

## Table des matières

|   |      |
|---|------|
| Sommaire .....  | iii  |
| Liste des tableaux .....  | vii  |
| Remerciements .....   | viii |
| Introduction .....  | 1    |
| Contexte théorique .....  | 5    |
| Intimidation .....  | 8    |
| Définition .....  | 8    |
| Prévalence de l'intimidation .....  | 11   |
| Formes, trajectoires et acteurs impliqués .....   | 14   |
| Variables associées aux victimes et aux intimidateurs .....   | 17   |
| Variables associées à la notion de doubles rôles .....  | 26   |
| Décrochage scolaire et risque de décrochage scolaire .....  | 29   |
| Définition .....  | 29   |
| Prévalence du décrochage .....  | 31   |
| Formes et Trajectoires du décrochage et du risque de décrochage scolaire .....                                  | 34   |
| Variables associées aux décrocheurs .....   | 40   |
| Variables associées aux élèves à risque de décrochage scolaire .....  | 43   |
| Intimidation et décrochage: Manques et objectifs .....  | 46   |
| Études sur l'intimidation et le risque de décrochage scolaire .....   | 47   |
| Résumé des liens entre les problématiques .....   | 48   |
| Hypothèses .....  | 51   |
| Méthode .....   | 54   |
| Participants .....  | 55   |
| Instruments de mesure .....   | 55   |
| <i>Questionnaire sur l'intimidation en milieu scolaire d'Olweus (1989)</i> .....                                | 56   |
| <i>DEMS, Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin, et al., 2007)</i> ..... | 57   |

|   |     |
|---|-----|
| <i>L'Inventaire d'anxiété et l'inventaire de dépression de Beck, (1988,1996)</i> .....                          | 60  |
| <i>L'Inventaire des comportements d'Achenbach, Youth self-report (1991)</i> .....                               | 63  |
| Résultats .....   | 65  |
| Prévalence de l'intimidation et du risque de décrochage dans l'échantillon.....                                 | 67  |
| Comparaison des moyennes aux troubles de la conduite et au risque de décrochage scolaire et ses dimensions..... | 71  |
| Fréquence de victimisation .....  | 71  |
| Fréquence d'intimidation .....  | 74  |
| Rôle joué dans l'intimidation.....  | 80  |
| Corrélation .....   | 83  |
| Régression .....  | 86  |
| Proportion du risque de décrochage expliqué par les troubles de la conduite.....                                | 86  |
| Effets modérateurs .....  | 87  |
| Discussion .....  | 94  |
| Analyse des résultats de recherche en fonction des connaissances actuelles .....                                | 96  |
| Conséquences et retombées possibles .....   | 115 |
| Limites et forces de la recherche .....   | 119 |
| Conclusion .....  | 123 |
| Références .....  | 130 |

## Liste des tableaux

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Tableau 1 | Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur la fréquence de victimisation .....   | 73 |
| Tableau 2 | Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur la fréquence d'intimidation .....   | 76 |
| Tableau 3 | Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur le rôle joué dans l'intimidation .....  | 80 |
| Tableau 4 | Corrélation entre les variables (n=479) .....   | 84 |
| Tableau 5 | Régression multiple des troubles de la conduite sur le risque de décrochage scolaire .....  | 87 |
| Tableau 6 | Analyse de régression multiple hiérarchique prédisant le rôle modérateur de la victimisation et de l'agression sur l'association entre les troubles intériorisés et extériorisés et le risque décrochage scolaire ..... | 89 |
| Tableau 7 | Analyse de régression multiple hiérarchique prédisant le rôle modérateur de la victimisation et de l'agression sur l'association entre les troubles intériorisés et extériorisés et l'implication parentale .....       | 92 |
| Tableau 8 | Analyse de régression précisant le rôle modérateur de la victimisation ou la non victimisation sur le lien entre les troubles extériorisés et l'implication parentale .....   | 93 |

## Remerciements

J'aimerais, tout d'abord, remercier très chaleureusement ma directrice de recherche, Madame Danielle Leclerc, sans qui la réalisation de ce mémoire aurait été impossible. Je la remercie de sa patience, de son soutien pratique et technique et de ses précieux conseils. Après avoir réalisé cette tâche, j'admire et respecte d'autant plus son travail en tant que professeur-chercheur.

Je tiens à remercier très chaleureusement le CRSH ainsi que le département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'attribution de bourses qui m'ont grandement aidé afin que ma concentration et mon énergie puissent se porter sur l'accomplissement de mon mémoire.

Je remercie aussi très chaleureusement mon conjoint Mathieu qui a été une source de saine distraction, de réconfort et d'encouragement pendant tout le processus de rédaction.

Merci aussi aux membres de ma famille qui ont été souteneurs et compréhensifs durant cette période. Je remercie particulièrement mes parents, Gaétan et Lise, d'avoir cru en mes capacités. Aussi, je remercie mon frère Nathan (dont le simple fait d'être vivant m'apporte courage et persévérance) et mes sœurs Mélissa et Stéphanie, qui m'ont transmis beaucoup d'encouragement et d'amour.

Je tenais également à remercier ma précieuse amie Julia qui m'a grandement conseillée, aidée, motivée et encouragée dans ce processus.

Pour terminer, je tenais aussi à souligner la précieuse aide du trio Lisette Dallaire, Isabelle Dallaire et Murielle Bélanger pour m'avoir aidé dans la correction du français. Merci infiniment.

## **Introduction**

Bien souvent l'intimidation est perçue à tort comme étant un conflit (dispute, chamaillage,...) entre élèves. Comme l'on montré plusieurs situations d'actualités tragiques et préoccupantes, la véritable problématique d'intimidation concerne une situation qui dépasse les simples conflits et affecte sérieusement les élèves qui en sont victimes ainsi que les intimidateurs. L'intimidation représente des actes de violence directs et indirects, répétitifs, qui durent dans le temps et qui sont caractérisés par un rapport de force inégal entre la victime et l'intimidateur (Beaumont, 2012; Debarbieux, 2011; Olweus, 1991, 1993, 1999; Ross, 2002; Smith & Sharp, 1994). Compte tenu des impacts majeurs de cette problématique sur les jeunes qui la vivent régulièrement à l'école au début du secondaire, la recherche s'intéresse à l'intimidation et tente de mieux comprendre qui sont les victimes et les intimidateurs afin de la prévenir et d'intervenir efficacement. L'examen de la littérature scientifique permet de mettre en évidence des caractéristiques individuelles, scolaires, familiales et sociales associées aux intimidateurs et aux victimes. Il ressort que les victimes et les intimidateurs développent généralement des troubles intériorisés (dépression, anxiété) et extériorisés (agressivité, délinquance) de la conduite. Les victimes semblent être davantage associées aux conduites intériorisées (Beaulieu, 2007; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Craig, Peters, & Konarski, 1998; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Lepage, Marcotte, & Fortin, 2006; Pranjić & Bajraktarević,

2010) et les intimidateurs aux conduites extériorisées (Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004). Les élèves concernés présentent aussi généralement des difficultés au niveau de leur cheminement scolaire. La documentation scientifique suggère, en outre, qu'être impliqué dans l'intimidation peut affecter plusieurs aspects de la réalité du jeune et est associé par exemple, à une diminution de l'intérêt pour les aspects scolaires du rendement et de la motivation, à la création d'amitiés « déviantes » et à l'adoption de comportements de délinquance et d'absentéisme répétés, etc. (Beran & Lupart, 2009; Beran, Hughes, & Lupart, 2008; Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010; Nansel et al., 2001; Perry, Hodges, & Egan, 2001; Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005; Stavrinides, Georgiou, Nikiforou, & Kiteri, 2011; Totura, 2007). Ces difficultés s'associent à de l'absentéisme scolaire, un manque de persévérance scolaire et augmentent le risque que l'élève décroche de l'école. Le risque de décrochage scolaire est différent du décrochage en soi et représente le cumul de facteurs de risque augmentant la probabilité qu'un élève décroche de l'école (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Le risque peut donc être présent à tous les niveaux scolaires et dans ce cas-ci, l'intérêt se porte vers les élèves au début du secondaire puisque cette période est reconnue comme étant davantage propice à une augmentation des cas d'intimidation (Pellegrini & Long, 2002; Pepler et al., 2006). De plus, les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite vécus par les élèves victimes et intimidateurs sont aussi des troubles associés aux élèves à risque de décrochage scolaire (Farmer et al., 2003; Fortin et al., 2004; French & Conrad, 2001; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000;

Parker & Asher, 1987; Quiroga, 2008; Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006). Les hypothèses principales de ce mémoire sont que, compte tenu des variables similaires concernés par l'intimidation et le risque de décrochage scolaire, la victimisation ou l'intimidation ainsi que les troubles de la conduite adoptée puissent être liés au risque de décrochage scolaire chez les élèves de secondaire un et deux. Cette recherche se veut un effort pour mieux documenter les liens à faire entre l'implication dans l'intimidation, les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire au début du secondaire.

Ce mémoire est divisé en quatre sections principales. La première section, le contexte théorique, présente une revue de la documentation scientifique concernant l'intimidation et le décrochage scolaire ainsi que les liens à faire entre ces deux problématiques et se termine sur les objectifs et les hypothèses de l'étude. La seconde partie, la méthode, décrit l'échantillon à l'étude, les outils utilisés et les analyses scientifiques utilisées. La troisième partie, rapporte ensuite les résultats obtenus suite aux analyses effectuées. Enfin, la dernière partie, la discussion, se veut une analyse des résultats en fonction de la documentation existante ainsi qu'un portrait des retombées possibles de cette étude et de ses forces et faiblesses.

**Contexte théorique**

L'intimidation et le décrochage scolaire sont des sujets d'intérêts depuis plusieurs années dans les écoles du Québec. Ceux-ci ont actuellement largement dépassé les cours d'école et les commissions scolaires pour devenir des préoccupations d'ampleur sociale. Ces problématiques scolaires sont très documentées et médiatisées, car leurs conséquences interpellent et préoccupent notre société et ses dirigeants. Plusieurs actions sont mises en œuvre pour réduire leur prévalence et leurs impacts. En ce qui concerne l'intimidation, dans son rapport annuel de 2005, le Vérificateur général du Québec a recommandé au Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS) d'obtenir des données pour déterminer l'ampleur des problèmes de violence dans les écoles du Québec et pour s'assurer de la prévention par la mise en place d'actions concrètes. Comme objectif, un plan ministériel de trois ans (2008-2011) a été mis en place pour contrer la violence (MELS, 2009a). Pour faire suite à ce plan d'action, la vice-première ministre et ministre de l'éducation, du Loisir et du Sport de l'époque, M<sup>me</sup> Line Beauchamp, a présenté à l'hiver 2012 à l'Assemblée nationale, le projet de Loi 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école. Ce projet de loi modifie la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé et vise la mise en œuvre d'une stratégie de mobilisation des milieux scolaires et de la société québécoise à l'égard de l'intimidation et de la violence à l'école, sur le thème « L'intimidation, c'est fini. Moi, j'agis. » (MELS, 2012a). Du côté du décrochage scolaire, le gouvernement du Québec

lançait en 2009, sa stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire : « L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire » qui avait comme objectif de faire passer les taux de diplomation de 72 % à 80 % en 2020 (MELS, 2009b).

Le décrochage scolaire et l'intimidation sont deux problématiques scolaires importantes pour lesquelles la recherche porte aussi un regard. Différentes, ces deux problématiques ont parfois des points communs lorsque l'on parle des variables scolaires, individuelles, familiales et sociales associées aux personnes impliquées. Aussi, dans les deux problématiques, les jeunes impliqués présentent généralement des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite. Cependant, l'examen de la littérature ne démontre que très peu de recherches qui s'intéressent au lien entre le fait d'être intimidateur ou victime et le risque de décrochage scolaire.

Afin de faire état des connaissances, cette section, divisée en trois parties, se basera sur les recherches pertinentes et actuelles pour présenter le sujet à l'étude. Les problématiques de l'intimidation d'une part et du décrochage scolaire, d'autre part, seront présentées en passant par leurs définitions, leur prévalence, les formes et les trajectoires qu'elles peuvent prendre ainsi que les variables scolaires, individuelles, familiales et sociales auxquelles elles sont associées en mettant en relief les troubles de la conduite présent chez les élèves impliqués. Ensuite, les associations à faire entre les deux problématiques seront présentées ainsi que les hypothèses de cette recherche.

## **Intimidation**

### **Définition**

Il est devenu monnaie courante d'entendre parler de conflit, de bagarres, voir même de harcèlement et de rejet entre élèves dans les écoles. Bien qu'il soit reconnu comme un droit démocratique et fondamental que les élèves puissent se sentir en sécurité à la maison, à l'école et dans la collectivité (Olweus, 1994; ONU, 1990, Novembre), la violence entre les élèves à l'école est encore présente et d'actualité. Cependant, violence ne signifie pas nécessairement intimidation. Le mot intimidation est répandu et largement utilisé, parfois à tort et à travers. Afin de le repérer efficacement et d'intervenir rapidement, il importe de bien comprendre le phénomène de l'intimidation et ce qui le définit.

Tout d'abord, entre 1970 et 1980, il existait peu de recherches traitant du sujet de l'intimidation dans les établissements scolaires et celles existantes provenaient majoritairement des pays anglo-saxons, mais depuis le début des années 1990, il y a eu une augmentation marquée des recherches sur le sujet à travers le monde (Carra & Faggianelli, 2003). Néanmoins, même si c'est maintenant un problème reconnu, lorsque l'on parle d'intimidation, ce ne sont pas tous les auteurs et les

chercheurs qui s'entendent sur une définition et/ou traduction française uniforme (Carra & Faggianelli, 2003). Plusieurs termes se retrouvent dans la documentation et varient selon l'endroit ou les différences d'interprétation du phénomène. Par exemple, les termes « intimidation », « violence entre élèves » ou « violence à l'école » sont davantage utilisés au Québec et les termes « brimades entre élève », « harcèlement entre élèves », « school bullying », et « maltraitance entre élèves » sont davantage utilisés en France (Beaumont, 2012).

Le manque d'uniformité et de consensus dans la définition de l'intimidation à l'école pose un problème pour mesurer la prévalence du phénomène et mettre en œuvre des programmes d'intervention au Québec (Beaumont, 2012). Il s'avère difficile de cibler les élèves impliqués si les opinions divergent en matière de définition de la problématique. Compte tenu des actions gouvernementales mises en place en lien avec le projet de loi 56, l'importance de parvenir à une même définition est devenue primordiale. Pour différencier l'intimidation de la « simple » violence, le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport précise quatre points importants : premièrement, l'inégalité des pouvoirs; deuxièmement, l'intention de faire du tort; troisièmement, la présence de sentiments de détresse chez la victime; et quatrièmement, la répétition des gestes d'intimidation dans le temps (MELS, 2012b). La violence, plus générale que l'intimidation, est définie par toutes formes d'usage délibéré ou de menaces d'usage de la force (directe ou indirecte), par un individu ou un groupe, qui risque de causer divers

dommages, conséquences ou blessures. Cependant, elle ne nécessite pas la notion de répétition des actions et de rapport de force inégal et elle peut être dirigée tout autant contre soi-même, que contre une autre personne ou collectivité (Beaumont, 2012; OSM, 2002).

Dans le cadre de ce mémoire, la définition retenue et qui semble être davantage à la source d'une entente dans la littérature scientifique, est faite par Olweus (Olweus, 1993, 1994). C'est aussi celle rapportée par Beaumont (2012) et par le MELS (MELS, 2012b). En résumé, l'intimidation est la perpétration d'actes de violence directe et/ou indirecte, de manière répétitive sur une longue période de temps contre une personne qui est dans l'incapacité de se défendre, avec l'intention de lui causer du tort et dans un rapport de force inégale entre l'agresseur et la victime. (Beaumont, 2012; Debarbieux, 2011; Olweus, 1991, 1993, 1999; Ross, 2002; Smith & Sharp, 1994). Lorsqu'il s'agit d'intimidation directe, les auteurs (Archer & Coyne, 2005; Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Olweus, 1993; Pellegrini, 1998; Salmivalli & Peets, 2009; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Smith & Sharp, 1994) font référence à des comportements de violence physique (« bloquer », « toucher », « frapper », « pousser », etc.) et des comportements de violence verbale (« insulter », « crier des noms », « se moquer », etc.). Cependant, lorsqu'il s'agit d'intimidation indirecte, ces mêmes auteurs renvoient à des formes plus subtiles de violence qui peuvent se manifester de façon relationnelle et sociale, ayant pour but l'isolement et l'exclusion d'un individu (comme par exemple,

répandre des rumeurs, exclure quelqu'un d'une activité, l'ignorer volontairement, etc.). La notion de fréquence et de répétition est parfois remise en question dans la définition de l'intimidation (O'Moore, Kirkham, & Smith, 1997), mais demeure un élément de la définition retenue pour ce mémoire.

Lorsqu'il est question de fréquence d'intimidation, les termes occasionnel et fréquent sont aussi retrouvés (Olweus, 1989). Dans le cadre de ce mémoire, une victime ou un agresseur occasionnel l'a été une à deux fois dans l'année scolaire tandis qu'une victime ou un agresseur fréquent l'a été plus de trois fois dans l'année jusqu'à plusieurs fois par semaine (Olweus, 1989). De plus, les termes victime et agresseur « purs » sont aussi retrouvés. La victime ou l'agresseur « pur » est celui ou celle qui l'a été de façon fréquente depuis le début de l'année sans avoir adopté (ou tout au plus une fois) le rôle opposé. Aussi, il se peut que certains élèves adoptent deux rôles en étant à la fois victimes d'intimidation et intimidateurs, il s'agit alors d'un double rôle. Ils sont aussi appelés victimes provocatrices (Olweus, 1994) ou victimes agressives (Unnevern, 2005).

### **Prévalence de l'intimidation**

L'intimidation est présente et mesurée dans plusieurs pays du monde. Cependant, il demeure important de rester prudent dans notre comparaison des résultats d'un pays à l'autre compte tenu du manque d'uniformité dans la définition du phénomène souvent

pris à des niveaux scolaires et des âges différents les uns des autres (Beaumont, 2012; Carra & Faggianelli, 2003). Toutefois, utilisées prudemment, les statistiques demeurent des éléments de comparaison intéressants afin de comprendre davantage l'ampleur du phénomène de l'intimidation dans le monde.

*Rapport-gratuit.com*   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

D'un point de vue plus global, une étude (Craig & Harel, 2004) rapporte les données du Health Behavior in school-age children (HBSC), une organisation de santé mondiale qui collabore à des sondages sur la santé des enfants d'âge scolaire auprès de plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Leur recherche a rapporté des résultats sur la fréquence d'intimidation et de victimisation (occasionnelle et fréquente) pour trois groupes d'âge (11, 13 et 15 ans) en fonction du genre. Leurs données proviennent majoritairement d'Europe. Cependant, dans les 35 pays et régions à l'étude, se retrouve entre autres, le Canada et les États-Unis. Craig et Harel (2004), rapportent des pourcentages qui varient considérablement d'un endroit à l'autre mais mentionnent que de façon générale, il y a beaucoup plus d'intimidateurs occasionnels que d'intimidateurs fréquents et plus de victimes occasionnelles que de victimes fréquentes. Aussi, plus de garçons que de filles sont intimidateurs occasionnels et fréquents. Par contre, pour la victimisation, les résultats des filles et des garçons sont davantage similaires et varient très peu les uns des autres. En moyenne, pour tous les pays à l'étude, 35 % sont intimidateurs occasionnels, 11 % sont intimidateurs fréquents, 34 % sont victimes occasionnelles et 11 % victimes fréquentes.

Pour ce qui est des États-Unis, les résultats de différentes études varient aussi entre elles. Certaines études rapportent des résultats variant de 10,6 % à 13 % de victimes fréquentes, de 10,0 % à 13,0 % d'intimidateurs fréquents et de 1 à 6,3 % d'élèves au double rôle (Craig & Harel, 2004; Nansel, et al., 2001; Seals & Youg, 2003).

Pour ce qui est du Canada, les différentes recherches rapportent aussi des résultats qui varient. Une étude menée sur des élèves de 4 à 11 ans rapporte qu'environ un garçon sur sept est intimidateur et 1 sur 20 est victime occasionnelle ou fréquente et qu'environ une fille sur 11 est intimidatrice alors qu'une sur 14 est victime occasionnelle ou fréquente (Craig, et al., 1998). Une autre recherche (Beran, 2008) réalisée auprès des 10-11 ans mentionne que 12 % des élèves sont victimes d'intimidation occasionnellement ou fréquemment. Par contre, selon Craig et Harel (2004) pour les élèves de 13 ans, les taux d'intimidateurs occasionnels étaient de 43,9 % chez les filles et de 50,4 % chez les garçons. En ce qui concerne les intimidateurs fréquents, les taux étaient de 11,6 % pour les filles et de 17,8 % pour les garçons. Toujours selon cette étude, en ce qui concerne la victimisation chez les élèves de 13 ans, les taux étaient de 39,6 % de victimes fréquentes chez les filles et de 39,7 % chez les garçons. En ce qui concerne la victimisation fréquente, les taux étaient de 15,1 % chez les filles et de 17,8 % chez les garçons. Les résultats montrent que les pourcentages sont généralement plus élevés que ceux des États-Unis et de l'Europe.

En ce qui concerne le Québec, quelques recherches font mention d'un phénomène qui toucherait 8 à 15 % d'élèves (Couture & Desbiens, 2004). Pour leur part, Leclerc, Dumont et Lacroix (2008) rapportent que 55,8 % des adolescents de secondaire I ont été victimes ou intimidateurs au moins une fois depuis le début de l'année scolaire. Selon cette même recherche, 33,2 % des élèves ont été impliqués comme victimes ou intimidateurs de façon occasionnelle. Aussi, ces mêmes auteurs rapportent que 12 % ont été victimes fréquentes, 7,8 % ont été intimidateurs fréquents et 3 % ont été au double rôle (Leclerc, Dumont, & Lacroix, 2008). L'étude présentée au MELS en 2009 (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009) portant sur la violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises entre 1999 et 2005 a rapporté que de façon générale, il y a plus de témoins que de victime d'intimidation. Aussi, toujours selon cette étude, les insultes, les menaces et les batailles entre élèves sont les violences auxquelles les individus sont le plus exposés dans les écoles en tant que témoins ou victimes.

### **Formes, trajectoires et acteurs impliqués**

Étant d'abord et avant tout un phénomène social, plusieurs acteurs sont reconnus comme étant impliqués dans la problématique de l'intimidation. Les acteurs directs sont les intimidateurs, c'est-à-dire ceux qui commettent les actes d'intimidation, et ensuite les victimes, c'est-à-dire ceux envers qui les actes d'intimidation sont dirigés (Olweus, 1994). Outre les deux protagonistes principaux, d'autres personnes peuvent aussi être

impliquées dans la problématique. Les témoins sont reconnus, pour leur part, comme étant des acteurs indirects. Ils sont perçus, par certains (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukialnen, 1996; Twemlow & Sacco, 2008) comme faisant partie intégrante du phénomène. Dans la littérature scientifique, ces témoins sont identifiés comme faisant partie de ce qui se nomme le « cercle de l'intimidation » qui présente les différents rôles adoptés par les témoins qui ont pour conséquence d'encourager ou de maintenir la problématique (Salmivalli, et al., 1996). Les jeunes qui n'initient pas les actes de violence, mais qui se joignent activement à l'intimidateur sont appelés les « supporteurs ». Il y a deux types de « supporteurs » dits « passifs », ils sont en accord avec la situation d'intimidation, par contre, un des deux encourage positivement les actions d'intimidation par des rires ou des acclamations alors que l'autre n'agit pas. Il y a un type de « supporteur » dit « actif », il n'initie pas la situation, mais l'encourage et y participe activement en intimidant aussi la victime. Ensuite, il y a ceux qui prennent partie pour la victime. Le « défenseur » s'oppose à la situation et aide activement la victime. Le « possible défenseur », pour sa part, n'est pas en accord et sait qu'il devrait aider la victime, mais il n'agit pas. Finalement, appartiennent aussi à ce cercle, les spectateurs (ou badauds) qui ne prennent pas position et agissent comme observateurs sans intervenir aucunement dans la situation.

L'intimidation est présente dans tous les niveaux scolaires, toutefois, la transition entre le primaire et le secondaire semble particulièrement propice à l'augmentation des

comportements d'intimidation (Pellegrini & Long, 2002; Pepler et al., 2006). Olweus (1994) mentionne toutefois que le pourcentage d'élèves qui rapportent être victimes d'intimidation diminue entre le début et la fin du secondaire. Il ajoute que ce sont les élèves les plus jeunes et les plus « faibles » qui sont le plus exposés.

