez les garçons, 82 % des décrocheurs sont caractérisés par un niveau extrême d'agressivité, une faible réussite scolaire et être plus vieux que ses pairs. Pour les filles, l'agressivité élevée et un faible rendement scolaire caractérisent 47 % des décrocheuses.

Farmer et al. (2003) apportent des précisions en fonction de l'appartenance à un groupe social. Ils trouvent que faire partie d'un groupe de pairs agressifs est lié au

décrochage scolaire pour les agressifs, mais pas pour les non agressifs et ce, chez les filles comme chez les garçons. Pour leur part, les jeunes évalués agressifs et socialement isolés sont extrêmement à risque de décrochage scolaire. Quant aux décrocheurs de l'étude de French et Conrad (2001) qui proviennent d'un milieu SSÉ au-dessus de la moyenne, ils ont des scores plus faibles à la mesure de préférence sociale (rejetés), réussissent aussi moins bien à l'école et ont plus de comportements antisociaux (p. ex. se battre, mentir, être irritable et désobéissant) et ce, tant en 8<sup>e</sup> que 10<sup>e</sup> année. Cependant, seuls les comportements antisociaux en 8<sup>e</sup> année et en 10<sup>e</sup> année contribuent à prédire le décrochage scolaire ultérieur.

Plus près de nous, les résultats de l'étude longitudinale de Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay (2001), bien qu'ils portent uniquement sur les garçons, indiquent aussi que les comportements antisociaux et le rendement scolaire au primaire prédisent le décrochage scolaire au secondaire, mais ajoutent que l'association avec des pairs déviants/décrocheurs au secondaire contribue à l'explication du décrochage scolaire. De plus, ils suggèrent des effets différents liés aux comportements agressifs et au rendement scolaire selon l'âge auquel le jeune a décroché. En effet, les comportements agressifs prédisent le décrochage scolaire à l'âge de 15-16 ans (précoce), mais pas à l'âge de 17 ans (tardif), tandis qu'un faible rendement scolaire prédit le décrochage tardif, mais pas le décrochage précoce.

Quant aux jeunes à risque de décrochage scolaire, ils présentent plus de symptômes liés à des troubles du comportement extériorisés (agressivité et comportements délinquants) et sont également plus nombreux à présenter ces problèmes que ceux non à risque (McKinnon, 1997). Fortin et al. (2004) trouvent aussi qu'au début du secondaire, les troubles du comportement (notamment l'opposition et les bagarres) permettent de différencier les jeunes à risque de décrochage de ceux qui ne comportent pas de risque. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Farmer et al. (2003) auprès des décrocheurs, où d'une part, ces derniers sont plus agressifs que ceux qui n'ont pas décroché et d'autre part, les jeunes identifiés agressifs ont un taux de décrochage significativement plus élevé que les non agressifs. De leur côté, Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001) ajoutent que les problèmes de comportement permettent de prédire le risque de décrochage au début du secondaire chez les filles comme chez les garçons.

Comme pour les troubles du comportement, la délinquance sociale permet de discriminer ceux qui sont décrocheurs de ceux qui persévèrent (Fortin & Picard, 1999) de même, que ceux qui sont à risque de ceux qui ne le sont pas (Fortin et al., 2004). LeBlanc et al., (1993) constatent aussi que les décrocheurs commettent un plus grand nombre de délits graves. D'autre part, plus la gravité des délits rapportés par les adolescents est élevée, plus l'écart entre les garçons et les filles augmente, désavantageant les garçons (Lanctôt, 1999). Toutefois, bien que les écrits montrent l'existence d'un lien entre décrochage scolaire et son

risque, d'une part et la délinquance, d'autre part, il demeure une ambiguïté quant au rôle de chacun à savoir, par exemple, si le décrochage scolaire est une cause de la délinquance ou si cette dernière prédit le décrochage scolaire.

En effet, dans certaines études, le lien prédictif est significatif lorsque l'individu a commis plus de trois actes délinquants (Mensch & Kandel, 1988). Pour d'autres, le décrochage scolaire entraîne la délinquance. Au contraire, Fréchette et LeBlanc (1987) constatent qu'en abandonnant les études, le stress engendré par l'expérience scolaire diminue, de même que les activités délinquantes, particulièrement chez les décrocheurs qui ont un emploi stable. De même, Ekstrom et al. (1986) et Wehlage et Rutter (1987) trouvent une amélioration de l'estime de soi et un sentiment de contrôle une fois que les jeunes ont quitté l'école. Par contre, Krohn, Thornberry, Collins et Lizotte (1995) obtiennent des résultats différents. Après avoir contrôlé les variables familiales, scolaires et démographiques, les jeunes impliqués dans la délinquance sérieuse ne sont pas plus sujets à décrocher, ultérieurement de l'école, que les autres. Quant au décrochage scolaire, il n'est pas associé à la délinquance ultérieure. Donc, il n'entraînerait, ni ne diminuerait la délinquance. Toutefois, étant donné que les adolescents qui composent l'échantillon proviennent d'un milieu à risque élevé de délinquance et de consommation où les garçons sont plus nombreux que les filles, ces résultats peuvent être difficilement généralisés à une population de jeunes provenant d'un milieu SSÉ moyen.

Au-delà de ces résultats divergents, ceux de Jarjoura (1993) apportent une certaine précision à savoir que l'implication dans les comportements criminels chez les décrocheurs dépend des raisons pour lesquelles le jeune a quitté l'école. Ainsi, ceux qui ont décroché parce qu'ils avaient de faibles notes, des problèmes à la maison ou des difficultés financières ne sont pas différents de ceux qui ont un diplôme, tandis que ceux qui rapportent comme raison, le mariage, la grossesse ou parce qu'ils n'aimaient pas l'école sont plus impliqués dans la violence que ceux qui ont un diplôme. Seuls ceux qui ont quitté parce qu'ils n'aimaient pas l'école et ceux qui ont été expulsés sont plus impliqués dans des vols que ceux qui ont un diplôme. Le décrochage scolaire n'augmente donc pas la participation dans la délinquance pour tous les décrocheurs. D'autre part, bien que les décrocheurs soient plus enclins à être plus impliqués dans la délinquance, ce n'est pas toujours parce qu'ils ont décroché. Il est possible que les problèmes d'adaptation sociale ultérieurs au décrochage soient davantage liés à des problèmes antécédents qu'au décrochage lui-même. D'un autre côté, la délinquance, bien qu'elle puisse influencer directement le décrochage scolaire pour quelques adolescents peut aussi être un symptôme d'autres problèmes contribuant au décrochage scolaire (Fagan & Pabon, 1990).

De façon générale, ces études démontrent l'importance des problèmes extériorisés chez les décrocheurs comme chez les jeunes à risque. D'autre part, certaines d'entre elles sont réalisées auprès de jeunes venant de milieu familial dont le SSÉ est faible (Kupersmidt

& Coie, 1990; Vitaro et al., 2001) ou à risque de délinquance (Krohn et al., 1995) tandis que d'autres portent leur intérêt sur des jeunes provenant de familles plus nanties (French & Conrad, 2001). Ces résultats sont intéressants puisqu'ils permettent une meilleure connaissance de ces jeunes, mais sont difficilement généralisables à ceux qui proviennent de la classe moyenne.

### *Dépression*

Traditionnellement, ce sont les troubles du comportement extériorisés et le faible rendement scolaire qui ont retenu le plus d'attention de la part des chercheurs dans le domaine scolaire. D'ailleurs, comparativement aux troubles extériorisés, il existe très peu d'études portant sur les troubles intériorisés, plus précisément la dépression, en lien avec le risque de décrochage scolaire chez les adolescents. Au-delà du nombre d'études, les résultats sont éloquentes tant du côté du risque de décrochage que du rendement scolaire. Ainsi, dans le passé, ceux de McKinnon (1997) ont révélé que les adolescents à risque de décrochage scolaire au début du secondaire manifestent plus de symptômes liés aux problèmes intériorisés (retrait, plaintes somatiques et anxiété-dépression) que ceux non à risque. Récemment, les recherches de Marcotte et al., (2001) ont apporté des précisions quant au rôle des symptômes dépressifs. D'abord, ceux-ci sont trouvés comme étant des facteurs prédictifs du risque de décrochage scolaire au début du secondaire. Puis, ils ont été reconnus comme une caractéristique permettant de différencier les jeunes à risque de ceux qui ne sont pas à risque, mais surtout, comme une variable explicative de l'appartenance au

groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire, et ce, chez les filles comme chez les garçons (Fortin et al., 2004).

Du côté du rendement scolaire au secondaire, reconnu comme un très bon facteur prédictif du décrochage scolaire, les recherches ont également démontré une association négative avec la dépression. Les résultats de Dumont et al. (2003) révèlent qu'à la fin de l'adolescence, ceux qui ont un niveau de symptômes dépressifs élevé ont un rendement scolaire plus faible que ceux qui ont peu de symptômes dépressifs. Reinherz et al. (1991) arrivent à des résultats semblables chez les filles comme les garçons. Quant aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ils ont plus de symptômes dépressifs que ceux de classe régulière (Dalley, Bolocofsky, Alcorn, & Baker, 1992). De surcroît, si ces jeunes ne réussissent pas à l'école, ils rapportent encore plus de symptômes dépressifs, et ce, comparativement à ceux qui réussissent malgré leurs difficultés d'apprentissage. Des résultats similaires sont trouvés par Kaltiala-Heino et al. (1998) auprès d'adolescents finlandais où la proportion d'adolescents déprimés est plus grande chez ceux qui ont un faible rendement scolaire. Cette relation persiste même lorsque les déterminants sociodémographiques sont contrôlés. Selon les chercheurs, la relation serait bidirectionnelle. Les jeunes qui ont des échecs scolaires sont amenés à vivre des expériences négatives et stressantes qui favoriseraient le risque de dépression qui à son tour perturberait leur fonctionnement scolaire les exposant à plus d'échecs. De même, l'insatisfaction des

adolescents face à leurs résultats scolaires serait un facteur de risque dans l'apparition de la dépression majeure ainsi que dans l'abus de substances psychoactives (Lewinsohn, Gotlib, & Seeley, 1995). Finalement, bien que quelques recherches démontrent un lien entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire, les études ont surtout porté sur le rendement scolaire.

En somme, les études démontrent sans contredit la relation étroite entre les troubles extériorisés et le décrochage scolaire. Entre autres, les troubles du comportement incluant l'agressivité au primaire et au secondaire sont considérés comme de très bons facteurs prédictifs du décrochage scolaire au secondaire. Ils permettent également de différencier les jeunes à risque de décrochage scolaire de ceux qui ne sont pas à risque (Fortin et al., 2004; McKinnon, 1997). Quant à la délinquance, son lien avec le décrochage scolaire, bien que démontré dans les écrits, est encore ambigu. Pour ce qui est de la dépression, malgré le peu d'études sur le risque de décrochage scolaire, les résultats sont probants chez les filles et chez les garçons. Toutefois, le décrochage scolaire est reconnu pour être multidimensionnel et bien que les caractéristiques individuelles soient les plus étudiées, elles ne sont pas les seules à jouer un rôle prépondérant.

### Famille et décrochage scolaire

La famille joue un rôle capital dans le processus éducatif et l'adaptation sociale du jeune. Plusieurs de ses caractéristiques ont fait l'objet d'études. Du côté scolaire, parmi les

variables structurelles souvent associées au décrochage, se trouve le SSÉ, la scolarité des parents et la structure familiale (Battin-Pearson et al., 2000; Bushnik et al., 2004; Cairns et al., 1989; Goldschmidt & Wang, 1999; Janosz et al., 1997; Pong & Ju, 2000; Royer et al., 1995). En ce qui a trait à la structure familiale, bien que le changement de structure familiale (de deux parents à un parent féminin) est fortement associé à une diminution des revenus et à l'entrée dans la pauvreté et, par la suite, à l'augmentation de la probabilité de décrocher chez les jeunes vivant seulement avec leur mère, lorsque le revenu initial et la perte de revenu encourue sont contrôlés, ces jeunes ne sont pas plus à risque de décrocher que les autres (Pong & Ju, 2000).

Du côté de la dimension fonctionnelle de la famille, différentes caractéristiques ont été étudiées dont le peu de cohésion et d'organisation familiale (Fortin et al., 2004), les valeurs marginales des parents, l'exposition du jeune à la drogue et les stress familiaux précoces (Garnier, Stein, & Jacobs, 1997). La famille joue aussi un rôle important par la transmission de ses valeurs et par ses attitudes face à l'école (Royer et al., 1995).

### *Style parental*

Ainsi, du côté du style parental, défini comme un contexte émotionnel dans lequel les parents éduquent leur enfant à travers leurs attitudes et leurs comportements (Darling & Steinberg, 1993), le style démocratique est celui qui influence le plus positivement le développement du jeune (Baumrind, 1978). Steinberg et ses collègues (1989, 1992) ont

identifié trois dimensions inhérentes à ce style : un niveau élevé d'engagement (parents chaleureux, sensibles et impliqués), un niveau d'encadrement élevé (supervision et limites établies) et un niveau d'encouragement à l'autonomie élevé (discipline démocratique et encouragement à l'expression de l'individualité). Les études sur le décrochage scolaire révèlent que les décrocheurs (Rumberger et al., 1990) comme les jeunes à risque de décrochage (Doucet, 1993) sont plus sujets que les autres jeunes à être éduqués par des parents au style parental permissif. Les élèves qui rapportent moins de supervision parentale ont également une probabilité plus élevée de décrocher que les autres élèves (Rumberger, 1995). Ces résultats corroborent ceux de Janosz et al. (1997) selon lesquels un faible niveau de supervision parentale rapportée par les adolescents prédit le décrochage scolaire. Pour ce qui est des jeunes à risque, le peu d'engagement parental et le peu d'encadrement perçus par les adolescents prédisent le risque de décrochage scolaire au début du secondaire chez les filles comme chez les garçons (Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999).

Du côté de la réussite scolaire, les résultats vont dans le même sens. Les parents démocratiques ont des adolescentes et des adolescents qui obtiennent des notes plus élevées à l'école. Tandis que les parents qui adoptent un style permissif ou autoritaire ont des jeunes qui ont des notes plus faibles (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Robert, & Fraleigh, 1987). Les jeunes qui ont un rendement régulier perçoivent plus d'acceptation et d'encadrement de la part de leurs parents que ceux qui ont un faible rendement scolaire (Casanova, Linares, de la

Torre, & de la Villa Carpio, 2005). De même, un niveau élevé d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie a également un impact positif sur le rendement scolaire des adolescents durant leur scolarité au secondaire (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Steinberg et al., 1992). Plus précisément, l'engagement des parents prédit la réussite scolaire chez les filles tandis que l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie jouent ce rôle chez les garçons (Deslandes, Bouchard, & St-Amant, 1998). Toutefois, les résultats obtenus par Steinberg et al. (1992) suggèrent que les enfants qui proviennent d'un foyer démocratique auraient des meilleurs résultats et seraient plus engagés dans leur scolarité, en partie, parce que leurs parents participent davantage à leur vie scolaire.

### *Participation parentale*

À l'instar du style parental, peu d'études se sont intéressées au lien entre la participation parentale au suivi scolaire qui réfère aux comportements des parents en lien avec le cheminement scolaire des jeunes (Christenson, Rounds, & Franklin, 1992) et le décrochage scolaire. Parmi celles recensées, les résultats révèlent que les parents des décrocheurs montrent peu d'intérêt à la vie scolaire de leur enfant, leur offrent moins d'aide dans leurs travaux scolaires, sont moins impliqués dans leur éducation et dans leurs activités scolaires (Ekstrom et al., 1986; Langevin, 1992; Rumberger et al., 1990). Quant à la participation aux organisations parents-enseignant (activités et bénévolat) et la supervision, elles sont associées négativement au décrochage scolaire (McNeal, 1999). Un faible niveau

de soutien affectif des parents dans le suivi scolaire et peu de communication entre eux et leur adolescent permet de différencier les élèves à risque de décrochage scolaire de ceux qui ne sont pas à risque (Fortin et al., 2004). Lorsque les dimensions du style et de la participation parentale sont considérées, peu d'engagement et d'encadrement parental, de même qu'un faible soutien affectif et de fréquentes communications avec les enseignants contribuent significativement à expliquer 28 % de la variance dans le risque de décrochage scolaire chez les filles (Potvin et al., 1999). Chez les garçons, à l'exception de la communication entre les parents et les enseignants, ce sont les mêmes variables qui prédisent, dans une proportion légèrement moindre, le risque de décrochage scolaire.

Du côté de la réussite scolaire, la participation parentale serait plus élevée au primaire qu'au secondaire, étant plus faible chez les adolescents plus vieux (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1992; Epstein, 1996; Milgram & Toubiana, 1999). D'autre part, la relation entre la réussite et la participation parentale n'est pas aussi claire chez les adolescents que chez les jeunes du primaire (Keith, 1991). Cela dit, des chercheurs comme Steinberg et al. (1992) trouvent que le rendement scolaire est accru par la participation des parents. Plus précisément, les adolescents de 10<sup>e</sup> année provenant d'une famille intacte, dont les parents participent aux événements scolaires et qui discutent avec leurs adolescents à propos de l'école réussissent mieux à l'école en 12<sup>e</sup> année (Jeynes, 2005). Otto et Atkinson (1997) et McNeal (1999) trouvent aussi que la discussion entre les parents et leur

adolescent à propos de l'école est positivement liée à la réussite scolaire. Toutefois, le rendement scolaire est davantage expliqué lorsque le style parental et la participation parentale sont considérés simultanément, (Deslandes et al., 1997). Ainsi, chez les filles, le soutien affectif, la scolarité du père et la faible fréquence de communication entre les parents et les enseignants contribuent à expliquer le rendement scolaire. Chez les garçons, ces variables s'ajoutent au peu d'encadrement parental et d'interactions entre les parents et leur adolescent sur le quotidien scolaire (Deslandes et al., 1998). Par ailleurs, certains chercheurs trouvent une relation négative entre la participation à la maison, par exemple, la supervision, et la réussite scolaire (McNeil, 1999; Otto & Atkinson, 1997; Shumow & Miller, 2001). Cette relation est souvent expliquée par le fait que les parents réagissent aux difficultés de leur adolescent en s'engageant davantage auprès d'eux (Epstein, 1996; Jeynes, 2005; McNeal, 1999; Otto & Atkinson, 1997; Potvin et al., 1999).

En somme, l'importance de plusieurs caractéristiques familiales structurelles et fonctionnelles, tant dans le décrochage que dans la réussite scolaire, est démontrée dans la documentation. Les études révèlent également des liens indéniables entre les variables comportementales et scolaires. D'un autre côté, les pratiques parentales ne sont pas sans jouer un rôle crucial dans le développement de ces difficultés d'adaptation sociale. Il en va de même pour les troubles du comportement chez les adolescents qui ont eux aussi une influence certaine sur les comportements et attitudes des parents.

