

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude du rôle modérateur des pratiques parentales sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes

par

Annie Beaudoin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès Sciences (M.Sc.)

Maîtrise en orientation

Novembre 2018

©Annie Beaudoin, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude du rôle modérateur des pratiques parentales sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes

Annie Beaudoin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Yann Le Corff

Directeur de recherche

Martine Poirier

Autre membre du jury

Jean-Claude Coallier

Autre membre du jury

SOMMAIRE

Ce mémoire porte sur l'étude du rôle modérateur des pratiques parentales sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes. Les changements personnels et contextuels vécus par ces derniers amènent 10 à 20 % d'entre eux à rencontrer des problèmes comportementaux ou psychologiques. Parmi ces problématiques se trouvent les comportements antisociaux et les difficultés scolaires (incluant le rendement scolaire). Pour obtenir du soutien, les adolescents et les adolescentes peuvent bénéficier de l'aide formelle de professionnels et de professionnelles, comme les conseillers et les conseillères d'orientation, ou informelle (p. ex. : famille, amis, amies) qui sont des ressources incontournables.

Le lien entre les comportements antisociaux et les difficultés scolaires (indiquant parfois une covariance, parfois une bidirectionnalité) est bien documenté dans la littérature scientifique. À celui-ci s'ajoute les pratiques parentales, dont plus particulièrement les comportements de surveillance parentale, qui contribuent à la réduction des risques de s'engager dans des comportements antisociaux. Tout comme les difficultés scolaires et les comportements antisociaux, ces derniers mis en relation avec les pratiques parentales ont aussi été rapportés à maintes reprises comme associés de façon bidirectionnelle. Toutefois, une association directe ainsi qu'indirecte des pratiques parentales et des comportements antisociaux a de plus été démontrée par certains auteurs et autrices, alors que quelques recherches ont plutôt étudié les pratiques parentales en tant que modérateur dans des relations impliquant le développement des comportements antisociaux. Enfin, des associations significatives ont été identifiées dans les recherches portant sur les trois variables à l'étude, soit les comportements antisociaux, les pratiques parentales et le rendement scolaire, mais celles-ci ne sont pas nombreuses et méritent plus d'attention.

Par conséquent, ce mémoire vise à vérifier l'hypothèse suivante : Les comportements de surveillance parentale positifs (supervision parentale et implication parentale) modèrent la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Ainsi, plus la présence de comportements de surveillance parentale positifs augmente, plus la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire s'affaiblit.

Des données secondaires provenant d'une étude longitudinale du Groupe de Recherche sur les Inadaptations Sociales de l'Enfance (GRISE) sont utilisées. L'échantillon pour les analyses est composé de sujets adolescents au sixième temps de mesure annuel (T6) de l'étude, soit un total de 644 participants et participantes âgés de 11,17 à 15,75 ans ($M = 13,23$ ans; $é.t. = 0,96$). Afin de mesurer les comportements antisociaux, l'échelle nommée trouble des conduites du *Child Behavior Checklist (CBCL)* et du *Teacher's Report Form (TRF)* de l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* sont considérées. Pour ce qui est de la mesure de la surveillance parentale, l'*Alabama Parenting Questionnaire (APQ)* est utilisé pour la supervision parentale, alors qu'une nouvelle échelle que nous avons créée mesure l'implication parentale à partir d'items du *Parental Acceptation-Rejection Questionnaire (PARQ)*. Enfin, l'*Academic Performance Rating Scale (APRS)* mesure le rendement scolaire.

Globalement, les résultats des analyses permettent d'observer des corrélations significatives entre toutes les variables, dont la force varie toutefois de faible à moyenne. Une analyse de régression multiple hiérarchique montre que, dans un premier bloc, le sexe et l'âge (traités comme des variables confondantes) expliquent 2,8 % de la variance, et que seul le sexe est significativement associé au rendement scolaire. L'ajout au deuxième bloc des variables indépendantes trouble des conduites, supervision parentale et implication parentale expliquent 14,6 % de variance supplémentaire du rendement scolaire. Par contre, la variable trouble des conduites est la seule à être significativement associée au rendement scolaire. Enfin, l'ajout des

variables d'interaction entre le trouble des conduites et les variables de supervision parentale et d'implication parentale ne fait pas augmenter de façon significative la variance expliquée. L'hypothèse du rôle modérateur de la surveillance parentale sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes n'est donc pas soutenue.