Lorsque l'on parle d'intimidation, on remarque qu'il y a aussi des différences en fonction du genre des acteurs impliqués. Les filles sont moins nombreuses que les garçons dans le rôle d'intimidateur et seraient davantage associées à l'intimidation relationnelle et indirecte (Craig, Pepler, & Blais, 2007; Pellegrini, 1998). Elle serait aussi davantage victime de ce type d'intimidation. De plus, certaines jeunes filles se retrouvent aussi à avoir un double rôle comme victime agressive, mais sont encore une fois beaucoup moins nombreuses que les garçons à adopter ce type de rôle (Solberg, Olweus, & Endersen, 2007). Les garçons, pour leur part, auraient tendance à être plus exposés à l'intimidation que les filles. Les garçons victimes d'intimidation sont souvent physiquement plus « faibles » que les autres (Olweus, 1994). Ils sont davantage victimes d'intimidation de forme physique et directe (Craig, et al., 2007). Ils utiliseraient aussi davantage cette forme de violence lorsqu'ils sont intimidateurs. Dans ce cas, ils sont habituellement plus grands et plus forts que leur victime (Olweus, 1993; Pellegrini, 1998).

### **Variables associées aux victimes et aux intimidateurs**

Tout d'abord, il convient d'examiner les variables scolaires, individuelles, familiales et sociales associées aux victimes et aux intimidateurs afin d'en faire ressortir les éléments qui semblent pouvoir affecter leur cheminement et leur persévérance scolaires. Les élèves victimes ou intimidateurs présentent des similitudes et des singularités qui les distinguent des autres élèves. Par exemple, ils sont associés à la présence de troubles de la conduite que l'on peut qualifier d'intériorisés (anxiété, dépression) ou extériorisés (agressivité, délinquance). Comme les actes d'intimidation se produisent majoritairement entre les murs de l'école, il est impossible de dissocier l'aspect scolaire de cette problématique. L'intérêt de ce mémoire porte principalement sur les aspects de ces variables (scolaires, individuelles, familiales et sociales) qui se rapportent à des caractéristiques affectant ou pouvant affecter le cheminement scolaire des victimes et des intimidateurs puisqu'il tente d'examiner les liens possibles à faire avec le risque de décrochage scolaire.

**Variables scolaires.** L'intimidation est une problématique qu'on ne peut séparer des accomplissements et des comportements scolaires de l'élève. L'intimidation, que ce soit en tant que victime ou qu'intimidateur, est associée à des difficultés scolaires liées à la motivation, à l'implication, au rendement, à l'engagement et à la présence scolaire. Il apparaît que les victimes et les intimidateurs s'absenteraient parfois de l'école (Nansel, et al., 2001). Cependant les victimes semblent utiliser davantage l'absentéisme en

réponse au stress, à la somatisation et au fait d'aimer moins l'école due à la victimisation subie (Boulton & Underwood, 1992; Brandidas, Jeunier, & Stilhart, 2007; Kochenderfer & Ladd, 1996) alors que les intimidateurs pour leur part s'absentent à cause de leur faible engagement scolaire (Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011). Inévitablement, cet absentéisme risque d'avoir des impacts négatifs sur leur réussite scolaire. Il est possible de remarquer, autant chez les intimidateurs que chez les victimes, des difficultés d'adaptation psychosociale qui engendre une diminution du rendement scolaire (Beran & Lupart, 2009; Beran, et al., 2008; Perry, et al., 2001; Skues, et al., 2005; Stavrinides, et al., 2011; Totura, 2007). Dans le même ordre d'idée, les intimidateurs et les victimes obtiennent généralement de faibles résultats scolaires en mathématique et en français (plus précisément en lecture en ce qui concerne les victimes; Konishi, et al., 2010). Cependant, certaines caractéristiques scolaires sont davantage associées aux victimes et d'autres aux intimidateurs.

Il existe un rapprochement entre la fréquence de victimisation et les difficultés scolaires. En effet, selon certains auteurs (Beran & Lupart, 2009; Beran, et al., 2008; Perry, et al., 2001; Skues, et al., 2005; Totura, 2007) plus un élève rapporte vivre de l'intimidation comme victime, plus il a tendance à présenter un faible sentiment d'affiliation à l'école et de motivation pour la réussite scolaire. En conséquence, les résultats scolaires de cet élève ainsi que son plaisir à l'école sont à risque de diminuer. Aussi, les résultats scolaires sont d'autant plus affectés si les victimes ont des

comportements dérangeants à l'école et de « pauvres » interactions sociales (Beran & Lupart, 2009). Être une victime est associé à une vision négative de ses compétences académiques. Les victimes auraient tendance à ne pas se croire aussi intelligentes que les autres (Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009). Les agressions dont elles sont victimes les amèneraient à avoir des difficultés d'attention et de concentration à l'école; en outre l'école serait souvent pour eux une source de stress (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; DeVoe & Chandler, 2005; Esbensen & Carson, 2009; Hutzell & Payne, 2012; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Nansel, et al., 2001; Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003; Townsend, et al., 2008). Aussi, les victimes sont plus susceptibles d'adopter des comportements généraux d'évitement qui peuvent se caractériser entre autre par le fait d'esquiver certains endroits autour de l'école à cause de la peur d'être attaqués (Hutzell & Payne, 2012).

Chez les intimidateurs, l'intimidation est associée aux conduites délinquantes à l'école et aux échecs scolaires (Nansel, et al., 2001). Les intimidateurs auraient un faible attachement à l'école, ainsi qu'un faible désir de réussite scolaire et s'adapteraient moins bien aux demandes scolaires comme les règlements et les tâches demandées (Haynie et al., 2001). Aussi, Ma et al.(2009) ont montré que les intimidateurs ont davantage de difficultés en ce qui concerne l'engagement scolaire que les victimes. Ces auteurs suggèrent que cela soit dû au fait, qu'outre leur implication dans l'intimidation, les intimidateurs sont souvent impliqués dans d'autres problèmes comportementaux.

**Variables individuelles.** Les victimes et les intimidateurs présentent des caractéristiques personnelles liées à leur tempérament, leurs attitudes et leurs comportements. Ces caractéristiques peuvent être des éléments qui ont un impact négatif sur leur cheminement scolaire. La victimisation et l'intimidation sont associées à des troubles intériorisés de la conduite (anxiété et dépression) et extériorisés de la conduite (agressivité et délinquance) qui sont reconnus pour rendre les accomplissements scolaires plus difficiles (Bender & Lösel, 2011; Buhs, et al., 2006; Juvonen, et al., 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005). Certaines caractéristiques seraient davantage associées à la victimisation et d'autres à l'intimidation.

Les victimes d'intimidation à l'école auraient généralement un tempérament passif et docile. Elles auraient tendance à être plus anxieuses et inquiètes. Elles souffriraient souvent d'une faible estime de soi et d'une vision négative d'elles-mêmes (Cassidy, 2009; Olweus, 1994; Smith, 2004). La victimisation est associée à une augmentation des problèmes de nature émotionnelle (Stavriniades, et al., 2011). La littérature rapporte que les victimes présenteraient des symptômes intériorisés s'apparentant à la dépression, l'anxiété, la tristesse et aux problèmes affectifs (Cook, et al., 2010; Craig, et al., 1998). Certains ont cependant précisé que les victimes sont plus associées à la dépression qu'à l'anxiété (Hawker & Boulton, 2000). Ces victimes rapportent d'ailleurs vivre des niveaux plus élevés de dépression que les non-victimes

(Beaulieu, 2007; Lepage, et al., 2006). Il y a aussi un rapprochement préoccupant qui est fait entre les victimes d'intimidation fréquente et un risque élevé de dépression et d'idéations suicidaires (Klomek, et al., 2007; Pranjić & Bajraktarević, 2010). En plus du sentiment de désespoir face à l'avenir, des conséquences somatiques et physiques seraient associées à la victimisation comme des difficultés de sommeil, de la fatigue, des maux de tête, des maux de ventre et des maux de dos (Brandidas, et al., 2007). Les symptômes dépressifs vécus par les victimes peuvent diminuer la concentration et réduire la motivation à accomplir des tâches scolaires. La détresse psychologique provoquée par la victimisation peut provoquer une diminution de la motivation et de la performance scolaire (Buhs, et al., 2006; Juvonen, et al., 2000; Schwartz, et al., 2005). Les victimes peuvent aussi parfois avoir des symptômes « extériorisés » tels que l'agressivité, cependant cela se rapporte plus aux cas des jeunes qui adoptent le « double rôle » (Skues, et al., 2005).

En ce qui concerne les intimidateurs, Olweus (1993) les décrit comme étant habituellement plus grand et plus fort physiquement que leurs victimes. Ils auraient aussi souvent un grand besoin de domination et ressentiraient peu d'empathie (Olweus, 1994; Smith, 2004). Les intimidateurs sont associés à une vision positive de la violence et à l'impulsivité. En ce qui concerne les troubles extériorisés de la conduite, ils auraient tendance à adopter des comportements antisociaux tel que l'agression physique, l'agressivité indirecte et la délinquance (Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004).

Ils seraient, en outre, généralement désengagés moralement face à leurs actes (Pepler, Jiang, Craig, Connolly, 2008). Dans le même ordre d'idée, les intimidateurs auraient tendance à voir certaines formes de mauvais comportements comme étant acceptables, à se déresponsabiliser, voire à rendre responsable de leurs comportements, les individus qu'ils prennent comme victimes (Cranham & Carroll, 2003). Aussi, à plus long terme, si aucune intervention n'est mise en place, le jeune intimidateur risque davantage de s'engager dans une voie d'agressivité et de délinquance à l'âge adulte (Bender & Lösel, 2011). Cependant, en s'intéressant aux troubles intériorisés de la conduite, il est intéressant de constater que certains auteurs (Klomek, et al., 2007) affirment que tout comme les victimes, les intimidateurs présenteraient un risque élevé de dépression et seraient même parfois plus dépressifs que certaines victimes (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001). Certains intimidateurs, notamment ceux qui utilisent davantage l'intimidation indirecte, sont associés à une faible perception d'eux-mêmes (Smitha, Polenika, Nakasita, & Jonesa, 2012).

**Variables familiales.** L'aspect familial est une composante importante dans la problématique de l'intimidation, car, autant pour les intimidateurs que les victimes, les divers problèmes familiaux rencontrés peuvent avoir un impact sur le cheminement scolaire. Le soutien, l'encadrement, la supervision, la communication, l'expression affective et la discipline au sein de la famille sont plusieurs éléments qui aident un élève dans ses accomplissements scolaires. Lorsque ces éléments ne sont pas constants ou sont

absents et lorsqu'ils sont associés à des comportements parentaux dysfonctionnels, le jeune peut présenter davantage de difficultés scolaires et de risque de décrocher de l'école (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; McNeal, 1999; Rumberger, 1995).

Certains éléments familiaux sont associés autant aux victimes qu'aux intimidateurs et relèvent de contextes impliquant des problèmes relationnels, de fonctionnement ou d'éducation (Cook, et al., 2010; Önder & Yurtal, 2008; Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost, 2002). Aussi, les enfants qui proviennent de familles qui ont reçu les services de protection de la jeunesse seraient plus à risque d'être des intimidateurs ou des victimes (Mohapatra et al., 2010). Il semble en outre que ces jeunes soient parfois victimes de mauvais traitements comme des abus et de la négligence (Holt, Kantor, & Finkelhor, 2009). Ces derniers éléments seraient associés à une augmentation du risque de devenir une victime ou une victime-agressive (Lereyaa, Samarab, & Wolke, 2013). Cependant, certains éléments familiaux permettent aux intimidateurs et aux victimes de se distinguer entre eux.

L'environnement familial des victimes est associé à de plus hauts niveaux de critiques (Holt, et al., 2009). Olweus (1994) et Smith (2004), mentionnent aussi que les victimes ont tendance à provenir de familles surprotectrices. Pour sa part, Cassidy (2009) rapporte que les relations familiales des victimes sont généralement pauvres,

présentent peu d'encouragements et de supports et peu de méthodes efficaces de résolution de problèmes. Cependant, il est intéressant de noter que les familles des victimes auraient moins de conflits que celles des intimidateurs et des jeunes au double rôle (Stevens, et al., 2002). Enfin, un environnement familial chaleureux et positif aiderait grandement les victimes d'intimidation à vivre moins de conséquences négatives (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010).

De manière générale, les intimidateurs proviennent de familles caractérisées par le conflit et une faible supervision parentale (Cook, et al., 2010; Stevens, et al., 2002). Aussi, ces familles seraient peu cohésives, peu organisées et caractérisées par l'utilisation de mauvaises stratégies de résolution de problèmes (Önder & Yurtal, 2008; Stevens, et al., 2002). Aussi, les intimidateurs seraient associés à des familles qui adoptent des pratiques disciplinaires coercitives, hostiles et peu cohérentes. Ces familles auraient tendance à utiliser l'agression et « l'assujettissement au pouvoir » (Craig, et al., 1998; Önder & Yurtal, 2008; Pellegrini, 1998; Stevens, et al., 2002) et impliqueraient parfois de la violence domestique (Holt, et al., 2009).

**Variabes sociales.** Comme le phénomène de l'intimidation est un phénomène principalement social, il est essentiel de mettre de l'avant les caractéristiques et problèmes sociaux qui sont associés aux intimidateurs et aux victimes et qui contribuent à fragiliser leur cheminement scolaire. Les intimidateurs et les victimes vivent tous deux

des difficultés relationnelles. Bien que cela se manifeste différemment chez la victime et l'intimidateur, certains rapprochements ont été fait avec les faibles habiletés sociales et le rejet par leurs pairs. (Cassidy, 2009; Craig, et al., 1998; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Irshad & Atta, 2013; Olweus, 1994; Skues, et al., 2005; Smith, 2004; Smitha, et al., 2012; Wachs, 2012). Il est aussi intéressant de noter que l'amitié et le support des pairs sont généralement associés à de plus faibles niveaux d'intimidation et de victimisation et seraient un facteur possible de protection particulièrement pour les victimes dans la problématique de l'intimidation (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999; Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Hodges, et al., 1997; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012; Lacroix, 2009; Morris, 2008).

Toutefois, certaines variables sociales se manifestent différemment chez les victimes et les intimidateurs. Les victimes sont particulièrement associées à l'isolement social et à la difficulté à créer et maintenir des amitiés (Wachs, 2012). Outre, les faibles habiletés sociales et le rejet déjà mentionnés, les victimes auraient aussi parfois tendance à compter au sein de leurs faibles réseaux sociaux, des amis qui sont eux-mêmes victimes de rejet et d'intimidation (Ma, et al., 2009). Les intimidateurs, pour leur part, ont tendance à utiliser le pouvoir et l'agression afin de contrôler et de soumettre les autres dans le but d'atteindre une certaine hiérarchie sociale et d'être craint par leurs pairs (Olweus, 1994; Smith, 2004; Twemlow & Sacco, 2008). De plus, les intimidateurs respecteraient peu les règles et l'autorité des adultes (Brandidas, et al., 2007). Au niveau

de leurs fréquentations, les jeunes qui intimident auraient tendance à fréquenter des pairs eux-mêmes intimidateurs ou « déviants », à avoir de nombreux conflits et à être fragile à la pression de leurs pairs (Pepler, et al., 2008). L'impact des relations sociales des intimidateurs sur leur engagement scolaire serait négatif, puisque leurs amis proches ont davantage tendance à être aussi impliqués dans des problèmes comportementaux et sont souvent associés à des activités « déviantes ». Cela les distrairait et diminuerait leur intérêt pour l'école (Li, et al., 2011). À plus long terme, être intimidateur, pendant l'adolescence, peut être un facteur de risque pour continuer un patron de conduites antisociales, particulièrement en ce qui concerne les garçons (Renda, Vassallo, & Edwards, 2011) et surtout lorsque la forme d'intimidation commise est de forme directe et physique (Bender & Lösel, 2011).

### **Variables associées à la notion de doubles rôles**

Bien que l'intérêt de ce mémoire porte sur la victimisation et l'intimidation, certaines caractéristiques sont plus précisément associées aux élèves qui adoptent les deux rôles, soit ceux de victime et d'intimidateur et méritent d'être abordées. Les jeunes faisant partie de cette catégorie plus rare, feraient preuve d'une agressivité réactive qui se manifesterait davantage par des comportements de violence physique que verbale (Unnever, 2005). La littérature scientifique mentionne que les jeunes de cette catégorie combinent les caractéristiques personnelles, sociales, familiales et scolaires liées aux victimes et aux intimidateurs (Nansel, et al., 2001). Dans le but de les décrire, une méta-

analyse faite par Cook et al. (2010), qui porte sur les prédicteurs liés aux différents rôles dans l'intimidation, a révélé que l'élève au double rôle « typique » est celui qui a une comorbidité de symptômes extériorisés et intériorisés. Cet élève adopterait une attitude et une perception particulièrement négative de lui-même et des autres et aurait peu de compétences sociales et de capacité à résoudre les problèmes. Il aurait, en outre, de faibles résultats académiques et serait non seulement fréquemment rejeté, mais aussi influencé négativement par les pairs avec qui il interagit.

Tel que mentionné précédemment, les garçons sont plus nombreux dans cette catégorie dite de « double rôle ». Cela s'explique par le fait que les garçons adoptent plus souvent que les filles des réactions « extériorisées » d'agression physique et de vengeance (Craig, et al., 2007). Il n'est pas rare de voir une jeune victime d'intimidation se venger et lui-même adopter des comportements d'intimidation envers autrui. D'un point de vue social, les élèves au double rôle à cause de leurs comportements, ont tendance à irriter davantage leurs pairs, que les victimes et les intimidateurs purs, ce qui les isolerait encore plus (Ahmed & Braithwaite, 2004). Les élèves au double rôle qui utilisent l'agression indirecte sont autant propices à démontrer des problèmes de nature intériorisée et des problèmes de relations sociales avec leurs pairs que les victimes (Marini, Dane, Bosaki, 2006). En effet, ces élèves présenteraient une combinaison de réactions intériorisées telles que la dépression et l'anxiété et extériorisées telles que l'agressivité et la délinquance. De plus, certains chercheurs (Pranjić & Bajraktarević,

2010) mentionnent que les personnes les plus à risque en ce qui concerne la dépression et le risque d'idéation suicidaire sont les jeunes étant à la fois victime et intimidateur. Finalement, les jeunes au double rôle peuvent éprouver le pire des deux mondes puisqu'ils semblent partager les problèmes scolaires et familiaux des victimes et des intimidateurs (Ahmed & Braithwaite, 2004).

## Décrochage scolaire et risque de décrochage scolaire

### Définition

L'accès à la scolarisation pour tous est une valeur importante de notre société. La scolarité jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires est vue comme un droit obligatoire. En effet, la Loi sur l'instruction publique au Québec à l'article 14, intitulée « *obligation de fréquentation scolaire* », indique que tous les enfants résidents du Québec doivent fréquenter l'école de l'âge de 6 ans à l'âge de 16 ans ou jusqu'au terme de l'obtention d'un diplôme (Loi sur l'instruction publique, art.14, 1990).

Or, il est relativement récent que le décrochage scolaire soit reconnu comme une problématique. En effet, auparavant, dans les années 1950 par exemple, plusieurs élèves devenaient des « décrocheurs » et n'en vivaient pas de conséquences particulièrement difficiles. Les gens pouvaient tout de même accéder à des emplois, s'intégrer à la société et avoir un niveau de vie décent. Par contre, de nos jours, avec une économie qui repose de plus en plus sur les connaissances et l'expertise, le décrochage scolaire est associé à de plus lourdes conséquences. En ce sens, le décrochage scolaire est maintenant considéré comme une problématique importante pour notre société puisque cela

représente un grand coût, à la fois monétaire et humain (Fagan & Pabon, 1990; Janosz & LeBlanc, 1996; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; McCaul, Donaldson, Coladarci, & Davis, 1992).

Au Québec, le terme « décrochage scolaire » est fréquemment utilisé, mais en France par exemple, le terme utilisé est la déscolarisation qui concernerait les moins de 16 ans (qui ont encore une obligation scolaire; Bernard, 2011). La définition du concept de décrochage scolaire est importante et ce ne sont pas tous les auteurs qui s'entendent sur cette dernière. Dans un sens plus large, le décrochage scolaire se définit par l'abandon de ses études avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification quelconque. Par contre, il est important que la définition retenue tienne compte du désistement temporaire ou intermittent, parce qu'il arrive qu'un élève quitte temporairement l'école puis y revienne. Au Québec, le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012b; MEQ, 2003) a choisi d'utiliser le désistement prolongé ainsi que la notion de l'obtention du diplôme comme critères de classification. Il définit un décrocheur comme celui qui n'est pas diplômé du secondaire et qui n'est pas inscrit à l'école au moment de l'évaluation de sa situation. L'élève n'est pas considéré décrocheur au moment où il met un terme à ses études mais, plutôt s'il ne s'est pas inscrit, ni n'a obtenu de diplôme ou de certification à la fin de l'année scolaire suivant celle où il a abandonné ses cours. En outre, la réussite scolaire formelle (qui est représentée par la diplomation) et l'assiduité (qui est représentée par la fréquentation

scolaire) sont prises en compte afin de mesurer la proportion de la population qui décroche de l'école.

Par ailleurs, l'étude des facteurs menant au décrochage scolaire a permis de mettre en évidence un concept important dans la prévention et l'intervention, soit « le risque de décrochage scolaire » (Fortin, 2012; Fortin, et al., 2004; Lessard et al., 2013). Pour cibler les jeunes vulnérables, il est nécessaire de porter une attention particulière au risque de décrochage qui est différent du décrochage en soi. Le risque de décrochage scolaire concerne des élèves qui fréquentent l'école, mais qui présentent des facteurs de risques personnels, scolaires et familiaux qui amènent à avoir de la difficulté à s'adapter et, par conséquent, augmentent la probabilité qu'ils mettent fin à leurs études secondaires avant l'obtention de leur diplôme (Fortin, et al., 2004). Cette distinction est importante dans le cadre de ce mémoire, qui s'intéresse à découvrir si le fait d'être un intimidateur ou une victime d'intimidation peut augmenter son risque de décrochage scolaire.

### **Prévalence du décrochage**

Le décrochage scolaire est présent et est mesuré dans plusieurs pays du monde. Toutefois, il demeure important de rester prudent dans la comparaison des résultats d'un pays à l'autre, compte tenu du manque d'uniformité dans la définition de la

problématique et dans les différentes méthodes utilisées pour mesurer le phénomène. Les données internationales demeurent tout de même une référence intéressante pour comprendre l'ampleur de la problématique du décrochage scolaire dans le monde; tout comme il l'a été fait pour l'intimidation précédemment.

Il peut être intéressant de rapporter des données liées au décrochage scolaire de l'Europe et des États-Unis étant des pays occidentaux « semblables » au Canada. En ce qui concerne l'Europe, les taux peuvent varier énormément d'un pays à l'autre compte tenu des différences majeures entre les différents pays. L'Union européenne rapporte qu'environ un élève sur sept quitte l'école sans diplôme ou qualification nécessaire au marché du travail. Ils ont comptabilisé près de 14,4 % de jeunes décrocheurs en 2009 alors que les taux étaient de 17,6 % en 2000 (Nevala et al., 2011). En ce qui concerne les États-Unis, le département de l'éducation rapporte que les taux de décrochage ont diminué de 1990 à 2011, en 1990 le taux était de 12 % et en 2011 le taux était de 7 % (Aud et al., 2013). Pour sa part, l'OCDE (L'organisation de coopération et de développement économiques), a rapporté que 12,26 % de jeunes de 20 à 24 ans ont quitté prématurément l'école sans diplôme ou équivalent en 2004 aux États-Unis (Broucker, 2005).

En ce qui concerne le Canada, l'OCDE rapporte qu'en 2004, 9,7 % des 20 à 24 ans ne fréquentaient pas l'école et n'avaient pas terminé leurs études secondaires

(Broucker, 2005). Entre 2009-2010 et 2011-2012, le Québec avait des taux de décrochage supérieurs à la moyenne nationale ( alors de 8,1 %) se situant à 10,6 % (Statistique Canada, 2012). Le Québec était, à ce moment, en tête au niveau du décrochage scolaire au Canada. Par contre, il est important de noter que depuis 1979, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage au Québec est à la baisse. En effet, en 2010-2011, le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport rapportait que 16,2 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire, ni ne fréquentaient l'école comparativement à 41,6 % en 1979. Pour ce qui est des différences liées au sexe, un écart considérable a été noté. En 2010-2011, chez les personnes de 19 ans, 20,1 % des hommes n'avaient pas de diplôme du secondaire, ni ne fréquentaient l'école comparativement à 12,6 % des femmes (MELS, 2012b). Le Québec tend à suivre les tendances internationales. En effet, le Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2012b) a rapporté, dans un rapport sur l'éducation les résultats de l'OCDE que les taux et l'écart entre les garçons et les filles au Québec sont relativement similaires à ce que l'on observe dans plusieurs pays industrialisés. Le Québec se classait toutefois au 12e rang en comparaison des pays de l'OCDE (en 2008) et son taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires était plus élevé que la moyenne des taux des pays de l'OCDE. (MELS, 2012b).

### **Formes et trajectoires du décrochage et du risque de décrochage scolaire**

Lorsqu'il s'agit de savoir qui sont concernés par le décrochage scolaire et de connaître le parcours particulier de ces élèves, force est de constater qu'il n'existe pas un seul profil type de décrocheur, mais bien plusieurs. De façon générale, il est reconnu que les garçons sont statistiquement plus nombreux à décrocher que les filles, mais au-delà de ce constat, existe-t-il des profils différents?