## Famille et troubles du comportement et dépression

D'abord, le milieu familial a fait l'objet de nombreuses études chez les adolescents aux prises avec des troubles du comportement extériorisés et de même que chez les adolescents dépressifs. Par exemple, les conflits entre les parents et les adolescents prédisent les troubles du comportement extériorisés chez les adolescents (Dmitrieva, Chen, Greenerger, & Gil Rivas, 2004). Quant aux conflits conjugaux et le peu d'intimité familiale, ils sont associés aux conduites délinquantes chez les filles, mais pas chez les garçons (Davis & Windel, 1997). Les parents de ces jeunes tendent aussi à utiliser davantage des pratiques dures, laxistes, irrégulières et inconsistantes (Frick, 1998; Kazdin, 1995). Chez les adolescents déprimés, certains auteurs trouvent un faible niveau de cohésion familiale (Cumsille & Epstein, 1994; Garrison, Jackson, Marsteller, McKeown, & Addy, 1990). Ces jeunes perçoivent également moins de soutien familial (Barrera & Garrison-Jones, 1992; Cumsille & Epstein, 1994). Le peu de soutien familial contribue d'ailleurs à expliquer les symptômes dépressifs chez les filles comme chez les garçons (Marcotte, Marcotte, & Bouffard, 2002).

En ce qui concerne plus spécifiquement le style parental et ses dimensions, ils sont reconnus pour jouer un rôle dans les troubles du comportement extériorisés comme dans la dépression. Ainsi, les adolescents qui décrivent leurs parents comme démocratiques démontrent moins de problèmes de comportement à l'école que ceux dont les parents sont

décrits comme autoritaires, indulgents ou négligents (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Plus précisément, la dimension engagement parental (comportements chaleureux, sensibles) est liée négativement au nombre d'événements disciplinaires chez les adolescents (Deslandes & Royer, 1997) et prédit les troubles du comportement chez les filles (Marcotte et al., 2001) ainsi que les comportements délinquants (Dmitrieva et al., 2004) chez les filles et chez les garçons (Giguère et al., 2002). Les adolescents présentant des troubles du comportement perçoivent également leurs parents comme étant moins attentionnés (Rey & Plapp, 1990) et peu soutenant (Doyle, Brendgen, Moretti, & Bukowski, 2003). De même, les adolescents dont le soutien des parents est constant (Juang & Silbereisen, 1999) tendent à être moins engagés dans des comportements moins délinquants. Quant au faible niveau d'encadrement parental, il prédit aussi les troubles du comportement (Herman, Dornbusch, Herron, & Herting, 1997) et les comportements délinquants (Dmitrieva et al., 2004; Giguère et al., 2002; Krohn et al., 1995). Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'Herman et al. (1997) qui trouvent que l'encouragement à l'autonomie est lié à la diminution des comportements délinquants chez les adolescents.

Du côté de la dépression, les adolescents de parents démocratiques rapportent moins de dépression que ceux de parents négligents (Lamborn et al., 1991). L'engagement des parents perçu par les adolescents est associé négativement à l'humeur dépressive, et ce, à travers différentes cultures (Dimitrieva et al., 2004), chez filles comme chez les garçons

(Giguère et al., 2002). De même, le rejet parental marqué prédit la dépression chez les jeunes (Doyle et al., 2003; Garber, Robinson, & Valentiner, 1997). Quant aux jeunes adolescents dont les parents sont souteneurs de façon constante, ils rapportent un niveau de dépression plus faible que ceux dont le soutien des parents n'est pas constant (Juang & Silbereisen, 1999). D'autre part, le faible encadrement parental est aussi associé aux symptômes dépressifs chez les adolescents (Giguère et al., 2002). D'un autre côté, la surprotection des parents est associée aux symptômes dépressifs des adolescents (Heaven, Newbury, & Mak, 2004; McFarlane, Bellissimo, & Norman, 1995; Nilzon & Palméris, 1997). Quant à Herman et al. (1997), ils trouvent que l'encouragement à l'autonomie prédit un faible niveau de symptômes psychologiques et somatiques.

Pour ce qui est de la participation parentale dans la vie scolaire du jeune, son lien avec les difficultés d'adaptation a été très peu exploré. Tout de même, Hill et al., (2004) trouvent qu'elle est négativement liée aux problèmes de comportement en 8<sup>e</sup> année. Plus précisément, les parents qui soutiennent peu leurs jeunes, qui discutent peu avec eux et qui sont souvent en contact avec les enseignants, ont des adolescents qui ont plus d'événements disciplinaires inscrits à leur dossier scolaire (Deslandes & Royer, 1997). Les résultats de Gagné (2003) montrent aussi que peu de soutien affectif des parents au suivi scolaire, perçu par les adolescents, contribue à expliquer ces troubles chez les filles et chez les garçons.

Quant aux symptômes dépressifs, ils sont aussi prédits par peu de soutien affectif et par peu d'interaction parents-adolescent sur le quotidien scolaire chez les filles.

Bien que le lien entre la participation parentale et les troubles du comportement extériorisés et intériorisés doive être étudié davantage, ces études mettent en lumière l'évidence de l'influence des pratiques parentales dans le développement des problèmes d'adaptation sociale. Leurs résultats montrent également que les caractéristiques parentales associées aux troubles extériorisés chez les adolescents sont semblables à celles retrouvées chez les jeunes déprimés.

Malgré l'intérêt marqué des chercheurs pour l'influence des pratiques éducatives des parents sur les troubles du comportement et la dépression des adolescents, les liens qui unissent les parents et leur jeune ne sont pas qu'unidirectionnels (Sameroff, 1995; Wagner & Reiss, 1995). Toutefois, l'influence de ces difficultés d'adaptation sur les pratiques parentales demeure à ce jour un domaine de recherche peu exploré. Tout de même, les résultats de récentes recherches montrent que les troubles du comportement extériorisés et intériorisés des adolescents influencent aussi les comportements des parents (Buist, Dekovic, Meeus, & van Aken, 2004; Jang & Smith, 1997; Reitz, Dekovic, & Meijer, 2006a). Plus précisément, les résultats de l'étude longitudinale de Buist et al. (2004) montrent que les troubles du comportement extériorisés et intériorisés ont un impact négatif

sur la relation d'attachement et que cette relation est réciproque. Reitz et al. (2006a) trouvent également une réciprocité dans la relation entre l'engagement et la sévérité des parents d'une part et les troubles du comportement extériorisés et intériorisés d'autre part. Par contre, une fois que les pratiques parentales et les troubles du comportement sont considérés, la sévérité parentale disparaît, de même que la relation bidirectionnelle entre les pratiques parentales et les troubles intériorisés. Seul un niveau élevé de troubles intériorisés continue de prédire le peu d'engagement parental. Ces résultats sont semblables à ceux rapportés par Sheeber, Hops et Davis (2001) où les symptômes dépressifs chez les filles prédisent la diminution du soutien familial. La personne déprimée peut donc avoir un impact négatif sur les autres membres de la famille (Hammen, 1992). Par ailleurs, l'impact des troubles extériorisés sur l'implication des parents varierait selon le niveau d'engagement parental antérieur (Reitz et al., 2006a). Ainsi, les adolescents qui percevaient leurs parents comme étant impliqués tendent à les percevoir moins impliqués lorsqu'ils montrent un niveau élevé de problèmes extériorisés tandis que les parents qui étaient perçus comme étant moins impliqués tendent à s'impliquer davantage lorsque leur adolescent présente un niveau élevé de problèmes extériorisés.

Du côté de la délinquance, Thornberry, Lizotte, Kohn, Farnworth et Jang (1991), trouvent qu'au milieu de l'adolescence, la relation entre la délinquance et l'attachement aux parents perd sa réciprocité et seuls les comportements délinquants poursuivent leur

influence négative sur l'attachement. Les comportements délinquants ont également un effet négatif sur la connaissance des parents des allées et venues de leur adolescent et les relations affectives qu'ils entretiennent (Jang & Smith, 1997). Ainsi, contrairement aux enfants où la présence de problèmes de comportement entraîne une augmentation de l'attention des parents et un resserrement de la discipline, chez les adolescents, les parents réagiraient à leurs comportements en prenant des distances face à eux. Donc, ce sont les comportements de ces jeunes (manipulation, mensonge, défiance) qui influenceraient davantage les réactions émotives et diminueraient les efforts d'encadrement de leurs parents (Kerr & Stattin, 2003). Selon ces auteurs, les parents de ces jeunes seraient intimidés par les comportements de ces derniers ce qui les pousseraient à éviter l'affrontement en diminuant leur supervision. Les parents peuvent également être découragés face aux comportements extériorisés et intériorisés de leur adolescent (Reitz, Dekovic, Meijer, & Engels, 2006b).

En somme, bien que les corrélations soient parfois modestes, les résultats des quelques recherches recensées montrent que les difficultés d'adaptation sociale chez les adolescents peuvent influencer les pratiques éducatives de leurs parents.

### Discussion

La présente recension des écrits permet de clarifier les liens qui unissent les différents facteurs individuels et familiaux en lien avec le décrochage scolaire. À ce jour, les études démontrent que les troubles du comportement extériorisés, la délinquance et la

dépression, quoique beaucoup moins explorée, sont associés au décrochage scolaire et à son risque. Notamment, les troubles du comportement extériorisés permettent de prédire le risque de décrochage scolaire et le décrochage scolaire, chez les filles comme chez les garçons (Cairns et al., 1989; Marcotte et al., 2001). Malgré l'ambiguïté, la délinquance entretient une relation avec le décrochage scolaire. Pour ce qui est des troubles intériorisés, de plus en plus d'études montrent le lien entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire chez les filles comme chez les garçons (Fortin et al., 2004).

Du côté des variables familiales fonctionnelles, les études indiquent que les jeunes à risque et les décrocheurs sont plus sujets que les autres jeunes à vivre dans des familles où le style parental est de type permissif (Doucet, 1993; Rumberger et al., 1990). Les filles et les garçons à risque de décrochage scolaire (Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999) de même que les décrocheurs (Ekstrom et al., 1986; Langevin, 1992; Rumberger et al., 1990) perçoivent moins d'engagement et d'encadrement de la part de leurs parents. Quant au bénévolat des parents à l'école, à leur participation aux associations et aux organisations parents-enseignants ainsi qu'une supervision adéquate de leur part, ces actions ont des effets bénéfiques sur le décrochage scolaire (McNeal, 1999; Rumberger, 1995). Toutefois, le risque de décrochage scolaire est davantage expliqué lorsque les dimensions du style parental et de la participation des parents sont considérées simultanément. Même si ces jeunes deviennent de plus en plus autonomes à l'adolescence, selon Hill et Taylor (2004) et

Steinberg et al. (1992), la participation parentale demeure un facteur prédictif important de la réussite scolaire tout au long de cette période.

Le relevé de la documentation permet également de constater que les troubles du comportement extériorisés, la délinquance et la dépression partagent des variables parentales communes avec le décrochage scolaire et son risque. En effet, comme pour le décrochage scolaire, les pratiques parentales ont un impact sur les difficultés d'adaptation sociale chez les adolescents. Par exemple, le peu d'engagement et d'encadrement (Dmitrieva et al., 2004; Giguère et al., 2002; Herman et al., 1997) ainsi qu'un faible niveau de participation parentale (Deslandes & Royer, 1997) prédisent les troubles extériorisés, la délinquance et la dépression chez les adolescents. D'un autre côté, les troubles du comportement extériorisés et intériorisés prédisent aussi le peu d'engagement parental tandis que la délinquance influence l'encadrement des parents. Toutefois, aucune recherche à ce jour n'a étudié le rôle que tiennent les pratiques parentales dans la relation entre d'une part, les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et la dépression et d'autre part, le risque de décrochage.

Par ailleurs, ces études comportent certaines limites. D'abord, en ce qui concerne les participants, celles portant sur les troubles du comportement extériorisés et la délinquance en lien avec le décrochage scolaire sont parfois réalisées auprès d'échantillons provenant de

milieu socioéconomique faible ou à risque élevé de délinquance. Quant à la cueillette d'information permettant l'identification du statut de décrochage, elle a lieu, en général, à la fin du processus scolaire. Cette procédure permet difficilement de connaître l'âge au moment où le jeune quitte l'école. Ces informations sont importantes, car les résultats de Vitaro et al. (2001) suggèrent la nécessité de réaliser des études en tenant compte de l'âge auquel le jeune abandonne ses études. Toujours en lien avec les participants, les études présentées portent davantage sur les décrocheurs que sur les jeunes à risque. Malgré tout, la recension tend à appuyer les propos de Franklin et Streeter (1995) à savoir que les élèves à risque présentent des caractéristiques semblables aux décrocheurs qui sont souvent plus âgés qu'eux. En effet, les résultats auprès des jeunes à risque portant sur des caractéristiques déjà évaluées chez les décrocheurs se révèlent assez semblables (troubles extériorisés, encadrement parental, soutien parental).

Par contre, il n'en demeure pas moins que les études auprès des jeunes à risque sont peu nombreuses. Par exemple, les études sur les pratiques parentales ont surtout été réalisées sous l'angle de la réussite scolaire. De même, il existe peu d'études sur la dépression en lien avec le risque de décrochage scolaire, et ce, même si l'importance de cette variable, souvent ignorée par les chercheurs, est de plus en plus démontrée à travers les études disponibles. Fortin et al. (2004) soulignent également la limite des connaissances des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires de cette population. Et pour cause, ces caractéristiques

ne sont pas nécessairement les mêmes pour un jeune qui commence son secondaire que pour celui qui est à la fin de ses études secondaires. Donc, dans une perspective de prévention du décrochage scolaire, il importe d'étudier les dimensions comportementales et parentales auprès de jeunes à risque de décrochage, et ce, dès le début du secondaire afin de mieux connaître ces jeunes et d'intervenir plus efficacement.

Outre le manque d'études sur les jeunes à risque, celles qui existent sont de nature transversale (Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001; McKinnon, 1997; Potvin et al., 1999) ce qui rend difficile l'évaluation de la causalité des liens.

Enfin, bien que le décrochage soit multidimensionnel, les variables comportementales et parentales ont surtout été étudiées séparément (Deslandes et al., 1997; McKinnon, 1997; Potvin et al., 1999). Cette manière d'analyser des données ne peut rendre compte, entre autres, de l'influence des parents dans la relation entre les difficultés d'adaptation sociale et le risque de décrochage scolaire. Garnier et al. (1997) se sont bien intéressés aux liens qui unissent les troubles du comportement et le milieu familial dans le décrochage scolaire, mais ils n'ont pas examiné le rôle des pratiques parentales dans la relation entre les troubles du comportement extériorisés, la délinquance et la dépression dans le risque de décrochage scolaire.

Finalement, très peu de chercheurs présentent leurs résultats de manière différenciée selon le sexe des adolescents. Étant donné les différences observées entre les filles et les garçons dans l'inadaptation sociale, étudier les facteurs associés au risque de décrochage scolaire en considérant les filles et les garçons séparément s'avère, à ce jour, incontournable.

### Conclusion

La recension des écrits a permis de faire ressortir les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs comme des facteurs de risque du décrochage scolaire. Elle révèle l'importance du rôle joué par les pratiques parentales (style parental et participation parentale) dans le rendement scolaire et dans le processus du décrochage scolaire. Ces dimensions parentales entretiennent également une relation réciproque avec les troubles extériorisés, la délinquance et la dépression. Par ailleurs, bien que souvent étudiés séparément, ces facteurs individuels interagissent avec ceux liés à la famille. Il existe bien des études qui ont tenu compte des variables comportementales et parentales dans la prédiction du décrochage scolaire (Fortin et al., 2004; Garnier et al., 1997; Janosz et al., 1997; Marcotte et al., 2004), mais très peu se sont intéressées aux liens qui unissent les troubles du comportement et le milieu familial dans le risque de décrochage scolaire. Cependant, de ces études, aucune n'a considéré de façon particulière, les pratiques parentales comme variables qui permettraient d'expliquer comment les troubles du comportement extériorisés et intériorisés influencent le risque de décrochage scolaire. Face à ce constat, il est pertinent de se demander quelles sont les

variables comportementales et parentales qui ont le plus d'impact sur le risque de décrochage scolaire, évalué ultérieurement, lorsque ces dernières sont traitées simultanément? Quel rôle jouent le style parental et la participation parentale à la vie scolaire dans la relation qu'entretiennent les troubles du comportement et la dépression avec le risque de décrochage scolaire ? Est-il possible que certaines dimensions familiales permettent d'expliquer le lien entre, d'une part, les troubles du comportement et, d'autre part, la dépression et le risque de décrochage ultérieur ? Si oui, est-ce qu'elles sont différentes selon le type d'inadaptation sociale ? Finalement, quelles sont les particularités et similitudes des filles et des garçons ?

Il importe donc de réaliser de telles études dans un cadre longitudinal afin de mieux comprendre pourquoi les jeunes qui font face à des difficultés d'adaptation sociale sont à risque de décrochage scolaire. Ces connaissances nouvellement acquises permettront de développer des interventions différenciées et, par conséquent, intervenir efficacement auprès des jeunes avec des troubles du comportement et des symptômes dépressifs qui sont dans une trajectoire menant au décrochage scolaire. Ces futures recherches sont d'autant plus nécessaires que bien que le décrochage scolaire ait diminué au cours des années, il reste élevé, particulièrement au Québec.

## Références

- Barrera, M. J., & Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 1-16.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competences in children. *Youth and society*, 9(3), 239-276.
- Bowlby, J., W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Développement des ressources humaines du Canada, Statistiques Canada.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'enquête auprès des jeunes en transition, 2002* (Publications officielles). Ottawa : Statistiques Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Casanova, P. F., Garcia Linares, M. C., de la Torre, M. J., & de la Villa Carpio, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education : Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177.
- Christenson, S.-L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration : Effects, issues and opportunities. Dans S.-L. Christenson & J. C. Conoley (Éds.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-52). Maryland : The National Association of school psychologist.

- Cumsille, P. E., & Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support, and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 202-214.
- Dalley, M. B., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review, 21*(3), 444-458.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Davis, P. T., & Windle, M. (1997). Gender-specific pathways between maternal depressive symptoms, family discord, and adolescent adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 657-668.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St Amant, J. C. (1998). Family variables as predictors of school achievement : Sex differences in Québec adolescents. *Canadian Journal of Education, 23*(4), 390-404.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders, 23*(1), 18-28.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education, 32*(3), 191-207.
- Développement des ressources humaines du Canada. (2000). *Le décrochage scolaire : Définitions et coûts* (No. 0-662871-69-3). Hull : Développement des ressources humaines Canada.
- Dmitrieva, J., Chen, C., Greenberger, E., & Gil Rivas, V. (2004). Family relationships and adolescent psychosocial outcomes : Converging findings from eastern and western cultures. *Journal of Research on Adolescence, 14*(4), 425-447.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257.
- Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Doyle, A. B., Brendgen, M., Moretti, M. M., & Bukowski, W. (2003). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ*. Ottawa : Agence de Santé publique du Canada.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth & J. F. Dunn (Éds.), *Family school links : How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Polack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-373.
- Epstein, J., L. (1992). Scholl and family partnership. In M. C. Alkin (Éd.), *Encyclopedia of educational research* (6<sup>e</sup> éd.) (pp. 1139-1151). Toronto : Maxwell Macmillan Canada.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans A. Booth & J. F. Dunn (Éds.), *Family school links : How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth and Society*, 21(3), 306-354.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout : An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. Deblois (Éd.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir (D. Lamothe, coll.)* (pp. 51-64). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York : Plenum Press.
- Gagné, M.-È. (2003). *L'estime de soi, le rendement scolaire et la participation parentale chez les adolescents dépressifs et en trouble des conduites*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression : Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 12-33.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Garrison, C. Z., Jackson, K. L., Marsteller, F., McKeown, R., & Addy, C. (1990). A longitudinal study of depressive symptomatology in young adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 581-585.
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., & Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants. *Revue québécoise de psychologie*, 23(1), 17-39.

- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Hammen, C.L. (1992). The family-environmental context of depression : A perspective on children's risk. In Cicchetti & S. L. Toth (Eds), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 4 : Developmental perspectives on depression* (pp. 251-281). Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Heaven, P. C. L., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 173-185.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34-67.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations : Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement : Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Jang, S. J., & Smith, C. A. (1997). A test of reciprocal causal relationships among parental supervision, affective ties, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 307-336.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Vol. 2, pp. 115-151). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. É. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31(2), 149-172.

- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage and Family Review*, 37(3), 99-116.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former east and west germany. *Journal of Adolescence*, 22(6), 719-736.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2<sup>e</sup> éd.). California : Thousand Oaks.
- Keith, T. Z. (1991). Parent involvement and achievement in high school. In S. B. Silvern (Éd.), *Advances in reading/language research : A research annual, vol. 5 : Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 125-141). Greenwich : Elsevier Science/JAI Press.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction? Dans A. C. Crouter & A. Booth (Éds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 121-151). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Collins Hall, L., & Lizotte, A. J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use : An examination of the causes and consequences of dropping out of school. Dans H. B. Kaplan (Éd.), *Drugs, crime, and other deviant adaptations : Longitudinal studies* (pp. 163-183). New York : Plenum Press.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Lamarre, J., & Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049-1065.
- Lancôt, N. (1999). *Une explication intégrative et développementale de la conduite marginale des adolescents*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire : Dépistage et prévention. *Vie pédagogique, 80*(septembre-octobre), 18-20.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : Antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation, 16*(1-2), 43-64.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., & Seeley, J. R. (1995). Adolescent psychopathology : IV. Specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse in older adolescents. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry, 34*(9), 1221-1229.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 687-712.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education, 17*(4), 363-376.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being : The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(5), 847-864.
- McKinnon, S. (1997). *Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education, 61*(2), 95-113.

- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology, 69*(3), 345-361.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. G. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure : Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 172-186.
- Nilzon, K. R., & Palmerus, K. (1997). The influence of familial factors on anxiety and depression in childhood and early adolescence. *Adolescence, 32*(128), 935-943.
- Otto, L. B., & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 68-89.
- Pelletier, M., & Rhéault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Habilités sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. *Revue québécoise de psychologie, 16*(3), 159-175.
- Pong, S. L., & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues, 21*(2), 147-169.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24*(4), 441-453.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education, 38*(3), 130-143.
- Reinherz, H. Z., Frost, A. K., & Pakiz, B. (1991). Changing faces: Correlates of depressive symptoms in late adolescence. *Family and Community Health, 14*(3), 52-63.

- Reitz, E., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2006a). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence : Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29(3), 419-436.
- Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M., & Engels, R. C. M. E. (2006b). Longitudinal relation among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior. Testing bidirectional effects. *Journal of Early Adolescence*, 26(3), 272-295.
- Rey, J. M., & Plapp, J. M. (1990). Quality of perceived parenting in oppositional and conduct disordered adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(3), 382-385.
- Royer, É., Moisan, S., Payeur, C., & Vincent, S. (1995). *L'abc de la réussite scolaire*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one california high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology : 1 : Theory and methods* (pp. 659-695). New York : J. Wiley.
- Sheeber, L., Hyman, H., & Davis, B. (2001). Family processes in adolescent depression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(1), 19-35.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.

- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82(1), 3-35.
- Violette, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. É. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- Wagner, B. M., & Reiss, D. (1995). Family systems and developmental psychopathology: Courtship, marriage ou divorce? In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: 1: Theory and methods* (pp. 696-730). New York: J. Wiley.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1987). Dropping out : How much do schools contribute to the problem? Dans G. Natriello (Éd.), *School dropouts : Patterns and policies* (pp. 70-88). New York : Teachers College Press.

Notes des auteurs

Cet article s'inscrit dans le cadre de la thèse de doctorat de la première auteure. Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Suzie McKinnon, département de psychologie ou à Pierre Potvin, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, CP 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7. Adresses électroniques : [suzie.mckinnon@uqtr.ca](mailto:suzie.mckinnon@uqtr.ca) ou [pierre.potvin@uqtr.ca](mailto:pierre.potvin@uqtr.ca).

### *Chapitre III*

Effets médiateurs des pratiques parentales au début du secondaire dans la relation entre les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire chez les filles et les garçons

Rôle médiateur des pratiques parentales

Effets médiateurs des pratiques parentales au début du secondaire dans la relation entre les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire chez les filles et les garçons

Suzie McKinnon

Pierre Potvin

Université du Québec à Trois-Rivières

Égide Royer

Diane Marcotte

Université Laval

Université du Québec à Montréal

Laurier Fortin

Université de Sherbrooke

## Résumé

Cette étude longitudinale est réalisée auprès de 676 élèves du secondaire. Elle examine les liens prédictifs des troubles du comportement extériorisés (TCE), des comportements délinquants, des symptômes dépressifs et des pratiques parentales au début du secondaire (temps 1) sur le risque de décrochage scolaire (RDS) deux ans plus tard (temps 3) ainsi que le rôle médiateur des pratiques parentales. Chez les filles comme chez les garçons, les symptômes dépressifs et le peu d'engagement des parents contribuent au RDS, deux ans plus tard. Les TCE et un faible encadrement parental jouent ce rôle uniquement chez les filles tandis que l'adoption de comportements délinquants est particulière aux garçons. Les modèles médiateurs révèlent qu'un faible niveau d'engagement parental perçu par les filles et les garçons et de soutien affectif chez les filles seulement, explique, en partie, la relation entre les symptômes dépressifs et le RDS. Quant au faible engagement parental chez les deux genres et le faible encadrement parental chez les garçons seulement, ils médiatisent partiellement le lien entre les comportements délinquants et le RDS.

Mots-clés : risque, décrochage scolaire, dépression, trouble du comportement, famille, différence de genre

Abstract

This longitudinal study was conducted with 676 high school students. It examines the predictive links between externalized behaviour problems (EBPs), delinquent behaviours, depressive symptoms, and parenting practices at the beginning of high school (Time 1) for risk of school dropping out (RSD) two years later (Time 3), as well as the mediating role of parenting practices. Among girls and boys, depressive symptoms and the lack of parental involvement contribute to the incidence of RSD two years forward. EBPs and low parental supervision play this role only for girls, whereas the adoption of delinquent behaviours is specific to boys. The mediating model reveals that a low level of parent involvement perceived by both girls and boys and affective support perceived by girls do explain, in part, the relationship between depressive symptoms and the later risk of dropping out of school. Poor parent involvement in both genders and low parent supervision for boy only partially mediates the link between delinquent behaviour and the later risk of RSD.

Keywords : risk, dropping out, depression, behavior disorders, family, gender difference

Les liens entre les troubles du comportement extériorisés, la délinquance ainsi que la dépression, d'une part, et le décrochage scolaire, d'autre part, sont démontrés dans les écrits scientifiques. Les troubles extériorisés sont plus fréquents chez les garçons tandis que la dépression affecte davantage les filles. Les pratiques parentales sont également associées au décrochage scolaire, au rendement scolaire ainsi qu'aux troubles extériorisés et à la dépression. La présente étude examine, chez les filles et les garçons, séparément, le lien prédictif de ces facteurs au début de secondaire sur le risque de décrochage scolaire ultérieur de même que le rôle médiateur des pratiques parentales dans la relation entre ces variables comportementales et le risque de décrochage scolaire.

Au Québec, le décrochage scolaire est un problème social considérable. En 2003, 23,4 % des garçons de 19 ans et 13,3 % des filles de cet âge étaient décrocheurs (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). D'autres trouvent que la probabilité de quitter le milieu scolaire sans diplôme est plus élevée chez les filles (Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger, 1995). Les répercussions sociales et individuelles sont très lourdes. Notamment, les jeunes qui décrochent font face à des difficultés d'insertion socio-professionnelle (Développement des ressources humaines du Canada, 2000). Chez les décrocheuses, le taux d'emploi et le salaire hebdomadaire sont inférieurs à ceux des décrocheurs (DRHC, 2000). Étant donné le nombre élevé de jeunes qui quittent le milieu scolaire sans diplôme et les conséquences de ce geste au secondaire, des études sur les jeunes à risque de décrocher, soit

ceux qui sont encore à l'école, mais qui risquent fort de décrocher sont nécessaires (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004).

### Troubles du comportement extériorisés

De nombreuses études ont démontré l'importance des troubles du comportement extériorisés dans le décrochage scolaire au secondaire. Ces troubles se manifestent par des problèmes de discipline, de l'impolitesse, des absences injustifiées, de l'agressivité et des comportements antisociaux (Newcomb et al., 2002; Rumberger, Ghatak, Poulos, & Ritter, 1990) qui, souvent, mènent à des suspensions et à des renvois (Bushnik, Barr-Telford, Bussière, 2004).

Plusieurs recherches longitudinales démontrent que les comportements antisociaux, particulièrement l'agressivité au primaire (Kupersmidt & Coie, 1990; Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001) et au secondaire (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Farmer et al., 2003) sont considérés comme de très bons facteurs prédictifs du décrochage scolaire au secondaire. Ces jeunes affichent d'ailleurs de moins bons résultats scolaires que ceux qui n'ont pas de troubles du comportement (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004). Chez les garçons, les troubles du comportement et le rendement scolaire au primaire ainsi que l'association avec des pairs déviants ou décrocheurs au secondaire contribuent à l'explication du décrochage scolaire (Vitaro et al., 2001). Pour Cairns et al. (1989), la prédiction est d'autant plus élevée lorsque l'agressivité, le rendement scolaire, être plus

vieux que ses pairs, l'ethnicité et le statut socio-économique (SSÉ) au début du secondaire sont considérés chez les garçons. Tandis que chez les filles ce sont plutôt l'âge, le SSÉ et l'agressivité qui expliquent le décrochage scolaire. Ces résultats vont dans le même sens que French et Conrad (2001) où le rendement scolaire et les comportements antisociaux à l'adolescence persistent à prédire le décrochage à la fin du secondaire chez les filles et les garçons. De même, les troubles du comportement permettent de différencier les jeunes à risque de décrochage scolaire en première secondaire de ceux qui ne le sont pas (Fortin et al., 2004). La déviance générale peut aussi prédire directement le décrochage scolaire au milieu de l'adolescence (Battin-Pearson et al., 2000). Par contre, Krohn, Thornberry, Collins-Hall et Lizotte (1995) trouvent que chez les adolescents provenant de milieu à risque élevé de déviance, la délinquance sérieuse n'est pas liée au décrochage scolaire.

En somme, les études confirment, et de façon constante, qu'évalués simultanément avec d'autres variables, les troubles du comportement extériorisés entretiennent un lien étroit avec le décrochage scolaire, chez les filles et les garçons, et ce, même si les derniers sont plus touchés par les troubles du comportement extériorisés (4,2 garçons pour une fille) (Lamarre & Ouellet, 1999) et la délinquance (Fréchette & LeBlanc, 1987). Le lien qui unit les activités délinquantes au décrochage scolaire semble toutefois moins clair.

### Dépression

Contrairement aux troubles extériorisés, les troubles intériorisés sont très peu étudiés en éducation. Pourtant, à l'adolescence, la dépression est un problème de santé mentale important touchant deux filles pour un garçon (Wade, Cairney, & Pevalin, 2002). Cela dit, McKinnon (1997) trouve que les jeunes à risque de décrochage présentent plus de troubles du comportement intériorisés que ceux non à risque. Plus précisément, les symptômes dépressifs, chez les filles comme chez les garçons, expliquent le risque de décrochage scolaire en première secondaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). Ajoutés à certains facteurs familiaux et ceux liés à l'école, ils permettent de prédire l'appartenance au groupe de jeunes à risque de décrochage (Fortin et al., 2004). Leur contribution persiste sur quelques mois, et ce, même après avoir contrôlé les variables scolaires, socioéconomiques et individuelles quoique leur augmentation a un impact plus important sur les garçons (Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006).

Les symptômes dépressifs sont parmi les facteurs personnels qui contribuent aussi à prédire un faible rendement scolaire chez les adolescents (Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003). Les filles et les garçons avec un niveau élevé de symptômes dépressifs ont une moyenne générale plus faible (Reinherz, Frost, & Pakiz, 1991). De même, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont, entre autres, plus de symptômes dépressifs que ceux qui ne reçoivent pas de services éducatifs (Dalley, Bolocofsky, Alcorn, & Baker, 1992). Lorsque

les déterminants sociodémographiques sont considérés, la proportion d'adolescents déprimés demeure plus élevée chez ceux qui ont un faible rendement scolaire (Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rantanen, 1998). L'insatisfaction des adolescents face à leurs résultats scolaires serait, également, un facteur de risque dans l'apparition de la dépression majeure (Lewinsohn, Gotlib, & Seeley, 1995). Les études recensées démontrent donc un lien entre les symptômes dépressifs et le décrochage et le rendement scolaire, et ce, même lorsque d'autres variables sont considérées. D'un autre côté, bien que le décrochage soit surtout associé aux garçons et que la dépression affecte davantage les filles, certaines études ne révèlent aucune distinction entre les filles et les garçons tandis que d'autres obtiennent des résultats inverses, voire inattendus.

#### Pratiques parentales en lien avec le décrochage scolaire, le rendement scolaire, les troubles extériorisés, la délinquance et la dépression

Le milieu familial, à travers son SSÉ, sa structure, la scolarité des parents, les pratiques éducatives de ces derniers et les rapports entre ses membres a fait l'objet d'études auprès de jeunes en difficultés d'adaptation scolaire, mais surtout auprès de ceux qui présentent des troubles du comportement extériorisés et intériorisés. D'abord, les pratiques parentales varieraient selon le sexe de l'adolescent. Les filles percevraient plus de supervision de la part de leurs parents (Dekovic, Janssens, & Van As, 2003; Jacobson & Crockett, 2000) et plus d'encouragement à l'autonomie (Giguère et al., 2002). Toutefois, d'autres chercheurs n'observent aucune différence de sexe en 2<sup>e</sup> secondaire (Deslandes &

Cloutier, 2005). Quant à la participation parentale au suivi scolaire, elle ne varierait pas selon le sexe (Deslandes & Cloutier, 2005), mais plutôt en fonction des difficultés scolaires (Shumow & Miller, 2001).

Bien que ces pratiques parentales aient été très peu étudiées en relation avec le décrochage scolaire, des études montrent que la famille des décrocheurs et des jeunes à risque se caractérise davantage par un style parental permissif (Doucet, 1993; Rumberger et al., 1990). Plus spécifiquement, peu de surveillance parentale contribue à prédire ultérieurement le décrochage scolaire (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). Peu d'engagement et d'encadrement des parents prédisent aussi le risque de décrochage scolaire (Marcotte et al., 2001) chez les garçons comme chez les filles. D'un autre côté, le style parental démocratique influence la réussite scolaire (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) et ce, chez les deux sexes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987). L'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie apportent aussi une contribution à la prédiction du rendement scolaire (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Jacobson & Crockett, 2000) sauf qu'aucun effet modérateur du sexe n'a été trouvé (Linver & Silverberg, 1997). Du côté de la participation parentale au suivi scolaire, des études longitudinales révèlent son effet positif sur le décrochage scolaire (McNeal, 1999; Rumberger, 1995). Étudiées simultanément avec les dimensions du style parental, les résultats montrent que peu d'engagement, d'encadrement, de soutien affectif au suivi

scolaire et des communications fréquentes avec les enseignants expliquent le risque de décrochage scolaire chez les filles, tandis que chez les garçons, les variables concernées sont, le soutien affectif, l'encadrement et l'engagement parental (Potvin et al., 1999). Plus nombreuses, les études en lien avec la réussite scolaire (Deslandes & Cloutier, 2005; Shumow & Miller, 2001; Steinberg et al., 1992) montrent, entre autre, que davantage de communications avec les enseignants et de participations aux organisations parents-enseignants prédisent de faibles résultats scolaires (Deslandes et al., 1997; McNeal, 1999). En fait, les parents s'engageraient davantage lorsque leur jeune fait face à des difficultés (Epstein, 1996; Potvin et al. 1999).

Comme dans le décrochage et le rendement scolaire, les pratiques parentales jouent un rôle crucial dans l'inadaptation sociale. D'ailleurs, les études sur le sujet sont nombreuses (Dmitrieva, Chen, Greenberger, & Gil Rivas, 2004; Gagné, 2003; Garber, Robinson, & Valentiner, 1997; Giguère et al., 2002; Herman, Dornbusch, Herron, & Herting, 1997; Krohn et al., 1995; Reitz, Dekovic, & Meijer, 2006a). Toutefois, ces études comme la majorité dans ce domaine s'intéressent d'emblée à l'effet des pratiques parentales sur l'inadaptation sociale des adolescents adoptant uniquement une perspective unidirectionnelle du lien entre ces deux facteurs (Sameroff, 1995; Wagner & Reiss, 1995).

Malgré ce fort courant, certains chercheurs ont étudié, dans un cadre longitudinal, la réciprocité du lien et ont démontré que les problèmes de comportement des adolescents influencent aussi les pratiques éducatives de leurs parents (Reitz, Dekovic, Meijer, & Engels, 2006b). Les modèles de Buist, Dekovic, Meeus et van Aken (2004) révèlent que les troubles du comportement extériorisés et intériorisés influencent négativement la relation d'attachement évaluée un an plus tard et vice versa, chez les deux sexes. Outre la réciprocité du lien, les résultats de Reitz, Dekovic et Meijer (2006a) montrent qu'après avoir considéré le sexe et les pratiques parentales antérieures, les parents perçus comme étant impliqués tendent à être perçus moins impliqués lorsque les adolescents montrent un niveau élevé de problèmes extériorisés. Au contraire, ceux perçus comme étant moins impliqués tendent à s'impliquer davantage. De même, avoir un niveau élevé de troubles intériorisés prédit peu d'engagement de la part des parents. Sheeber, Hops et Davis (2001) rapportent que les symptômes dépressifs chez les filles prédisent aussi la diminution du soutien familial. Dans le modèle de délinquance de Thornberry, Lizotte, Kohn, Farnworth et Jang (1991), arrivé au milieu de l'adolescence, la délinquance continue à réduire l'attachement aux parents, mais pas l'inverse. Les comportements délinquants ont également un effet négatif sur la connaissance des parents des allées et venues de leur adolescent et les relations affectives qu'ils entretiennent (Jang & Smith, 1997). Cela dit, bien que la délinquance des adolescents incite les parents à être moins contrôlants et à réagir de façon émotive (inquiétude, méfiance), ce sont davantage les comportements de ces jeunes (manipulation, mensonge,

défiance) qui influenceraient les réactions émotives et diminuerait les efforts d'encadrement de leurs parents (Kerr & Stattin, 2003). Bref, la plupart de ces études montrent l'existence de liens bidirectionnels entre les différents comportements des parents et certaines inadaptations sociales. Toutefois, l'effet des troubles du comportement sur les pratiques parentales est souvent modeste et le pourcentage de variance expliquée est parfois faible, ce qui laisse croire que d'autres facteurs sont impliqués.