Ce mémoire contribue à l'avancement des connaissances scientifiques, puisqu'aucune recherche à ce jour n'avait porté sur le rôle modérateur de la surveillance parentale sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes. La réalisation de celui-ci constitue un apport scientifique et social à l'intervention exercée auprès de ces derniers aux prises avec des problématiques tant scolaires que comportementales. Leur environnement étant complexe, cette recherche rappelle l'importance de considérer tous les facteurs qui y sont associés et de poursuivre les études en ce sens en tentant de remédier aux limites identifiées par celle-ci.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été un défi de taille considérant la nécessité qu'il impliquait de concilier études, travail et famille. Sans contredit, la réalisation de celui-ci a été rendu possible grâce à l'appui et au soutien de mon directeur de recherche, Yann Le Corff. Je tiens donc à le remercier pour le temps qu'il y a consacré, l'enseignement de qualité dispensé et les précieux conseils qui ont permis de nourrir mes réflexions. La transmission de ses connaissances a contribué au développement de mon esprit critique et a fait naître en moi un intérêt marqué pour la recherche. J'aimerais de plus remercier les membres du jury pour leurs commentaires constructifs qui ont guidé mes réflexions, ceux-ci ayant permis de mieux orienter, peaufiner et de bonifier mon mémoire.

Par ailleurs, je suis reconnaissante d'avoir pu bénéficier d'une bourse de maîtrise attribuée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) dans le cadre du Programme de bourses d'études supérieures du Canada. Cet apport important a permis d'alléger mon fardeau financier pour mettre davantage l'accent sur la réalisation de mon mémoire.

Enfin, un merci particulier à ma famille et mes amis pour leur soutien psychologique, leur patience et leur compréhension. L'aide manifestée à des moments importants durant ces mois de dur labeur m'a apporté la motivation et l'énergie nécessaires pour persévérer et compléter ce mémoire.

Aux personnes ci-haut mentionnées, je désire présenter mes plus sincères remerciements, ma profonde gratitude et tout mon respect.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	6
LISTE DES TABLEAUX	9
INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	12
1. L'ADOLESCENCE - PARTICULARITÉS ET CHANGEMENTS PERSONNELS	12
1.1. Du début à la fin	13
2. LES CHANGEMENTS CONTEXTUELS	14
2.1. Les rituels de passage et la rareté des repères partagés.....	14
2.2. La complexité des structures familiales	16
2.3. La pluralité des acteurs et actrices éducatifs	17
3. L'ÉMERGENCE POSSIBLE DE DIVERS PROBLÈMES	18
3.1. L'aide de source formelle et non formelle	19
3.2. Les comportements antisociaux et les difficultés scolaires.....	22
3.3. Les comportements antisociaux et les pratiques parentales.....	24
3.4. Les comportements antisociaux, les pratiques parentales et le rendement scolaire	28
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	30
5. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE	32
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL	36
1. LES COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX	36
1.1. Définition	37
1.2. Trouble des conduites.....	38
1.3. Étiologie complexe et multifactorielle	39
1.4. La théorie interactionniste (Thornberry, 1987)	40
2. LE RENDEMENT SCOLAIRE	43
3. LES PRATIQUES PARENTALES.....	44
3.1. Définition et dimensions relatives aux pratiques parentales	44
3.2. La surveillance parentale.....	45
4. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	48

TROISIÈME CHAPITRE – DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	51
1. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	51
2. COLLECTE DE DONNÉES ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	51
2.1. Participants	51
3. INSTRUMENTS DE MESURE.....	53
3.1. Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)	53
3.2. Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	55
3.3. Parental Acceptation-Rejection Questionnaire (PARQ)	56
3.4. Academic Performance Rating Scale (APRS)	57
4. ANALYSE DE DONNÉES.....	58
5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	60
QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	61
1. ANALYSES PRÉLIMINAIRES ET DESCRIPTIVES	61
2. ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE HIÉRARCHIQUE.....	63
CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION	67
1. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	67
2. RETOMBÉES	69
3. FORCES ET LIMITES	70
3.1. Forces	70
3.2. Limites.....	70
4. PROSPECTIVES.....	71
CONCLUSION.....	73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	75
ANNEXE 1 : IMPLICATION PARENTALE (PARQ).....	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Matrice de corrélations des variables	62
Tableau 2 – Statistiques descriptives des variables.....	62
Tableau 3 – Régression multiple hiérarchique entre le trouble des conduites, l'implication parentale, la supervision parentale sur le rendement scolaire	65

INTRODUCTION

Depuis les 30 dernières années, les recherches portant sur le développement des comportements antisociaux ont foisonné dans la littérature scientifique. Exposant une multitude de variables et faisant appel à des participants et des participantes de tout âge, elles ont sans contredit apporté une meilleure compréhension des relations causales des comportements antisociaux et ont ainsi contribué à l'avancement des connaissances scientifiques.

Pour le présent mémoire, nous nous intéresserons au rôle modérateur des pratiques parentales dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez une population dont les bouleversements et les changements sont au cœur même de leur développement, soit les adolescents et les adolescentes. Nous aborderons la question générale et l'hypothèse de recherche en nous appuyant sur la théorie interactionniste de Thornberry (1987) qui a été, à plusieurs reprises, validée empiriquement et qui demeure d'actualité, puisque déployée lors de recherches actuelles.