Chaque décrocheur semble se distinguer par la nature et l'intensité des difficultés (individuelles, scolaires, sociales et familiales) auxquelles il fait face, ainsi qu'au niveau d'adaptation psychosociale qui lui est propre. En effet, la grande diversité des facteurs associés au décrochage scolaire suggère que ce phénomène est d'origine multidimensionnelle et provient d'une accumulation de facteurs qui contribue à un désengagement progressif de l'école et de ses structures (Fortin, 2012; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012; Janosz, et al., 1997; Janosz, et al., 2000; Lessard et al., 2006). C'est pourquoi certains auteurs (Bowers & Sprott, 2012; Janosz, et al., 2000) cherchent à faire ressortir des trajectoires qui se distinguent entre elles et décrivent le parcours des décrocheurs. Des typologies ont été documentées à partir d'échantillons de jeunes qui ont décroché de l'école, qui sont alors considérés comme des « décrocheurs avérés ». Certains autres auteurs (Fortin, 2012; Fortin, et al., 2012; Fortin, et al., 2006; Lessard, et al., 2013), pour leur part, se sont penchés sur une typologie d'élèves qui n'ont pas décroché de l'école, mais qui présente un risque élevé de décrocher.

Tout d'abord, en ce qui concerne les typologies concernant les « décrocheurs avérés », l'une ressort plus particulièrement dans la littérature québécoise, soit celle de Janosz (2000). Dans le but de comprendre les trajectoires particulières menant au décrochage scolaire, Janosz (2000) a classifié les décrocheurs en catégories. Selon ce dernier, quatre types de décrocheurs se distinguent. Premièrement, les « décrocheurs discrets » qui ne présentent pas de problème de comportement à l'école, qui sont engagés dans leur éducation, mais dont les résultats scolaires sont relativement faibles (représentant 40 % des décrocheurs). Deuxièmement les « décrocheurs désengagés » qui sont très peu engagés dans leur éducation, qui n'aiment pas l'école et qui ont de faibles aspirations scolaires. Ce type de décrocheur s'adapte peu à l'école et a un rendement moyen (représentant 10 % des décrocheurs). Troisièmement, les « décrocheurs sous performants » qui sont peu engagés dans leur éducation et dont les résultats scolaires sont très faibles (représentant 10 % des décrocheurs). Quatrièmement, les « décrocheurs inadaptés » qui sont très peu engagés dans leur éducation scolaire, qui ont des résultats très faibles, et des comportements d'inadaptation sévère en milieu scolaire (représentant 40 % des décrocheurs).

Bower et Spratt (2012) quant à eux classifient les décrocheurs en deux groupes distincts. Le premier groupe se nomme le « *Low-increasing group* ». Il est composé d'élèves qui ont une histoire teintée de difficultés académiques et de frustration envers

l'école. Bower et Sprott (2012) mentionnent que les parents et les enseignants ont généralement des attentes plus faibles envers ces élèves. Ces derniers aiment moins l'école, adoptent des comportements négatifs et ont de plus faibles aspirations et résultats scolaires. Plus de garçons que de filles se retrouvent dans cette catégorie. Le deuxième groupe se nomme le « *mid-decreasing group* ». Bower et Sprott (2012) mentionnent qu'il est composé d'élèves qui ont un historique de bons résultats et de bon fonctionnement scolaire. Leur fonctionnement et leur rendement diminuent toutefois avec le temps. Ces élèves semblent se désengager graduellement des activités et aspects sociaux de l'école. Ils semblent décrocher lorsqu'il leur devient trop difficile de résister aux demandes extérieures (par exemple; les pressions familiales, le désir d'avoir un emploi, etc.). Ce groupe serait composé d'autant de filles que de garçons.

Du côté du risque de décrocher, une typologie des élèves à risque a été développée dans le cadre de l'étude de Fortin et al. (2006). Cette typologie se base sur les principaux facteurs associés au risque de décrochage scolaire : le contexte personnel, le contexte familial et le contexte scolaire. Fortin et al. (2006) se sont penchés sur le cas des élèves à risque de décrocher afin de tenter de comprendre leur cheminement et tenter de les repérer plus facilement. Il en est ressorti quatre groupes qui seront abordés plus en détail compte tenu la pertinence pour le sujet de ce mémoire (Fortin, 2012; Fortin, et al., 2012; Fortin, et al., 2006; Lessard, et al., 2013).

Le premier groupe sont les élèves dit « peu intéressés/peu motivés » (10 à 15 %) qui comprend des élèves qui ont un bon rendement scolaire et qui sont perçus positivement par les professeurs. Ces élèves présentent un niveau de dépression légèrement plus élevé que les élèves non à risque de décrochage et ont une faible motivation scolaire. Comme ils n'accordent pas une grande importance à l'école, ils ont tendance à s'ennuyer et à en faire le moins possible. Ils ne se sentent généralement pas soutenus par les enseignants et abandonnent facilement lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Au plan familial, ces élèves proviennent de familles avec un bon fonctionnement, mais leurs parents leur offrent souvent peu de soutien affectif.

Deuxièmement, il y a le type « dépressif » (20 à 25 %). Les élèves de cette catégorie passent souvent plus inaperçus en classe. Ils ont tendance à être fatigués, tristes, découragés, à manquer d'entrain et de concentration et peuvent être parfois irritables. Ils ont une baisse d'intérêt envers l'école et les activités, ainsi qu'une diminution du rendement et de la participation en classe. Ils ont, aussi, tendance à adopter des comportements d'évitement et d'isolement. Ces élèves ne présentent pas de conflit avec l'adulte. Ils tendent à interpréter négativement ce qui leur arrive et à perdre facilement espoir. Certains entretiennent des pensées suicidaires. Au plan familial, ce sont les élèves qui vivent le plus de problèmes au niveau de la cohésion familiale, de l'expression familiale, du soutien affectif, de l'organisation et du contrôle.

Troisièmement, il y a le type « conduites antisociales cachées » (moins de 5 %). Les élèves, peu nombreux à y appartenir, sont particulièrement difficiles à repérer, car leurs comportements sont « cachés ». Ces élèves peuvent commettre des délits (par exemple; vol, vandalisme, instiguer des bagarres,...). Par contre, ils savent éviter les comportements clairs d'agressivité, savent se faire apprécier des adultes et ont de bons résultats scolaires. Ces élèves ont un faible sens de la morale. Ils ont tendance à être centrés sur eux-mêmes et à fréquenter des pairs qui adoptent des comportements déviants. Ils présentent un haut niveau de symptômes dépressifs et vivent plusieurs problèmes familiaux.

Quatrièmement, il y a le type « problèmes de comportement » (47 à 53 %). De façon générale, ce sont des élèves qui perturbent le climat de la classe en s'opposant aux règles de l'école, en défiant l'autorité et en refusant de faire le travail demandé. Ces élèves présentent une grande difficulté à entretenir des relations saines avec les adultes et les autres élèves. Ils ont tendance à avoir de fausses interprétations de la réalité et à être incapables de reconnaître leur implication (ou responsabilité) dans un conflit. Ils peuvent présenter des symptômes dépressifs importants et ont un rendement scolaire très faible. Aussi, à la maison ils peuvent vivre des problèmes familiaux.

L'étude du risque de décrochage peut mener à une compréhension plus approfondie du phénomène et de son processus. Fortin et al. (2012) ont développé un

modèle prédictif du décrochage scolaire, auprès d'un échantillon de 102 décrocheurs dans le cadre de l'étude longitudinale. Ce modèle permet de répertorier les facteurs qui prédisent le décrochage sur des élèves de secondaire un. Ce modèle se base sur cinq grands facteurs concernant le risque de décrochage : 1) relation parents-adolescent détériorée; 2) dépression et difficultés familiales; 3) climat de classe négatif; 4) interactions à l'école négative et 5) faible réussite scolaire. (Fortin, 2012; Fortin, et al., 2012; Lessard, et al., 2013). Ce modèle se distingue par le fait qu'il traite d'une dimension qui ne se retrouve pas dans les autres modèles, c'est-à-dire des interactions à l'école, et plus particulièrement en classe avec les enseignants. Dans ce modèle, le seul facteur directement lié au décrochage scolaire est la faible réussite scolaire, mais cette dernière est influencée par l'ensemble des autres facteurs. De plus, ce modèle inclus la contribution de deux autres facteurs prédictifs associés au risque de décrochage scolaire, soit le faible statut socioéconomique et le genre. En effet, le fait de venir d'un milieu défavorisé semble avoir un effet négatif sur les interactions à l'école, la réussite scolaire et les relations parents-adolescents. Pour ce qui est du genre, les garçons sont reconnus pour avoir plus de difficultés, que les filles, au niveau de la réussite scolaire et des interactions (plus souvent problématiques à l'école; Fortin, 2012; Fortin, et al., 2012; Lessard, et al., 2013).

### **Variables associées aux décrocheurs**

Les décrocheurs éprouvent des difficultés au niveau individuel, social, familial et scolaire qui ponctuent leur parcours. Non seulement le parcours scolaire actuel de ces jeunes est affecté, mais aussi leur avenir. Le décrochage scolaire est lourd de conséquences à long terme et force est de constater, que les perspectives d'avenir semblent être hypothéquées pour ces élèves. Plusieurs auteurs (Fagan & Pabon, 1990; Janosz, 2000; Janosz & LeBlanc, 1996; Janosz, et al., 2000; McCaul, et al., 1992) ont montré que le fait d'être décrocheur est lié à un style de vie marginal, à une difficulté à s'insérer dans le monde du travail, au fait de vivre de l'aide sociale, d'avoir des emplois moins stables et un taux de chômage élevé. Les décrocheurs ont souvent des emplois précaires et peu rémunérés. Aussi, ils présenteraient davantage de problèmes de santé physique et mentale. De plus, les coûts engendrés par cette problématique ne touchent pas seulement les décrocheurs, mais la société, car le décrochage scolaire est associé à de la criminalité, à une moins grande implication dans la communauté et induit des pertes économiques au niveau des impôts (Fagan & Pabon, 1990; Janosz, 2000; Janosz & LeBlanc, 1996; Janosz, et al., 2000; McCaul, et al., 1992). Outre ces faits, la littérature fait aussi état de variables individuelles, scolaires, familiales et sociales et de troubles intériorisés et extériorisés de la conduite qui sont propres aux jeunes décrocheurs. Comme ces variables sont semblables à celles rapportées pour les victimes et les intimidateurs, il importe de les présenter.

**Variabes individuelles et scolaires.** Les élèves décrocheurs semblent aussi présenter des problèmes de comportement (troubles intériorisés et extériorisés de la conduite) qui sont intimement liés à des aspects de leur cheminement scolaire. Ces variables scolaires seraient celles qui contribueraient le plus au décrochage scolaire (Janosz, et al., 1997). Au plan des troubles extériorisés de la conduite, les décrocheurs seraient associés à l'indiscipline, l'absentéisme scolaire (Rumberger, 1995), au fait de flâner, aux problèmes d'agressivité (Farmer, et al., 2003; French & Conrad, 2001; Janosz, et al., 2000; Parker & Asher, 1987), au faible investissement (ou engagement) dans les activités scolaires et parascolaires (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Reschly & Christenson, 2006), aux échecs et aux retards scolaires (Rumberger, 1995) ainsi qu'aux comportements antisociaux (Farmer, et al., 2003; French & Conrad, 2001). Les garçons auraient davantage tendance que les filles à décrocher pour des raisons de difficultés académiques (Stearns & Glennie, 2006). Aussi, le décrochage scolaire est associé à l'usage de drogues (Lynskey, Cofey, Degenhardt, Carlin, & Patton, 2003). Au niveau troubles intériorisés de la conduite, les élèves concernés ont généralement une faible estime de soi, tendance à somatiser, ont des émotions « difficiles » (tristesse, colère, agressivité) et, dans certains cas, des symptômes dépressifs et/ou anxieux (Quiroga, 2008). Ils auraient aussi tendance à entretenir des distorsions cognitives, comme par exemple, croire que des facteurs externes sont responsables de leurs actes. Enfin, ces élèves auraient parfois des habiletés intellectuelles et verbales faibles, une faible motivation, un faible sentiment de

compétence et des aspirations scolaires peu élevées (Quiroga, 2008; Worrell & Hate, 2001).

**Variables familiales.** Il a été démontré que le fait de vivre des difficultés familiales est associé au décrochage scolaire (Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001). Les décrocheurs sont généralement issus de familles désunies ou reconstituées (parents divorcés ou monoparentaux; Song, Benin, & Glick, 2012), à faible revenu ou en dépendance économique (bénéficiaires de l'aide social par exemple), où il y a plusieurs enfants, et où les parents, notamment la mère, sont peu scolarisés (Pagani et al., 2008; Randolph, Fraser, & Orthner, 2006; Rumberger, 1995). Un élève décrocheur semble souvent avoir des parents qui ne valorisent pas beaucoup l'école, qui s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire et qui adoptent un style parental permissif ou ont un système d'encadrement déficient (Laurier, et al., 2006; McNeal, 1999). Aussi, les attentes de ces parents en lien avec les résultats scolaires, seraient faibles (Battin-Pearson, et al., 2000; Rumberger, 1995). Enfin, les décrocheurs proviendraient de familles qui ont tendance à manquer de chaleur et de cohésion (Fortin, et al., 2006).

**Variables sociales.** En ce qui concerne les relations sociales, il est intéressant de constater que le fait d'être décrocheur est associé à l'isolement et au rejet des pairs (Farmer, et al., 2003; Janosz, 2000; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997; Parker & Asher, 1987). Aussi, ces élèves semblent généralement avoir des pairs qui ont une trajectoire

scolaire et comportementale semblable à eux, ou encore, qui ont peu d'aspiration scolaire, des difficultés scolaires ou même qui sont déjà eux-mêmes décrocheurs (Farmer, et al., 2003; Kaplan, et al., 1997; Vitaro, et al., 2001).

### **Variables associés aux élèves à risque de décrochage scolaire**

Comme cette étude porte son attention sur la probabilité, c'est-à-dire le risque qu'un élève décroche de l'école, il est important de s'intéresser aux variables associées à ce risque. Tel que mentionné précédemment, le risque de décrochage scolaire représente les facteurs qui impliquent qu'un élève soit à risque de décrochage scolaire avant que ce décrochage ne se produise (Fortin, et al., 2004). Les variables associées à ce risque s'apparentent à celles observées chez les élèves impliqués dans l'intimidation.

Dans le cadre d'une étude menée au Québec, Fortin et al. (2004) ont permis d'identifier les variables individuelles, familiales et scolaires qui sont le plus souvent associées au risque de décrochage scolaire. Leur recherche porte sur une cohorte de 231 élèves à risque de décrochage (qui représentait 28,7 % de l'échantillon à l'étude). Selon ces mêmes auteurs, ces prédicteurs sont en ordre d'importance : la dépression, la mauvaise organisation familiale, le manque de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants envers l'élève, le faible niveau d'engagement dans les activités scolaires et les faibles performances en mathématique et en français.

Toujours selon Fortin et al (2004), les élèves à risque de décrochage scolaire sembleraient vivre dans un contexte familial plus aversif et plus conflictuel marqué par un manque de structure, d'encadrement, d'encouragement et de communication que les élèves non à risque. Aussi, au niveau individuel et social, ces jeunes auraient moins d'affiliations avec leurs pairs, s'opposeraient plus à l'autorité de l'adulte et initieraient davantage de bagarres. De plus, toujours en comparaison avec les élèves non à risque, ils respecteraient moins les règlements, ils se caractériseraient par un plus grand nombre de conduites délinquantes, ils auraient des lacunes au niveau des habiletés sociales et auraient de moins bonnes stratégies de résolution de problèmes. Ils présenteraient des troubles extériorisés de la conduite, mais aussi plus de troubles intériorisés de la conduite que les élèves non à risque. Au niveau scolaire, ces élèves auraient des notes plus faibles en mathématique et en français, s'absenteraient plus souvent de l'école, seraient moins engagés dans les activités scolaires et percevraient avoir moins de support et d'encadrement de la part de l'enseignant que les élèves non à risque de décrochage scolaire.

En ce qui concerne les garçons et les filles, cette même étude (Fortin, et al., 2004) rapporte des différences quant aux prédicteurs associés au risque de décrochage scolaire. Les garçons auraient davantage des prédicteurs personnels, familiaux et scolaires et les filles, plutôt des prédicteurs personnels et familiaux. Par contre, dans les

deux cas, la variable la plus fortement associée au risque de décrochage semble être la dépression. Cette étude mentionne aussi que, contrairement aux recherches précédentes qui associent surtout le risque de décrochage scolaire aux troubles de comportement, les symptômes dépressifs seraient encore plus importants pour prédire le risque de décrochage scolaire.

D'autres recherches ont été faites sur le risque de décrochage scolaire et rapportent de façon générale que les faibles résultats scolaires (Gélinas et al., 2000), le fait de redoubler (Guèvremont, Roos, & Brownell, 2007) et les comportements « dérangeants » qui arrivent tôt dans le cheminement scolaire, sont des prédicteurs significatifs du risque de décrochage (Vitaro, et al., 2001). L'intensité du risque de décrochage scolaire peut en outre être prédite par les faibles habiletés et résultats scolaires et la faible utilisation des stratégies de résolution de problèmes. Deux profils différents en lien avec le risque d'abandon scolaire sont ressortis plus particulièrement en fonction du genre. Chez les filles, il semble que ce soit les faibles habiletés scolaires et une grande utilisation de stratégies d'évitement et, pour les garçons, que ce soit les faibles résultats scolaires et la faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes (Gélinas, et al., 2000).

*Rapport-gratuit.com*   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Aussi, au point de vue familial, les adolescents qui proviennent de famille non traditionnelle (par exemple : parent monoparental, famille reconstituée, famille

*Rapport-gratuit.com*   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d'accueil, etc.) auraient un plus grand risque de décrochage scolaire que les enfants qui proviennent de famille composée de leurs deux parents biologiques (Song, et al., 2012). Ce sont les enfants qui proviennent de famille composée d'aucun de leurs parents biologiques (d'accueil ou adoptive) qui seraient le plus à risque de décrocher (Song, et al., 2012). Aussi, le rang dans la fratrie pourrait avoir un impact sur les performances scolaires et ultérieurement le risque de décrochage scolaire. Les derniers de la fratrie (les plus jeunes) seraient davantage associés à des résultats scolaires moindres que leurs aînées (Fergusson, Horwood, & Boden, 2006).

Au niveau individuel, d'autres chercheurs (Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et al., 2011; Quiroga, et al., 2006) mettent aussi en évidence l'aspect prédictif des troubles intériorisés de la conduite comme la dépression sur le risque de décrochage scolaire.

### **Intimidation et décrochage: Manques et objectifs**

Ce mémoire veut explorer les liens entre l'implication dans l'intimidation et le risque de décrochage scolaire en vue de tenter de combler une partie des manques observés au sein de la littérature. Les intérêts de ce mémoire rejoignent certains questionnements et objectifs de recherche. Ainsi, en 2009, un rapport déposé au MELS (Janosz, et al., 2009) sur la violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises mentionnait l'importance d'approfondir et de

préciser le portrait de la violence à l'école en fonction des facteurs modulateurs de la violence. Mieux comprendre la problématique de l'intimidation et ses associations (notamment en lien avec le risque de décrochage scolaire) permettrait de mieux cibler les élèves à risque et d'améliorer la prévention et les interventions à l'école. Tout porte à croire que de telles interventions en milieu scolaire sont efficaces et portent leur fruit. Par exemple, une évaluation du programme de prévention de l'intimidation de Olweus (2005) a permis de constater une diminution de plus de 50 % des problèmes d'intimidation auto-rapportés durant la période d'évaluation. Ce mémoire servira à approfondir davantage les connaissances existantes en matière d'intimidation et de risque de décrochage dans les écoles québécoises.

### **Études sur l'intimidation et le risque de décrochage scolaire**

Certains auteurs (Cornell, et al., 2013; Townsend, et al., 2008) ont exploré les liens à faire entre l'intimidation et le risque de décrocher de l'école. L'une de ces recherches, réalisée à Cape Town en Afrique du Sud (Townsend, et al., 2008), a évalué le lien entre le fait d'être impliqué dans l'intimidation (victime, agresseur et double-rôle) et le risque de décrochage scolaire. Cette étude portait sur un échantillon de 1470 élèves au secondaire. Townsend et al., se sont intéressés à la notion de risque de décrochage en fonction du genre. Leurs résultats ont démontré que seules les filles ayant un « double-rôle » ont vu leur risque de décrochage scolaire s'accroître par rapport aux autres groupes (victimes et intimidateurs; Townsend, et al., 2008). Une autre recherche, menée

par Cornel et al. (2013), rapporte que l'augmentation de la prévalence de l'intimidation et du « chahut » perçue par les élèves de secondaire 1 est associée à une augmentation de leur taux de décrochage scolaire quatre ans plus tard (après avoir contrôlé d'autres prédicteurs). Cette étude a été faite auprès des élèves et des professeurs de 276 écoles secondaires de Virginie (aux États-Unis). Cornel, et al. (2013), n'ont pas seulement inclus les comportements d'intimidation et de victimisation, mais aussi les comportements qu'ils qualifient de « chahut » (« simple » conflit entre élèves). Par conséquent, selon les résultats et les conclusions présentés, ce sujet mériterait d'être exploré davantage.

### **Résumé des liens entre les problématiques**

L'analyse des deux problématiques abordées (intimidation et risque de décrochage scolaire) amène à se questionner sur le fait qu'un élève impliqué dans l'intimidation (comme victime ou intimidateur) au début du secondaire (secondaire un et deux) puisse voir augmenter son risque de décrocher de l'école. La recension des écrits semble indiquer que nombre de variables (individuelles, scolaires, familiales et sociales), associées à l'intimidation, sont aussi associées au décrochage scolaire et présentent plusieurs caractéristiques similaires. Aussi, autant en ce qui concerne l'intimidation que le risque de décrochage scolaire, les jeunes impliqués adoptent des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite. Ces troubles, en particulier la dépression (Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et al., 2011; Quiroga, et al., 2006) et la

délinquance (Fortin, et al., 2004; Vitaro, et al., 2001), sont même des prédicteurs du décrochage scolaire. Dans ce sens, la présence de variables similaires et des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite chez les élèves concernés par l'intimidation et ceux concernés par le risque de décrochage scolaire semblent suggérer un éventuel lien entre les deux problématiques.

De manière générale et selon la littérature scientifique, il est possible de faire plusieurs associations entre les variables liées à l'intimidation et celles liées au risque de décrochage scolaire. En effet, au niveau familial, les facteurs de risques liés au risque de décrochage scolaire sont : un contexte familial difficile (Vitaro, et al., 2001), un manque d'encadrement et d'implication des parents (Fortin, et al., 2006; McNeal, 1999) et un manque de chaleur et de cohésion parentale (Fortin, et al., 2006); facteurs qui se retrouvent aussi chez les élèves victimes et les intimidateurs (Cook, et al., 2010; Önder & Yurtal, 2008; Stevens, et al., 2002). En outre, au niveau social, les décrocheurs (et ceux à risque) sont généralement associés à l'isolement et au rejet par leurs pairs (Farmer, et al., 2003; Fortin, et al., 2004; Janosz, 2000; Kaplan, et al., 1997; Parker & Asher, 1987) et ils ont tendance à s'associer davantage à des pairs qui ont une trajectoire scolaire et comportementale semblable à la leur (Farmer, et al., 2003; Kaplan, et al., 1997; Vitaro, et al., 2001). Il semble en être de même chez les victimes et les intimidateurs (Cassidy, 2009; Craig, et al., 1998; Hodges, et al., 1997; Irshad & Atta, 2013; Ma, et al., 2009; Olweus, 1994; Pepler, et al., 2008; Skues, et al., 2005; Smith,

2004; Smitha, et al., 2012; Wachs, 2012). Au niveau individuel et scolaire, les décrocheurs et ceux à risque sont associés à l'indiscipline et l'absentéisme scolaire (Fortin, et al., 2004; Rumberger, 1995). L'indiscipline s'associe aussi à l'intimidation, mais davantage aux intimidateurs (Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004) et l'absentéisme semble correspondre autant aux victimes qu'aux intimidateurs (Nansel, et al., 2001). De plus, les décrocheurs (et ceux à risque), sont associés aux échecs et aux retards scolaires (Fortin, et al., 2004; Gélinas, et al., 2000; Rumberger, 1995), ont de faibles performances en mathématique et en français ainsi qu'un faible niveau d'engagement dans les activités scolaires (Fortin, et al., 2004) comme chez les victimes et les intimidateurs (Beran & Lupart, 2009; Beran, et al., 2008; Konishi, et al., 2010; Perry, et al., 2001; Skues, et al., 2005; Stavrinides, et al., 2011; Totura, 2007). De plus, tout comme chez les intimidateurs (Cranham & Carroll, 2003), les décrocheurs et ceux à risque ont tendance à croire que des facteurs externes expliquent leurs actes. (Quiroga, 2008; Worrell & Hate, 2001). En ce qui concerne plus particulièrement les troubles extériorisés de la conduite, les élèves décrocheurs (et ceux à risque) sont associés aux problèmes d'agressivité (Farmer, et al., 2003; French & Conrad, 2001; Janosz, et al., 2000; Parker & Asher, 1987; Quiroga, 2008) et aux comportements antisociaux (Farmer, et al., 2003; Fortin, et al., 2004; French & Conrad, 2001) comme il est possible de le remarquer chez les intimidateurs (Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004). Au niveau des troubles intériorisés de la conduite, les décrocheurs (et ceux à risque) sont associés à la dépression, à une faible estime de soi, à la somatisation, à des états émotionnels « négatifs » (tristesse, anxiété; Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et

al., 2011; Quiroga, 2008; Quiroga, et al., 2006) comme il est possible de le remarquer principalement chez les victimes (Beaulieu, 2007; Cook, et al., 2010; Craig, et al., 1998; Klomek, et al., 2007; Lepage, et al., 2006; Pranjic & Bajraktarević, 2010) et aussi parfois chez les intimidateurs (Klomek, et al., 2007; Swearer, et al., 2001). Ainsi, les variables associées aux deux problématiques semblent significativement similaires. Toutefois, tel que mentionné précédemment, très peu de recherches ont tenté de lier l'intimidation au décrochage scolaire et aucune de ces recherches n'a été faite sur une population québécoise. Ceci démontre bien la pertinence de ce mémoire. Les deux recherches citées (Cornell, et al., 2013; Townsend, et al., 2008) rapportent aussi des résultats qui mettent en évidence un lien existant et qui suggèrent que ce lien soit davantage exploré.