En somme, d'une part, les dimensions du style parental, particulièrement l'engagement et l'encadrement, comme celles de la participation parentale au suivi scolaire dont le soutien affectif sont associées au décrochage et au rendement scolaire chez les deux sexes. D'un autre côté, bien qu'il soit abondamment reconnu que les pratiques parentales jouent un rôle prépondérant dans l'inadaptation sociale juvénile, l'inverse est aussi vrai. Des études longitudinales ont montré que les troubles du comportement des adolescents ont un impact sur les pratiques éducatives de leurs parents (soutien, engagement, supervision). D'autres études longitudinales, considérant souvent plusieurs facteurs, ont démontré, de façon constante, que les troubles extériorisés sont reliés au décrochage scolaire. Quant aux symptômes dépressifs, ils sont eux aussi reliés au risque de décrochage et à un faible rendement scolaire.

Ces résultats laissent donc à penser que l'influence des variables comportementales sur le risque de décrochage scolaire pourrait être expliquée par certaines pratiques parentales. Il existe bien des études ayant considéré l'effet de plusieurs variables comportementales, familiales (structurelles et fonctionnelles) ou scolaires sur le décrochage (p. ex. : Cairns et al., 1989; Janosz et al., 1997; Quiroga et al., 2006) et le risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004). D'autres ont plutôt validé des modèles explicatifs où, entre autres, les valeurs marginales des parents et les stress familiaux précoces sont médiatisés par les comportements des adolescents (Garnier, Stein, & Jacob, 1997) et où la relation entre différentes variables (familiales et comportementales) et le décrochage scolaire est médiatisée par le rendement scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié les pratiques parentales à titre de médiateurs dans la relation entre d'une part, les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et la dépression et d'autre part, le risque de décrochage. De surcroît, très peu d'études présentent des résultats différenciés selon le sexe. Dans une perspective de prévention du décrochage scolaire, il est primordial d'étudier, dans un cadre longitudinal, ces variables auprès de jeunes à risque de décrochage afin de mieux comprendre ce qui les mène à quitter l'école avant d'être diplômé et ainsi, mieux orienter les programmes de prévention. Ce type d'études est d'autant plus important que les connaissances sur ces jeunes à risque sont déficientes (Fortin et al., 2004).

### But et hypothèses

La présente étude longitudinale porte donc sur les jeunes à risque de décrochage (RDS). Outre les troubles du comportement extériorisés (TCE) (agressions physiques ou verbales et argumentations) et les conduites délinquantes c.-à-d., celles traitées en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants, elle met l'accent sur les symptômes dépressifs. Elle s'intéresse aussi aux dimensions qui caractérisent le style parental ainsi qu'à celles inhérentes à la participation parentale au suivi scolaire (Deslandes, 1996). Elle tente de mieux connaître les facteurs prédictifs (temps 1) du RDS (temps 3) et les pratiques parentales qui permettent de médiatiser la relation entre les problèmes d'adaptation sociale, tout en ressortant les particularités et les similitudes chez les filles et les garçons. À partir des études précédentes, les hypothèses suivantes sont élaborées.

La première hypothèse soutient que le sexe, le moment où les adolescents sont évalués au cours de leur cheminement scolaire (temps 1 et 3), de même que leur interaction ont un effet sur les variables comportementales, parentales et le RDS. La deuxième hypothèse postule qu'en 1<sup>er</sup> secondaire, les TCE, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs ainsi que certaines dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire prédisent le RDS deux ans plus tard, chez les filles et les garçons. La troisième hypothèse propose que les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire en 1<sup>er</sup> secondaire jouent un rôle médiateur dans la relation entre

les TCE, les conduites délinquantes et les symptômes dépressifs en 1<sup>e</sup> secondaire et le RDS, deux ans plus tard, chez les filles et les garçons, séparément.

## Méthode

### *Participants*

Les participants proviennent d'une étude longitudinale en cours, d'une durée de 11 ans (1996-2007) (Fortin, Royer, Potvin, & Marcotte, 1995). Lors de la première cueillette, 807 élèves de quatre écoles, de trois régions du Québec, ont rempli des questionnaires. La présente recherche est menée auprès de tous les élèves qui ont participé à l'étude au temps 1, soit lorsqu'ils étaient en première secondaire et au temps 3, soit lorsque la majorité (80 %) d'entre eux étaient en troisième secondaire. Les participants qui ont quitté l'étude et ceux qui n'ont pas répondu à tous les questionnaires utilisés sont retirés. Les analyses sont donc effectuées auprès de 676 adolescents dont 308 filles et 368 garçons, âgés en moyenne de 13 ans (é.t. = 0,51) lors de la première cueillette de données. Des informations supplémentaires concernant l'échantillon sont présentées en Appendice A.

### *Instruments de mesure<sup>2</sup>*

Le questionnaire *Decisions* (Quirouette, 1988), rempli par les jeunes, permet d'identifier ceux à risque de décrochage scolaire. Il comprend 39 items répartis en six

---

<sup>2</sup> Des extraits des questionnaires sont présentés à l'Appendice B

dimensions : famille, traits personnels, plan de carrière, habiletés scolaires, relation enseignant-élève et motivation scolaire. Les coefficients de Cronbach variant de 0,85 à 0,90 pour l'ensemble des échelles. La stabilité temporelle après deux semaines et l'année suivante affiche une corrélation globale très satisfaisante de 0,90. La valeur prédictive a été évaluée à 88% auprès d'une cohorte de 1034 jeunes suivis pendant quatre ans. La présente recherche privilégie l'utilisation du score total des 39 items selon laquelle plus le score est élevé, plus l'élève est à risque de décrochage scolaire. L'alpha de Cronbach de l'échelle totale est de 0,88 dans la présente étude.

Le QASAQ, *Questionnaire d'Adaptation Sociale pour les Adolescents Québécois* est tiré de l'ensemble des *Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois*, MASPQ (LeBlanc, 1994). Ce questionnaire, auto-administré, s'adresse aux jeunes de 10 à 18 ans. La dimension délinquance criminelle de ce questionnaire qui renvoie à des conduites inscrites au Code criminel pouvant mener devant la Chambre de la Jeunesse de la Cour du Québec est utilisée. Elle est composée de 21 items répartis en quatre sous-échelles : agression physique, vandalisme, petit vol et vol grave. Pour chaque item, l'adolescent répond à trois sous-questions: a) avoir déjà commis ledit acte, b) l'âge auquel l'acte a été commis la première fois et c) avoir commis l'acte dans la dernière année. La présente recherche utilise le score global de la fréquence actuelle (réfère à la somme de la fréquence des actes commis au cours de la dernière année). Des analyses effectuées auprès

de 6 604 adolescents québécois montrent un coefficient de consistance interne de 0,82 pour l'échelle de criminalité. La présente recherche affiche le même coefficient. Selon l'auteur, le QASAQ permet de discriminer les adolescents délinquants des adolescents conventionnels sur la majorité des échelles et sous-échelles. Sa valeur prédictive est acceptable.

La version enseignant du *Questionnaire sur les Habiletés Sociales* est une traduction francophone du *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990). Elle a été validée par Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly (2001). À l'aide d'une échelle de type Likert, l'enseignant répond à 51 énoncés répartis en trois échelles : habiletés sociales, troubles du comportement et rendement scolaire. L'échelle des troubles du comportement comprend 12 questions portant sur les comportements intériorisés et extériorisés. Seule cette dernière est utilisée. Elle affiche un coefficient de Cronbach de 0,89 pour l'échantillon total. Chez les adolescents québécois, l'alpha est de 0,83 (Fortin et al., 2001) et de 0,84 dans la présente recherche. Quant à la structure factorielle, celle de Fortin et al. (2001) est semblable à la version américaine.

*L'inventaire de dépression de Beck* est une version francophone et adaptée du *Beck Depression Inventory* (Beck, 1978) par Bourque et Beaudette (1982). Ce questionnaire complété par le jeune comprend 21 items pour lesquels quatre choix de réponses sont offerts selon une échelle graduée de 0 à 3. Le score total qui varie entre 0 et 63 offre une

appréciation quantitative des sentiments dépressifs. Chez les adolescents en milieu scolaire, les qualités psychométriques ont été démontrées auprès d'échantillons américains (Teri, 1982) et québécois (Gosselin & Marcotte, 1997) avec des coefficients de consistance interne de 0,87 et 0,86, respectivement. Celui de la présente recherche est similaire soit, 0,88.

Le questionnaire *Style parental* (Deslandes, 1996) est une traduction francophone du *Parental Style Scale* élaboré par Steinberg et al. (1992) et validé dans un contexte scolaire québécois auprès d'adolescents. La version québécoise comprend 24 items répartis en trois dimensions : engagement parental (niveau de chaleur, de sensibilité et d'implication des parents), encadrement parental (supervision et limites établies par les parents) et encouragement à l'autonomie (utilisation d'une discipline démocratique et encouragement de l'expression de l'individualité). Les échelles engagement parental et encouragement à l'autonomie sont de type Likert à quatre points mesurant l'appréciation (accord-désaccord). Quant à l'échelle encadrement parental, elle s'inscrit sur une échelle qui mesure la fréquence (jamais-souvent) en trois points. Les échelles engagement, encadrement et encouragement à l'autonomie affichent des coefficients d'alpha respectifs de 0,86, 0,74 et 0,73 dans l'étude de Deslandes (1996) et de 0,84, 0,78 et 0,66 dans la présente recherche.

La version originale du questionnaire *Participation parentale au suivi scolaire*, élaborée par Epstein, Connors et Salinas (1993) a été traduite en français et validée auprès

d'adolescents québécois par Deslandes (1996). La version québécoise comprend 20 activités de participation parentale à la maison ou à l'école réparties en cinq dimensions : soutien affectif des parents, communication avec les enseignants, interactions parents-adolescent axées sur le quotidien scolaire, communication parents-école et communication parents-adolescents. Le choix de réponses s'inscrit sur une échelle de type Likert à quatre points mesurant la fréquence (jamais-très souvent). Les indices de consistance interne pour le soutien affectif, la communication avec les enseignants, les interactions parents-adolescents, communication parents-école et communication parents-adolescent sont respectivement de 0,76, 0,69, 0,76, 0,63, et 0,65 (Deslandes, 1996). Ceux de la présente recherche varient entre 0,59 à 0,78.

### *Procédure*

À l'automne 1996, les élèves inscrits à un programme de première secondaire de trois régions du Québec sont sollicités pour participer à une étude longitudinale. Le consentement par écrit des parents permet aux adolescents de participer, tout en leur laissant le choix de se retirer à tout moment. Les élèves remplissent différents questionnaires à deux moments distincts dans l'année. Tous les printemps, les parents et les enseignants sont sollicités pour remplir des questionnaires.

## Résultats

Dans un premier temps, l'étude des valeurs aberrantes, telle que suggérée par Tabachnick et Fidell (1996), a révélé des données exagérément élevées (outliers). Selon la procédure décrite dans Kirk (1995), ces données ont été remplacées par des scores extrêmes.

L'hypothèse selon laquelle le sexe, le moment où les adolescents sont évalués au cours de leur cheminement scolaire (temps 1 et 3), de même que leur interaction ont un effet sur le RDS, les variables comportementales et parentales (Tableau 1) a été vérifiée à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées. Pour ces analyses, toutes les variables sont évaluées au temps 1 et 3 de l'étude. Les résultats révèlent des effets d'interaction significatifs entre le sexe et le temps sur la dépression ( $F(1, 674) = 5,21, p = 0,03$ ) et ainsi que sur les TCE ( $F(1, 674) = 5,69, p = 0,02$ ). L'examen des effets simples sur la dépression indique que les filles disent vivre plus de symptômes dépressifs que les garçons en première secondaire ( $F(1, 674) = 13,09, p = 0,001$ ) de même que deux ans plus tard ( $F(1, 674) = 34,54, p = 0,001$ ). Au début du secondaire, les garçons rapportent plus de symptômes dépressifs que lorsqu'ils sont, pour la majorité, en troisième secondaire ( $F(1, 674) = 13,21, p = 0,001$ ) ce qui n'est pas le cas chez les filles. Pour ce qui est des TCE, les résultats indiquent que les filles en première secondaire présentent moins de TCE que les garçons ( $F(1, 674) = 27,39, p = 0,001$ ), mais que cette différence n'est plus significative deux ans plus tard. D'autre part, les filles présentent significativement moins de TCE au début du

secondaire que lorsqu'elles sont, pour la majorité, en troisième secondaire ( $F(1, 674) = 13,86, p = 0,001$ ) ce qui n'est pas le cas chez les garçons.

Des effets principaux significatifs liés au sexe et au temps sont également trouvés pour plusieurs variables (Tableau 1). Les garçons rapportent avoir commis plus d'actes délinquants que les filles. Du côté des variables parentales, les adolescentes perçoivent plus d'encadrement de la part de leurs parents ( $M = 2,37$ ) que les adolescents ( $M = 2,23$ ). Leurs parents sont aussi moins souvent en contact avec leurs enseignants que ceux des garçons. Par contre, aucune différence significative n'a été trouvée sur le risque de décrochage scolaire entre les filles ( $M = 28,61$ ) et les garçons ( $M = 29,11$ ). De même, des effets principaux liés au temps sont présents pour la majorité des variables.

\*\*\*TABLEAU 1\*\*\*

\*\*\*TABLEAU 1 suite\*\*\*

La deuxième hypothèse à savoir qu'en première secondaire, les variables comportementales ainsi que certaines dimensions du style parental et de la participation parentale prédisent le RDS deux ans après être entrés au secondaire et ce, chez les filles et les garçons, est vérifiée à l'aide d'analyses de régression multiple classique. L'examen de la matrice de corrélation révèle que toutes les corrélations entre les variables indépendantes sont inférieures à ,80 ce qui suggère une absence de problème de multicollinéarité (Grimm & Yarnold, 1995). Dans le même sens, l'indice VIF (inflation de la variance) n'affiche aucune

valeur excédant 10. Les résultats présentés au Tableau 2 indiquent que l'ensemble des variables comportementales et parentales explique 30 % de la variance du RDS, deux ans plus tard, chez les filles ( $F(11, 296) = 11,34, p < 0,001$ ) et 25 % chez les garçons ( $F(11, 356) = 10,68, p < 0,001$ ). Chez les premières, les symptômes dépressifs ( $\beta = 0,25, p < 0,001$ ) et les troubles du comportement évalués par les enseignants ( $\beta = 0,13, p < 0,05$ ) contribuent positivement au RDS ce qui n'est pas le cas des conduites délinquantes. Du côté parental, seuls l'encadrement de ces derniers ( $\beta = -0,24, p < 0,001$ ) et leur engagement ( $\beta = -0,17, p < 0,05$ ) perçus par leurs filles sont liés négativement au RDS. Pour ce qui est des garçons, de la même manière que les filles, les symptômes dépressifs ( $\beta = 0,16, p < 0,001$ ) et l'engagement parental ( $\beta = -0,20, p < 0,001$ ), en première secondaire, prédisent significativement le RDS deux ans plus tard. Par contre, contrairement à elles, leurs comportements délinquants contribuent positivement à l'explication du RDS ( $\beta = 0,14, p < 0,01$ ), mais pas leurs TCE.

\*\*\*TABLEAU 2\*\*\*

La troisième hypothèse postule que les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, en première secondaire, jouent un rôle médiateur dans la relation entre les TCE, les conduites délinquantes et les symptômes dépressifs en première secondaire et le RDS deux ans plus tard. Pour vérifier ce rôle médiateur, chez les filles et les garçons séparément, trois conditions doivent être préalablement rencontrées

(Baron & Kenny, 1986). D'abord, les variables prédictives doivent être associées au RDS (variable critère). Puis, les liens entre les variables prédictives (TCE, comportements délinquants et symptômes dépressifs) et les variables médiatrices (dimensions du style parental et de la participation parentale) doivent être démontrés. Troisièmement, le lien entre les dimensions du style parental et de la participation parentale et le RDS doit être vérifié. Finalement, la vérification des effets médiateurs est convenue seulement si les variables ont rempli ces trois conditions. Afin de rendre compte de ces effets, le coefficient de régression pour les variables comportementales sur le RDS, lorsque les variables comportementales sont contrôlées, doit diminuer comparativement à ceux obtenus lors de la première étape.

Des analyses de corrélations sont effectuées pour vérifier les deux premières conditions (Tableau 3). Bien que plusieurs corrélations soient significatives, Grimm et Yarnold (1995) suggèrent de retenir celles supérieures à .30. D'abord, les conduites délinquantes et les symptômes dépressifs, en première secondaire, sont liés significativement au RDS deux ans plus tard, chez les filles ( $r = 0,31$  et  $0,39$  respectivement) et chez les garçons ( $r = 0,31$  et  $0,32$  respectivement). Dans un deuxième temps, les symptômes dépressifs rapportés par les adolescentes sont corrélés négativement à l'engagement ( $r = -0,41, p < 0,001$ ) et au soutien affectif dans le suivi scolaire ( $r = -0,33, p < 0,001$ ). Leurs conduites délinquantes sont également corrélées négativement avec l'engagement parental. Chez les garçons, des associations négatives sont trouvées entre les

comportements délinquants et l'engagement ( $r = -0,35, p < 0,001$ ) et l'encadrement ( $r = -0,35, p < 0,001$ ). Comme pour les filles, l'engagement parental est lié négativement et significativement aux symptômes dépressifs chez les garçons.

\*\*\*TABLEAU 3\*\*\*

Dans la troisième étape, des régressions multiples montrent dans un premier temps que, chez les filles, parmi les variables qui répondent aux conditions précédentes, les dimensions du style parental liées à l'engagement perçu par ces dernières ainsi que celles de la participation parentale représentées par le soutien affectif prédisent significativement le RDS deux ans plus tard ( $\beta = -0,37, -0,29$  respectivement). Chez les garçons, leur perception d'un faible niveau d'engagement parental ( $\beta = -0,39, p < 0,001$ ) et d'encadrement parental ( $\beta = -0,24, p < 0,001$ ) contribue notamment au RDS ultérieur. Par la suite, le rôle médiateur des dimensions parentales dans chacune des relations impliquant les variables comportementales retenues antérieurement et le RDS, chez les filles et les garçons est vérifié. Les résultats révèlent six relations médiatrices partielles (Tableau 4). Ainsi, les symptômes dépressifs prédisent le RDS chez les deux sexes. Toutefois, lorsque la dimension engagement parental est considérée, une diminution de la contribution des symptômes dépressifs à l'explication du RDS est observée, mais demeure significative révélant une relation médiatrice partielle. Il en est de même pour le peu de soutien affectif, chez les filles seulement. Quant aux comportements délinquants, ils ont un impact sur le

RDS chez les filles et les garçons, mais leur influence est, aussi, partiellement médiatisée par le peu d'engagement. Le peu d'encadrement parental médiatise aussi la relation entre les comportements délinquants et le RDS, mais uniquement chez les garçons.

### Discussion

Cette étude propose de mettre en lumière, d'une part, les effets du sexe et du temps sur les TCE, conduites délinquantes et symptômes dépressifs, le style et la participation parentale au suivi scolaire et d'autre part, la relation prédictive entre les pratiques parentales rapportées par les adolescents (temps 1), les variables comportementales (temps 1) et le RDS scolaire, deux ans plus tard (temps 3) chez les filles et les garçons, séparément.