Ce mémoire est réparti sur cinq chapitres. Tout d'abord, afin de mieux cerner la population dont il est question, un meilleur éclairage sur l'adolescence est apporté, particulièrement concernant les changements d'ordre personnel et contextuel pouvant émerger de cette période, les changements des dernières décennies et les problématiques pouvant en découler. Les résultats de recherche portant sur les comportements antisociaux mis en lien avec les difficultés scolaires, les pratiques parentales et le rendement scolaire y sont présentés. Ce premier chapitre se termine avec la question générale de recherche et l'hypothèse qui en découle sera précisée à titre de conclusion du deuxième chapitre. Ce dernier présente d'abord une définition des comportements antisociaux, leur étiologie ainsi que la théorie interactionniste de Thornberry (1987). Le rendement scolaire et les dimensions relatives aux pratiques

parentales, en particulier la surveillance parentale et l'implication parentale, sont ensuite expliqués. Le troisième chapitre, quant à lui, couvre la démarche méthodologique, décrivant en premier lieu la collecte de données et l'échantillon considéré pour la présente recherche. Les instruments permettant de mesurer les différentes variables à l'étude, une explication sommaire des analyses statistiques qui seront effectuées et les considérations éthiques y sont par la suite présentés. Au quatrième chapitre, les analyses descriptives, préliminaires et de régression multiple hiérarchique sont rapportées. Enfin, le cinquième et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats. Il débute par la vérification de l'hypothèse de recherche suivi des retombées scientifiques de ce mémoire. Les forces méritant d'être soulignées et les limites permettant de nuancer les résultats obtenus sont ensuite précisées. Puis, des pistes de recherches futures sont proposées en guise de conclusion.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera tout d'abord question de la population à l'étude, soit les adolescents et les adolescentes. Les caractéristiques de l'adolescence et les changements personnels vécus à cette période y seront exposés. Ensuite, les changements contextuels qui affectent la transition de l'adolescent et de l'adolescente vers la vie adulte seront précisés. La diminution de l'importance des rituels de passage, la rareté des repères partagés avec les membres de la famille, les structures familiales à la fois complexes et uniques et la multiplicité des acteurs et actrices éducatifs seront présentées. Suivront les problématiques pouvant survenir durant l'adolescence et des précisions quant au soutien et à l'aide formelle et non formelle offerte aux adolescents et aux adolescentes. Le développement des comportements antisociaux, mis en lien avec les difficultés scolaires (en particulier le rendement scolaire) et avec les pratiques parentales, sera plus précisément abordé. Ceci conduira vers la question générale de recherche et la pertinence sociale et scientifique qui seront exprimées en conclusion de ce chapitre.

1. L'ADOLESCENCE - PARTICULARITÉS ET CHANGEMENTS PERSONNELS

Perte de repères, construction identitaire, affirmation de soi, puberté, pour ne mentionner que ceux-ci, il appert que l'enfant qui devient adolescent ou adolescente est aux prises avec des bouleversements importants sur les plans physique et psychique (Bedin, 2009). En effet, l'adolescence est un stade intermédiaire, soit un passage entre l'enfance et l'âge adulte, qui se caractérise par divers changements intenses (*Ibid.*; Cloutier et Drapeau, 2008). Cette période se définit comme une des nombreuses transitions vécues par l'individu au cours de sa vie et qui implique l'éducation, la formation et l'emploi (Coleman et Roker, 1998). Celle-ci est favorable à l'exploration, à l'exercice et à l'expérimentation de nouveaux rôles qui permettront de faire de nombreux choix. Il s'agit par exemple pour l'adolescent ou l'adolescente de construire

sa personnalité, de définir son identité ou de cibler une carrière (Cloutier et Drapeau, 2008). En grandissant, il ou elle tend à choisir sa propre voie en prenant ses distances envers ses parents pour ni être confondu avec eux ni se sentir étouffé par ces derniers. Il ou elle cherche à définir ses limites personnelles sans toutefois s'éloigner trop du giron parental afin de conserver son sentiment de sécurité (Pommereau, Brun et Moutte, 2009). L'adolescent ou l'adolescente s'affirme et dévoile petit à petit son identité. Par conséquent, l'apprentissage de la négociation avec l'autorité pouvant parfois mener à la confrontation et à la provocation ainsi que l'intégration des différences entre soi et l'autre constituent une preuve d'affirmation de soi (*Ibid.*).