## **Hypothèses**

Compte tenu des similitudes entre les deux problématiques, quatre hypothèses sont formulées en lien avec le risque de décrochage scolaire, les troubles de la conduite et l'implication dans l'intimidation. Dans un premier temps, les hypothèses concernent le fait de savoir si la fréquence de victimisation et d'agression et le rôle joué dans la problématique de l'intimidation ont un impact sur les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire. Dans un deuxième temps, les hypothèses concernent les liens éventuels existants entre les différentes variables à l'étude. Ces hypothèses suggèrent que certaines variables soient associées entre elles. Dans un troisième temps, les

hypothèses concernent la valeur prédictive des troubles de la conduite sur le risque de décrocher. Quatrièmement, les hypothèses concernent l'influence possible du fait d'être victime ou intimidateur sur le lien entre les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire.

**Première hypothèse.** Le rôle joué dans l'intimidation (victime, intimidateur, double rôle) ainsi que la fréquence de victimisation et d'agression sont associés au risque de décrochage scolaire et aux troubles de la conduite.

**Sous hypothèse.** A) Les victimes fréquentes sont associées à un plus grand risque de décrochage scolaire et de troubles intériorisés de la conduite que les non-victimes. B) Les intimidateurs fréquents sont associés à un plus grand risque de décrochage scolaire et de troubles extériorisés que les non intimidateurs. C) Les élèves impliqués dans l'intimidation sont associés à un plus grand risque de décrochage scolaire et de troubles intériorisés et extériorisés que les élèves non impliqués.

**Deuxième hypothèse.** La victimisation et l'intimidation sont corrélées avec le risque de décrochage scolaire.

**Troisième hypothèse.** Le fait de vivre de l'anxiété, de vivre de la dépression, d'avoir des comportements agressifs et d'avoir des comportements délinquants est significativement associé au risque de décrochage scolaire et contribue à en expliquer un pourcentage de la variance.

Rapport-gratuit.com   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

**Quatrième hypothèse.** L'implication dans l'intimidation modère (influence) les liens entre les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite et le risque de décrocher.

*Sous hypothèses de la quatrième hypothèse.* A) Un élève victime d'intimidation ou intimidateur, qui présente des troubles intériorisés de la conduite est plus à risque de décrochage scolaire que s'il n'était pas impliqué dans l'intimidation. B) Un élève victime d'intimidation ou intimidateur, qui présente des troubles extériorisés de la conduite est plus à risque de décrochage scolaire que s'il n'était pas impliqué dans l'intimidation.

## **Méthode**

L'échantillon utilisé pour ce mémoire provient d'une étude plus vaste conduite par la professeure Danielle Leclerc du département de psychoéducation à l'UQTR. L'étude transversale se nomme : « L'intimidation en milieu scolaire (niveau secondaire), 2004-2005 ». Elle visait à explorer la structure des relations entre des facteurs personnels, familiaux, sociaux et l'intimidation.

### **Participants**

L'échantillon regroupe des élèves de secondaire un et deux, ayant participé à l'étude. Il est composé de 479 adolescents, dont 271 filles et 208 garçons. Ces jeunes avaient un âge moyen de 13 ans (E.T.: 0,81), variant de 11 à 16 ans et fréquentaient des écoles secondaires publiques de la Mauricie et du Centre du Québec au moment de la passation des évaluations.

### **Instruments de mesure**

Afin de tester les hypothèses sur les liens entre les différents rôles joués dans l'intimidation (victime, intimidateur, double rôle), le risque de décrochage scolaire et les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite, quatre instruments de mesure ont été administrés aux élèves de l'échantillon. Le premier questionne les élèves sur leur

vécu d'intimidation en milieu scolaire; le second évalue le risque de décrochage scolaire de l'élève en fonction de son vécu et de son implication scolaire (tout en portant une attention particulière aux dimensions parentales); le troisième investigate la présence de troubles intériorisés de la conduite liés à l'anxiété et la dépression; et le quatrième évalue la présence de troubles extériorisés de la conduite liés à l'agressivité et la délinquance.

***Questionnaire sur l'intimidation en milieu scolaire d'Olweus (1989).*** Pour mesurer l'intimidation, les élèves ont rempli une adaptation française du *Questionnaire sur l'intimidation en milieu scolaire de Olweus* (Olweus, 1989) traduite par Gagné (Gagné, 1996). C'est un questionnaire auto-administré qui évalue les rôles joués dans la problématique de l'intimidation à l'école. Le questionnaire permet de classer les élèves en cinq groupes : ceux qui n'ont connu aucune expérience d'intimidation depuis le début de l'année scolaire; les élèves qui ont expérimenté l'intimidation (comme victime, intimidateur ou les deux) de façon occasionnelle depuis le début de l'année scolaire; les élèves victimes; les élèves intimidateurs et les élèves qui jouent un double rôle.

Lors de la passation du questionnaire, les élèves doivent premièrement lire attentivement une définition de l'intimidation proposée par Olweus. Les élèves sont classés dans les différentes catégories en fonction de leurs réponses aux questions; «Combien de fois as-tu été intimidé depuis septembre? » et «Combien de fois as-tu

participé à intimider d'autres élèves à l'école? ». Le premier groupe d'élèves, *sans expérience d'intimidation*, regroupe ceux qui ont répondu « Je n'ai pas été intimidé depuis septembre » et « Je n'ai pas participé à intimider d'autres élèves à l'école depuis septembre ». Le deuxième groupe, *occasionnel*, regroupe ceux qui ont répondu « C'est arrivé seulement une ou deux fois » à l'une ou l'autre des deux questions ou aux deux questions. Le troisième groupe, classé comme *victimes*, regroupe ceux qui ont rapporté être intimidés de manière répétée (parfois, de temps en temps, à peu près une fois par semaine ou quelques fois par semaine), tout en répondant ne jamais participer à intimider d'autres élèves ou, au plus, l'avoir fait seulement une fois ou deux. Dans le même sens, le quatrième groupe, classé comme *intimidateurs*, regroupe ceux qui ont rapporté participer à intimider d'autres élèves de manière répétée (parfois, de temps en temps, à peu près une fois par semaine ou quelques fois par semaine), tout en indiquant ne pas être intimidés ou, tout au plus, l'avoir été seulement une fois ou deux. Le cinquième groupe, classé comme *double rôle*, regroupe ceux qui ont affirmé à la fois être intimidés et participer à intimider de manière répétée. Aucune information sur les qualités psychométriques de l'instrument ne semble se retrouver dans la littérature.

***Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire - DEMS (Potvin, et al., 2007).*** Pour mesurer le risque de décrochage scolaire, les élèves ont rempli le *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin, et al., 2007). Le questionnaire a d'abord fait partie du projet du *Centre de transfert pour*

*la réussite éducative du Québec* (CTREQ) intitulé *Trousse de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire*. L'objectif de ce projet était de développer un nouvel instrument de dépistage des adolescents décrocheurs potentiels. Il est destiné aux intervenants (psychoéducateurs ou psychologues scolaires) afin de les aider à cibler les élèves à risque de décrocher de l'école. Il est maintenant possible de trouver le questionnaire dans le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* (Fortin & Potvin, 2007) qui est offert aux écoles secondaires et aux commissions scolaires québécoises. Le *Guide de prévention du décrochage scolaire – Y'a une place pour toi!*, édité par le CTREQ (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2007), est complémentaire au logiciel. Il propose des stratégies et des programmes d'interventions ciblées en fonction des quatre types d'élèves à risque : le type « peu intéressés/peu motivés »; le type « dépressif »; le type « conduites antisociales cachées » et le type « problèmes de comportement ».

Ce test se compose de 33 énoncés sous forme d'échelle de « Likert » allant de quatre à six échelles de réponses. C'est un questionnaire qui a pour objectif d'évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire à partir des facteurs de risque qui le compose. Cet outil associe le risque à cinq sous échelles: L'implication parentale; l'attitude envers l'école; la perception du niveau de réussite scolaire; la supervision parentale et l'aspiration scolaire. Ces sous échelles sont définies ainsi: a) Implication parentale (neuf items): cette échelle reflète le niveau d'implication des parents dans les activités touchant l'école, comme aider son enfant lorsqu'il ne

comprend pas quelque chose dans ses travaux scolaires, manifester de l'intérêt envers ce qu'il fait à l'école ou encore prendre plaisir en famille à parler ensemble. b) Attitudes envers l'école (neuf items): cette échelle permet de cerner l'attitude de l'élève envers l'école. Par exemple, la réalisation de ses travaux scolaires, l'importance qu'il accorde à la réussite scolaire, ou encore son degré d'assiduité. c) Perception de son niveau de réussite scolaire (10 items): cette échelle permet d'évaluer la perception que l'élève a de son rendement scolaire. Par exemple, sa moyenne générale en français et en mathématiques, son niveau de satisfaction face à ses résultats scolaires, la perception qu'il a de ses capacités. d) Supervision parentale (sept items): cette échelle permet d'identifier le niveau de supervision que l'élève reçoit de la part de ses parents. Par exemple, si les parents sont informés des activités et temps libres de leur enfant ainsi que du genre d'amis qu'il fréquente. e) Aspirations scolaires (quatre items): cette échelle permet d'évaluer le degré d'aspiration de l'élève en ce qui concerne sa formation scolaire. Par exemple, jusqu'où a-t-il l'intention de poursuivre ses études et quelles sont les attentes de ses parents?

La compilation des réponses obtenues au questionnaire permet de classer les élèves selon trois catégories de risque de décrochage : soit un risque faible, modéré ou sévère. Le test produit six scores : le score à l'échelle totale (basé sur l'ensemble des items) et les scores aux cinq sous-échelles. Pour le score global, un score élevé représente un risque élevé de décrochage scolaire. Pour toutes les sous-échelles, plus le

score obtenu est élevé, moins la qualité évaluée est bonne (par exemple : Plus le score obtenu à l'échelle de la supervision parentale est élevé, moins la supervision parentale est bonne). Les scores aux sous-échelles et à l'échelle totale peuvent être interprétés en scores bruts ou en catégories à risque (faible, modéré ou sévère). En ce qui concerne les qualités psychométriques rapportées par Potvin, Fortin & Rousseau (2009), l'outil a été élaboré suite à un processus rigoureux d'analyse. Pour la cohérence interne, le questionnaire présente des indices de fidélité acceptables, les sous-échelles, dans l'ensemble, atteignent eux aussi des niveaux acceptables (les coefficients alpha varient entre .59 et .83). En ce qui concerne la stabilité test-retest, les coefficients de corrélation Pearson dénotent une bonne stabilité des scores obtenus, entre .72 et .88. En ce qui concerne la validité prédictive, l'échelle totale de l'outil classe adéquatement les élèves décrocheurs et non décrocheurs avec une exactitude de 84,7%. De plus, ce questionnaire présente une bonne validité conceptuelle puisque, comme attendu, les élèves à risque se distinguent des élèves non à risque (Potvin, et al., 2009).

***L'Inventaire d'anxiété et l'inventaire de dépression de Beck, (1988,1996).*** Pour mesurer les troubles de la conduites intériorisés (anxiété et dépression), les élèves ont rempli deux questionnaires, soit *l'inventaire d'anxiété* de Beck (Beck, Epstein, Brown, & Steer, 1988) pour mesurer l'anxiété et *l'inventaire de dépression de Beck* (Beck, Steer, & Brown, 1996) pour mesurer la présence de symptômes dépressifs.

Le *Beck Anxiety Inventory* a été adapté dans une version canadienne-française par The Psychological Corporation (TCP; Freeston, Ladouceur, Thibodeau, Gagnon, & Rhéaume, 1994). L'*inventaire d'anxiété de Beck* est composé d'une liste de 21 symptômes courants servant à évaluer le niveau de sévérité d'anxiété d'une personne (adolescent ou adulte). C'est un questionnaire auto-administré qui prend approximativement cinq à dix minutes à compléter. Le sujet doit choisir l'énoncé qui correspond au niveau de sévérité des symptômes d'anxiété survenue au cours de la semaine incluant aujourd'hui. Les réponses varient de «Pas du tout», «Un peu, cela ne m'a pas beaucoup dérangé», «Modérément, c'était très déplaisant, mais supportable» à «Beaucoup, je ne pouvais à peine le supporter». Ces énoncés sont respectivement cotés de 0 à 3. Le score global se calcule en additionnant les cotes de zéro à trois. Le score maximal est 63. Un résultat entre zéro et sept est considéré comme un niveau minimal d'anxiété, un score entre huit et 15 est considéré comme un niveau faible d'anxiété, un score de 16 à 25 est considéré comme un niveau modéré d'anxiété et un score de 26 à 63 est considéré comme un niveau élevé d'anxiété. Les études en lien avec les qualités psychométriques de l'instrument rapportent un coefficient de cohérence interne alpha est de 0,85 et présente une bonne validité de l'instrument (Freeston, et al., 1994; Kabacoff, Segal, Hersen, & VanHesselt, 1997).

L'*inventaire de dépression de Beck* (IDB; Beck, Steer, & Brown, 1998) est une adaptation française du *Beck Depression Inventory* (Beck, et al., 1996). L'IDB vise à rendre compte, chez le sujet, des symptômes correspondant à la dépression d'après les

critères diagnostiques identifiés dans le DSM-IV. C'est un questionnaire auto-administré qui prend également, approximativement, cinq à dix minutes à compléter. Le sujet doit choisir l'énoncé qui correspond le mieux à son état d'esprit au cours de la semaine incluant aujourd'hui. Il présente 21 thèmes liés à la dépression : tristesse, pessimisme, échec dans le passé, perte de plaisir, sentiment de culpabilité, sentiment d'être puni(e), sentiments négatifs envers soi-même, attitude critique envers soi, pensées ou désirs de suicide, pleurs, agitation, perte d'intérêt, indécision, dévalorisation, perte d'énergie, modification dans les habitudes de sommeil, irritabilité, modification de l'appétit, difficulté à se concentrer, fatigue, perte d'intérêt pour le sexe. L'IDB a des énoncés, cotés de zéro à trois, qui représentent l'état d'esprit ou les symptômes vécus par la personne. On détermine le score de ce questionnaire en faisant la somme des indices numériques donnés aux 21 items. Le score maximal est de 63. Un score de zéro à 13 correspond à un niveau minimal de dépression, un score de 14 à 19 correspond à un niveau léger de dépression, un score de 20 à 28 correspond à un niveau modéré de dépression et un score de 29 à 63 correspond à un score sévère de dépression. Les études en lien avec les qualités psychométriques de l'instrument (Beck, Steer, & Garbin, 1988; Bourque & Beaudette, 1982) rapportent une fidélité inter juge qui se situe entre 0.84 et 0.90 et présentent une bonne validité de l'instrument.

**L'Inventaire des comportements d'Achenbach, Youth self-report (1991).** Pour mesurer les troubles extériorisée de la conduite (agressivité et délinquance), les élèves ont rempli l'*Inventaire des comportements de Achenbach*, (AESEBA; Achenbach, 1991). L'ASEBA est l'instrument pour l'évaluation de l'enfant et du jeune adulte le plus utilisé au monde. L'ASEBA est utilisé dans différents contextes: psychologie scolaire, santé mentale, expertise psycho-légale, services à la famille, etc. Le module scolaire (six à 18 ans) est disponible en français ainsi que les trois formes qu'il contient, soit : l'*Inventaire des comportements de l'enfant (Child Behavior Check-list)*, la *Formule d'auto-évaluation* et la *Formule d'évaluation par le professeur*. Le *Formulaire d'auto-évaluation* peut être rempli par un enfant qui possède un niveau de lecture équivalent à la cinquième année du primaire (il peut être lu à des enfants éprouvant des difficultés de lecture). Ce formulaire permet une évaluation des problèmes physiques, des inquiétudes et des forces de l'enfant. Plusieurs questions de cet instrument se rapportent aux troubles intériorisée et extériorisée de la conduite. Dans le cadre de ce mémoire, ce sont uniquement ces résultats qui ont été compilés. En ce qui concerne les qualités psychométriques du *formulaire d'auto-évaluation*, il présente une bonne fidélité et une bonne validité. Pour les comportements intériorisés, les items s'y rapportant ont un coefficient alpha de Cronbach de 0,90 et la stabilité test-retest après sept mois rapporte un coefficient de 0,53. Pour les comportements extériorisés, les items s'y rapportant ont un coefficient alpha de Cronbach de 0,90 et la stabilité test-retest après sept mois rapporte un coefficient de 0,59 (Achenbach & Rescorla, 2001).

## Analyses

Pour analyser ces variables, un devis corrélationnel sera utilisé. L'utilisation du logiciel SPSS permettra d'appliquer les analyses statistiques envisagées pour analyser les variables de cette étude. Afin de vérifier s'il existe un lien entre les variables indépendantes (être une victime ou un intimidateur et adopter des troubles intériorisés ou extériorisés de la conduite) et la variable dépendante (risque de décrochage scolaire), des analyses de corrélation et des analyses de régression seront faites. Il est aussi envisagé d'utiliser la procédure de Baron et Kenny (1986) afin de vérifier la présence d'effet modérateur de l'implication dans l'intimidation sur le lien entre les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire.

## Résultats

Cette section du mémoire présente les analyses statistiques faites à l'aide du logiciel SPSS ainsi que les résultats obtenus suite à ces analyses. Dans un premier temps, les résultats des analyses statistiques descriptives sont présentés afin d'exposer la prévalence des intimidateurs et des victimes ainsi que la fréquence à laquelle les élèves se sont impliqués dans ces comportements (jamais, occasionnellement et fréquemment). La prévalence des élèves à risque de décrochage dans l'échantillon est aussi exposée. Ensuite, les analyses de variance sont décrites afin de comparer les moyennes des scores obtenus par les élèves au risque de décrochage (et ses dimensions) et aux troubles de la conduite (dépression, anxiété, agressivité, délinquance) en fonction de son implication dans l'intimidation (le rôle joué, la fréquence de victimisation, la fréquence d'intimidation). Par la suite, des analyses de corrélations sont exposées afin de faire état des liens existants entre les variables de l'intimidation, du risque de décrochage et des troubles de la conduite. Finalement, les résultats des analyses de régression sont présentés afin de rendre compte de l'influence possible (effet modérateur) de la victimisation et de l'agression sur le lien entre les troubles de la conduite et le risque de décrocher de l'école.

## **Prévalence de l'intimidation et du risque de décrochage dans l'échantillon**

### **Pourcentage des élèves qui sont victimes ou intimidateurs**

La présente étude cherche à documenter à quel fréquence un élève se trouve être victime ou intimidateur. Cette fréquence, testée sur un échantillon de 479 élèves, est regroupée en trois énoncés : «Jamais» qui signifie que l'élève reconnaît n'avoir jamais été victime ou intimidateur depuis le début de l'année scolaire; «Occasionnelle» qui signifie que l'élève reconnaît avoir été victime ou intimidateur une ou deux fois depuis le début de l'année scolaire et «Fréquente» qui signifie que l'élève reconnaît avoir été victime ou intimidateur quelques fois à plusieurs fois par semaine depuis le début de l'année scolaire.

Pour ce qui est du fait d'être un ou une victime, au total 278 élèves (58 %) ont rapporté n'avoir jamais été victime d'intimidation, 128 (26,7 %) sont identifiés comme victimes occasionnelles et 73 (15,2 %) comme victimes fréquentes. Parmi les 271 filles de l'échantillon, 61,2 % d'entre elles rapportent n'avoir jamais été victime d'intimidation depuis le début de l'année scolaire. Il y a 25,5 % des filles qui disent avoir été victime de manière occasionnelle et 13,3 % sur une base fréquente. Parmi les 208 garçons de l'échantillon, 53,8 % d'entre eux rapportent n'avoir jamais été victime d'intimidation depuis le début de l'année scolaire. Il y a 28,3 % qui disent avoir été victime de manière occasionnelle et 17,9 % sur une base fréquente. Le test du chi-deux ( $\chi^2(2, N=479)=3,05, p=0,22$ ) montre qu'il n'y a aucune différence significative entre la prévalence des victimes et le sexe des élèves.

Pour ce qui est du fait d'être un ou une intimidateur, au total 226 (47,2 %) élèves ont rapporté n'avoir jamais été intimidateur, 181 (37,8 %) élèves ont affirmé avoir intimidé un autre élève une ou deux fois depuis le début de l'année scolaire et 72 (15 %) disent avoir fréquemment participé à intimider un autre élève. Chez les filles, 51,1 % disent n'avoir jamais participé à intimider un ou d'autres élèves, 36,9 % de manière occasionnelle et 12,2 % sur une base régulière. Chez les garçons, 42,3 % disent n'avoir jamais participé à intimider un ou d'autres élèves, 38,9 % de manière occasionnelle et 18,7 % sur une base régulière. Le test du chi-deux ( $X^2(2, N=479)=5,36, p=0,07$ ) montre qu'il n'y a aucune différence significative entre la prévalence des intimidateurs et le sexe des élèves.

### **Rôles joués dans l'intimidation**

En ce qui concerne l'intimidation, les rôles joués sont divisés en quatre énoncés; «Aucun rôle» qui signifie que l'élève reconnaît n'avoir jamais été impliqué dans une situation d'intimidation depuis le début de l'année scolaire, «Victime» qui signifie que l'élève reconnaît avoir été seulement victime de façon fréquente depuis le début de l'année scolaire, «Intimidateur» qui signifie que l'élève reconnaît avoir été seulement intimidateur de façon fréquente depuis le début de l'année scolaire et «Double rôle» qui signifient que l'élève reconnaît avoir été intimidé de façon fréquente depuis le début de l'année scolaire et avoir lui-même intimidé de façon fréquente depuis le début de l'année scolaire. Dans l'échantillon à l'étude, 354 (73,9 %) élèves n'ont adopté aucun rôle, soit

212 filles et 142 garçons; 53 (11,1 %) élèves ont été des victimes pures, soit 26 filles et 27 garçons; 51 (10,6 %) ont été des intimidateurs purs, soit 23 filles et 28 garçons et 20 (4,2 %) élèves ont été au double rôle, soit 10 filles et 10 garçons. Parmi les filles de l'échantillon, 78,2 % d'entre elles rapportent n'avoir jamais été impliquées dans l'un ou l'autre des rôles associés à l'intimidation. Il y a 9,6 % d'entre elles qui disent avoir été victimes, 8,5 % avoir participé à intimider et 3,7 % avoir été victimes et intimidatrices. Parmi les garçons de l'échantillon, 68,6 % d'entre eux rapportent n'avoir jamais été impliqué dans l'un ou l'autre des rôles associés à l'intimidation. Il y a 13 % d'entre eux qui disent avoir été victimes, 13,5 % avoir participé à intimider et 4,8 % avoir été victimes et intimidateurs. Le teste du chi-deux ( $\chi^2(3, N=478)=5,89, p=0,12$ ) montre qu'il n'y a aucune différence significative entre les rôles et le sexe.

### **Risque de décrochage scolaire**

En ce qui concerne le risque de décrochage scolaire, au total 397 élèves de l'échantillon n'ont présenté aucun risque (225 filles et 196 garçons). Cependant, 60 élèves (12,5 %) ont présenté un risque de décrochage (36 filles et 24 garçons). Plus précisément, 46 élèves ont présenté un risque faible (26 filles et 20 garçons), 11 élèves ont obtenu un risque moyen (huit filles et trois garçons) et trois élèves ont obtenu un risque élevé (deux filles et un garçon). Cependant, encore une fois, le test du chi-deux ( $\chi^2(1, N=458)=0,34, p=0,33$ ) montre qu'il n'y a aucune différence entre le risque de décrochage et le sexe.