La première hypothèse stipule que le sexe, le moment où les adolescents sont évalués au cours de leur cheminement scolaire (temps 1 et 3), de même que leur interaction ont un effet sur les variables comportementales, parentales et le RDS. Deux effets d'interaction sont observés. D'abord, les filles disent vivre plus de symptômes dépressifs que les garçons (T1 et T3) ce qui est abondamment démontré dans les écrits (Davis & Windle, 1997; Lévesque & Marcotte, 2005). Avec l'âge, les garçons rapportent significativement moins de symptômes dépressifs ce qui n'est pas le cas pour les filles. Marcotte, Fortin, Potvin et Papillon (2002) observent aussi que la différence des scores entre les filles et les garçons tend à être plus importante avec l'âge. L'une des explications de cette distinction est le stress lié aux premiers signes de changements pubertaires qui

contrairement aux garçons, sont vécus plus négativement par les filles (Marcotte, 1995). Une autre explication réside dans la synchronicité, chez les filles, des premiers changements pubertaires et des événements stressants tels que la transition primaire secondaire (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Du côté des TCE, au début du secondaire, les filles présentent moins de ce type de trouble. De plus, avec l'âge, les TCE augmentent uniquement chez elles. Ces résultats viennent s'ajouter à ceux trouvés dans les écrits selon lesquels, chez les filles, le taux du Trouble des conduites commence à croître après le début de l'adolescence pour rejoindre, au milieu de l'adolescence, celui des garçons (Maughan, Rowe, Messer, Goodman, & Meltzer, 2004).

Les statistiques québécoises affichent une différence notable dans le taux de décrochage scolaire entre les filles (13,3 %) et les garçons (23,4 %) (MÉLS, 2005). Toutefois, les filles et les garçons ne se différencient pas significativement sur le RDS. Il en est de même pour les jeunes de première secondaire dans l'étude de Leclerc (2006). En fait, selon les résultats de Doré-Côté (2007), la différence se situe plutôt dans l'intensité du risque où les filles sont plus nombreuses chez les jeunes à risque faible tandis que la présence des garçons est plus fréquente dans le groupe à risque élevé. D'autre part, le décrochage scolaire est un long processus impliquant des facteurs de risque et de protection. Donc, bien que les filles cumulent aussi des facteurs de risque, il est probable qu'elles

bénéficient davantage de facteurs de protection. Il est également possible que certains facteurs de risque aient un impact plus négatif chez les garçons que chez les filles.

En ce qui concerne les variables parentales, les parents des garçons sont plus souvent en contact avec leurs enseignants que ceux des filles. Ces résultats peuvent être attribuables au fait que d'une part, les garçons ont plus de difficultés à l'école (Lamarre & Ouellet, 1999 ; Newcomb et al., 2002; Pelletier & Rheault, 2005). D'autre part, les adolescents qui ont des résultats scolaires plus faibles et des événements disciplinaires en plus grand nombre rapportent davantage de communication entre parents et enseignant (Deslandes & Royer, 1997). Ces difficultés amènent les parents (Potvin et al., 1999), particulièrement ceux des garçons, à être davantage en contact avec les enseignants.

La deuxième hypothèse tente de vérifier si, en première secondaire, les variables comportementales et les pratiques parentales prédisent le RDS, deux ans plus tard, chez les filles et les garçons. Chez les filles comme chez les garçons, les symptômes dépressifs prédisent le RDS deux ans plus tard. Ces résultats viennent renforcer ceux obtenus dans les études majoritairement transversales qui ont exploré les symptômes dépressifs, en lien avec le décrochage scolaire (Quiroga et al., 2006) et le risque de décrochage scolaire en première secondaire (Fortin et al., 2004; Marcotte et al., 2001). Toutefois, le RDS étant prédit par les symptômes dépressifs, il peut être étonnant de constater que les filles, chez qui la dépression

est plus fréquente, ne se différencie pas des garçons sur le RDS et sont moins nombreuses à décrocher. Il se peut que, même si les garçons sont moins déprimés, leur dépression les affecte davantage dans leur risque de décrocher. À cet effet, Quiroga et al. (2006) trouvent que l'impact de la dépression sur le décrochage est plus important chez les garçons que chez les filles. Reinherz et al. (1991) observent aussi que chez les garçons qui ont des symptômes dépressifs élevés, 11% ne vont plus à l'école tandis qu'aucune de ces filles n'a décroché. Il est possible que l'impact de la dépression chez les filles soit moindre parce que même si elles disent vivre plus de symptômes dépressifs, d'un autre côté, des études montrent qu'elles tendent à aller chercher plus d'aide et de soutien lorsqu'elles font face à des difficultés (Dumont, Pronovost, & Leclerc, 2004) ce qui pourrait les aider à atténuer l'impact de la dépression.

Aussi étonnant, les TCE (impulsivité, agressivité, bagarre) ne prédisent pas le RDS deux ans plus tard chez les garçons. Pourtant, au primaire comme au secondaire, ces problèmes évalués autant par les enseignants que par les pairs ont été reconnus comme des facteurs prédictifs du décrochage scolaire (Cairns et al., 1989; French & Conrad, 2001; Marcotte et al., 2001; Vitaro et al., 2001). Cette différence dans les résultats avec les études sur le RDS peut s'expliquer par la nature longitudinale de l'étude où l'influence des TCE sur le RDS diminuerait avec le temps. De plus, ces études, contrairement à la présente recherche, n'évaluent pas les comportements délinquants et les TCE simultanément ce qui

pourrait justifier l'absence de ces derniers chez les garçons. D'ailleurs, les résultats montrent que les comportements délinquants rapportés par les garçons contribuent au RDS ultérieur ce qui corrobore ceux de Battin-Pearson et al. (2000). Chez les filles, les résultats sont inversés. Les TCE contribuent à expliquer le RDS deux ans plus tard ce qui n'est pas le cas pour les comportements délinquants. En fait, les adolescentes rapportent moins de conduites délinquantes que les garçons (Fréchette & LeBlanc, 1987; Marcotte, 2001), mais plutôt de la rébellion dans la famille, de la promiscuité sexuelle, de la prostitution, de l'agressivité et de la délinquance moins grave (Lanctôt & LeBlanc, 2000).

Du côté des pratiques parentales, aucune pratique liée à la participation parentale ne contribue à expliquer le RDS. Pourtant, les études antérieures ont démontré l'importance du soutien affectif, de la communication parents-enseignants et parents-adolescent (Deslandes & Cloutier, 2000; Potvin et al., 1999) quoique seules des variables parentales étaient impliquées. Contrairement à ces études, la présence de variables comportementales pourrait faire disparaître la contribution de certaines dimensions de la participation parentale au RDS. Il est possible que dans un cadre longitudinal, la participation parentale ne permette plus de prédire le RDS ultérieur.

La troisième hypothèse stipule que les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, en première secondaire, jouent un rôle médiateur dans la relation entre les variables comportementales, en première secondaire, et le RDS deux ans plus tard, chez les deux sexes. Cette hypothèse est confirmée en partie. Les résultats révèlent trois modèles médiateurs partiels chez les filles comme chez les garçons. Même si la dépression est plus commune chez les filles (Wade et al., 2002) et la délinquance plus fréquente chez les garçons (Giguère et al., 2002; Newcomb et al., 2002), la relation entre les symptômes dépressifs et les comportements délinquants au début du secondaire d'une part et le RDS deux ans plus tard d'autre part, s'explique, en partie, chez les filles comme chez les garçons, par le fait que les parents sont perçus moins chaleureux et sensibles. La relation entre les comportements délinquants et le RDS s'explique, aussi chez les garçons, en partie par le fait que les jeunes perçoivent moins d'encadrement parental. Quant au soutien affectif, il est la seule dimension de la participation parentale au suivi scolaire à jouer un rôle médiateur. Propre aux filles, la relation entre les symptômes dépressifs au début du secondaire et le RDS deux ans plus tard s'explique en partie par le fait que les parents félicitent et encouragent moins leur adolescente. Gagné (2003) trouve aussi des liens entre le soutien affectif dans le suivi scolaire et les symptômes dépressifs chez les filles.

En somme, ces résultats suggèrent que, chez les filles et les garçons, les symptômes dépressifs et les comportements délinquants contribuent à diminuer l'engagement des parents. Par la suite, ce peu d'engagement augmenterait le risque de décrochage scolaire. Il en serait de même pour le peu d'encadrement qui, influencé négativement par les comportements délinquants, entraînerait une augmentation du RDS, mais chez les garçons seulement. Tandis que les symptômes dépressifs contribueraient à diminuer le soutien affectif chez les filles qui à son tour aurait un impact négatif sur le RDS. Ces influences des difficultés d'adaptation sociale sur les pratiques parentales sont également trouvées dans d'autres études (Jang & Smith, 1997; Reitz et al., 2006a; Thornberry et al., 1991). Finalement, le rôle médiateur des pratiques parentales étant partiel, cela suggère que d'autres variables sont impliquées dans ces relations.

Comme mentionné précédemment, aucune recherche n'avait jusqu'alors tenté d'expliquer l'impact des variables comportementales sur le RDS par des pratiques parentales. Peu de recherches ont considéré ces variables simultanément. Quelques-unes ont démontré l'influence, chez les filles et chez les garçons, des symptômes dépressifs sur le RDS. Certaines ont associé les troubles du comportement extériorisés et les comportements délinquants au décrochage scolaire, mais aussi, dans une proportion moindre, au RDS. D'autres ont révélé l'importance de l'engagement des parents tant dans les difficultés d'adaptation scolaire (Marcotte et al., 2001; Potvin et al., 1999) que sociale (Dmitrieva et

al., 2004; Giguère et al., 2002). Davantage de recherches sont donc nécessaires afin de mieux comprendre le rôle, dans le risque de décrochage scolaire, de l'engagement des parents et leur soutien affectif chez les jeunes déprimés et ceux qui adoptent des conduites délinquantes.

### Conclusion

Cette étude longitudinale tentait de mieux connaître les particularités des filles et des garçons quant aux facteurs comportementaux et parentaux qui prédisent le RDS ultérieur. À partir des pratiques parentales, elle visait également à mieux comprendre comment certains problèmes d'adaptation sociale influencent le RDS. Premièrement, les résultats appuient les conclusions des études transversales et apportent des éléments nouveaux. D'abord, les symptômes dépressifs, le peu d'engagement parental chez les filles et les garçons, les TCE, le peu d'encadrement parental chez les filles et les comportements délinquants chez les garçons prédisent le RDS, mais surtout, ce lien persiste dans le temps. Deuxièmement, cette étude a l'originalité de permettre une meilleure compréhension de l'influence de certains problèmes d'adaptation sociale sur le RDS ultérieur. Elle révèle l'importance de l'engagement, l'encadrement et le soutien affectif dans l'explication du lien entre les symptômes dépressifs et les comportements délinquants d'une part et le RDS ultérieur d'autre part, et ce, de façon différenciée selon le sexe. Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'aucune étude recensée n'avait exploré le lien entre les variables comportementales, familiales et le RDS sous cet angle. Finalement, cette recherche révèle

que les filles et les garçons se distinguent à certains égards, mais présentent beaucoup de similitudes.

Dans une perspective d'intervention, les résultats suggèrent que les programmes de dépistage et de prévention doivent sans tarder tenir compte de la dépression. Négligée, comme critère de sélection dans les programmes de prévention (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005), plusieurs d'entre eux doivent s'ajuster afin de répondre aux besoins de ces adolescents en difficulté. Certains facteurs prédictifs étant propres aux filles et aux garçons, les intervenants devraient également faire appel à des stratégies de prévention différentielles tout en étant conscients d'un tronc commun. Les résultats réitèrent l'importance de la part des écoles secondaires de mettre en place, et ce, dès leur entrée au secondaire, des stratégies de dépistage et de prévention ainsi que des ressources afin de contrer le plus tôt possible le décrochage. Finalement, les intervenants scolaires devraient sensibiliser les parents à l'importance de bien encadrer leur adolescente et d'être engagé auprès de leur jeune.

Cette étude n'est pas sans limites. D'abord, les adolescents ont rapporté leurs perceptions des pratiques parentales avec qui ils ont le plus de contact qui est de façon générale, la mère. Les résultats risquent donc de refléter davantage les pratiques de ces dernières. Une deuxième limite a trait aux mesures comportementales. Il se peut que l'utilisation d'un questionnaire de délinquance criminelle auto-révélée ne soit pas une

mesure comportementale adéquate au début du secondaire pour prédire le risque de décrochage scolaire chez les adolescentes. Étant donné que l'effet médiateur des pratiques parentales est partiel, les futures études pourraient explorer d'autres facteurs afin d'améliorer la compréhension du lien entre les difficultés d'adaptation sociale et le RDS. Il serait également intéressant que des recherches ultérieures tentent de vérifier si les modèles médiateurs sont les mêmes selon que les jeunes sont inscrits en adaptation scolaire (cheminement particulier) ou dans un programme régulier.

## Références

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- 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.
- Beck, A. T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphia : Center for Cognitive Therapy.
- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14, 211-218.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'enquête auprès des jeunes en transition, 2002* (Publications officielles). Ottawa : Statistiques Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Dalley, M. B., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review*, 21(3), 444-458.
- Davis, P. T., & Windle, M. (1997). Gender-specific pathways between maternal depressive symptoms, family discord, and adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 33(4), 657-668.
- Dekovic, M., Janssens, J. M. A. M., & Van As, N. M. C. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et la réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49(2), 53-72.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie (INRP)*, 151, 164-175.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23(1), 18-28.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.
- Développement des ressources humaines du Canada. (2000). *Le décrochage scolaire : Définitions et coûts* (No. 0-662871-69-3). Hull : Développement des ressources humaines Canada.
- Dmitrieva, J., Chen, C., Greenberger, E., & Gil Rivas, V. (2004). Family relationships and adolescent psychosocial outcomes : Converging findings from eastern and western cultures. *Journal of Research on Adolescence*, 14(4), 425-447.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links : How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships : Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout : An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. Deblois (Éd.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir (D. Lamothe, coll.)* (pp. 51-64). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22, 23-43.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. (1995). *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque*. Projet non publié, soumis au CQRS.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.

- Gagné, M.-È. (2003). *L'estime de soi, le rendement scolaire et la participation parentale chez les adolescents dépressifs et en trouble des conduites*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression : Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 12-33.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419.
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., & Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants. *Revue québécoise de psychologie, 23*(1), 17-39.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 36*(4), 715-738.
- Gosselin, M. J., & Marcotte, D. (1997). The role of self-perceived problem-solving skills in relation with depression during adolescence. *Science et comportement, 25*(3), 299-314.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Toronto : American Guidance Service.
- Grimm, G. L., & Yarnold, P. R. (1995). *Reading and understanding more multivariate statistics*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 34-67.
- Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment : An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 65-97.
- Jang, S. J., & Smith, C. A. (1997). A test of reciprocal causal relationships among parental supervision, affective ties, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 34*(3), 307-336.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. É. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction? Dans A. C. Crouter & A. Booth (Éds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 121-151). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirk, R.E. (1995). *Experimental design. Procedures for the behavioral sciences* (3<sup>e</sup> éd.). Pacific Grove : Brooks / Cole Publishing Compagny.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Collins Hall, L., & Lizotte, A. J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use : An examination of the causes and consequences of dropping out of school. Dans H. B. Kaplan (Éd.), *Drugs, crime, and other deviant adaptations : Longitudinal studies* (pp. 163-183). New York : Plenum Press.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Lamarre, J., & Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lanctôt, N., & LeBlanc, M. (2000). Les trajectoires marginales chez les adolescentes judiciairisées : Continuité et changement. *Revue internationale de criminologie et de police technique*, 53(1), 46-68.
- LeBlanc, M. (1994). *Manuel sur les mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal : École de psychoéducation. Université du Montréal.
- Leclerc, D. (2006, Mars). *L'intimidation, les conduites intériorisées et extériorisées et le risque de décrochage scolaire chez des adolescents au début du secondaire*. Communication présentée au 28<sup>ème</sup> congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP). Montréal (Canada).

- Lévesque, N., & Marcotte, D. (2005). Les distorsions cognitives chez les adolescents présentant des symptômes dépressifs et des troubles extériorisés. *Revue québécoise de psychologie, 26*(2), 199-222.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., & Seeley, J. R. (1995). Adolescent psychopathology : IV. Specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse in older adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*(9), 1221-1229.
- Linver, M. R., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes : Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence, 17*(3), 294-318.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie, 16*(3), 109-132.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence : Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(1), 29-42.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 687-712.
- Marcotte, G. (2001). *L'influence du soutien familial et des attitudes dysfonctionnelles sur la dépression, la délinquance et la concomitance de ces troubles auprès d'une population adolescente*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 609-621.
- McKinnon, S. (1997). *Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. G. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure : Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 172-186.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*(3), 424-443.
- Pelletier, M., & Rhéault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24*(4), 441-453.
- Quiroga, C., Janosz, M., & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence: Un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisés. *Revue de psychoéducation, 35*(2), 277-300.
- Quirouette, P. (1988). *Decisions*. Orléans, Ontario : PIOR Recherche en éducation.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education, 38*(3), 130-143.
- Reinherz, H. Z., Frost, A. K., & Pakiz, B. (1991). Changing faces: Correlates of depressive symptoms in late adolescence. *Family and Community Health, 14*(3), 52-63.
- Reitz, E., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2006a). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence : Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence, 29*(3), 419-436.
- Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M., & Engels, R. C. M. E. (2006b). Longitudinal relation among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior. Testing bidirectional effects. *Journal of Early Adolescence, 26*(3), 272-295.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behavior in one california high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology : 1 : Theory and methods* (pp. 659-695). New York : J. Wiley.
- Sheeber, L., Hyman, H., & Davis, B. (2001). Family processes in adolescent depression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(1), 19-35.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Harper Collins College.
- Teri, L. (1982). The use of the Beck depression inventory with adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(2), 277-284.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82(1), 3-35.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. É. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. J. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence : National panel results from three countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(2), 190-198.

Wagner, B. M., & Reiss, D. (1995). Family systems and developmental psychopathology: Courtship, marriage or divorce? Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology: 1: Theory and methods* (pp. 696-730). New York : J. Wiley.

Notes des auteurs

Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions du CQRS et du CRSH octroyées à Laurier Fortin, Pierre Potvin, Égide Royer et Diane Marcotte. Cet article s'inscrit dans le cadre de la thèse de doctorat de la première auteure. Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Suzie McKinnon, département de psychologie ou à Pierre Potvin, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, CP 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7. Adresses électroniques : [suzie.mckinnon@uqtr.ca](mailto:suzie.mckinnon@uqtr.ca) ou [pierre.potvin@uqtr.ca](mailto:pierre.potvin@uqtr.ca).