### **Rôle et risque de décrocher**

La prévalence de l'intimidation en lien avec celle du décrochage montre que chez les victimes d'intimidation (n=53), 42 élèves ne présentent aucun risque de décrochage et 10 sont à risque, soit six à risque faible, trois à risque moyen et un à risque élevé (il y a une donnée manquante). Le test du chi-deux ( $\chi^2(3, N=390)=5,39, p=0,15$ ) indique qu'il n'y a pas de différence entre le fait d'être victime et le risque de décrochage. En ce qui concerne les intimidateurs (n=51), 38 élèves ne présentent aucun risque et neuf sont à risque (il y a quatre données manquantes). Sept sont à risque faible et deux sont à risque moyen. Le test du chi-deux ( $\chi^2(3, N=385)=4,38, p=0,22$ ) indique aussi qu'il n'y a pas de différence entre le fait d'être intimidateur et le risque de décrochage. Finalement, au double rôle (n=20), 13 élèves ne présentent aucun risque de décrochage et six élèves présentent un risque faible de décrochage scolaire (il y a une donnée manquante). Le test du chi-deux ( $\chi^2(3, N=456)=10,87, p=0,01$ ) montre que le fait d'être au double rôle s'associe de façon significative au risque de décrocher de l'école.

Il est à noter que comme les tests du chi-deux ont démontré que le sexe n'est pas un facteur associé, cette étude n'utilisera pas davantage les différences liées à cette variable dans les résultats ultérieurs.

### **Comparaison des moyennes aux troubles de la conduite et au risque de décrochage scolaire et ses dimensions**

Une des hypothèses propose qu'il y aurait des différences entre les différents groupes de l'échantillon selon la fréquence de victimisation ou de l'intimidation (Jamais, Occasionnelle et Fréquente), et aussi selon le rôle joué (Aucun rôle, Victime, Intimidateur, Double-rôle). Ces différents groupes sont utilisés pour comparer les moyennes des résultats obtenus au niveau des troubles intériorisés de la conduite (anxiété et dépression) et des troubles extériorisés de la conduite (agressivité et délinquance) et les résultats obtenus au risque de décrochage scolaire et les dimensions qui le composent par des tests statistiques anova de type oneway. Les tableaux 2, 3 et 4 présentent les résultats des analyses de variance. Le test a posteriori Gabriel a été fait afin de vérifier (s'il y a lieu) quel(s) groupe(s) diffère(nt) des autres. Ce test a été préféré aux autres tests post-hoc car il se montre plus efficace dans des situations où la taille ( $n$ ) des groupes diverge beaucoup entre eux (IBM, 2012).

#### **Fréquence de victimisation**

Premièrement, des analyses ont été faites afin de vérifier si la fréquence de victimisation influence les troubles de la conduite et le risque de décrocher. Des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence de victimisation pour le risque de décrochage et deux des cinq sous échelles servant à évaluer ce risque. Ces différences touchent le risque global de décrochage scolaire  $F(2,457)= 4,833$ ,

$p < 0,01$ , la sous-échelle liée à la perception de la réussite scolaire  $F(2,462) = 4,800$ ,  $p < 0,01$  et celle liée à l'implication parentale  $F(2,456) = 4,741$ ,  $p < 0,01$ . Le Tableau 1 présente les différences de moyennes en fonction de la fréquence de victimisation (Jamais, Occasionnelle, Fréquente).

Un score élevé au niveau du risque global de décrochage scolaire et des cinq sous-échelles du risque signifie un risque plus élevé de décrochage scolaire. En ce sens, le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves victimes d'intimidation de façon fréquente ( $M = 99,74$ ,  $ET = 19,24$ ) ont significativement plus de risques de décrocher de l'école que les élèves qui n'ont jamais été intimidés ( $M = 93,36$ ,  $ET = 16,05$ ).

Dans l'ensemble des cinq sous échelles, le Tableau 1 montre aussi que les élèves victimes d'intimidation de façon occasionnelle ( $M = 25,57$ ,  $ET = 7,62$ ) et que ceux victime de façon fréquente ( $M = 26,08$ ,  $ET = 8,08$ ) ont significativement une moins bonne perception de leur niveau de réussite scolaire que les élèves qui n'ont jamais été victime d'intimidation ( $M = 23,54$ ,  $ET = 7,60$ ). De plus, ces élèves ont des parents qui s'impliquent moins auprès d'eux dans les activités touchant l'école ( $M = 14,75$ ,  $ET = 4,86$ ) que les élèves qui n'ont jamais été victime d'intimidation ( $M = 13,06$ ,  $ET = 3,97$ ). Des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence de victimisation pour trois des quatre troubles de la conduite retenus. Ces différences touchent l'anxiété  $F(2,473) = 6,263$ ,  $p < 0,01$ , la dépression  $F(2,467) = 20,234$ ,  $p < 0,001$  et

**Tableau 1**

*Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur la fréquence de victimisation*

| Variable               | Jamais             |       | Occasionnelle      |       | Fréquente          |       | F        |
|------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|----------|
|                        | M                  | ÉT    | M                  | ÉT    | M                  | ÉT    |          |
| Risque de décrochage   | 93,36 <sup>a</sup> | 16,05 | 96,84              | 16,69 | 99,74 <sup>b</sup> | 19,24 | 4,833**  |
| Supervision parentale  | 12,32              | 2,91  | 12,31              | 3,05  | 12,06              | 2,88  | 0,23     |
| Attitude école         | 14,84              | 3,75  | 14,90              | 4,09  | 15,38              | 4,48  | 0,521    |
| Aspiration scolaire    | 8,37               | 2,75  | 8,71               | 2,79  | 8,81               | 2,96  | 1,043    |
| Implication parentale  | 13,06 <sup>a</sup> | 3,97  | 13,64              | 4,23  | 14,75 <sup>b</sup> | 4,86  | 4,741**  |
| Réussite scolaire      | 23,54 <sup>a</sup> | 7,60  | 25,57 <sup>b</sup> | 7,62  | 26,08 <sup>c</sup> | 8,08  | 4,800**  |
| Trouble de la conduite |                    |       |                    |       |                    |       |          |
| Anxiété                | 10,34 <sup>a</sup> | 8,48  | 11,04 <sup>a</sup> | 8,14  | 14,38 <sup>b</sup> | 9,97  | 6,263**  |
| Dépression             | 12,53 <sup>a</sup> | 6,48  | 14,09 <sup>a</sup> | 7,98  | 18,73 <sup>b</sup> | 9,39  | 20,23*** |
| Agressivité            | 7,94 <sup>a</sup>  | 5,18  | 9,18               | 5,35  | 9,79 <sup>b</sup>  | 5,25  | 4,82**   |
| Délinquance            | 3,10               | 2,66  | 3,35               | 2,97  | 3,00               | 2,71  | 0,47     |

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Gabriel ( $p < 0,05$ ).

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

l'agressivité  $F(2,472)= 4,823, p<0,01$ .

Le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves qui ont été victimes de façon fréquente ( $M= 14,37, ET= 9,97$ ) pendant l'année vivent significativement plus d'anxiété que ceux qui n'ont jamais été victimes d'intimidation ( $M= 10,34, ET= 8,48$ ). Aussi, les victimes fréquentes vivent significativement plus d'anxiété que les victimes occasionnelles ( $M= 11,04, ET= 8,14$ ). Le test a posteriori montre aussi que les élèves victimes d'intimidation de façon fréquente ( $M= 18,73, ET= 9,39$ ) vivent significativement plus de dépression que les élèves qui n'ont jamais été intimidés ( $M= 12,53, ET= 6,48$ ). Aussi, les victimes fréquentes vivent significativement plus de dépression que les victimes occasionnelles ( $M= 14,09, ET= 7,98$ ). Ce même test montre aussi que les élèves victimes d'intimidation de façon fréquente ( $M= 9,79, ET= 5,25$ ) ont significativement plus de comportements d'agressivité que les élèves non-victimes ( $M= 7,94, ET= 5,18$ ).

### **Fréquence d'intimidation**

Deuxièmement, des analyses ont été faites afin de vérifier si la fréquence d'intimidation est associée aux troubles de la conduite et au risque de décrocher et ses dimensions. Le Tableau 2 présente les différences de moyennes au niveau des troubles de la conduite et du risque de décrochage et ses dimensions en fonction de la fréquence

d'intimidation (Jamais, Occasionnelle, Fréquente). Des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence d'intimidation pour le risque de décrochage scolaire et quatre des cinq sous échelles servant à évaluer ce risque. Ces différences touchent le risque global de décrochage scolaire  $F(2,457)= 8,2$   $p<0,001$ , la sous-échelle liée à la supervision parentale  $F(2,456)= 4,66$ ,  $p<0,01$ , la sous-échelle liée à l'attitude de l'élève envers l'école  $F(2,453)= 20,22$ ,  $p<0,001$ , celle liée à l'implication parentale  $F(2,456)= 4,88$ ,  $p<0,01$  et celle liée à la perception de la réussite scolaire  $F(2,462)= 3,06$ ,  $p<0,05$ .

Un score élevé au niveau du risque global de décrochage scolaire et des cinq sous-échelles du DEMS signifie un risque plus élevé de décrochage. En effet, le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle ( $M= 97,51$ ,  $ET= 17,09$ ) et de façon fréquente ( $M= 99,83$ ,  $ET= 17,49$ ) ont significativement plus de risque décrocher de l'école que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève ( $M= 92,06$ ,  $ET= 15,97$ ). Dans l'ensemble des cinq sous-échelles, le tableau 2 montre aussi que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle ( $M= 12,63$ ,  $ET= 3,14$ ) ont, de façon significative, une moins bonne supervision parentale que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève ( $M= 11,84$ ,  $ET= 2,78$ ).

**Tableau 2**

*Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur la fréquence d'intimidation*

| Variable               | Jamais             |       | Occasionnelle      |       | Fréquente          |       | F        |
|------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|----------|
|                        | M                  | ÉT    | M                  | ÉT    | M                  | ÉT    |          |
| Risque de décrochage   | 92,06 <sup>a</sup> | 15,97 | 97,51 <sup>b</sup> | 17,09 | 99,83 <sup>b</sup> | 17,49 | 8,2***   |
| Supervision parentale  | 11,84 <sup>a</sup> | 2,78  | 12,63 <sup>b</sup> | 3,14  | 12,77 <sup>b</sup> | 2,73  | 4,66**   |
| Attitude école         | 13,79 <sup>a</sup> | 3,45  | 15,73 <sup>b</sup> | 3,99  | 16,62 <sup>b</sup> | 4,34  | 20,22*** |
| Aspiration scolaire    | 8,65               | 2,8   | 8,42               | 2,79  | 8,39               | 2,78  | 0,434    |
| Implication parentale  | 12,88 <sup>a</sup> | 4,2   | 13,84              | 4,11  | 14,49 <sup>b</sup> | 4,29  | 4,88**   |
| Réussite scolaire      | 23,53 <sup>a</sup> | 7,6   | 25,31 <sup>b</sup> | 7,94  | 25,27              | 7,44  | 3,06*    |
| Trouble de la conduite |                    |       |                    |       |                    |       |          |
| Anxiété                | 9,79 <sup>a</sup>  | 8,58  | 12,85 <sup>b</sup> | 8,9   | 11,06              | 8,12  | 6,30**   |
| Dépression             | 12,43 <sup>a</sup> | 6,64  | 15 <sup>b</sup>    | 8     | 15,75 <sup>b</sup> | 9,15  | 8,15***  |
| Agressivité            | 6,46 <sup>a</sup>  | 4,22  | 9,79 <sup>b</sup>  | 5,19  | 12,07 <sup>c</sup> | 5,73  | 45,26*** |
| Délinquance            | 2,37 <sup>a</sup>  | 2,21  | 3,58 <sup>b</sup>  | 2,88  | 4,56 <sup>c</sup>  | 3,17  | 22,34*** |

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Gabriel ( $p < 0,05$ ).

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

Le test a posteriori révèle aussi une différence presque significative ( $p= 0,051$ ) entre les élèves qui ont intimidé de façon fréquente ( $M= 12,77$ ,  $ET= 2,73$ ) et ceux qui n'ont jamais intimidé ( $M= 11,84$ ,  $ET= 2,78$ ) ce qui laisserait croire que les élèves qui intimident de façon fréquente auraient une moins bonne supervision parentale que ceux qui n'ont jamais intimidé un autre élève. De plus, le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle ( $M= 15,73$ ,  $ET= 3,99$ ) ou de façon fréquente ( $M= 16,62$ ,  $ET= 4,34$ ) ont significativement une moins bonne attitude envers l'école que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève ( $M= 13,79$ ,  $ET= 3,45$ ) Finalement, ce même test montre aussi que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon fréquente ( $M= 14,49$ ,  $ET= 4,29$ ) ont des parents qui s'impliquent moins auprès d'eux dans les activités touchant l'école que les élèves qui n'ont jamais intimidé ( $M= 12,88$ ,  $ET= 4,2$ ).

Les analyses de variance montrent aussi une différence significative des moyennes des groupes au niveau de la perception de la réussite scolaire en fonction de la fréquence d'intimidation,  $F(2,462)= 3,06$ ,  $p<0,05$ . Par contre, comme la différence de moyenne est petite entre les différents groupes, le test a posteriori Gabriel ne montre aucune différence significative. Toutefois, le test a posteriori montre une différence presque significative ( $p= 0,066$ ) entre les moyennes des élèves qui n'ont jamais intimidé et les intimidateurs occasionnels ce qui laisserait croire que ceux qui intimident de façon

occasionnelle aurait une moins bonne perception de leur réussite scolaire que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève.



Des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence d'intimidation pour les quatre troubles de la conduite retenus. Ces différences touchent l'anxiété  $F(2,473)= 6,3, p<0,01$ , la dépression  $F(2,467)= 8,15, p<0,001$ , l'agressivité  $F(2,472)= 45,26, p<0,001$  et la délinquance  $F(2,471)= 22,34, p<0,001$ .

Le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle ( $M= 12,85, ET= 8,9$ ) vivent significativement plus d'anxiété que les élèves qui n'ont jamais intimidé ( $M= 9,79, ET= 8,58$ ). Aussi, il montre que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle ( $M= 15, ET= 8$ ) et de façon fréquente ( $M= 15,75, ET= 9,15$ ) vivent significativement plus de dépression que les élèves qui n'ont jamais intimidé ( $M= 12,43, ET= 6,64$ ). De plus, ce même test montre que les élèves qui intimident de façon occasionnelle ( $M= 9,79, ET= 5,19$ ) et que ceux qui le font de façon fréquente ( $M= 12,07, ET= 5,73$ ) ont significativement plus de comportements d'agressivité que les élèves qui n'intimident pas les autres ( $M= 6,46, ET= 4,22$ ). Aussi, les élèves qui intimident de façon fréquente présentent plus de comportements d'agressivité que ceux qui intimident de façon occasionnelle. Les élèves qui intimident de façon occasionnelle ( $M= 3,58, ET= 2,88$ ) et que ceux qui le font de façon fréquente ( $M= 4,56, ET= 3,17$ ) ont significativement plus de comportements de

délinquance que ceux qui n'ont jamais intimidé un autre élève ( $M= 2,37$ ,  $ET= 2,21$ ). De plus, les élèves qui intimident de façon fréquente présentent plus de comportements de délinquance que ceux qui intimident de façon occasionnelle.

### **Rôle joué dans l'intimidation**

Afin de vérifier l'influence de l'intimidation et de la victimisation sur les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire ainsi que ses dimensions, des analyses portant sur les liens entre les rôles joués dans l'intimidation ont été faites. Le Tableau 3 présente les différences de moyennes en fonction du rôle joué dans l'intimidation (Aucun rôle, Victime, Agresseur, Double-rôle). Des différences significatives ont été trouvées en fonction du rôle joué dans l'intimidation pour le risque de décrochage scolaire et deux des cinq sous-échelles servant à évaluer ce risque. Ces différences touchent le risque global de décrochage scolaire  $F(3,455)= 3,365$ ,  $p<0,05$ , la sous-échelle liée à l'attitude de l'élève envers l'école  $F(3,451)= 5,545$ ,  $p<0,001$  et celle liée à l'implication parentale  $F(3,454)= 3,383$ ,  $p<0,05$ .

**Tableau 3**

*Comparaison de moyennes du risque de décrochage scolaire et ses dimensions et des troubles de la conduite sur le rôle joué dans l'intimidation*

| Variable               | Aucun rôle         |       | Victime |       | Intimidateur       |       | Double rôle |       | F          |
|------------------------|--------------------|-------|---------|-------|--------------------|-------|-------------|-------|------------|
|                        | M                  | ÉT    | M       | ÉT    | M                  | ÉT    | M           | ÉT    |            |
| Risque de décrochage   | 93,77              | 16,08 | 98,92   | 19,64 | 98,52              | 17,08 | 101,88      | 18,48 | 3,365*     |
| Supervision parentale  | 12,22              | 2,94  | 11,91   | 2,97  | 12,81              | 2,73  | 12,45       | 2,66  | 0,859      |
| Attitude école         | 14,55 <sup>a</sup> | 3,67  | 15,23   | 4,62  | 16,91 <sup>b</sup> | 4,41  | 15,75       | 4,20  | 5,545 ***  |
| Aspiration scolaire    | 8,53               | 2,76  | 8,62    | 3,01  | 8,02               | 2,73  | 9,30        | 2,83  | 1,048      |
| Implication parentale  | 13,13              | 4,06  | 14,56   | 4,94  | 14,00              | 3,96  | 15,25       | 4,74  | 3,383*     |
| Réussite scolaire      | 24,07              | 7,71  | 25,86   | 8,13  | 24,54              | 7,12  | 26,65       | 8,15  | 1,392      |
| Trouble de la conduite |                    |       |         |       |                    |       |             |       |            |
| Anxiété                | 10,52a             | 8,45  | 15,77b  | 10,23 | 10,94a             | 7,97  | 10,75       | 8,43  | 5,647***   |
| Dépression             | 12,70a             | 6,70  | 19,57 b | 9,29  | 15,02 a            | 8,62  | 16,50       | 9,53  | 14,662***  |
| Agressivité            | 7,64 a             | 4,83  | 9,83 b  | 5,29  | 13,08 c            | 5,71  | 9,70        | 5,29  | 18,838 *** |
| Délinquance            | 2,91a              | 2,56  | 2,79a   | 2,65  | 4,96b              | 3,26  | 3,55        | 2,84  | 9,014 ***  |

Note. Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Gabriel ( $p < 0,05$ ).  
\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

Un score élevé au niveau du risque global de décrochage scolaire et des cinq sous-échelles du DEMS signifie un risque plus élevé de décrochage scolaire. L'analyse de variance qui compare les moyennes selon le rôle joué dans l'intimidation a montré une différence significative du risque de décrochage scolaire en fonction du rôle joué dans l'intimidation. Par contre, comme la différence de moyenne est petite entre les différents groupes, le test a posteriori de Gabriel n'a montré aucune différence significative entre les groupes. Cependant, nous remarquons que le test a posteriori montre une différence presque significative ( $p= 0,081$ ) entre les moyennes liées au fait de n'avoir aucun rôle dans l'intimidation et le fait d'être à la fois victime et intimidateur ce qui laisserait croire que les élèves au double rôle aurait plus de risque de décrocher de l'école que les élèves qui n'ont joué aucun rôle dans l'intimidation.

Aussi, le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves intimidateurs ( $M= 16,91$ ,  $ET= 4,41$ ) ont significativement une moins bonne attitude envers l'école que les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation ( $M= 14,55$ ,  $ET= 3,67$ ). De plus, l'analyse de variance démontre une différence significative des moyennes des groupes au niveau de l'implication parentale. Par contre, tout comme pour le risque de décrochage scolaire le test a posteriori Gabriel n'a montré aucune différence significative entre les groupes. Cependant, le test a posteriori montre une différence presque significative ( $p= 0,073$ ) entre les moyennes des élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation et les victimes, ainsi qu'une différence presque significative ( $p=$

0,059) entre les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation et les élèves qui sont à la fois victime et intimidateur. Cela laisserait croire que les victimes et que les élèves au double rôle ont des parents qui s'impliquent moins dans les activités liées à l'école que les élèves qui n'ont jamais été impliqués dans l'intimidation.

Des différences significatives ont été retrouvées en fonction du rôle joué dans l'intimidation pour les quatre troubles du comportement retenus. Ces différences touchent l'anxiété  $F(3,471)=5,64$ ,  $p<0,001$ , la dépression  $F(3,465)= 14,662$ ,  $p<0,001$ , l'agressivité  $F(3,470)= 18,838$ ,  $p<0,001$  et la délinquance  $F(3,469)= 9,014$ ,  $p<0,001$ .

Le test a posteriori de Gabriel montre que les élèves victimes d'intimidation ( $M= 15,77$ ,  $ET= 10,23$ ) vivent significativement plus d'anxiété que les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation ( $M= 10,52$ ,  $ET= 8,45$ ). Aussi, les victimes vivent significativement plus d'anxiété que les intimidateurs ( $M= 10,94$ ,  $ET= 7,97$ ). Le test montre aussi que les élèves victimes d'intimidation ( $M= 19,57$ ,  $ET= 9,29$ ) vivent significativement plus de dépression que les élèves qui ne jouent aucun rôle ( $M= 12,70$ ,  $ET= 6,70$ ). De plus, les victimes vivent significativement plus de dépression que les intimidateurs ( $M= 15,02$ ,  $ET= 8,62$ ). Cependant, le test a posteriori a révélé une différence de moyenne presque significative ( $p= 0,053$ ) entre les élèves qui n'adoptent aucun rôle dans l'intimidation et les élèves qui sont à la fois victimes et intimidateurs.

Cela laisserait croire que les élèves au double rôle vivraient plus de dépression que les élèves qui n'ont jamais été impliqués dans l'intimidation.

Le test a posteriori de Gabriel a aussi montré que les élèves victimes d'intimidation ( $M= 9,83$ ,  $ET= 5,29$ ) et les élèves intimidateurs ( $M= 13,08$ ,  $ET= 5,71$ ) ont significativement plus de comportements d'agressivité que les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation ( $M= 7,64$ ,  $ET= 4,83$ ). De plus, les intimidateurs rapportent significativement plus de comportements d'agressivité que les victimes. Aussi, le test montre que les élèves intimidateurs ( $M= 4,96$ ,  $ET= 3,26$ ) ont significativement plus de comportements de délinquance que les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation ( $M= 2,91$ ,  $ET= 2,56$ ). De plus, les agresseurs adoptent significativement plus de comportements de délinquance que les victimes ( $M= 2,79$ ,  $ET= 2,65$ ).

### Corrélations

Des analyses de corrélation, présentées dans le Tableau 4, ont été faites afin de vérifier les liens entre les variables à l'étude. La force des liens de corrélation entre les variables est mesurée en fonction des barèmes de Cohen (1988). Cette étude veut documenter les liens que la victimisation et l'intimidation, de façon distincte, ont par rapport aux troubles de la conduite et au risque de décrochage scolaire ainsi que ses dimensions.

**Tableau 4***Corrélation entre les variables (n=479)*

| Variable                          | 2    | 3   | 4       | 5       | 6       | 7       | 8       | 9       | 10      | 11      | 12      | 13      |
|-----------------------------------|------|-----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Sexe                           | 0,07 | 0,1 | -0,15** | -0,14** | -0,04   | -0,02   | -0,06   | 0,06    | 0,02    | 0,02    | -0,02   | 0,01    |
| 2. Victime                        |      | nd  | 0,20*** | 0,31*** | -0,02   | 0,15*** | 0,12*   | 0,06    | 0,08    | -0,04   | 0,01    | 0,11*   |
| 3. Intimidateur                   |      |     | 0,02    | 0,11*   | 0,25*** | 0,34*** | 0,07    | 0,21*** | 0,02    | 0,07    | -0,06   | 0,1     |
| 4. Anxiété                        |      |     |         | 0,5***  | 0,25*** | 0,36*** | 0,29**  | 0,24*** | 0,23*** | 0,21*** | -0,04   | 0,25*** |
| 5. Dépression                     |      |     |         |         | 0,36*** | 0,47*** | 0,5***  | 0,36*** | 0,34*** | 0,25*** | 0,09    | 0,44*** |
| 6. Délinquance                    |      |     |         |         |         | 0,58*** | 0,4***  | 0,61*** | 0,34*** | 0,5***  | 0,1*    | 0,48*** |
| 7. Agressivité                    |      |     |         |         |         |         | 0,39*** | 0,46*** | 0,3***  | 0,32*** | 0,05    | 0,4***  |
| 8. Implication parentale          |      |     |         |         |         |         |         | 0,54*** | 0,48*** | 0,45*** | 0,19*** | 0,73*** |
| 9. Attitude école                 |      |     |         |         |         |         |         |         | 0,54*** | 0,53*** | 0,25*** | 0,78*** |
| 10. Réussite scolaire             |      |     |         |         |         |         |         |         |         | 0,6***  | 0,32*** | 0,83*** |
| 11. Supervision parentale         |      |     |         |         |         |         |         |         |         |         | 0,23*** | 0,57*** |
| 12. Aspiration scolaire           |      |     |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 0,51*** |
| 13. Risque de décrochage scolaire |      |     |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

Pour ce qui est des relations avec le risque de décrochage scolaire, seules les victimes sont moyennement corrélées avec le risque de décrochage scolaire ( $r(477)=0,11$ ,  $p>0,05$ ). Pour leur part, tous les troubles, intériorisés et extériorisés, de la conduite sont associés au risque de décrochage scolaire. L'anxiété ( $r(477)=0,25$ ,  $p>0,001$ ), la dépression ( $r(477)=0,44$ ,  $p>0,001$ ), l'agressivité ( $r(477)=0,40$ ,  $p>0,001$ ) et la délinquance ( $r(477)=0,48$ ,  $p>0,001$ ), sont fortement corrélées avec le risque de décrochage scolaire.

En ce qui concerne les sous-échelles liées au risque de décrochage scolaire, comme attendu toutes les variables des sous-échelles du risque de décrochage scolaire sont fortement corrélées avec le risque de décrochage scolaire variant de ( $r(477)=0,88$ ,  $p>0,001$ ) pour la réussite scolaire à ( $r(477)=0,51$ ,  $p>0,001$ ), pour les aspirations scolaires. Aussi, la variable des aspirations scolaires n'est pas corrélée avec l'agressivité, l'anxiété et la dépression, mais l'est très faiblement avec la délinquance ( $r(477)=0,01$ ,  $p>0,05$ ). Par contre, toutes les sous-échelles du risque de décrochage scolaire sont corrélées entres-elles. Il y a peu de corrélations significatives entre les sous-échelles du risque de décrochage scolaire et les victimes ainsi que les agresseurs. L'implication parentale est moyennement corrélée aux victimes ( $r(477)=0,12$ ,  $p>0,05$ ), et l'attitude envers l'école est moyennement corrélée aux agresseurs ( $r(477)=0,21$ ,  $p>0,001$ ).

En ce qui concerne les troubles intériorisés et les troubles extériorisés, les scores à l'anxiété et à la dépression sont fortement corrélés entre eux ( $r(477)=0,50$ ,  $p > 0,001$ ). Ce qui est de même pour les scores à l'agressivité et la délinquance qui sont fortement corrélés entre eux ( $r(477)=0,58$ ,  $p > 0,001$ ). Aussi, l'anxiété, la dépression, l'agressivité et la délinquance sont toutes faiblement à moyennement corrélées avec quatre des cinq sous-échelles du risque de décrochage scolaire soit; la réussite scolaire, l'engagement parental, l'attitude envers l'école et la supervision parentale. Cependant, la sous-échelle liée aux aspirations scolaires n'est corrélée avec aucun des quatre troubles du comportement, sauf, faiblement, avec la délinquance ( $r(477)=0,10$ ,  $p > 0,05$ ).

## Régression

### **Proportion du risque de décrochage expliqué par les troubles de la conduite**

Des analyses de régression ont été faites afin de vérifier la contribution des troubles de la conduite à l'explication du risque de décrochage scolaire. Le Tableau 5 présente une régression multiple des troubles de la conduite sur le risque de décrochage scolaire. L'analyse montre que les résultats à l'anxiété, la dépression, l'agressivité et la délinquance combinés contribuent significativement à expliquer 32,1 % de la variation du risque de décrochage scolaire. Par contre, seulement les résultats liés à la dépression et à la délinquance sont alors significatifs.

**Tableau 5***Régression multiple des troubles de la conduite sur le risque de décrochage scolaire*

| Variable prédictive | Risque de décrochage scolaire |           |       |                |        |            |
|---------------------|-------------------------------|-----------|-------|----------------|--------|------------|
|                     | $R^2$                         | $F$       | $dl$  | $b\acute{e}ta$ | $t$    | $p$        |
| Combinées           | 0,321                         | p=52,6*** | 4,446 |                |        |            |
| Anxiété             |                               |           |       | -0,011         | -0,251 | 0,802      |
| Dépression          |                               |           |       | 0,285          | 5,959  | < 0,001*** |
| Agressivité         |                               |           |       | 0,098          | 1,903  | 0,058      |
| Délinquance         |                               |           |       | 0,329          | 6,844  | < 0,001*** |

\*\*\* $p < 0,001$ **Effets modérateurs**

Comme les différents troubles du comportement (anxiété, dépression, agressivité et délinquance) sont en lien avec le risque de décrochage scolaire, ce mémoire veut vérifier si le fait d'être victime ou non et d'être intimidateur ou non peut modérer ces liens, soit en influencer la force et/ou la direction. Plus précisément, il suppose que le fait qu'un élève soit impliqué comme victime ou comme intimidateur puisse faire en sorte qu'il soit plus à risque de décrochage qu'il ne l'est déjà à cause de ses troubles de la conduite. Des analyses de régression ont été faites sur le risque global de décrochage scolaire et sur les cinq sous-échelles suivant la procédure de Baron & Kenny (1986) qui nécessite certaines conditions. La variable indépendante (ici, les troubles de la conduite) doit être associée à la variable dépendante (ici le risque de décrocher). La variable modératrice (ici le rôle joué dans l'intimidation) peut être corrélée à la variable dépendante ou la variable indépendante, mais de préférence, n'est pas corrélée avec les

deux. Deux régressions doivent être faites : la première est un test sur les effets principaux de la variable indépendante et de la variable modératrice sur la variable dépendante. Ensuite, une autre régression est faite avec l'ajout d'une variable multiplicative qui est l'interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice. Pour que le rôle modérateur soit établi, l'effet d'interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice doit être significativement associé à la variable dépendante et le coefficient de détermination ( $r^2$ ) doit être supérieur à celui de la régression précédente. Pour faire les analyses, une variable trouble intériorisée, qui regroupe les scores à l'anxiété et à la dépression, a été créée ainsi qu'une variable trouble extériorisée, qui regroupe les scores à l'agressivité et à la délinquance. Ceci a été fait car les quatre troubles de la conduite sont liés au risque de décrochage et parce que les variables anxiété et dépression sont fortement associées entre-elles ainsi que les variables agressivité et délinquance. Au total, quatre régressions ont été faites sur le risque de décrochage scolaire en introduisant les variables liées au rôle dans l'intimidation (victime pure, intimidateur pur) et les variables liées aux troubles de la conduite séparément (trouble intériorisé et trouble extériorisé). Puis ces mêmes régressions ont été faites sur les cinq sous-échelles composant le risque de décrochage.

Comme l'indique le Tableau 6, les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés ont un lien positif avec le risque de décrochage scolaire (ex : plus l'élève vit des troubles intériorisés, plus son score global

**Tableau 6**

*Analyse de régression multiple hiérarchique prédisant le rôle modérateur de la victimisation et de l'agression sur l'association entre les troubles intériorisés et extériorisés et le risque décrochage scolaire*

| Variable prédictive       | Risque de décrochage scolaire |          |       |                |       |            |
|---------------------------|-------------------------------|----------|-------|----------------|-------|------------|
|                           | $R^2$                         | $F$      | $dl$  | $b\acute{e}ta$ | $t$   | $p$        |
| Troubles intériorisés     |                               |          |       |                |       |            |
| Victime (Modérateur)      | 0,16                          | 24,30*** | 3,384 |                |       |            |
| Tr.intério                |                               |          |       | 0,38           | 6,31  | < 0,001*** |
| Victime                   |                               |          |       | -0,04          | -0,53 | 0,5        |
| Tr.intério x Victime      |                               |          |       | 0,05           | 0,63  | 0,53       |
| Intimidateur (Modérateur) | 0,13                          | 17,99*** | 3,379 |                |       |            |
| Tr. intério               |                               |          |       | 0,34           | 6,35  | < 0,001*** |
| Intimidateur              |                               |          |       | 0,07           | 1,15  | 0,25       |
| Tr.intério x Intimidateur |                               |          |       | -0,001         | -0,01 | 0,99       |
| Troubles extériorisés     |                               |          |       |                |       |            |
| Victime (Modérateur)      | 0,22                          | 36***    | 3,390 |                |       |            |
| Tr.extério                |                               |          |       | 0,48           | 9,56  | < 0,001*** |
| Victime                   |                               |          |       | 0,13           | 2,31  | < 0,02*    |
| Tr.extério x Victime      |                               |          |       | -0,08          | -1,38 | 0,17       |
| Intimidateur (Modérateur) | 0,26                          | 44,52*** | 3,386 |                |       |            |
| Tr. extério               |                               |          |       | 0,55           | 10,06 | < 0,001*** |
| Intimidateur              |                               |          |       | -0,02          | -0,36 | 0,72       |
| Tr.extério x Intimidateur |                               |          |       | -0,06          | -0,88 | 0,38       |

\*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

au risque de décrochage scolaire est élevé donc plus il est à risque de décrocher de l'école). Par contre, aucun résultat impliquant le fait d'être victime et/ou intimidateur n'a été significatif donc cela montre que la victimisation et l'intimidation n'agissent pas comme modérateur dans le lien entre les troubles de la conduite et le risque global décrochage scolaire.

**Pour les cinq sous-échelles du risque de décrochage.** Comme l'analyse de régression hiérarchique n'a fait ressortir aucun résultat permettant de croire que le fait d'être victime ou intimidateur a un effet modérateur sur le lien entre les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite et le risque de décrochage scolaire, il apparaît pertinent d'analyser individuellement chacune des composantes du risque de décrochage afin de vérifier si le fait d'être intimidateur ou victime peut influencer le lien entre les troubles de la conduite et cette composante.

*Effet modérateur du rôle (victime, intimidateur) sur la relation entre les troubles de la conduite et la supervision parentale.* Les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite ont un lien positif avec la supervision parentale (ex: plus l'élève vit des troubles intériorisés, moins ses parents le supervisent dans ses activités et ses fréquentations). Par contre, aucun résultat impliquant le fait d'être victime et/ou intimidateur n'a été suffisamment significatif pour démontrer que la victimisation et l'intimidation agissent comme modérateur dans le lien entre les troubles de la conduite et la supervision parentale.

*Effet modérateur du rôle (victime, intimidateur) sur la relation entre les troubles de la conduite et l'attitude envers l'école.* Les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite ont un lien positif avec l'attitude envers l'école. Par contre, aucun résultat impliquant le fait

d'être victime et/ou intimidateur n'a été significatif donc cela montre que le fait d'être victime et le fait d'être intimidateur n'agissent pas comme modérateur dans le lien entre les troubles intériorisés et les troubles extériorisés et l'attitude de l'élève envers l'école.

*Effet modérateur du rôle (victime, intimidateur) sur la relation entre les troubles de la conduite et les aspirations scolaires.* Comme l'analyse de corrélation a montré que l'anxiété, la dépression, l'agressivité et la délinquance ne sont pas en lien avec les aspirations scolaires, aucune régression n'a été faite puisque le rôle joué dans l'intimidation ne peut pas être modérateur d'une relation inexistante.

*Effet modérateur du rôle (victime, intimidateur) sur la relation entre les troubles de la conduite et l'implication parentale.* Les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite ont un lien positif avec l'implication parentale (ex: plus l'élève vit des troubles intériorisés et/ou extériorisés, moins ses parents s'impliquent dans les travaux touchant l'école). Cependant, les analyses de régression (voir Tableau 7) ont démontré que la victimisation (Victime ou Jamais victime) agit comme modérateur dans le lien entre les troubles extériorisés et l'implication parentale.

**Tableau 7**

*Analyse de régression multiple hiérarchique prédisant le rôle modérateur de la victimisation et de l'agression sur l'association entre les troubles intériorisés et extériorisés et l'implication parentale*

| Variable prédictive       | Implication parentale |          |       |                |       |            |
|---------------------------|-----------------------|----------|-------|----------------|-------|------------|
|                           | $R^2$                 | $F$      | $df$  | $b\acute{e}ta$ | $t$   | $p$        |
| Troubles intériorisés     |                       |          |       |                |       |            |
| Victime (Modérateur)      | 0,19                  | 28,96*** | 3,384 |                |       |            |
| Tr.intéριο                |                       |          |       | 0,44           | 7,49  | < 0,001*** |
| Victime                   |                       |          |       | 0,00           | 0,002 | 0,99       |
| Tr.intéριο x Victime      |                       |          |       | -0,02          | -0,2  | 0,84       |
| Intimidateur (Modérateur) | 0,17                  | 26,2***  | 3,379 |                |       |            |
| Tr. intéριο               |                       |          |       | 0,40           | 7,73  | < 0,001*** |
| Intimidateur              |                       |          |       | 0,03           | 0,42  | 0,67       |
| Tr.intéριο x Intimidateur |                       |          |       | 0,02           | 0,37  | 0,71       |
| Troubles extériorisés     |                       |          |       |                |       |            |
| Victime (Modérateur)      | 0,19                  | 30,67*** | 3,387 |                |       |            |
| Tr.extéριο                |                       |          |       | 0,46           | 8,98  | < 0,001*** |
| Victime                   |                       |          |       | 0,17           | 3,03  | 0,003      |
| Tr.extéριο x Victime      |                       |          |       | -0,13          | -2,2  | 0,029*     |
| Intimidateur (Modérateur) | 0,22                  | 35,89*** | 3,382 |                |       |            |
| Tr. extéριο               |                       |          |       | 0,52           | 9,48  | < 0,001*** |
| Intimidateur              |                       |          |       | 0,01           | 0,08  | 0,94       |
| Tr.extéριο x Intimidateur |                       |          |       | -0,12          | -1,6  | 0,11       |

\*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

Afin de savoir si le modérateur du lien entre les troubles extériorisés et l'implication parentale est le fait d'être victime ou le fait de ne pas être victime, d'autres analyses de régression ont été faites. Les résultats (voir Tableau 8) montrent que la relation entre les troubles extériorisés de la conduite est liée à l'implication parentale dans le cas où les élèves ne sont pas victimes d'intimidation. Plus un élève a des troubles extériorisés moins bonne est l'implication de la part de ses parents dans les activités liées à l'école et ceci est vrai lorsqu'il n'est pas victime d'intimidation.

Tableau 8

*Analyse de régression précisant le rôle modérateur de la victimisation ou la non victimisation sur le lien entre les troubles extériorisés et l'implication parentale*

| Variable prédictive         | Implication parental |          |       |                |       |            |
|-----------------------------|----------------------|----------|-------|----------------|-------|------------|
|                             | $R^2$                | $F$      | $df$  | $b\acute{e}ta$ | $t$   | $p$        |
| Troubles extériorisés       |                      |          |       |                |       |            |
| Jamais victime (Modérateur) | 0,21                 | 88,71*** | 1,338 |                |       |            |
| Tr. extériorisés            |                      |          |       | 0,46           | 9,419 | < 0,001*** |
| Victime (Modérateur)        | 0,049                | 2,52     | 1,49  |                |       |            |
| Tr. extériorisés            |                      |          |       | 0,22           | 1,588 | 0,119      |

\*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

*Effet modérateur du rôle (victime, intimidateur) sur la relation entre les troubles de la conduite et la réussite scolaire.* Les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés ont un lien positif avec la perception qu'un élève a de sa réussite scolaire. Par contre, aucun résultat impliquant le fait d'être victime et/ou agresseur n'a été significatif donc la victimisation et l'agression dans l'intimidation n'agissent pas comme modérateur dans le lien entre les troubles (intériorisés et extériorisés) de la conduite et la réussite scolaire.

## Discussion

La présente recherche vise à approfondir les connaissances existantes en lien avec les associations à faire entre les troubles (intériorisés/extériorisés) de la conduite, l'implication dans l'intimidation et le risque de décrochage scolaire de même que ses composantes. Comme vu dans l'examen de la littérature existante, il y a présence de variables similaires entre les facteurs prédisposant et les variables associées à l'intimidation et au risque de décrochage scolaire. Aussi, la documentation existante rapporte la présence d'une association entre le fait d'avoir des troubles intériorisés de la conduite (anxiété et dépression) et des troubles extériorisés de la conduite (agressivité et délinquance) et le risque de décrocher de l'école. Conséquemment, l'objectif principal de ce mémoire est d'analyser si le fait qu'un élève soit impliqué dans l'intimidation comme victime ou agresseur puisse affecter les liens entre les troubles (intériorisés et extériorisé) de la conduite et le risque de décrocher de l'école. Cette section présente donc un rappel des hypothèses de recherche et vise la discussion des résultats obtenus en regard de la documentation scientifique actuelle.

## **Analyse des résultats de recherche en fonction des connaissances actuelles**

### **Prévalence de l'intimidation et du risque de décrochage scolaire**

Tout d'abord, la présente étude a fait ressortir la prévalence des différentes problématiques (intimidation et risque de décrochage) dans l'échantillon d'élèves utilisé. La prévalence de l'intimidation dans l'échantillon est composée d'un nombre plus élevé de victimes occasionnelles que de victimes fréquentes ainsi qu'un nombre plus élevé d'intimidateurs occasionnels que d'intimidateurs fréquents. Cela va dans le sens des recherches précédentes qui font ressortir que les élèves qui adoptent fréquemment un rôle dans l'intimidation sont proportionnellement moins nombreux que ceux qui en adopte de façon occasionnelle (Craig & Harel, 2004; Dumont, et al., 2008). Aussi, les proportions des élèves victimes d'intimidation et d'élèves intimidateurs qui ressortent de l'échantillon se rapprochent de celles rapportées dans l'étude de Craig et Harel (2004) pour le Canada. Ils rapportent des chiffres similaires pour les victimes occasionnelles et pour les victimes fréquentes, ainsi que pour les intimidateurs occasionnels et pour les intimidateurs fréquents. Par contre, Craig et al. (1998) rapportent des chiffres plus faibles pour le Canada que ceux de l'échantillon, à la fois pour les intimidateurs et les victimes. Pour ce qui est du Québec, l'étude de Couture et Desbiens (2004) rapporte des chiffres qui s'accordent avec les nombres de victimes fréquentes de l'échantillon.

En ce qui concerne les différences liées au genre, les garçons et les filles ont eu des résultats similaires qu'ils soient victimes occasionnelles ou fréquentes. Le test du chi-

deux a révélé qu'il n'y a aucune différence significative entre le sexe et le fait d'être victime. La même chose se produit pour les intimidateurs occasionnels et fréquents. Le fait qu'il n'y a pas de différences significatives qui aient été retrouvées entre le fait d'être victime et le sexe va dans le sens de certaines documentations scientifiques, notamment Craig et Harel (2004) qui rapportent des résultats similaires entre les garçons et les filles pour ce qui concerne la victimisation. Cependant, pour les intimidateurs, contrairement aux résultats de cette recherche, ils rapportent qu'il y a plus de garçons que de filles dans la population des intimidateurs occasionnels et fréquents. Il est cependant intéressant de constater que, en ce qui concerne les intimidateurs, le seuil du chi-deux était presque significatif ce qui laisse sous-entendre une tendance vers une différence significative, à interpréter cependant prudemment. Craig et Harel (2004) ne sont pas seuls à avoir des résultats différents de ceux de cet échantillon, Leclerc et al. (2008) rapportent aussi des différences entre les garçons et les filles du même niveau secondaire que les élèves de l'échantillon. Contrairement à la présente recherche, ils mentionnent que de façon générale les garçons sont plus impliqués occasionnellement dans l'intimidation (comme victime et comme agresseur) que les filles. Aussi, ils mentionnent qu'il y a plus de victimes fréquentes chez les filles, mais plus d'agresseurs fréquents chez les garçons. Cette différence notable, en comparaison avec plusieurs études mais qui ressort dans la présente étude, est peut-être explicable par le nombre d'élèves ayant répondu aux questionnaires. Une différence significative aurait peut-être pu ressortir plus significativement avec un nombre plus élevé de sujets. Il est important de noter la différence presque significative du sexe pour les intimidateurs.

En ce qui concerne les élèves de l'échantillon qui sont à risque de décrochage scolaire, ils représentent une proportion largement plus faible (plus de deux fois moins nombreuse) que celle rapportée dans l'étude de Fortin et al. (2004). Le pourcentage d'élèves à risque de décrocher de l'échantillon se rapproche davantage, en étant toutefois plus faible, de la proportion des élèves qui ont réellement décroché de l'école rapportée par le ministère de l'éducation des loisirs et des sports (MELS, 2012b). Cela pourrait être explicable par le fait que la mesure de l'étude de Fortin et al. a été prise avec un outil d'évaluation différent (le test de dépistage Décisions de Quirouette (1988) cité dans Fortin et al. (2004)), auprès d'un groupe d'élèves d'âge différent (secondaire un comparativement à secondaire un et deux) et qui, contrairement à l'échantillon de cette étude, comprenait légèrement plus de garçons que de filles.

Aussi, le test du chi-deux a démontré qu'il n'y a pas de différence significative entre le fait d'être victime ou non et le risque de décrocher ainsi qu'entre le fait d'être agresseurs et le risque de décrocher. Cela indique que les deux phénomènes sont indépendants l'un de l'autre et n'appartiennent pas nécessairement au même groupe. Cela va à l'encontre de ce qui était attendu dans cette recherche. Il était attendu que la victimisation et l'agression aient une association significative sur le risque de décrocher. Cependant, le chi-deux a démontré une différence significative entre les élèves au double rôle et le risque de décrocher. Cela va dans le sens de certaines recherches qui

mentionnent que ce sont les élèves au double rôle qui cumulent plus de facteurs de risque (Ahmed & Braithwaite, 2004). Cependant, comme l'intention de ce mémoire est de vérifier les associations de la victimisation et de l'agression de façon distincte, les élèves aux doubles rôles n'ont pas été davantage utilisés dans les analyses sauf en ce qui concerne l'analyse de variance en fonction des rôles joués dans l'intimidation.

Au niveau du sexe des élèves, encore une fois, le test du chi-deux n'a trouvé aucune différence significative entre le risque de décrochage scolaire et le genre. Ces résultats vont à l'encontre de certaines documentations scientifiques qui rapportent la présence plus importante de garçons que de filles dans la problématique du décrochage scolaire (MELS, 2012b). De plus, au niveau du risque de décrochage, Fortin et al.,(2004) ont montré que le risque de décrochage agit différemment selon le sexe au niveau des prédicteurs associés. Comme mentionné précédemment, les filles sont plus à risque lorsque les prédicteurs sont de natures personnelles et familiales. Pour leur part, en plus de ces prédicteurs, les garçons ont aussi ceux qui sont de nature scolaire. Cependant, Bowers et Sprott (2012) rapportent dans leur typologie que le deuxième groupe identifié le «mid-decreasing group» est composé d'autant de filles que de garçons. Toutefois, comme le sexe n'a démontré ne pas avoir un impact particulier dans l'échantillon de la présente étude, encore une fois très certainement dû au petit échantillon d'élèves à risque, le genre n'a pas été davantage utilisé dans les analyses.

### **Impact du rôle joué, de la fréquence de victimisation et de la fréquence d'agression sur le risque de décrochage scolaire et les troubles de la conduite**

**Fréquence de victimisation.** La première sous hypothèse mentionnait que la fréquence de victimisation a une influence sur le risque de décrochage scolaire et les troubles de la conduite. En effet, des différences significatives ont été trouvées en fonction de la fréquence de victimisation pour le risque de décrochage scolaire. De façon générale, les résultats ont montré que les élèves qui n'ont jamais été intimidé par un autre élève ont significativement moins de risque de décrocher de l'école que les élèves victimes d'intimidation de façon fréquente. Ces résultats étaient attendus et vont dans le sens que le risque de décrochage scolaire semble accru pour les victimes fréquentes d'intimidation, mais ne serait cependant pas plus importante pour les victimes occasionnelles que les non-victimes. Ces résultats présentent un tableau favorable pour les élèves qui ne sont pas victimes et ceux qui le sont de façon occasionnelle. Cela peut être explicable par le fait que les élèves qui vivent de rares épisodes de victimisation peuvent être affectés temporairement, mais peuvent plus facilement réussir à retrouver un équilibre leur permettant de s'adapter et bien réussir en comparaison avec les élèves qui sont intimidés de façon fréquente. Aussi, certaines différences significatives ont été trouvées entre les victimes occasionnelles et les victimes fréquentes au niveau des troubles intériorisés de la conduite, il est ressorti que les victimes fréquentes ont significativement plus d'anxiété et de dépression que les victimes occasionnelles. Cela va dans le sens de la documentation scientifique qui rapporte que la victimisation fréquente fragilise l'élève à plusieurs niveaux (Klomek, et al., 2007; Pranjić &

Bajraktarević, 2010). De façon générale, ce sont les victimes fréquentes qui cumulent le plus de risques. En ce sens, la littérature mentionne que la fréquence des gestes d'intimidation est associée à des problèmes majeurs chez les victimes. Il est mentionné que les victimes fréquentes sont plus à risques d'adopter des comportements d'évitement scolaire, comme l'absentéisme et elles seraient davantage affectées dans leurs accomplissements scolaires et leurs relations sociales à l'école (Beran & Lupart, 2009; Berana, et al., 2008; Perry, et al., 2001; Skues, et al., 2005; Totura, 2007).

Aussi, de façon significative, les non-victimes ont rapporté une meilleure perception de leur réussite scolaire que les victimes (occasionnelles et fréquentes). Ces résultats vont dans le sens de l'étude de Ma et al. (2009) qui met en évidence qu'être victime est associé à une vision négative des ses compétences académiques. Aussi, les non-victimes de l'échantillon ont rapporté avoir une meilleure implication de leurs parents dans les activités scolaires que les victimes fréquentes. Ce résultat va aussi dans le sens de la documentation scientifique (Cassidy, 2009; Önder & Yurtal, 2008) qui associe les victimes à des parents qui ont du mal à les encadrer, encourager et supporter.