Tableau 1

*Analyse de variance sur le RDS, les variables comportementales et dimensions du style et de la participation parentale (n = 676)*

	Secondaire 1			Secondaire 3			<i>F</i>		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Temps	Sexe	Tps X sexe
RDS	25,21 (21,58)	26,92 (21,80)	26,14 (21,70)	32,02 (25,16)	31,31 (22,38)	31,63 (23,67)	50,76*** <i>207,18</i>	n.s.	n.s.
TCE	0,72 (1,42)	1,44 (2,03)	1,11 (1,82)	1,19 (1,96)	1,50 (2,35)	1,36 (2,19)	9,67** <i>2,50</i>	16,30*** <i>2,72</i>	5,69*
Délinquance	2,52 (3,42)	3,80 (4,71)	3,22 (4,22)	2,34 (3,45)	4,07 (4,61)	3,28 (4,21)	n.s. <i>12,79</i>	29,84***	n.s.
Dépression	9,06 (8,30)	6,94 (6,89)	7,90 (7,64)	8,95 (8,67)	5,43 (6,91)	7,03 (7,95)	6,88** <i>31,79</i>	31,08*** <i>42,85</i>	5,21*
Engagement	3,35 (0,52)	3,38 (0,48)	3,37 (0,50)	3,27 (0,54)	3,22 (0,50)	3,25 (0,52)	40,21*** <i>0,12</i>	n.s.	n.s.
Encadrement	2,36 (0,48)	2,25 (0,47)	2,30 (0,48)	2,38 (0,44)	2,22 (0,47)	2,29 (0,47)	n.s. <i>0,15</i>	19,48***	n.s.
Encourag. autonomie	2,48 (0,60)	2,36 (0,60)	2,42 (0,60)	2,67 (0,61)	2,64 (0,66)	2,65 (0,64)	88,66*** <i>0,21</i>	n.s.	n.s.

*Notes.* Parenthèse : écart type; italique : carrés moyens du terme d'erreur; \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Tableau 1 (suite)

*Analyse de variance sur le RDS, les variables comportementales et dimensions du style et de la participation parentale (n = 676)*

	Secondaire 1			Secondaire 3			F		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Temps	Sexe	Tps X sexe
Interaction	3,21	3,21	3,21	3,03	3,05	3,04	44,51***	n.s.	n.s.
P-A	(0,64)	(0,60)	(0,62)	(0,70)	(0,67)	(0,69)	,21		
Comm.	2,17	2,21	2,19	1,81	1,93	1,88	139,94***	n.s.	n.s.
P-Éc	(0,65)	(0,70)	(0,68)	(0,63)	(0,65)	(0,64)	0,25		
Comm.	2,25	2,31	2,29	2,26	2,22	2,24	n.s.	n.s.	n.s.
P-A	(0,71)	(0,68)	(0,69)	(0,70)	(0,68)	(0,69)			
Soutien affectif	2,93	2,94	2,93	2,71	2,67	2,69	98,66***	n.s.	n.s.
	(0,65)	(0,65)	(0,65)	(0,69)	(0,66)	(0,67)	0,20		
Comm.	1,96	2,11	2,04	1,79	1,88	1,84	61,64***	7,74**	n.s.
P-Ens	(0,60)	(0,71)	(0,67)	(0,62)	(0,64)	(0,63)	0,22	0,31	

*Notes.* Parenthèse : écart type; italique : carrés moyens du terme d'erreur; P-A = parents-adolescent; P-Éc = parents-école; P-Ens = parents-enseignants; \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Tableau 2

*Régression multiple des variables indépendantes sur le RDS deux ans plus tard*

Variable T1	Filles				Garçons			
	B	ET B	Bêta	t	B	ET B	Bêta	t
TCE	2,18	0,90	0,13	2,41*	,76	,53	,07	1,44
Délinquance	0,64	0,41	0,09	1,56	,66	,26	,14	2,55**
Dépression	0,74	0,17	0,25	4,42***	,53	,16	,16	3,22***
Engagement	-8,16	3,56	-0,17	-2,30*	-9,23	2,88	-,20	-3,20***
Encadrement	-12,41	2,95	-0,24	-4,21***	-1,64	2,58	-,03	-,64
Encouragement à l'aut.	0,11	2,20	0,003	0,05	3,21	1,81	,09	1,77
Interaction P-A	-0,58	2,62	-0,02	-0,22	-,211	2,08	-,01	-,10
Communication P-Éc	-1,90	2,40	-0,05	-0,79	2,40	1,90	,08	1,26
Communication P-A	-0,25	2,51	-0,07	-0,10	-2,39	2,08	-,07	-1,15
Soutien affectif	2,28	3,31	0,06	0,69	-4,31	2,44	-,13	-1,77
Communication P-Ens	4,02	2,58	0,95	1,56	1,64	1,75	,05	,94
CONSTANTE	70,49	11,62			61,41	11,53		

*Notes.* P-A = parents-adolescent; P-Éc = parent-école; P-Ens = parents-enseignants \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ . Chez les filles :  $R^2 = 0,30$ ,  $F(11, 296) = 11,34$ ,  $p < 0,001$ . Chez les garçons :  $R^2 = 0,25$ ,  $F(11, 356) = 10,68$ ,  $p < 0,001$

Tableau 3

*Corrélations chez les filles (n = 308) et les garçons (n = 368)*

		Filles			Garçons			
		<u>Variabes prédictives T1</u>			<u>Variabes prédictives T1</u>			
		TCE	Délinquanc e	Dépressio n	TCE	Délinquance	Dépressio n	
<u>Critère T1</u>	Étape 1	RDS	0,23** *	<b>0,31***</b>	<b>0,39***</b>	0,13**	<b>0,31***</b>	<b>0,32***</b>
		Engagement	-0,12*	-0,29***	<b>-0,41***</b>	-0,08	<b>-0,35***</b>	<b>-0,35***</b>
<u>Médiatrices T1</u>	Étape 2	Encadrement	-0,12*	-0,25***	-0,18**	-0,02	<b>-0,35***</b>	-0,23***
		Encouragement	-0,05	-0,09	-0,09	-0,09	0,10	0,04
		Interact. P-A	-0,04	-0,08	-0,18**	0,03	-0,14**	-0,08
		Comm P-Éc	0,02	-0,08	-0,16**	0,04	-0,11*	-0,08
		Comm.P-A	-0,02	-0,14**	-0,22***	0,05	-0,07	-0,13*
		Soutien affectif	-0,13*	-0,27***	<b>-0,33***</b>	-0,03	-0,25***	-0,24***
		Comm P-Ens	0,14**	0,13*	-0,04	0,08	-0,11*	0,01

Notes. P-A = parents-adolescent; P-Éc = parent-école; P-Ens = parents-enseignants; gras : coefficients de corrélation supérieurs à 0,30; \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Tableau 4

*Effets médiateurs partiels des pratiques parentales dans la relation entre les variables comportementales et le RDS*

Prédictives	Médiatrices	Risque de décrochage scolaire					
		Filles			Garçons		
		$\beta_1$	$\beta_2$	$F$	$\beta_1$	$\beta_2$	$F$
TCE		,23		17,52			
	Engagement		,19	31,17			
	Encadrement		,19	30,39			
	Soutien affectif		,20	21,15			
Délinquance		,31		32,42	,31		39,43
	Engagement		<b>,22</b>	<b>33,30</b>		<b>,20</b>	<b>42,79</b>
	Encadrement		,23	33,72		<b>,26</b>	<b>24,44</b>
	Interact. P-A					,30	22,20
	Comm. P-A		,29	21,22			
	Soutien affectif		,25	24,99		,25	36,36
Symptômes dépressifs		,39		55,62	,32		41,87
	Engagement		<b>,29</b>	<b>39,01</b>		<b>,21</b>	<b>43,64</b>
	Encadrement		,34	48,26		,28	27,96
	Interact. P-A		,37	31,46			
	Comm. P-É		,38	28,90			
	Comm. P-A		,37	30,99		,30	30,28
	Soutien affectif		<b>,33</b>	<b>34,08</b>		,26	36,63

Notes :  $\beta_1$  : Béta 1<sup>ère</sup> étape (variables prédictives et RDS);  $\beta_2$  : Béta 3<sup>ème</sup> étape (variables prédictives et RDS quand la dimension parentale est contrôlée); gras : variables retenues parce que leur coefficient de corrélation est supérieur à 0,30. Tous les Béta 3<sup>ème</sup> étape sont significatif à  $p < ,001$ .

*Discussion générale*

## Principaux résultats

La présente thèse de doctorat avait pour but de développer une meilleure connaissance des variables comportementales et parentales impliquées dans le risque de décrochage scolaire au secondaire. Précisément, elle visait l'étude des liens prédictifs des troubles du comportement extériorisés, de la délinquance, des symptômes dépressifs, du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire dans le risque de décrochage scolaire (RDS). Pour ce faire, cette recherche est composée de deux articles. Le premier article avait pour objectif, une revue de la documentation scientifique sur les troubles du comportement extériorisés, les symptômes dépressifs, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire en lien avec le risque de décrochage scolaire et le décrochage scolaire. Cette mise au point des connaissances acquises jusqu'à maintenant de ces facteurs comportementaux et parentaux associés au décrochage scolaire et à son risque a également permis de faire ressortir certaines limites liées aux études recensées. Par la suite, le deuxième article proposait d'étudier, dans un cadre longitudinal, les liens prédictifs des variables comportementales et parentales, au début du secondaire, sur le risque de décrochage scolaire, chez les filles et les garçons, deux ans après leur entrée au secondaire. Il mettait aussi l'accent sur l'examen du rôle médiateur joué par les pratiques parentales. Cette démarche de recherche a donné lieu à plusieurs constats.

D'abord, la recension de la documentation a permis d'une part, de constater qu'à l'instar de l'expérience scolaire, les troubles du comportement extériorisés sont des facteurs prédictifs du décrochage scolaire. Du côté des troubles intériorisés, le peu d'études démontre, tout de même, l'importance de ces derniers dans le risque de décrochage scolaire chez les adolescents comme chez les adolescentes. Quant aux pratiques parentales, elles ont été associées avec le RDS, les troubles extériorisés et la dépression. D'autre part, les études recensées ne sont pas sans limites. Premièrement, seul un petit nombre s'intéresse à la dépression et au risque de décrochage scolaire. Il en est de même pour les dimensions du style parental et celles liées à la participation des parents dans le suivi scolaire qui sont surtout étudiées sous l'angle du rendement scolaire. Deuxièmement, outre le manque d'études sur les jeunes à risque, celles qui existent sont de nature transversale ce qui rend difficile l'évaluation de la causalité des liens. Troisièmement, aucune étude recensée ne considère la possibilité que ces dimensions parentales puissent jouer un rôle permettant de comprendre la manière (médiateur) dont les variables comportementales prédisent le RDS chez les adolescents. Finalement, peu d'entre elles présentent des résultats différenciés selon le sexe des adolescents.

Le deuxième article a permis d'observer des similarités ainsi que des particularités en ce qui a trait aux filles et aux garçons, dans les difficultés d'adaptation sociale et dans le risque de décrochage scolaire. En ce qui concerne les points communs, les symptômes

dépressifs et le peu de sensibilité et de chaleur (engagement) des parents évalués lors de l'entrée au secondaire prédisent le risque de décrochage scolaire deux ans plus tard, chez les filles comme chez les garçons. Deux modèles médiateurs communs se sont également révélés à travers les analyses. Ainsi, l'engagement des parents, perçu par leur adolescent, explique, en partie, de quelle façon les symptômes dépressifs et les comportements délinquants prédisent le RDS des filles et des garçons. En somme, même si les filles rapportent plus de symptômes dépressifs et les garçons sont davantage engagés dans la délinquance, particulièrement à l'adolescence, ces problèmes d'adaptation sociale sont des facteurs prédictifs de RDS chez les deux sexes. Quant à l'engagement des parents, il se veut un bon facteur prédictif chez les adolescentes comme chez les adolescents, de même qu'un élément d'explication du lien entre les symptômes dépressifs et le RDS. L'importance de l'engagement parental n'est pas étonnante car cette dimension du style parental démocratique est associée autant au RDS (Potvin et al., 1999) qu'aux symptômes dépressifs (Giguère et al., 2002; Heaven, Newbury, & Mak, 2004; Marcotte et al., 2001).

Au-delà des points communs, les résultats montrent que certains facteurs de risque peuvent aussi être particuliers aux filles tandis que d'autres sont propres aux garçons. Ainsi, les résultats sur les troubles intériorisés et extériorisés corroborent ceux obtenus dans les études antérieures réalisées auprès d'adolescents dans un milieu scolaire (Giguère et al., 2002; Lévesque & Marcotte, 2005; Marcotte, 2001; Newcomb et al., 2002; Wichstrøm,

1999). Précisément, les filles expriment plus de symptômes dépressifs que les garçons. À l'école, les garçons adoptent plus de troubles du comportement ouverts, dont des agressions physiques ou verbales et des argumentations. Ils rapportent également plus de comportements antisociaux couverts tels que du vandalisme, des petits vols et des vols graves.

Du côté du décrochage scolaire, même si le risque n'est pas significativement différent d'un sexe à l'autre, les filles et les garçons sont influencés par des facteurs de risque similaires, mais aussi différents. Ainsi, les résultats montrent que les troubles du comportement extériorisés à l'école et le peu d'encadrement au début du secondaire contribuent à prédire le RDS, deux ans plus tard, seulement chez les filles tandis que les comportements délinquants sont particuliers aux garçons. D'une part, les filles se disent plus encadrées par leurs parents que les garçons (Dekovic, Janssens, Van As, 2003; Jacobson & Crockett, 2000; Marcotte et al., 2001) d'autre part, le peu d'encadrement qu'elles perçoivent prédit leur RDS. Les filles semblent sensibles à un possible relâchement dans l'encadrement de la part des parents ce qui les placerait à risque de décrochage scolaire.

Par ailleurs, bien que les troubles du comportement soient le lot des garçons (Kratzer & Hodgins, 1997; Lamarre & Ouellet, 1999), dans la présente étude, ils sont plutôt propres aux filles dans la prédiction du RDS. Ces résultats peuvent paraître, à première vue,

étonnants, d'autant plus que ceux de Marcotte et al. (2001) montrent que les troubles du comportement extériorisés prédisent le RDS chez les deux sexes. Toutefois, leur étude est de nature transversale. Par conséquent, il est possible que chez les garçons, les troubles du comportement extériorisés perdent leur potentiel à prédire le RDS, deux ans après l'entrée au secondaire. De plus, à l'instar des études sur le décrochage scolaire (Cairns et al., 1989; Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001), ces chercheurs ne considèrent pas les comportements délinquants simultanément. Quant aux comportements délinquants, particuliers aux garçons dans la prédiction du RDS, ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans les études sur le décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000).

Pour ce qui est des modèles médiateurs, certains d'entre eux s'avèrent également propres à l'un ou à l'autre des sexes. Chez les filles, les symptômes dépressifs prédisent, en partie, le RDS ultérieur parce que leurs parents les soutiennent peu affectivement dans leur suivi scolaire (participation parentale). Le soutien affectif se traduit notamment par de l'aide aux devoirs en cas de besoin, des encouragements dans les activités scolaires et des félicitations pour les réalisations scolaires. Chez les garçons, le peu d'encadrement perçu par leur adolescent explique partiellement comment les comportements délinquants influencent le RDS, deux ans après leur entrée au secondaire.

En somme, dans la prédiction à long terme du RDS, les filles semblent être sensibles aux TCE et à l'encadrement tandis que les conduites criminelles influenceraient les garçons. Quant aux modèles médiateurs, celui impliquant les symptômes dépressifs, le peu de soutien affectif et le RDS est particulier aux filles tandis que celui où le peu d'encadrement parental médiatise la relation entre les comportements délinquants et le RDS est propre aux garçons.

### Contribution de la recherche

À l'instar de certains travaux antérieurs, la présente thèse de doctorat montre que les troubles du comportement extériorisés, les comportements délinquants et les symptômes dépressifs, de même que certaines dimensions du style parental et de la participation des parents dans le suivi scolaire jouent un rôle important dans le risque de décrochage scolaire à l'adolescence, particulièrement sur le plan longitudinal.

Cette recherche contribue de façon significative à l'étude des jeunes à risque de décrochage scolaire au secondaire soit ceux qui sont encore à l'école, mais qui risquent fort de décrocher (Fortin et al., 2004). D'abord, elle présente une recension des écrits qui met à jour les études sur ces variables comportementales et parentales en lien avec le risque de décrochage scolaire et le décrochage scolaire. Puis, elle s'intéresse aux particularités liées aux filles et celles liées aux garçons ce qui permet de présenter des résultats différenciés selon le sexe de l'adolescent. Se démarquant des autres recherches sur le risque de décrochage scolaire par son devis longitudinal, elle examine la valeur prédictive de ces

variables individuelles et parentales en les considérant simultanément. Elle est également originale puisqu'elle tient compte des dimensions parentales dans l'explication du lien entre les troubles du comportement extériorisés et les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire.

Outre un apport aux connaissances dans le domaine, les résultats de la présente recherche se veulent une contribution à l'intervention en suggérant des pistes d'intervention. Ils mettent l'accent sur l'importance des pratiques parentales et des problèmes d'adaptation sociale, au début du secondaire, dans l'intervention du risque de décrochage scolaire. Précisément, ils suggèrent de sensibiliser les parents à encadrer davantage leur fille et à être plus engagés auprès de leurs adolescentes et de leurs adolescents, particulièrement auprès de ceux et celles qui disent vivre des symptômes dépressifs, mais aussi auprès des garçons qui rapportent adopter des comportements délinquants. Il importe aussi d'encourager les parents à soutenir leur adolescente qui se sent déprimée en la félicitant pour ses réalisations scolaires, en l'encourageant dans ses activités scolaires et en étant présents lors de ses spectacles ou de ses compétitions. Ainsi, même si les résultats montrent que la majorité des pratiques parentales (engagement, interactions parents-adolescent, communication parents-école, soutien affectif et communication avec les enseignants) diminuent avec l'âge, qu'en vieillissant, les jeunes cherchent à être plus indépendants, qu'il peut aussi être difficile d'obtenir la collaboration des parents de jeunes qui éprouvent de difficultés d'adaptation

sociale, un fait demeure, à l'adolescence, les jeunes ont besoin que leurs parents les soutiennent en étant disponibles psychologiquement (Doyle, Brendgen, Moretti, & Bukowski, 2003). L'école, à travers ses intervenants, doit donc trouver des moyens pour atteindre les parents, particulièrement ceux dont les jeunes présentent des troubles du comportement pour tenter de les sensibiliser à l'importance de leur rôle dans le risque de décrochage scolaire de leur adolescent.

De plus, ces résultats appuient l'importance de la nature multidimensionnelle des programmes de prévention du décrochage scolaire impliquant, entre autres, l'adolescent et ses parents. À cet effet, Janosz, Fallu, & Deniger (2000) constatent, dans leur recension d'écrit sur les programmes de prévention du décrochage scolaire, que chez les adolescents, peu d'études considèrent les parents dans leurs interventions. Ce constat s'avère étonnant étant donné la reconnaissance, dans la documentation scientifique, du rôle des parents dans les difficultés d'adaptation scolaire au secondaire. Ces programmes comportent d'autres limites, dont celle selon laquelle plusieurs d'entre eux ne tiennent pas compte des différences de sexe et des différents facteurs de risque que présentent les participants. De leur côté, Fortin et al., (2004) constatent que les troubles du comportement, les difficultés d'apprentissage et le faible statut socio-économique (SSÉ) de la famille sont souvent les caractéristiques qui permettent d'identifier les jeunes à risque, précisant que la dépression n'est pas considérée. Étant donné l'importance des symptômes dépressifs dans le RDS, les

futurs programmes de prévention, de même que les stratégies de dépistage devront tenir compte de cette caractéristique individuelle. Les résultats de cette étude proposent donc de tenir compte des différents facteurs de risque (symptômes dépressifs, TCE et comportements délinquants) et des particularités liées au sexe dans le dépistage et la prévention. Par contre, il importe de garder à l'esprit que malgré les particularités liées aux filles et celles liées aux garçons, ces jeunes présentent également des caractéristiques communes.