Aussi, au niveau des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite, les non-victimes ont rapporté vivre significativement moins d'anxiété, moins de dépression et moins de comportements d'agressivité que les victimes fréquentes. La documentation scientifique va dans le sens de ces résultats et met en évidence l'impact de la

victimisation sur les symptômes dépressifs et sur l'anxiété (Beaulieu, 2007; Craig, et al., 1998; Lepage, et al., 2006). De plus, comme dans cette étude, certains mentionnent même la présence d'une agressivité plus élevée chez les victimes que chez les non-victimes (Skues, et al., 2005).



**Fréquence d'intimidation.** La deuxième sous hypothèse mentionnait que la fréquence d'intimidation a un impact sur le risque de décrochage scolaire et les troubles de la conduite. En effet, des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence d'intimidation pour le risque de décrochage scolaire. De façon générale les résultats ont démontré que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève se retrouvent avantagés au niveau du risque de décrochage et des troubles de la conduite en comparaison aux agresseurs. Les résultats ont démontré que les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève ont significativement moins de risque de décrocher de l'école que les élèves qui intimident d'autres élèves de façon occasionnelle et de façon fréquente. Le risque de décrochage scolaire semblerait donc accru pour les agresseurs occasionnels et fréquents. Ce résultat était attendu puisque, comme vu dans l'examen de la littérature, les facteurs de risque liés aux intimidateurs sont similaires aux facteurs de risque liés aux élèves à risque de décrocher de l'école.

Aussi, de façon significative, les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève ont rapporté une meilleure supervision parentale que les intimidateurs occasionnels,

ainsi qu'une meilleure implication de leurs parents dans les activités qui touchent l'école par rapport aux intimidateurs fréquents. Ces résultats vont dans le sens de la documentation scientifique qui mentionne que les intimidateurs proviennent de familles qui ont des problèmes de structure et d'encadrement (Önder & Yurtal, 2008; Stevens, et al., 2002) et qui ont une faible supervision parentale (Cook, et al., 2010; Stevens, et al., 2002). Les non-intimidateurs ont aussi rapporté avoir une meilleure attitude envers l'école que les intimidateurs occasionnels et fréquents, ce qui va dans le sens de la littérature scientifique qui mentionne que les intimidateurs ont un faible attachement à l'école, un faible désir de réussite scolaire ainsi qu'un faible niveau d'engagement scolaire (Haynie, et al., 2001; Ma, et al., 2009).

Au niveau des troubles intériorisés et extériorisés de la conduites, les élèves qui n'ont jamais intimidé un autre élève vivent moins d'anxiété que les intimidateurs occasionnels. Aussi, ils vivent moins de dépression, ont moins de comportements d'agressivité et de délinquance que les intimidateurs occasionnels et fréquents. Dans la littérature scientifique, les intimidateurs sont en effet reconnus pour leurs tendances à adopter des conduites de nature extériorisée (Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004). Pour ce qui est des troubles intériorisés, certains auteurs (Klomek, et al., 2007; Smitha, et al., 2012; Swearer, et al., 2001) mentionnent que les intimidateurs ont tendance à vivre de hauts niveaux de dépression et de problèmes émotionnels. Aussi, certaines différences significatives ont été trouvées entre les intimidateurs occasionnels

et les intimidateurs fréquents au niveau des troubles extériorisés de la conduite, il est ressorti que les intimidateurs fréquents ont plus de comportements d'agressivité et de délinquance que les intimidateurs occasionnels. Cependant, ce sont les intimidateurs occasionnels qui présentent, de façon significative, plus d'anxiété que les non intimidateurs. Cette différence n'est pas retrouvée chez les intimidateurs fréquents, ce qui laisse croire que les intimidateurs fréquents ne ressentent pas plus d'anxiété que ceux qui ne sont pas impliqués dans l'intimidation. Cela pourrait être explicable par le fait que les intimidateurs fréquents sont reconnus pour avoir tendance à se désengager moralement de leurs actes et mettre la faute sur des causes extérieures (Cranham & Carroll, 2003; Pepler, et al., 2008). Aussi, l'engagement dans l'intimidation s'associe souvent à un processus de désengagement scolaire et d'attitude négative envers les structures d'autorité (Brandidas, et al., 2007; Ma, et al., 2009; Nansel, et al., 2001). Il serait logique de croire que l'intimidateur qui ne le fait pas souvent, pour sa part, risque de se sentir plus anxieux par rapport aux conséquences possibles auxquelles il peut faire face que l'intimidateur fréquent qui s'en préoccupe moins. Aussi, ce sont les agresseurs fréquents qui présentent le plus de troubles extériorisés de la conduite, ce qui va aussi dans le sens de la documentation qui mentionne que si les intimidateurs poursuivent leurs conduites, ils risquent de s'engager dans une voie d'agressivité et de délinquance (Bender & Lösel, 2011). Les actes d'intimidation sont en soi des actes agressifs et ils sont interdits à l'école. Les intimidateurs, en intimidant, choisissent donc des conduites extériorisées liées à l'agressivité et à la délinquance. Plus ils en commettent, plus ils s'engagent dans ces comportements.

**Rôles joués dans l'intimidation.** La troisième sous hypothèse suggérait que le rôle joué dans l'intimidation a un impact sur le risque de décrochage scolaire et les troubles de la conduite. En effet, des différences significatives ont été retrouvées en fonction de la fréquence d'intimidation pour le risque de décrochage scolaire. Par contre, le résultat suite à l'analyse a posteriori, quoique non significative, laisserait croire que les élèves qui n'ont joué aucun rôle dans l'intimidation auraient moins de risque de décrocher de l'école que les élèves au double rôle. Il était cependant attendu que les différences entre les moyennes soient plus grandes et significatives. Comme l'examen de la littérature apporte des arguments laissant croire que les élèves impliqués dans l'intimidation sont plus vulnérables ou susceptibles d'être associés à des variables reliées au décrochage scolaire (Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Janosz, 2000; Lynskey, et al., 2003; Quiroga, 2008; Quiroga, et al., 2006; Reschly & Christenson, 2006; Song, et al., 2012; Vitaro, et al., 2001) il était attendu qu'une différence significative ressorte entre les élèves non impliqués dans l'intimidation et ceux impliqués. Cependant, le résultat qui attribue une différence aux élèves au double rôle, quoique non significatif, laisse comprendre que les élèves les plus à risque sont ceux au double rôle. Cette information corrobore les résultats des recherches antérieures qui mentionnent que les élèves au double rôle sont les élèves les plus vulnérables et qui cumulent les variables associées et les difficultés des intimidateurs et des victimes (Cook, et al., 2010; Nansel, et al., 2001; Pranjić & Bajraktarević, 2010).

Aussi, les résultats montrent que les élèves qui ne jouent aucun rôle dans l'intimidation ont significativement une meilleure attitude envers l'école que les élèves agresseurs. Il était attendu que pour chaque composante du risque de décrochage scolaire, il y ait des différences significatives entre les élèves non impliqués et les élèves impliqués dans l'intimidation. Par contre, au niveau de l'attitude envers l'école, les résultats vont dans le sens de la littérature qui fait mention que les intimidateurs ont tendance à avoir un faible engagement scolaire, une faible motivation pour les travaux et un faible désir de réussite (Haynie, et al., 2001; Li, et al., 2011). Aussi l'analyse de variance a démontré une différence significative des moyennes des groupes au niveau de l'implication parentale. Par contre, le résultat suite à l'analyse a posteriori n'a pas été significatif, mais laisserait croire que les élèves qui n'ont jamais été impliqués dans l'intimidation rapportent une meilleure implication parentale que les victimes et que les élèves au double rôle. Compte tenu des variables familiales qui ont été ressorties dans la littérature, il était attendu que ce soit les agresseurs, les victimes et les élèves aux doubles rôles qui perçoivent une implication parentale moins bonne. En effet, certains auteurs mentionnent que les intimidateurs proviennent de familles moins engagées dans l'éducation puisqu'elles se montrent peu encourageantes et plus enclines à être coercitives et peu structurées (Craig, et al., 1998; Önder & Yurtal, 2008; Pellegrini, 1998; Stevens, et al., 2002). Les victimes pour leur part ont tendance à provenir de familles surprotectrices (Olweus, 1994; Smith, 2004). Par contre, certains auteurs mentionnent que les victimes proviennent de familles qui ont des problèmes de

fonctionnement et d'éducation (Önder & Yurtal, 2008). Aussi, d'autres ajoutent le manque d'encouragement et de méthodes efficaces de résolution de problème (Cassidy, 2009).

Aussi, au niveau des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite, les élèves qui ne jouent aucun rôle ont rapporté vivre moins d'anxiété et de dépression que les victimes et moins de comportements agressifs que les victimes et les intimidateurs. De plus, les élèves non impliqués ont rapporté moins de comportements de délinquance que les intimidateurs. Aussi, certaines différences significatives ont été trouvées entre les intimidateurs et les victimes au niveau des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite; il est ressorti que les intimidateurs ont plus de comportements d'agressivité et de délinquance que les victimes. De plus, il est ressorti que les victimes vivent plus d'anxiété et de dépression que les intimidateurs. Ces résultats vont dans le sens des attentes reliées à ce mémoire puisque la collecte de données a permis de faire ressortir que les victimes sont davantage associées aux troubles intériorisés de la conduite, soit la dépression et l'anxiété (Cassidy, 2009; Craig, et al., 1998; Olweus, 1994; Smith, 2004). Cependant, certains précisent que les victimes sont davantage associées à la dépression qu'à l'anxiété (Hawker & Boulton, 2000). Aussi, la littérature mentionne que les intimidateurs et les victimes peuvent démontrer de l'agressivité (Craig, et al., 1998; Skues, et al., 2005). Par contre, nombreux auteurs associent davantage l'agressivité aux intimidateurs et aux élèves au double rôle (Olweus, 1994; Smith, 2004) qu'aux victimes. En effet, comme le mentionnent certains auteurs, les intimidateurs sont davantage associés aux troubles externalisés de la conduite et sont plus à risque de commettre des

actes de délinquances (Craig, et al., 1998; Li, et al., 2011; Olweus, 1994; Smith, 2004). Par contre, ces résultats ne font pas ressortir les mêmes conclusions mentionnant que les intimidateurs peuvent parfois avoir des niveaux plus élevés de dépression que les victimes (Swearer, et al., 2001).

Une différence de moyenne presque significative entre les élèves qui n'adoptent aucun rôle dans l'intimidation et ceux au double rôle laisserait croire que les élèves qui n'ont jamais été impliqués dans l'intimidation vivraient moins de déprime que les élèves au double rôle. Dans ce cas, il était attendu que la différence soit significative allant dans le sens que les élèves au double rôle vivent beaucoup plus de déprime que les élèves non impliqués dans l'intimidation (Cook, et al., 2010; Pranjić & Bajraktarević, 2010). De plus, contrairement aux résultats ressortis, il était aussi attendu que les élèves au double rôle soient significativement plus anxieux, plus agressifs et plus délinquants que les élèves non impliqués et que les victimes et les agresseurs puisqu'ils représentent le groupe le plus à risque et le plus vulnérable au niveau des troubles intériorisés et extériorisés de la conduite (Ahmed & Braithwaite, 2004; Cook, et al., 2010; Craig, et al., 2007; Nansel, et al., 2001; Pranjić & Bajraktarević, 2010).

En ce qui concerne les trois analyses de variance, il est intéressant de noter que la sous-échelle du risque de décrochage scolaire lié aux aspirations scolaires n'a jamais présenté de différences de moyenne significative. Donc la fréquence de victimisation, la

fréquence d'intimidation et le rôle joué dans l'intimidation semblent n'avoir aucun impact sur les aspirations scolaires des élèves de l'échantillon. Cette sous-échelle représente jusqu'où l'élève a l'intention de poursuivre ses études et les attentes parentales auxquelles il fait face. Cela est peut-être dû au fait que les attentes parentales en lien avec la poursuite des études ne se modifient pas à cause de l'implication (comme victime ou agresseur) de leur enfant dans l'intimidation. Aussi, il se peut que les élèves aient déjà des aspirations scolaires fermement décidées, donc la victimisation et l'intimidation, tout comme le fait de ne pas être impliqués dans l'intimidation ne viennent pas affecter ces aspirations.

### **Corrélation entre l'intimidation, les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire**

**Intimidation et risque de décrochage scolaire.** Les résultats de l'analyse de corrélation ont démontré que seules les victimes sont corrélées avec le risque de décrochage scolaire et elles le sont moyennement. Aussi, il y a peu de corrélations significatives entre les sous-échelles du risque d'abandon scolaire et les rôles joués dans l'intimidation (victime et agresseur). L'attitude envers l'école est cependant corrélée avec les intimidateurs et l'engagement parental est corrélé avec les élèves victimes. Il était cependant attendu que les intimidateurs soient aussi en lien avec le risque de décrochage scolaire et que la force de la corrélation pour les victimes et les intimidateurs soit plus grande.

En ce qui concerne les sous-échelles liées au risque de décrochage scolaire, comme attendu, toutes les variables des sous-échelles du risque de décrochage scolaire sont fortement corrélées avec le risque de décrochage scolaire. Cela était attendu puisque la validité et la fidélité de l'outil sont élevées (Potvin, et al., 2009). Cela vient appuyer la force du *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin, et al., 2007).

**Troubles de la conduite et risque de décrochage scolaire.** La troisième hypothèse suggérait que le fait de vivre de l'anxiété, de vivre de la dépression, de vivre de l'agressivité et de vivre de délinquance est significativement associé au risque de décrochage scolaire et contribue à expliquer un pourcentage du risque de décrochage scolaire. En effet, comme il était attendu, tous les troubles, intériorisés et extériorisés, de la conduite sont en lien avec le risque de décrochage scolaire. Ils sont aussi corrélés avec quatre des sous-échelles du risque de décrochage scolaire. Seule la variable aspiration scolaire n'est pas corrélée avec les troubles de la conduite sauf faiblement avec la délinquance. Ce résultat va dans le sens des analyses anova qui ont fait ressortir que la fréquence de victimisation, la fréquence d'agression et le rôle joué dans l'intimidation semblent n'avoir aucun impact sur les aspirations scolaires.

Aussi, l'anxiété est le trouble qui présente le niveau le plus faible de corrélation avec le risque de décrochage scolaire et la délinquance est celui qui présente le lien le plus fort avec le risque de décrochage. En ce sens, certains auteurs (Farmer, et al., 2003; Fortin, et al., 2004; French & Conrad, 2001) mentionnent que les élèves à risque de décrochage se caractériseraient par un plus grand nombre de conduites délinquantes et de comportements antisociaux.

En ce qui concerne les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite, comme attendu, les scores à l'anxiété et à la dépression sont fortement corrélés entre eux et il en est de même pour les scores à l'agressivité et à la délinquance. Cela a permis de regrouper les variables en deux groupes distincts, un représentant les troubles intériorisés et l'autre, les troubles extériorisés.

Pour ce qui est de la valeur prédictive, l'hypothèse suggérait que le fait de vivre de l'anxiété, de vivre de la dépression, de vivre de l'agressivité et de vivre de la délinquance contribue à expliquer une proportion du risque de décrochage scolaire. L'analyse de régression montre que les résultats à l'anxiété, la dépression, l'agressivité et la délinquance combinées contribuent significativement à expliquer approximativement un tiers de la variation du risque de décrochage scolaire, mais que seulement les résultats liés à la dépression et à la délinquance sont alors significatifs. Cela va dans le sens de la documentation qui met un poids plus fort sur les variables

liées à la dépression (Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et al., 2011; Quiroga, 2008; Quiroga, et al., 2006) et à la délinquance (Farmer, et al., 2003; Fortin, et al., 2004; French & Conrad, 2001) comme facteurs de risque lié au décrochage scolaire.

### **Effet modérateur de la victimisation et de l'intimidation sur le lien entre les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire**

La quatrième hypothèse suggérait que l'implication dans l'intimidation, comme victime ou intimidateur, modère le lien entre les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite et le risque de décrocher. Les régressions linéaires hiérarchiques ont montré que les troubles intériorisés et extériorisés ont un lien positif avec le risque de décrochage scolaire. Par contre, contrairement à ce qui était attendu, aucun résultat impliquant le fait d'être victime et/ou intimidateur n'a été significatif. Cela montre que la victimisation et l'intimidation n'agissent pas comme modérateur dans le lien entre les troubles de la conduite et le risque global de décrochage scolaire. L'analyse de la littérature portait pourtant à croire à une association, compte tenu des variables similaires entre les deux problématiques et l'impact de l'implication dans l'intimidation sur les aspects scolaires du cheminement d'un élève. Cela est peut-être explicable par le fait qu'un élève qui présente des troubles de la conduite (intériorisés ou extériorisés) est déjà à risque de décrochage scolaire, donc la victimisation et l'intimidation (qui amène à adopter des conduites intériorisées et extériorisées) ne viennent pas augmenter ce risque. Ce qui semble donc en cause, ce sont les troubles de la conduite qui s'exprime dans

l'intimidation et non l'intimidation en soit. En ce sens, une étude réalisée en Afrique du Sud qui a évalué le lien entre le fait d'être impliqué dans l'intimidation comme victime, intimidateur et au double-rôle et le décrochage scolaire avait démontré que seulement les garçons étant au double-rôle ont eu davantage de décrochages scolaires (Townsend, et al., 2008). D'un autre côté, une étude a associé l'augmentation de l'intimidation à l'augmentation du décrochage scolaire (Cornell, et al., 2013). Par contre, Cornell et al. ont utilisé l'intimidation et le chahut comme variable comparativement à la présente étude qui a utilisé la victimisation et l'intimidation.

Par contre, en analysant non le risque global, mais chacune des sous-échelles servant à évaluer ce risque, les résultats ont démontré un effet modérateur pour une des composantes du risque de décrochage : l'implication parentale. En effet, en ce qui concerne l'implication parentale, c'est pour les troubles extériorisés de la conduite que l'effet modérateur se produit. Les analyses de régression démontrent que la victimisation agit comme modérateur dans le lien entre les troubles extériorisés et l'implication parentale. Cependant, l'analyse de régression servant à vérifier le sens que prend l'effet modérateur révèle que c'est le fait de ne pas être victime qui met en évidence un lien significatif entre les troubles extériorisés de la conduite et l'implication parentale. Cela signifie que si un élève n'est pas victime d'intimidation et présente des troubles extériorisés (délinquance et agressivité) il aura des parents moins impliqués dans les activités reliées à l'école que s'il était victime d'intimidation. Ce résultat n'était pas

attendu et est difficile à expliquer. Cependant, il pourrait être expliqué par le fait que les victimes ont déjà une implication parentale faible donc le fait d'adopter des troubles extériorisés de la conduite n'affecte pas l'implication de ses parents dans les activités reliées à l'école puisqu'ils ne sont déjà que très peu impliqués. Comme vu dans l'examen de la littérature, les victimes ont tendance à provenir de familles qui apportent peu d'encadrement, d'encouragement et de support (Cassidy, 2009; Önder & Yurtal, 2008). Donc, la victimisation pourrait n'avoir aucune influence sur le lien entre les conduites extériorisées et l'implication parentale comparativement à un élève qui n'est pas victime. Dans ce cas, le fait que l'élève qui s'engage dans des conduites extériorisées ne soit pas une victime d'intimidation semble amener les parents à diminuer leur niveau d'implication dans les activités touchant l'école comme l'aider, manifester de l'intérêt envers ce qu'il fait et prendre plaisir à en parler ensemble. Peut-être qu'à ce moment les parents sont préoccupés par autre chose (problèmes familiaux, préoccupations et difficultés personnelles) ou sont-ils préoccupés par les comportements extériorisés de leur enfant ce qui impliquerait une énergie investie dans autre chose que les activités touchant l'école (inquiétude, critique,...). Toutefois, même si cet effet modérateur est ressorti dans les analyses, il est important de relever que le coefficient de signification est plutôt faible. Les régressions linéaires hiérarchiques n'ont pas montré d'effet modérateur pour la supervision parentale, les aspirations scolaires, l'attitude envers l'école et la réussite scolaire.

Les résultats de ce mémoire ne soutiennent pas l'hypothèse qui voulait que la victimisation ou l'agression dans l'intimidation soit modératrice dans les liens entre les troubles intériorisés ou extériorisés de la conduite et le risque de décrochage en rendant l'élève plus à risque de décrocher. Les élèves victimes et les élèves qui intimident sont associés à des variables personnelles, sociales, familiales et scolaires similaires à celles liées au risque de décrochage et adoptent des conduites intériorisées et extériorisées. Les conduites intériorisées et extériorisées sont associées au risque de décrochage scolaire. Aussi, comme vu dans les analyses anova, prises individuellement, les victimes fréquentes sont plus à risque de décrochage que les non-victimes et les agresseurs occasionnels et fréquents sont plus à risque de décrochage que les non-agresseurs. Cependant, la victimisation et l'agression n'ont pas d'influence sur les liens entre les troubles intériorisées/extériorisées de la conduites et le risque de décrochage scolaire. Cependant, ces troubles de la conduite peuvent, entre-autre, s'exprimer dans la problématique de l'intimidation.

### **Conséquences et retombées possibles**

De façon générale, ce mémoire a permis de documenter davantage la situation de l'intimidation et du risque de décrochage scolaire au Québec. Ce sont deux problématiques actuelles qui préoccupent les décideurs et les intervenants des milieux scolaires compte tenu des variables inquiétantes qui y sont associées. Il apparaît important de relever que cette recherche se distingue par l'aspect original et relativement nouveau du sujet à l'étude. Très peu de recherches ont étudié les liens et associations

entre l'implication dans l'intimidation et le risque de décrochage scolaire. Comme mentionné dans l'examen de la littérature, deux recherches semblent avoir exploré ces questions (Cornel et al., 2013; Townsend, et al., 2008). Toutefois cette étude se distingue de ces recherches puisqu'elle est la seule qui cherche à documenter le rôle de la victimisation pure et de l'intimidation pure en excluant les élèves au double rôle. Aussi, comparativement à l'étude de Townsend et al., ce mémoire cherche à explorer les associations à faire avec l'intimidation seulement, et non le chantage, dans un souci de distinguer cette problématique des simples disputes entre amis. Cette recherche se distingue aussi par le fait qu'elle met en évidence les liens entre les deux problématiques principales et les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite vécus par les élèves au début du secondaire. Inclure les troubles de la conduite dans les analyses semble être important puisqu'ils sont en lien avec l'intimidation ainsi qu'avec le décrochage scolaire. De plus, cette recherche est la première à s'intéresser à ces questions auprès d'une population québécoise. Les résultats permettent de documenter la prévalence du risque de décrochage scolaire et de l'intimidation avec une population québécoise de niveau secondaire un et deux.

Ce mémoire apporte une particularité dans le fait que le genre n'a pas démontré apporter une différence significative dans les problématiques (Victimisation, Intimidation, Risque de décrochage). Cela laisse croire que le fait d'être un garçon ou une fille n'est pas associé significativement à ces problématiques. Cette situation est

sensiblement nouvelle puisqu'à l'habitude, la documentation scientifique parle de différence plus marquée entre les genres. Il est aussi encourageant de constater une prévalence plus faible d'élèves à risque de décrochage que celle rapportée dans des recherches antérieures. Cela laisse croire à de possibles impacts positifs des orientations et interventions faites en milieu scolaire. Toutefois, aucune interprétation hâtive de ces données ne doit être faite. Il serait cependant intéressant de faire des études longitudinales afin de voir les associations à long terme de la victimisation et de l'agression sur la problématique de l'intimidation. Aussi, il serait intéressant de poursuivre l'évaluation de la prévalence de l'intimidation et du risque de décrochage scolaire auprès de la population québécoise afin d'avoir un portrait plus global de ces problématiques au Québec et plus d'éléments de comparaison pour les recherches futures.

Aussi, les résultats de ce mémoire permettent d'apporter une compréhension des interactions entre la problématique de l'intimidation et du risque de décrochage scolaire. Les variables associées aux faits d'être une victime ou un intimidateur sont similaires aux variables liées au décrochage scolaire. Toutefois, malgré que l'hypothèse principale ne se soit pas avérée concluante, les résultats obtenus permettent de croire qu'il est nécessaire d'apporter une attention et des interventions ciblées auprès des élèves victimes d'intimidation ainsi qu'auprès des élèves intimidateurs afin de favoriser la persévérance scolaire. En effet, certaines analyses ont révélé que les victimes

d'intimidation fréquentes sont associées à un plus grand risque de décrochage que les non-victimes et les intimidateurs occasionnels et fréquents sont associés à un plus grand risque de décrochage scolaire que les non-intimidateurs. Comme il n'existe très peu de recherche, notamment aucune québécoise, qui tente d'examiner le lien possible entre l'intimidation et le décrochage scolaire, il serait intéressant de chercher à documenter davantage ce lien. Aussi, comme ce mémoire n'a pas cherché à en documenter les associations, il serait pertinent que les prochaines recherches portent un regard particulier sur le lien à faire entre un élève qui est à la fois victime et intimidateur (double rôle) et son risque de décrocher de l'école.