Finalement, les résultats démontrent que bien que certains facteurs prédictifs du décrochage scolaire soient présents avant même la scolarisation de l'enfant (environnement familial et soins prodigués à l'enfant) (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000), des caractéristiques individuelles et parentales permettent d'identifier les jeunes à risque de décrochage scolaire dès leur entrée au secondaire. Le passage du primaire au secondaire est une transition importante dans la vie d'un jeune qui peut comporter son lot de stress. Pour les filles, ce passage est marqué par des changements pubertaires qui ajoutent au stress déjà vécu. La première année du secondaire semble donc être une période charnière pour le dépistage et l'intervention du risque de décrochage scolaire.

#### Limites de la recherche

Cette thèse de doctorat qui apporte une contribution au plan théorique et pratique comporte, néanmoins, quelques limites. Certaines d'entre elles ont trait aux mesures

utilisées. Les pratiques parentales sont évaluées à travers la perception des adolescents des comportements de leurs parents. Il importe donc d'interpréter ces résultats en gardant en mémoire qu'il est question de la perception qu'ont les adolescents des comportements de leurs parents au moment de l'évaluation.

Une deuxième limite, toujours en lien avec la mesure des pratiques parentales, veut que la perception des adolescents renvoie à l'un des deux parents, soit celui avec qui il a le plus de contacts. Toutefois, étant donné que ce sont souvent les mères les plus présentes et qu'elles participent plus au suivi scolaire que les pères (Deslandes & Cloutier, 2000), les résultats risquent de refléter davantage les pratiques de celles-ci.

Une troisième limite est liée aux mesures comportementales. Dans la présente étude, les troubles du comportement extériorisés sont évalués uniquement par les enseignants. Il aurait été intéressant d'obtenir la perception des parents quant aux troubles du comportement de leur adolescent.

Une quatrième limite réside dans l'échantillon. Les dimensions comportementales et parentales ont été obtenues au début du secondaire afin de prédire notamment le risque de décrochage scolaire deux ans plus tard, soit lorsque la majorité des jeunes sont en troisième secondaire. À cet égard, Fortin et al. (2004) mentionnent que les caractéristiques des jeunes

et de leurs environnements au début du secondaire peuvent ne pas être les mêmes que celles des adolescents plus âgés. De plus, la première cueillette de données s'est effectuée quelques mois après la transition du primaire au secondaire, période importante d'instabilité. Il peut être difficile de généraliser les résultats de la présente thèse à des adolescents de niveau scolaire supérieur.

Finalement, les études cliniques comme les études épidémiologiques révèlent la concomitance de la dépression avec notamment, les troubles des conduites (Angold & Costello, 1993; Capaldi, 1991). Les garçons qui présentent à la fois des troubles de la conduite et une humeur dépressive sont moins adaptés que ceux qui ont seulement l'une ou l'autre des deux problématiques (Capaldi, 1991). La présente étude n'a pas tenu compte de la présence simultanée des troubles du comportement extériorisés et intériorisés. Par conséquent, il importe de poursuivre les recherches en mettant l'accent sur la comparaison des groupes de jeunes présentant des troubles du comportement extériorisés de ceux qui sont déprimés et ceux qui présentent un trouble concomitant sur les dimensions parentales. Ces résultats permettraient de mieux rendre compte de l'influence de ces problématiques dans le RDS.

#### Recherches futures

Suite aux résultats obtenus, quelques pistes de recherche peuvent être énoncées. Premièrement, la recension d'écrits scientifiques révèle que le SSÉ et la scolarité des parents

ont souvent été associés au décrochage scolaire chez les adolescents (Battin-Pearson et al., 2000; McNeal, 1999). Certaines études ont plutôt été réalisées auprès de jeunes venant de milieu familial dont le SSÉ est faible (Kupersmidt & Coie, 1990; Vitaro et al., 2001) tandis que d'autres ont porté sur des jeunes provenant de familles plus nanties (French & Conrad, 2001). Le SSÉ semble également influencer la participation parentale (Hill & Taylor, 2004). À la lumière de ces études, il serait intéressant que des recherches ultérieures tentent de répliquer les présents résultats afin de vérifier si les facteurs comportementaux et parentaux qui prédisent le RDS, de même que les modèles médiateurs varient selon les niveaux SSÉ des familles. Les résultats de ces recherches pourraient ainsi permettre de mieux cibler les interventions.

Deuxièmement, considérant qu'un faible rendement scolaire est associé aux troubles du comportement extériorisés (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004) et aux troubles intériorisés (Dalley et al., 1992; Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003), il serait intéressant de tenir compte des difficultés d'apprentissage et de comparer les adolescents en adaptation scolaire (cheminement particulier) et ceux inscrits dans un programme régulier.

Les résultats suggèrent également de tenir compte, dans les futures recherches, des conduites déviantes des filles. En effet, elles seraient davantage caractérisées par des activités déviantes (non définies dans le code criminel) qui se traduisent par de la rébellion

dans la famille, la promiscuité sexuelle, la prostitution, l'agressivité et la délinquance moins grave (Lanctôt & LeBlanc, 2000).

*Conclusion générale*

Cette thèse de doctorat concourt au développement des connaissances dans le risque de décrochage scolaire au secondaire chez les adolescentes et les adolescents. La mise à jour de la documentation impliquant les dimensions comportementales et parentales a fait ressortir certaines limites liées aux écrits scientifiques. Cette recherche a permis d'approfondir le rôle prédictif des troubles du comportement extériorisés, des comportements délinquants, des symptômes dépressifs, des dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire, au début du secondaire, dans le risque de décrochage scolaire chez les adolescents, deux ans plus tard. Elle a révélé les points communs et les particularités selon le sexe des adolescents. Ses résultats démontrent que certains troubles du comportement ont des relations parfois directes parfois indirectes (partiellement) avec le risque de décrochage scolaire suggérant l'importance de considérer les pratiques parentales dans les modèles explicatifs (médiateurs) du risque de décrochage scolaire.

D'autre part, les résultats montrent bien la nature multidimensionnelle du risque de décrochage scolaire. Toutefois, chez les filles comme chez les garçons, les dimensions comportementales et parentales n'expliquent pas toute la variance du risque de décrochage scolaire ce qui suggère que d'autres variables provenant de divers environnements du jeune

contribuent à l'explication de cette problématique (redoublement, rendement scolaire, relation élève-enseignant, SSÉ, comportements déviants). Il importe aussi de se souvenir que les jeunes à risque comme les décrocheurs forment un groupe hétérogène. De même, ce ne sont pas tous les jeunes qui ont des troubles du comportement extériorisés ou des symptômes dépressifs qui sont à risque de décrochage scolaire. D'ailleurs, des chercheurs québécois ont élaboré une typologie qui rend compte de cette hétérogénéité des jeunes à risque et suggèrent l'existence de différentes trajectoires qui mènent au RDS (Fortin et al., 2006).

Les recherches doivent se poursuivre afin de mieux comprendre comment ces variables interagissent entre elles et par la suite, de développer des programmes qui répondent davantage aux besoins des jeunes et à leurs différences. Bien qu'il soit reconnu d'intervenir au primaire, des efforts massifs dès le début du secondaire devraient être entrepris pour cibler les jeunes à risque de décrochage scolaire et intervenir auprès d'eux de manière différenciée ce qui leur permettrait de mieux cheminer tout au long de leur scolarité au secondaire. Pour ce faire, des ressources doivent être mises en place pour soutenir les efforts des intervenants scolaires.

### Références

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology : A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & McConaughy, S. H. (1987). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology : Practical applications*. Newbury Park, CA : Sage.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-III* (3<sup>e</sup> éd.). Washington : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV-TR* (4<sup>e</sup> éd.). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Angold, A., & Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents : Empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Aubin, J., Lavallée, C., Camirand, J., Audet, N., Beauvais, B., & Berthiaume, P. (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Barrera, M. J., & Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 1-16.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competences in children. *Youth and Society*, 9(3), 239-276.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., Baudoux, C., & Noircent, A. (1994). Réussite scolaire et égalité sociale. *Options, CEQ*, 10, 153-167.
- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14, 211-218.

- Bowlby, J., W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Développement des ressources humaines du Canada, Statistiques Canada.
- Breton, J.-J., Bergeron, L., Valla, J. P., Berthiaume, C., Gaudet, N., Toupin, J., et al. (1997). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans, 1992 : Prévalence des troubles mentaux et utilisation des services. Rapport de recherche* (Vol. 2). Montréal : Hôpital Rivière-des-Prairies. Santé Québec.
- Brunelle, N., Plourde, C., & Tremblay, J. (2006). L'usage de drogues et la délinquance. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école* (pp. 29-38). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'enquête auprès des jeunes en transition, 2002* (Publications officielles). Ottawa : Statistiques Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Capaldi, D. M. (1991). Co-occurrence of the conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys : I. Familial factors and general adjustment at grade 6. *Development and Psychopathology*, 3, 277-300.
- Cernkovich, S., A., Kaukinen, C., E., & Giordano, P., C. (1998). Les types de délinquantes : Une étude longitudinale des causes et des conséquences. *Criminologie*, 38(1), 103-138.
- Christenson, S.-L., & Thurlow, M.-L. (2004). School dropouts : Prevention considerations, interventions, and challenges. *American Psychology Society*, 13(1), 36-39.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. Dans D. Cicchetti & S. Toth (Éds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (Vol. 2, pp. 1-19). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Cumsille, P. E., & Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support, and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 202-214.

- Dalley, M. B., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review, 21*(3), 444-458.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Davis, P. T., & Windle, M. (1997). Gender-specific pathways between maternal depressive symptoms, family discord, and adolescent adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 657-668.
- Dekovic, M., Janssens, J. M. A. M., & Van As, N. M. C. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*(2), 223-235.
- Demers, M. (1991). *La rentabilité du diplôme*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et la réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 49*(2), 53-72.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International, 23*(2), 220-232.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie (INRP), 151*, 164-175.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, 43*(2), 63-80.
- Développement des ressources humaines du Canada. (2000). *Le décrochage scolaire : Définitions et coûts* (No. 0-662871-69-3). Hull : Développement des ressources humaines Canada.

- Doyle, A. B., Brendgen, M., Moretti, M. M., & Bukowski, W. (2003). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ*. Ottawa : Agence de Santé publique du Canada.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships : Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York : Plenum Press.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., & Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants. *Revue québécoise de psychologie*, 23(1), 17-39.
- Gilbert, S. (1993). *Après l'école : Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa : Ressources Humaines et Travail Canada.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Toronto : American Guidance Service.
- Heaven, P. C. L., Newbury, K., & Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 173-185.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement : Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J.-H., & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal : Université de Montréal Faculté des sciences de l'éducation. Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire.
- Hymel, S., Rubin, K., H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships : Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 62*, 572-582.
- Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment : An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 65-97.
- James, D., & Lawlor, M. (2001). Psychological problems of early school leavers. *Irish Journal of Psychological Medicine, 18*(2), 61-65.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Vol. 2, pp. 115-151). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. É. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. É. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Kandel, D. B., & Davies, M. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General Psychiatry*, 43, 255-262.
- Kauffman, J. W. (1989). *Characteristics of behavior disorders of children and youth* (4<sup>e</sup> éd.). Toronto : Merrill Publishing Compagny.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2<sup>e</sup> éd.). California : Thousand Oaks.
- Kratzer, L., & Hodgins, S. (1997). Adult outcomes of child conduct problems : A cohort study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(1), 65-81.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Lamarre, J., & Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lanctôt, N. (2005). Que deviennent les adolescentes judiciairisées près de dix ans après leur sortie du centre jeunesse? *Criminologie*, 38(1), 139-162.
- Lanctôt, N., & Le Blanc, M. (2000). Les trajectoires marginales chez les adolescentes judiciairisées : Continuité et changement. *Revue internationale de criminologie et de police technique*, 53(1), 46-68.
- LeBlanc, M. (1994). *Manuel sur les mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal : École de psychoéducation. Université du Montréal.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : Antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Lévesque, N., & Marcotte, D. (2005). Les distorsions cognitives chez les adolescents présentant des symptômes dépressifs et des troubles extériorisés. *Revue québécoise de psychologie*, 26(2), 199-222.

- Loeber, R., & Schmalting, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems : A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 337-353.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16(3), 109-132.
- Marcotte, D., Alain, M., & Gosselin, M.-J. (1999). Gender differences in adolescent depression : Gender-typed characteristics ou problem-solving skill deficits? *Sex Roles*, 41(1/2), 31-48.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence : Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29-42.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Marcotte, G. (2001). *L'influence du soutien familial et des attitudes dysfonctionnelles sur la dépression, la délinquance et la concomitance de ces troubles auprès d'une population adolescente*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61(2), 95-113.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Le décrochage scolaire. Bulletin statistique de l'éducation (Vol. 14). Québec : Ministère de l'Éducation. Direction des statistiques et des études quantitatives.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Abandon scolaire et décrochage : Les concepts. Bulletin statistique de l'éducation (Vol. 25). Québec : Ministère de l'Éducation. Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13(355-375).
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. G. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure : Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 172-186.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424-443.
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., & Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55(1), 56-64.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Quinton, D., Rutter, M., & Gulliver, L. (1990). Continuities in psychiatric disorders from childhood to adulthood in children of psychiatric patients. Dans L. N. Robins & M. Rutter (Éds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 259-278). Cambridge : Cambridge University Press.
- Quirouette, P. (1988). *Decisions*. Orléans, Ontario : PIOR Recherche en éducation.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143.
- Reynolds, W. M. (1992a). Internalizing disorders in children and adolescents : Issues and recommendations for further research. Dans W. M. Reynolds (Éd.), *Internalizing disorders in children and adolescents* (pp. 311-317). New York : J. Wiley.

- Reynolds, W. M. (1992b). The study of internalizing disorders in children and adolescents. Dans W. M. Reynolds (Éd.), *Internalizing disorders in children and adolescents* (pp. 1-18). New York : J. Wiley.
- Rheault, S. (2004). *La réussite professionnelle des garçons et des filles : Un portrait tout en nuances. Document d'accompagnement à la publication "la réussite des garçons : Des constats à mettre en perspectives"*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service de la recherche. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 916-924.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1991). Conceptualizing development pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23(3), 300-317.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school : The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts : A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behavior in one california high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology : 1 : Theory and methods* (pp. 659-695). New York : J. Wiley.
- Silverthorn, S., & Frick, P. J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior : The delay-onset pathway in girls. *Development and Psychopathology*, 11, 101-126.
- Silverthorn, S., Frick, P. J., & Reynolds, R. (2001). Timing of onset and correlates of severe conduct problems in adjudicated girls and boys. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 171-181.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Statistiques Canada. (2003). *Rapports sur la santé. La santé de la population canadienne* (Vol. 14). Ottawa : Ministère de l'Industrie.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Sullivan, M. (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : Un rapport à l'étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. [Toronto] : Ontario Ministère de l'Éducation.
- Violette, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. É. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. J. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence : National panel results from three countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(2), 190-198.
- Wagner, B. M., & Reiss, D. (1995). Family systems and developmental psychopathology: Courtship, marriage or divorce? Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology: 1: Theory and methods* (pp. 696-730). New York : J. Wiley.
- Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence : The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35(1), 232-245.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(65-78).

Zoccolillo, M., & Huard, M. (1999). Le trouble des conduites. Dans É. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Éds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative* (pp. 183-205). Montréal : Gaëtan Morin.

*Appendices*

*Appendice A*

Informations supplémentaires sur l'échantillon

Les quatre écoles fréquentées par les participants sont sélectionnées en fonction de la possibilité d'un partenariat et des expériences de collaborations antérieures entre ces écoles et les chercheurs de l'étude principale. Parmi les 1033 élèves sollicités, 78, % ont accepté de participer à cette étude longitudinale pour un total de 807 participants. Le taux d'attrition au cours des trois premières années de l'étude est de 2,9 %. La majorité des participants proviennent de familles naturelles (68 %), 16 % de familles monoparentales, 15 % de familles recomposées et 1 % d'entre eux demeurent en famille d'accueil ou autre.

Bien qu'à la première année de l'étude, 807 adolescents aient participé à l'étude longitudinale, l'échantillon de la présente recherche est composé de 676 adolescents. Les participants qui ont quitté l'étude et ceux qui n'ont pas complété tous les questionnaires utilisés sont retirés de la présente étude. Des analyses de comparaison sur toutes les variables au temps 1 et au temps 3 ont été effectuées (test-t) entre le groupe de participants retenus et ceux qui ont été éliminés. Les résultats indiquent que les deux échantillons sont comparables sur toutes les variables et ce, aux deux temps d'expérimentation.

À l'automne 1996, les élèves inscrits à un programme de premier secondaire de trois régions du Québec sont sollicités pour participer à une étude longitudinale qui est toujours en cours. Les cueillettes de données du temps un et trois sont retenues dans le cadre la présente étude. Le consentement par écrit des parents permet aux adolescents de participer,

tout en leur laissant le choix de se retirer s'ils le désirent. Deux fois par année, soit à l'automne et au printemps, les élèves remplissent différents questionnaires. Dans chaque groupe rencontré, un tirage d'un certificat-cadeau a lieu pour remercier les jeunes de leur participation. À tous les printemps, les parents sont sollicités pour compléter un questionnaire portant sur des données socio-économiques. Comme les parents, les enseignants sont appelés, à la même période, à compléter des questionnaires. Des efforts sont déployés pour retracer tous les sujets déménagés. Une fois retracées, les directions des écoles nouvellement fréquentées par les participants déménagés sont appelées à collaborer en administrant les questionnaires aux élèves, par l'entremise d'un éducateur ou d'un psychologue. Cette procédure a permis d'éviter la perte de plusieurs sujets déménagés à l'intérieur de la province du Québec.

*Appendice B*

Extraits des questionnaires

## Décisions

Encerle la lettre qui correspond à ton choix de réponse.