Aussi, lorsqu'il s'agit du lien à faire entre les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite et le risque de décrochage scolaire, ce mémoire va dans le sens des recherches précédentes et permet d'appuyer ces résultats avec une population québécoise. En rapportant qu'ils sont plus à risque de décrochage scolaire, cette recherche appuie l'importance qui doit être donnée aux interventions liées à la prévention auprès des élèves qui présentent des troubles intériorisés (anxiété et dépression) et extériorisés (agressivité et délinquance) de la conduite, qu'ils soient victimes ou non et intimidateurs ou non. Suite aux résultats de régression qui calculent le pourcentage du risque de décrochage scolaire expliqué par une variable, ce mémoire appuie particulièrement les recherches qui rapportent l'importance de la dépression et de la délinquance comme facteur de risque au décrochage scolaire. Au final, ce mémoire et

les orientations qu'il propose se veulent un moyen de mieux cibler les élèves vulnérables et ultimement d'améliorer la prévention et les interventions en matière d'intimidation à l'école.

### **Limites et forces de la recherche**

Ce mémoire présente des forces et des faiblesses qui doivent être précisées. Tout d'abord, il est important de préciser qu'il ne fait qu'explorer les différentes associations entre les variables. Sur la base de ces informations, il est impossible de conclure à des liens de causalité directe. Aussi, en ce qui concerne l'échantillon utilisé, il faut mentionner que malgré le fait qu'il soit composé d'un nombre relativement élevé d'élèves, il aurait été peut-être encore plus intéressant d'avoir une population plus grande puisque les élèves impliqués dans l'intimidation et ceux à risque de décrochage scolaire ne représentent qu'une petite proportion de ce groupe. Avec un nombre plus élevé de sujets, il y aurait eu plus de données à étudier et ainsi des résultats davantage représentatifs et généralisables. Aussi, les groupes (rôles joués dans l'intimidation, élèves à risque d'intimidation) ne sont pas homogènes ce qui peut influencer les résultats. Cependant, cela est représentatif de la population générale et des éléments ont été mis en place afin d'éviter que le manque d'homogénéité puisse affecter les résultats, notamment l'utilisation d'un test a posteriori lors des analyses de variance. Toutefois, la prévalence des élèves intimidateurs, victimes et aux doubles rôles est représentative des prévalences retrouvées dans d'autres recherches portant sur l'intimidation. Cependant, en ce qui concerne le risque de décrochage, la prévalence est plus faible que celle

retrouvée dans les recherches précédentes faites au Québec. Ce résultat peut peut-être influencer la suite des analyses de cette étude et ne pas être généralisable à la population générale. Aussi, le fait de ne pas avoir testé les élèves au double rôle peut avoir limité les résultats associés au risque de décrochage scolaire puisque la littérature place les élèves au double rôle comme cumulant, de façon générale, le plus de facteurs de risque. Comme mentionné précédemment, il serait intéressant d'explorer davantage l'impact d'être à la fois victime et intimidateur sur le risque de décrochage scolaire dans les recherches futures. Aussi, comme le sexe a démontré ne pas avoir un impact particulier dans l'échantillon, le genre n'a pas été davantage utilisé dans les analyses. Cependant, compte tenu de la documentation scientifique, ce résultat est surprenant. Il aurait été intéressant de différencier les garçons et les filles dans les analyses afin de mieux comprendre comment les problématiques agissent en fonction des genres.

En ce qui concerne les instruments de mesure utilisés, peu de recherches documentent le risque de décrochage scolaire à l'aide du *DEMS, le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin, et al., 2007). Aussi très peu utilisent le *questionnaire sur l'intimidation d'Olweus* (1989) au Québec. En ce qui concerne le *DEMS, questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin, et al., 2007), c'est un outil dont la validité et la fidélité ont été testées auprès d'une population québécoise, ce qui en fait un outil fiable pour cette étude. C'est aussi le cas des autres outils d'évaluation utilisés, sauf pour le questionnaire d'Olweus

(1989) qui n'a pas de version validée en français ni testée auprès d'une population québécoise. La traduction utilisée (Gagné, 1996) risque peut-être de présenter des éléments qui affectent la validité et la fidélité de l'instrument. Aussi, tous les questionnaires utilisés sont des mesures auto-rapportées par les élèves. Il faut donc garder à l'esprit la nature plus subjective des réponses liées aux perceptions des élèves. Il serait peut-être intéressant d'investiguer aussi les perceptions des professeurs, des intervenants et des parents pour avoir un portrait plus global. Aussi, la composante des aspirations scolaires liée au risque de décrochage scolaire semble n'avoir été influencée par aucune des variables de l'étude. Il est toutefois surprenant que cette composante ne soit aucunement influencée par la victimisation, l'agression et les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite. Il serait intéressant d'investiguer davantage cette composante afin de mieux comprendre les facteurs qui l'influencent.

Ce mémoire est toutefois intéressant puisqu'il contribue aux connaissances liées à deux problématiques scolaires importantes, l'intimidation et le décrochage scolaire. Il est original et innovateur. Aussi, il apporte des informations pertinentes concernant un large échantillon québécois. Il met en évidence que le risque de décrochage est accru pour les victimes fréquentes et pour les intimidateurs. Il permet aussi de documenter davantage les variables associées à ces deux problématiques et leurs liens avec les troubles (intériorisés et extériorisés) de la conduite. De plus, il permet d'appuyer les

recherches actuelles qui relie plus particulièrement le risque de décrochage scolaire à la délinquance et à la dépression.

Rapport-Gratuit.com

**Conclusion**

Cette recherche avait pour objectif d'explorer les liens éventuels entre la problématique de l'intimidation et celle du risque de décrochage scolaire. Avec les objectifs ministériels actuels en matière de décrochage scolaire (MELS, 2009b) et le projet de Loi 56 (MELS, 2012a) sur l'intimidation en milieu scolaire, une telle étude s'avère pertinente et actuelle. Pour mettre en contexte le sujet principal de ce mémoire, il importait de bien cibler les élèves impliqués dans ces problématiques. L'analyse de la documentation a permis de faire ressortir les définitions associées à l'intimidation et au risque de décrochage afin de bien les distinguer des autres problématiques existantes. Cette étape était très importante dans le contexte actuel où plusieurs professionnels tentent de mettre en place des programmes d'intervention dans les écoles. Il demeure important de bien comprendre les phénomènes afin de prévenir et d'intervenir efficacement (Beaumont, 2012). Ensuite, l'analyse des variables associées à ces deux problématiques (familiale, sociale, personnelle et scolaire) a permis de constater la présence de similitudes. Les élèves impliqués dans l'intimidation sont associés à de nombreux problèmes liés aux aspects scolaires comme par exemple : les difficultés au niveau du rendement (résultats scolaires en français et en mathématique); l'absentéisme scolaire et les mauvais comportements à l'école (Beran & Lupart, 2009; Beran, et al., 2008; Konishi, et al., 2010; Nansel et al., 2001; Perry, et al., 2001; Skues, et al., 2005; Stavrinides, et al., 2011; Totura, 2007). Aussi, il est ressorti que l'intimidation et

le risque de décrochage scolaire sont souvent liés à l'adoption de troubles intériorisés et extériorisés de la conduite chez les élèves impliqués (Beaulieu, 2007; Cook, et al., 2010; Craig, et al., 1998; Klomek, et al., 2007; Lepage, et al., 2006; Olweus, 1994; Smith, 2004). Face à ces constats et suite à une lecture de ce qui a été fait en recherche, une question s'est posée : l'implication dans l'intimidation peut-elle mener à un risque accru de décrochage scolaire? Il était attendu que les victimes et les intimidateurs seraient associés au risque de décrochage scolaire. Les analyses statistiques ont permis de faire ressortir des liens entre les fréquences de victimisation et d'intimidation et le risque de décrochage scolaire. Les victimes fréquentes seraient, en outre, plus à risque de décrocher que les victimes occasionnelles et les non-victimes. Aussi, les intimidateurs occasionnels et fréquents seraient plus à risque de décrocher de l'école que les non-intimidateurs. Encore une fois, et en lien avec la littérature (Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et al., 2011; Quiroga, et al., 2006; Vitaro, et al., 2001), il était aussi attendu que les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite seraient associés au risque de décrochage scolaire. Les analyses faites dans cette étude allaient dans ce sens. De plus, il est ressorti que ces troubles expliquent une proportion du risque de décrochage scolaire. En effet, les analyses ont montré que la délinquance et la dépression sont les deux troubles de la conduite les plus associés à ce risque. Ce qui, de façon générale, soutient ce que les recherches avançaient. Un autre objectif de ce mémoire était d'analyser la fonction possiblement modératrice de l'intimidation dans le lien entre les troubles intériorisés et extériorisés de la conduite et le risque de décrochage scolaire afin de vérifier si la victimisation ou l'agression auraient tendance à augmenter

ce risque. Toutefois, les résultats obtenus n'ont pas permis de démontrer ce lien. En analysant les dimensions du risque de décrochage scolaire, il est même ressorti que chez un élève qui présente des troubles extériorisés de la conduite, l'implication de ses parents dans les activités touchant l'école est plus faible s'il est non-victime que s'il est victime d'intimidation. L'intimidation ne semble donc pas avoir d'impact sur les liens entre les troubles de la conduite et le risque de décrochage scolaire. Par contre, il est possible de suggérer que l'implication dans la problématique de l'intimidation est une voie par laquelle peut s'exprimer un trouble de la conduite et ainsi, possiblement influencer indirectement le risque de décrochage. Aussi, il n'en demeure pas moins que cette étude n'est qu'un premier pas sur la voie des recherches québécoises pouvant porter sur les éventuels liens entre l'implication des élèves dans l'intimidation et le risque de décrochage scolaire.

Ce mémoire se distingue par l'originalité de son sujet. En effet, il s'agit d'une des rares études qui explorent les liens entre la victimisation, l'intimidation, le risque de décrochage scolaire et les troubles de la conduite. Aussi, il utilise plusieurs instruments de mesure reconnus et dont les qualités psychométriques sont élevées. Il est intéressant de soulever le fait qu'il utilise un instrument de mesure réalisé au Québec : le *DEMS*, un questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin, et al., 2007). De ce fait, il a permis d'identifier 60 élèves (12,5 %) de l'échantillon qui présentaient un risque de décrochage passant de léger à sévère. De plus, le logiciel et le

guide du CTREQ associé à cet outil propose des stratégies et des programmes d'interventions ciblés en fonction des quatre types d'élèves à risque (le type « peu intéressés/peu motivés »; le type « dépressifs »; le type « conduites antisociales cachées » et le type « problèmes de comportement ») ce qui rend l'outil encore plus complet et utile.

Ce mémoire permet de combler, en partie, un manque au niveau du domaine de recherche et contribue aux connaissances actuelles concernant l'intimidation et le risque de décrochage. De plus, comme d'autres recherches l'ont fait précédemment ( Fortin, et al., 2004; Gagné & Marcotte, 2010; Gagné, et al., 2011; Quiroga, et al., 2006; Vitaro, et al., 2001), cette étude attire l'attention sur la vulnérabilité des élèves présentant des comportements de délinquance et de dépression et appuie ainsi la prévention et les interventions réalisées en milieu scolaire, auprès de ces élèves. Il serait, en outre, pertinent de faire des études longitudinales auprès des élèves victimes ou intimidateurs présentant de nombreux symptômes de dépression et des comportements de délinquance pour en faire ressortir non seulement le risque de décrochage scolaire, mais aussi les impacts sur les autres sphères de leur vie (famille, relation sociale, etc.). Aussi, il serait intéressant de faire des études longitudinales portant sur les élèves qui ont présenté un risque de décrochage au début du secondaire afin d'analyser leur cheminement (ont-ils décroché de l'école ou pas?) et analyser davantage les éléments qui ont contribué à la persévérance scolaire de ceux qui ont obtenu leur diplôme d'étude secondaire. Au final,

cette étude et les orientations qu'elle propose, visent à mieux cibler les élèves vulnérables et à améliorer la prévention et les interventions en matière de troubles de la conduite, d'intimidation à l'école et de risque de décrochage scolaire. En ce sens, il serait essentiel de mettre en place des systèmes efficaces et innovants de repérage en matière d'intimidation dans les écoles (particulièrement pour les actes d'intimidation indirecte qui passent souvent plus inaperçus) en passant par les intervenants, le personnel enseignant, le personnel de l'école et les élèves. Il faut absolument que chaque acte d'intimidation soit dénoncé et pris au sérieux. Il importe aussi d'améliorer la communication avec les parents des élèves impliqués dans l'intimidation (victime et intimidateur) afin qu'ils soient informés des interventions mises en place et que leur implication soit mobilisée. Il n'est pas exclu non plus d'encourager la mise en place de programme d'intervention auprès des victimes et des intimidateurs et d'encourager les stratégies de réparation de l'intimidateur envers la victime.

L'actualité et les orientations gouvernementales démontrent l'importance d'agir en ce qui concerne l'intimidation au secondaire. L'établissement d'un environnement scolaire sain pendant tout le déroulement des études est important pour chacun des élèves afin de favoriser leur persévérance scolaire ainsi que leur bien-être psychologique et physique. C'est pourquoi ce mémoire a tenté d'explorer les liens entre l'intimidation et le risque de décrochage scolaire. Toutefois, le risque de décrochage scolaire n'est qu'un élément parmi tant d'autres étant associé à l'intimidation. Cette problématique,

lourde de conséquences, mérite une attention particulière afin de trouver des solutions concrètes pour venir en aide aux élèves impliqués et que cesse définitivement cette forme de violence dans les écoles.

## Références

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-Age forms and profiles. Child behavior checklist for Ages 6-18, Teacher's report form, Youth self-report *Reliability, Interval Consistency, Cross-Informant Agreement, and Stability* (pp. 99-135). Burlington, Vermont: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Archer, J., & Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*(3), 212-230.
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang, X., & Zhang, J. (2013). *The condition of education 2013*. U.S.: National Center for Education Statistique.
- Baron, R., & Kenny, D. (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. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.568
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence: Une étude franco-québécoise*. Thèse de doctorat en psychopédagogie inédite, Université Laval
- Beaumont, C. (2012). *Ce que la recherche révèle sur les définitions des termes "violence" et "intimidation" à l'école*. Québec: Commission de la culture et de l'éducation: dans le cadre des consultations publiques sur les projet de loi no.56, loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école.

- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties *Journal of Consulting and Clinical psychology, 56*, 893-897.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *BDI-II Inventaire de dépression de Beck* Manual for the Beck Depression Inventory-II. TX: The Psychological Corporation, San Antonio.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1998). *Manuel de l'inventaire de dépression de Beck, 2ème édition* The Psychological Corporation, Toronto, Ontario, Canada.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck depression inventory : Twenty-five years of evaluation *Clinical Psychology Review, 8*, 77-100.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 99-106. doi: 10.1002/cbm.799
- Beran, T. (2008). Stability of harassment in children: Analysis of the canadian national longitudinal survey of children and youth data. *The Journal of psychology, 142*(2), 131-146.
- Beran, T., & Lupart, J. (2009). The Relationship Between School Achievement and Peer Harassment in Canadian Adolescents: The Importance of Mediating Factors. *School Psychology International 30*(1), 75-91. doi: 10.1177/0143034308101851
- Beran, T., Hughes, G., & Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses. *Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data Educational Research, 50*(1), 25-39.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Que sais-je? Le décrochage scolaire*. Paris.  LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES
- Boulton, M., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 461-466. doi: 0140-1971/99/040461
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*(1), 73-87. doi: 10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x
- 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.

- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associates with dropping out of High school : A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195. doi: 10.1080/00220671.2011.552075
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(7), 809–817. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Brandidas, G., Jeunier, B., & Stilhart, C. (2007). Harcèlement entre les élèves. Conséquences somatiques et psychologiques. *Revue francophone du Stress et du Trauma, 7*(3), 143-151.
- Broucker, P. d. (2005). *Without a Paddle: What to do About Canada's Young Drop-outs*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks Inc.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimisation: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violence à l'école: Tendances internationales de la recherche en sociologie. *Médecine & Hygiène, 27*(2), 205-225. doi: 10.3917/ds.272.0205
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*, 63-76. doi: 10.1007/s11218-008-9066-y
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup>éd). New Jersey, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83. doi: 10.1037/a0020149
- Cornell, D., Fan, X., Gregory, A., & Huang, F. (2013). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138-149. doi: 10.1037/a0030416
- Couture, C., & Desbiens, N. (2004). L'intimidation : est-vous prêt à y faire face. *Ville-École-Intégration Enjeux, hors série*, 8, 146-147.

- Coyne, S., Archer, J., & Eslea, M. (2006). "We're Not Friends Anymore! Unlessy": The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294-307.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimisation. *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey*(4), 133-144.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying : What works? . *School psychology international*, 28(4), 465-477.
- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. Canada: Direction générale de la recherche appliquée: Politique stratégique.
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 113-133. doi: 10.1080/0266736032000069947
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Bordeaux, France.
- DeVoe, J. F., & Chandler, K. (2005). *Student reports of bullying: Result from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey (NCES 2005-310)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Esbensen, F., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimisation in a multisite sample of American students. *Youth & Society*, 41, 209-233. doi: 10.1177/0044118X09351067
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth & Society*, 21(3), 306-354.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41, 217-232.
- Fergusson, D., Horwood, L., & Boden, J. (2006). Birth order and educational achievement in adolescence and young adulthood. *Australian Journal of Education*, 50(2), 122-129.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Traité d'Union*. Québec: CTREQ.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, D., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 27*(3).
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & 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, 11*(4), 363-383.
- Fortin, L., & Potvin, P. (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)*.
- 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.
- Freeston, M., Ladouceur, R., Thibodeau, N., Gagnon, F., & Rhéaume, J. (1994). L'inventaire d'anxiété de Beck : propriétés psychométriques d'une traduction française. *L'Encéphale, 47*-55.
- French, D., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 225-244.
- Gagné, M.-È., & Marcotte, D. (2010). Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation 39*(1), 27-44.
- Gagné, M., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation, 34*(2), 77-92.
- Gagné, R. (1996). *Adaptation du Questionnaire d'intimidation d'Olweus*. Commission scolaire des Cantons, Granby.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 29*(2), 223-240.
- Guèvremont, A., Roos, N., & Brownell, M. (2007). Predictors and consequences of grade retention: Examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(1), 50-67.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty year's research on peer victimisation and psychological adjustment: A meta-analytic review of cross-sectionnal studies.

- Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-445. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999). The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101. doi: 0012-1649/99/
- Hodges, E., Malone, M., & Perry, D. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. doi: 0012-1649/97
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization. *Journal of School Violence* 8, 42-63 doi: 10.1080/15388220802067813
- Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2012). The impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and uvenile Justice*, 10(4), 370-385. doi: 10/1177/154120401238926
- IBM (2012). SPSS Statistics V21.0.0 documentation: Test Post Hoc ANOVA à 1 facteur. Repéré à [http://www\\_01.ibm.com/support/knowledgecenter](http://www_01.ibm.com/support/knowledgecenter)
- Irshad, E., & Atta, M. (2013). Social Competence as Predictor of Bullying among Children and Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 35-42.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 25(1), 61-68.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.171
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaire publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'école entre 1999 et 2005*. Sommaire exécutif des rapports déposés au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaire (GRES). Université de Montréal.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349-359. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.349
- Kabacoff, R. I., Segal, D. L., Hersen, M., & VanHesselt, V. B. (1997). Psychometric Properties and Diagnostic Utility of the Beck Anxiety Inventory and the State-Trait Anxiety Inventory With Older Adult Psychiatric Outpatients. *Journal of Anxiety Disorders, 11*(1), 33-47.
- Kaplan, D., Peck, B., & Kaplan, H. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Research, 90*, 331-343.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*, 1069-1080.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(1), 40-49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*(4), 1305-1317. doi: 10.2307/1131701
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do School Bullying and Student-Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19-39. doi: 10.1177/0829573509357550
- Lacroix, M.-È. (2009). *L'environnement familial, l'attachement (mère, père) et le soutien des pairs en relation avec l'intimidation chez des adolescents au début du secondaire*. Mémoire inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Leclerc, D., Dumont, M., & Lacroix, M. (2008). Bref portrait de l'intimidation vécue par des élèves inscrit en première année du secondaire. *La Foucade*, 8(2), 6-8.
- Lepage, C., Marcotte, D., & Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation* 32(1), 227-246.
- Lereyaa, S. T., Samarab, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behaviour and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study *Child Abuse & Neglect* 37, 1091-1108.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Potvin, P., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1).
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C., & Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Université de Sherbrooke: CRIRES.
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi: 10.1177/0165025411402578
- Loi sur l'instruction public. (1990). Obligation de fréquentation scolaire, Québec, section II, art.14.
- Lynskey, M., Cofey, C., Degenhardt, L., Carlin, J., & Patton, G. (2003). A longitudinal study of the effects of adolescent cannabis use on high school completion. *Addiction*, 98(5), 685-692.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, 628-644.
- McCaul, E., Donaldson, G., Coladarci, T., & Davis, W. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- McNeal, R. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- MELS. (2009a). La violence à l'école: Ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence dans les écoles 2008-2011. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

- MELS. (2009b). *"L'école j'y tiens!" Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec.
- MELS. (2012a). *Projet de loi n°56: Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec, Canada.
- MELS. (2012b). *Indicateurs de l'Éducation-Édition 2011*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2003). *Bulletin statistique de l'éducation. Abandon scolaire et décrochage: Les concepts*. Québec.
- Mohapatra, S., Irving, H., Paglia-Boak, A., Wekerle, C., Adlaf, E., & Rehm, J. (2010). History of Family Involvement with Child Protective Services as a Risk Factor for Bullying in Ontario Schools. *Child and Adolescent Mental Health* 15(3), 157–163. doi: 10.1111/j.1475-3588.2009.00552.x
- Morris, K. (2008). *Familial antecedents of bullying and victimisation: The moderating role of social support*. Thèse inédite de doctorat, University of California Riverside.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Nevala, A-M., Hawley, J., Duchemin, C., Manoudi, A., Santos, R., Slater, K., Souto-Otero, M. M., Stokes, D. (2011). *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'union européenne* [Résumé] Parlement européen, Bruxelles, Belgique.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nation-wide study. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141-169.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. University of Bergen, Norway.
- Olweus, D. (1991). Victimization among school children: Target of violence and aggression. *Advances in Psychology*, 76, 45-102. doi: 10.1016/S0166-4115(08)61056-0
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school; What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal for child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi: 10.1080/10683160500255471
- Önder, F. C., & Yurtal, F. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 821-832.
- ONU. (1990, Novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York, États-Unis.
- OSM. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève.
- Pagani, L., Vitaro, F., Tremblay, R., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fails: The case of unexpected pathways toward high school graduation. *Journal of Social Issues*, 64, 175-193.
- Parker, J., & Asher, R. (1987). Peer relations and interpersonal adjustment: Are low accepted children "at-risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and Victims in school: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior* 32(4).
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 79(2), 325 – 338.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. Dans J. Juvonen & S. Graham (Éds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (pp. 73-104). New York, NY US: Guilford Press.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (logiciel)*. CTREQ éditeur, Québec.

- Potvin, P., A., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2007). *Le Guide de prévention du décrochage scolaire Y'a une place pour toi*. Projet 22 CTREQ.
- Potvin, P., Fortin, L., & Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Pranjić, N., & Bajraktarević, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research and Development*, 11(4), 349-362. doi: 10.1017/s1463423610000307
- Quiroga, C. (2008). *Comprendre la contribution de la dépression dans le processus du décrochage scolaire: Une investigation empirique sur les effets de médiation et de modération*. Thèse de Ph.D en psychologie inédite, Université de Montréal.
- 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 défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Randolph, K., Fraser, M., & Orthner, D. (2006). A strategy for assessing the impact of time-school dropout. *Journal of Family Issues*, 27, 933-950.
- Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127
- Reschly, A., & Christenson, S. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.
- Ross, D. (2002). *Bullying: Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools (2nd ed.)*. États-Unis: Lawrence.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Éds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 322-340). New York, NY US: Guilford Press.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 206.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.425
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *ADOLESCENCE*, 38(152).
- Skues, J., Cunningham, E., & Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15(1), 17-26.
- Smith, P. (2004). Bullying : Recent Developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smitha, H., Polenika, K., Nakasita, S., & Jonesa, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 243-257.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endersen, I. (2007). Bullies and victims at school : Are they the same pupils? . *British journal of educational psychology*, 77(441-464). doi: 10.1348/000709906X105689
- Song, C., Benin, M., & Glick, J. (2012). Dropping out of High school : The effects of family structure and family transitions. *Journal of divorce & Remarriage*, 53, 18-33. doi: 10.1080/10502556.2012.635964
- Statistique Canada. (2012). *Enquête sur la population active 2012*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/81-004-x2012001-eng.htm>.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730-743.

- Stearns, E., & Glennie, E. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society, 38*(1), 29-57.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. D., & Oost, P. V. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence 31*(6), 419-428
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal, 33*, 1-18.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 95-121. doi: 10.1300/J135v02n02\_07
- Totura, C. M. W. (2007). *Victimization and academic achievement at school: The role of psychosocial mediators and moderators*. 67, ProQuest Information & Learning, US. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2007-99004-233&site=ehost-live>
- Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology, 38*, 21-32.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why School Anti-Bullying Programs Don't Work*. Maryland, États-Unis: Rowman & Littlefield.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups? *AGGRESSIVE BEHAVIOR, 31*, 153-171.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology, 21*(4), 401-415. doi: 10.1080/0144341012009079 5
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 347-360.
- Worrell, F., & Hate, R. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly, 16*, 370-388.