1. D'une façon générale, que penses-tu de l'école ?
  - a) J'aime l'école
  - b) J'aime plus ou moins l'école
  - c) Ça ne me fait rien
  - d) Je n'aime pas l'école
  - e) Je déteste l'école
  
2. Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ?
  - a) Jusqu'au niveau universitaire
  - b) Jusqu'au niveau collégial
  - c) Jusqu'à la fin du secondaire
  - d) Je ne pense pas finir mes études secondaires
  - e) J'aimerais quitter l'école le plus tôt possible
  
3. Comment réagis-tu quand le professeur pose une question :
  - a) Quand je sais la réponse, je lève la main
  - b) Même si je sais la réponse, je ne lève pas la main
  - c) Je ne sais presque jamais la réponse et j'espère qu'on ne me demandera pas de réponse
  
4. Penses-tu bien réussir à l'école cette année ?
  - a) Certainement
  - b) Probablement
  - c) Je ne sais pas
  - d) Je ne pense pas
  
5. La plupart de temps, comment te sens-tu à l'école ?
  - a) Heureux (se)
  - b) Assez bien
  - c) Fâché(e), frustré(e)
  - d) Pas importante(e), pas valorisé(e)

6. Habites-tu avec ta mère et ton père ?
- a) Oui, avec ma mère et mon père (ou ma belle-mère ou beau-père)
  - b) Avec ma mère
  - c) Avec mon père
  - d) Autre
7. À ton avis, jusqu'où ton père s'attend-il à ce que tu poursuives tes études ?
- a) Études universitaires ou collégiales
  - b) Autre post-secondaire
  - c) Études secondaires au complet
  - d) Quelques années du secondaire
  - e) Je ne sais pas
8. À ton avis, jusqu'où ta mère s'attend-elle à ce que tu poursuives tes études ?
- a) Études universitaires ou collégiales
  - b) Autre post-secondaire
  - c) Études secondaires au complet
  - d) Quelques années du secondaire
  - e) Je ne sais pas
9. Comment est-ce que tu t'entends avec la plupart de tes enseignants ?
- a) Très bien
  - b) Bien
  - c) Plus ou moins bien
  - d) Plutôt mal
- ⋮
36. Connais-tu personnellement des adultes dont le genre d'emploi t'intéresse ?
- a) Quelques adultes
  - b) Un adulte
  - c) Je ne connais pas d'adulte dont l'emploi m'intéresse
  - d) Je n'ai aucune idée du genre d'emploi que j'aimerais avoir
37. Penses-tu que les enseignants veulent vraiment que tu restes à l'école ?
- a) Certainement
  - b) Probablement
  - c) Je ne sais pas
  - d) Je ne crois pas
  - e) Pas du tout

38. As-tu décidé de ce que tu veux faire lorsque tu auras fini tes études ?

- a) Oui, j'ai déjà décidé
- b) J'y ai pensé mais je ne suis pas certain(e)
- c) J'y ai pensé mais je ne sais pas du tout
- d) Non, je n'y ai pas encore pensé

39. Penses-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?

- a) Sûrement
- b) Probablement
- c) Je ne crois pas
- d) Pas du tout

**MASPAQ (QASAQ)**  
**Le Blanc 1994**

Instructions :

Attention, pour chaque comportement, plusieurs questions te sont posées. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.  
 Ce questionnaire est confidentiel.

**Voici des comportements que des adolescents peuvent avoir faits :**

1. Avoir pris et garder quelque chose sans payer dans un magasin?
  - a) L'as-tu déjà fait?
    - 1- oui                      2- non
  - b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
       \_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
  - c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu pris et garder quelque chose sans payer dans un magasin?
    - 1 jamais
    - 2 une ou deux fois
    - 3 plusieurs fois
    - 4 très souvent
  
2. Avoir menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire?
  - a) L'as-tu déjà fait?
    - 1-oui                      2-non
  - b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
       \_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
  - c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire?
    - 1 jamais
    - 2 une ou deux fois
    - 3 plusieurs fois
    - 4 très souvent
  
3. S'être battu à coups de poing avec une autre personne?
  - a) L'as-tu déjà fait?
    - 1- oui                      2- non
  - b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
       \_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
  - c) Au cours des 12 derniers mois, t'es-tu battu à coups de poings avec une autre personne?
    - 1 jamais
    - 2 une ou deux fois
    - 3 plusieurs fois
    - 4 très souvent

4. Avoir brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1- oui                      2- non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?  
1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent
5. Avoir vendu de la drogue (n'importe quelle sorte) ?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1-oui                      2-non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu vendu de la drogue (n'importe quelle sorte)?  
1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent
6. Avoir défoncé une porte ou une fenêtre et être entré quelque part pour y prendre quelque chose?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1- oui                      2- non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu défoncé une porte ou une fenêtre et être entré quelque part pour y prendre quelque chose?  
1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent
7. Avoir utilisé une arme (bâton, couteau, fusil, roche, etc.) en te battant avec une autre personne?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1-oui                      2-non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu utilisé une arme (bâton, couteau, fusil, roche, etc.) en te battant avec une autre personne?  
1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent

24. T'être introduit quelque part où tu n'avais pas le droit (ex.: maison où il n'y a personne, hangars, voies ferrées, maison en construction, etc.) ?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1- oui                      2- non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, t'es-tu introduit quelque part où tu n'avais pas le droit (ex.: maison où il n'y a personne, hangars, voies ferrées, maison en construction, etc.) ?
- 1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent
25. Avoir pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1- oui    2- non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire?
- 1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent
26. Avoir pris de la marijuana ou du haschisch (un joint, du pot) ?
- a) L'as-tu déjà fait?  
1- oui    2- non
- b) Si oui, à quel âge l'as-tu fait pour la première fois?  
\_\_\_\_\_ (inscrire l'âge)
- c) Au cours des 12 derniers mois, as-tu pris de la marijuana ou du haschisch (un joint, du pot) ?
- 1 jamais  
2 une ou deux fois  
3 plusieurs fois  
4 très souvent

## Système d'évaluation

Niveau secondaire  
Questionnaire sur les habiletés sociales

Frank M. Gresham et Stephen N. Elliott

## Consignes

Ce questionnaire a été conçu dans le but de mesurer la **fréquence** d'apparition d'un certain nombre d'habiletés sociales chez l'élève de même que l'**importance** que vous accordez à ces habiletés en regard du bon fonctionnement de *votre* classe. Nous vous demanderons aussi d'évaluer des problèmes de comportement et des habiletés scolaires. Premièrement, veuillez compléter les informations au sujet de l'élève.

## Information concernant l'élève

Nom de l'élève _____	Date _____
Prénom _____	Nom de famille _____
_____	Jour _____
_____	Mois _____
_____	An _____
École _____	Année _____
Carte	$\frac{0}{1} \frac{1}{2}$
Questionnaire	$\frac{3}{3} \frac{1}{4}$
Sujet	$\frac{\quad}{5} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{\quad} \frac{\quad}{9}$
Juge	$\frac{\quad}{10}$
L'élève présente-t-il une ou des difficultés?	$\frac{\quad}{11}$
Si oui, précisez:	
<input type="checkbox"/> Difficulté d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle $\frac{\quad}{12}$
<input type="checkbox"/> Trouble de la conduite ou du comportement	<input type="checkbox"/> Autre _____

Ne rien inscrire ici Fréquence		Problèmes de comportements	Fréquence		
			Jamais	Parfois	Très souvent
E	I				
		31. Aime être seul.	0	1	2
		32. Se bagarre avec les autres.	0	1	2
		33. Se sent facilement gêné.	0	1	2
		34. Se dispute avec les autres.	0	1	2
		35. Menace ou bouscule les autres.	0	1	2
		36. Réplique aux adultes quand il est réprimandé.	0	1	2
		37. A des crises de colère.	0	1	2
		38. Semble se sentir seul.	0	1	2
		39. Se fâche facilement.	0	1	2
		40. Démonstre de l'anxiété par rapport aux situations de groupe.	0	1	2
		41. Est triste ou dépressif.	0	1	2
		42. A une faible estime de lui-même.	0	1	2
		Totaux des colonnes "fréquence"			

Les énoncés de 31 à 42 ne sont cotés qu'en fonction de la fréquence

E = |\_\_|\_\_|  
64 65

I = |\_\_|\_\_|  
66 67

Total E I |\_\_|\_\_|  
68 69

## IDB

Ce questionnaire contient des groupes d'énoncés. Lis attentivement tous les énoncés pour chaque groupe, puis entoure le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti(e) au cours des 7 derniers jours, aujourd'hui compris. Si plusieurs énoncés semblent convenir également bien, encercle chacun d'eux. Assure-toi d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer ton choix.

---

1. 0 Je ne me sens pas triste
  - 1 Je me sens triste
  - 2 Je suis tout le temps triste et je ne peux m'en sortir
  - 3 Je suis si triste que je ne peux le supporter
  
2. 0 Je ne suis pas particulièrement découragé(e) par l'avenir
  - 1 Je me sens découragé(e) par l'avenir
  - 2 J'ai l'impression de n'avoir aucune attente dans la vie
  - 3 J'ai l'impression que l'avenir est sans espoir et que les choses ne peuvent s'améliorer
  
3. 0 Je ne me considère pas comme un(e) raté(e)
  - 1 J'ai l'impression d'avoir subi plus d'échecs que le commun des mortels
  - 2 Quand je pense à mon passé, je ne vois que des échecs
  - 3 J'ai l'impression d'avoir complètement échoué dans ma vie
  
4. 0 Je retire autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
  - 1 Je ne retire plus autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
  - 2 Je ne retire plus de satisfaction de quoi que se soit
  - 3 Tout me rend insatisfait ou m'ennuie
  
5. 0 Je ne me sens pas particulièrement coupable
  - 1 Je me sens coupable une bonne partie du temps
  - 2 Je me sens coupable la plupart du temps
  - 3 Je me sens continuellement coupable
  
6. 0 Je n'ai pas l'impression d'être puni(e)
  - 1 J'ai l'impression que je pourrais être puni(e)
  - 2 Je m'attends à être puni(e)
  - 3 J'ai l'impression d'être puni(e)
  
7. 0 Je n'ai pas l'impression d'être déçu(e) de moi
  - 1 Je suis déçu(e) de moi
  - 2 Je suis dégoûté(e) de moi
  - 3 Je me hais
  
- ⋮
- ⋮

- 17.0 Je ne me sens pas plus fatigué(e) qu'à l'accoutumée
- 1 Je me fatigue plus facilement qu'auparavant
  - 2 Je me fatigue pour un rien
  - 3 Je suis trop fatigué(e) pour faire quoi que se soit
- 18.0 Mon appétit n'est pas pire que d'habitude
- 1 Mon appétit n'est pas aussi bon qu'il était
  - 2 Mon appétit a beaucoup diminué
  - 3 Je n'ai plus d'appétit du tout
- 19.0 Je n'ai pas perdu de poids dernièrement
- 1 J'ai perdu plus de 5 livres
  - 2 J'ai perdu plus de 10 livres
  - 3 J'ai perdu plus de 15 livres
- Je suis présentement une diète    Oui \_\_\_\_\_    Non \_\_\_\_\_
- 20.0 Ma santé ne me préoccupe pas plus que d'habitude
- 1 Je suis préoccupé(e) par des problèmes de santé comme des douleurs, des maux d'estomac ou la constipation
  - 2 Mon état de santé me préoccupe beaucoup et il m'est difficile de penser à autre chose
  - 3 Je suis tellement préoccupé(e) par mon état de santé qu'il m'est impossible de penser à autre chose
- 21.0 Je n'ai pas remarqué récemment aucun changement dans mon intérêt pour la sexualité
- 1 J'ai moins de désirs sexuels qu'auparavant
  - 2 J'ai maintenant beaucoup moins de désirs sexuels
  - 3 J'ai perdu tout désir sexuel

Merci de ta collaboration!

**NOTE: Dans ce questionnaire, le mot «parent» réfère à l'adulte à la maison qui a le plus de contact avec toi concernant l'école et les travaux scolaires. S'il te plaît, réponds aux questions en pensant à cet adulte. Si ta mère et ton père sont aussi impliqués l'un que l'autre, pense alors à tes deux parents en répondant.**

Nous désirons connaître la participation de tes parents dans ton suivi scolaire à la maison et à l'école. COCHE (✓) LA CASE qui correspond le mieux à ce qui s'est produit chez toi, depuis septembre dernier.

Combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les interventions suivantes?

Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
--------	-------------	---------	--------------

**Un de mes parents ....**

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités, amis, enseignants). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études).                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. M'aide à faire mes devoirs quand je lui demande.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Me félicite pour mes réalisations (ex. : résultats d'examen, travaux ou autres activités).     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. M'encourage dans mes activités scolaires.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. M'interroge à propos de mes résultats scolaires.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Discute avec moi de l'actualité ou d'une émission de télévision.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ⋮  |                          |                          |                          |                          |
| 26. Assiste aux réunions du conseil d'orientation et/ou du comité d'école.                         |                          |                          |                          |                          |
| 27. Discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Parle au téléphone avec mes enseignants.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Va chercher mon bulletin à l'école.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Rencontre un de mes professeurs.   |                          |                          |                          |                          |
| 31. Parle avec <u>tous</u> mes enseignants.  |                          |                          |                          |                          |

Réponds, s'il te plaît, aux questions suivantes concernant tes parents ou l'adulte (tutrice ou tuteur) avec qui tu vis. Si tes parents sont séparés, réponds aux questions en fonction du parent avec lequel tu passes la plus grande partie de ton temps.

IDENTIFIE (1) UN CHOIX qui correspond vraiment à ce que tu penses des énoncés qui suivent

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
32. Je peux (ou je pourrais) compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel (ex.: peine d'amour, problème de drogue ou d'alcool).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mes parents me disent que je ne devrais pas argumenter (« <i>obstiner</i> ») avec les adultes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mes parents me disent que je devrais donner raison aux gens plutôt que de les «obstiner» et les faire fâcher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions (à devenir de plus en plus autonome).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La seule chose que mes parents font quand j'ai une mauvaise note, c'est de me tomber «dessus» et de me «chialer».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⋮				
44. Mes parents connaissent mes ami(e)s.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Mes parents se fâchent quand je fais quelque chose avec lequel ils ne sont pas d'accord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Mes parents réservent du temps pour jaser avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Quand j'ai une mauvaise note, mes parents me font sentir coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Nous faisons des activités intéressantes en famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Quand je fais quelque chose qu'ils n'aiment pas, mes parents réagissent en me privant de faire des activités intéressantes avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**COCHE** la meilleure réponse avec (✓).

**50.** Lors d'une semaine régulière, quelle est l'heure de ta rentrée la plus tardive, le soir? (**du lundi au jeudi**)?

- \_\_\_\_\_ (1) Je n'ai pas la permission de sortir.  
 \_\_\_\_\_ (2) Avant 20h00.  
 \_\_\_\_\_ (3) 20h00-20h59.  
 \_\_\_\_\_ (4) 21h00-21h59.  
 \_\_\_\_\_ (5) 22h00-22h59.  
 \_\_\_\_\_ (6) 23h00 ou plus tard, avec une limite de temps.  
 \_\_\_\_\_ (7) aussi tard que je veux, sans limite de temps.

**51.** Lors d'une semaine régulière, quelle est l'heure de ta rentrée la plus tardive, le **vendredi soir et/ou le samedi soir**?

- \_\_\_\_\_ (1) Je n'ai pas la permission de sortir.  
 \_\_\_\_\_ (2) Avant 21h00.  
 \_\_\_\_\_ (3) 21h00-21h59.  
 \_\_\_\_\_ (4) 22h00-22h59.  
 \_\_\_\_\_ (5) 23h00-23h59.  
 \_\_\_\_\_ (6) 24h00-24h59 (minuit-minuit 59 mn).  
 \_\_\_\_\_ (7) 1h00-1h59.  
 \_\_\_\_\_ (8) 2h00 ou au plus tard, avec une limite de temps.  
 \_\_\_\_\_ (9) aussi tard que je veux, sans limite de temps.

**IDENTIFIE** la meilleure réponse avec (✓).

**52.** Tes parents **ESSAIENT DE SAVOIR...**

	Jamais	Parfois	Souvent
A. Où tu vas chaque soir.	_____	_____	_____
B. Ce que tu fais pendant tes temps libres.	_____	_____	_____
C. Où tu es l'après-midi, après l'école.	_____	_____	_____

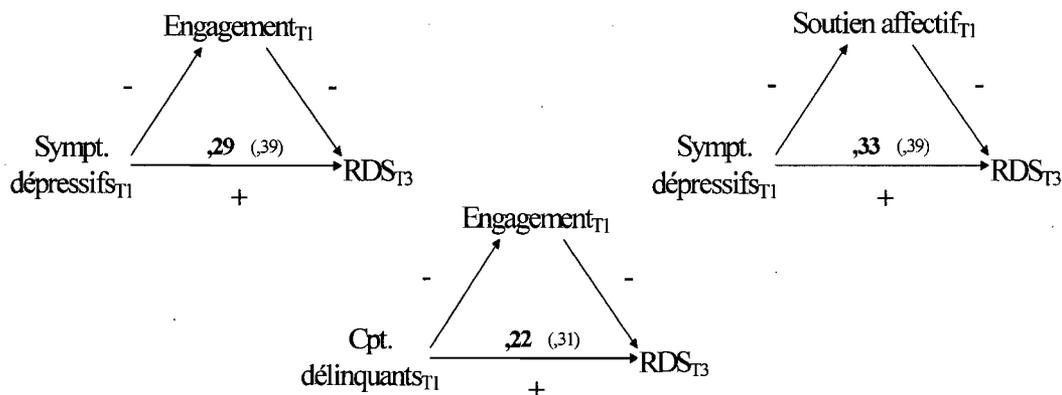
**53.** Tes parents **SAVENT EXACTEMENT...**

	Jamais	Parfois	Souvent
A. Où tu vas chaque soir.	_____	_____	_____
B. Ce que tu fais pendant tes temps libres.	_____	_____	_____
C. Où tu es l'après-midi, après l'école.	_____	_____	_____

*Appendice C*

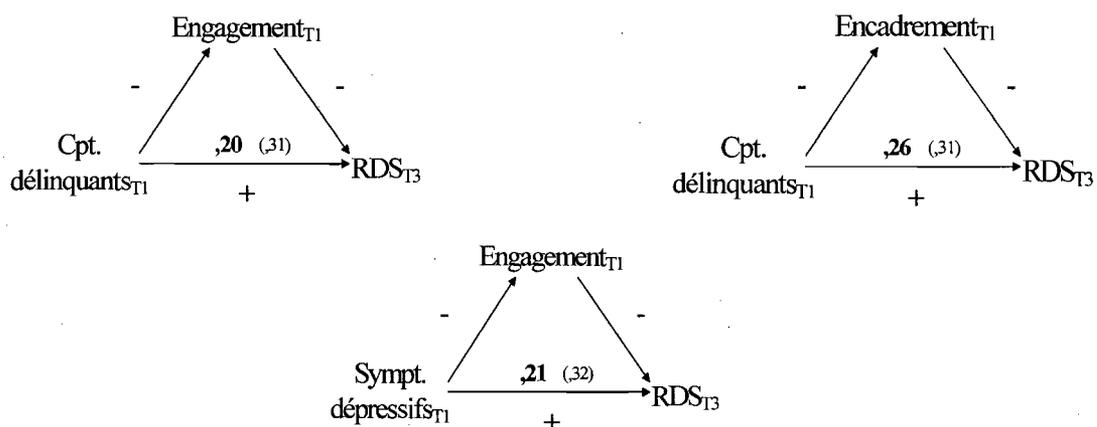
Analyses de régression du rôle médiateur des pratiques parentales (figure des coefficients Beta standardisés)

La figure 1 illustre les coefficients *Beta* standardisés obtenus dans la première et la troisième étape des variables retenues.



Entre parenthèses : *Beta* des variables comportementales dans le RDS et en gras : *Beta* des variables comportementales lorsque les pratiques parentales sont contrôlées.

Figure 1. Analyses de régression multiples du rôle médiateur des pratiques parentales pour les filles.



Entre parenthèses : *Beta* des variables comportementales dans le RDS et en gras : *Beta* des variables comportementales lorsque les pratiques parentales sont contrôlées.

Figure 2. Analyses de régression multiples du rôle médiateur des pratiques parentales pour les garçons.