1.1. Du début à la fin

Il est difficile de délimiter l'âge exact du début de l'adolescence (Cloutier et Drapeau, 2008; Thuile et Rouillon, 2008). De fait, la puberté marque le point de départ de cette période suivie des changements sur les plans psychologique et social (Bedin, 2009). Au regard de la dimension psychologique, les adolescents et les adolescentes développent l'indépendance, l'autonomie et la maturité, et ce, au sein des différents contextes et milieux de vie dans lesquels ils ou elles grandissent (familial, social, scolaire, professionnel) (Yamuna, 2013). Concernant la dimension sociale, on constate chez eux l'« apparition des comportements de participation autonome aux rôles collectifs (travail, engagements personnels, etc.) et [la] construction d'un réseau social personnel et indépendant de la famille » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 2).

Étant donné la transition vers l'âge adulte qui s'allonge et les étapes de cette transition qui sont moins définies que dans les années 1980, la durée de l'adolescence est plus longue qu'auparavant (Diouf, Fall, Thiam et Sylla, 2010). L'entrée dans la vie adulte est maintenant différée avec l'allongement des études et la dépendance matérielle et économique de l'adolescent et de l'adolescente (Coleman et Roker, 1998). Ces derniers vivant plus longtemps sous le toit de leurs parents, l'insertion professionnelle et la vie conjugale autonome sont retardées (Bariaud et Dumora, 2004).

En ce sens, Cloutier et Drapeau (2008) situent l'adolescence de 12 à 18 ans, mais considèrent qu'elle peut débuter à un âge plus tôt et se poursuivre tardivement. Or, selon la Société canadienne de pédiatrie (2003) et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) (s.d.), cette période s'échelonne environ de l'âge de 10 à 19 ans¹.

Concernés par des changements sur le plan personnel lors d'une période de vie aux limites plus floues qu'auparavant, les adolescents et les adolescentes sont aussi influencés par les contextes au sein desquels ils évoluent (Cloutier et Drapeau, 2008) et doivent s'adapter à ces derniers qui sont en perpétuel mouvement (Schulenberg, Sameroff et Cicchetti, 2004). Apporter un meilleur éclairage sur ces changements contextuels afin de saisir les répercussions possibles sur les adolescents et les adolescentes sera ainsi l'objet de la prochaine section.

2. LES CHANGEMENTS CONTEXTUELS

Au cours des quatre dernières décennies, plusieurs changements contextuels sont survenus (Cloutier et Drapeau, 2008). Il a ainsi lieu de se demander si les adolescents et adolescentes d'aujourd'hui sont différents de ceux d'autrefois. À ce questionnement, la majorité des auteurs et autrices, même de provenance et d'affiliation disciplinaire distinctes, s'entendent pour répondre à l'affirmative. Bien que les causes qu'ils explicitent diffèrent parfois, des éléments communs ressortent de leurs écrits scientifiques. En voici les principaux.

2.1. Les rituels de passage et la rareté des repères partagés

Les modèles culturels auxquels l'adolescent ou l'adolescente s'identifiait auparavant et qui lui servaient de ligne de conduite à tenir existent toujours, mais la place qu'ils occupent n'est plus la même (Ratier, 2006). On peut penser par exemple

¹ À noter que pour la présente recherche, nous considérerons l'adolescence selon cette tranche d'âge.

aux rituels de passage religieux (p. ex. : les fiançailles ou le mariage) dont l'importance qui leur est accordée a grandement diminué de nos jours, voire qui ont complètement disparu au sein de certaines familles. Dans le même ordre d'idées, Braconnier et Marcelli (1998) indiquent que les adolescents et les adolescentes demeurent « fidèles [...] à des valeurs transmises tels la famille, le confort et la sécurité, mais ils les adaptent et cherchent à prolonger certaines formes de situation provisoire » (p. 39). Plus précisément, certains rituels de passage comme avoir un enfant, quitter le nid familial ou devenir financièrement indépendant de ses parents peuvent tarder à venir.

Par ailleurs, la rareté des repères partagés favorise les transactions individuelles (repas pris séparément, brefs échanges entre les membres de la famille et diminution des espaces communs prévus pour les activités familiales) entraînant une réduction du temps que les adolescents et les adolescentes passent avec les membres de leur famille (Cloutier et Drapeau, 2008). D'une part, il s'agit d'un moment propice pour disposer de plus de liberté, d'intimité, d'autonomie, de responsabilité et d'indépendance (Lamas et Rech, 1999). D'autre part, cette rareté de repères partagés est associée, entre autres, à des habitudes de sommeil, d'alimentation et de choix d'activités moins désirables pour les adolescents et les adolescentes, ce qui peut affecter leur rendement scolaire (Adam, Snell et Pendry, 2007). Cela peut résulter pour certains d'entre eux en une recherche d'activités substituts (s'absenter des cours, consommer de la drogue, user de comportements violents, prendre des risques, etc.), repoussant les limites toujours plus loin (Bedin, 2009; Malarewicz, 2003).

Qui plus est, l'accélération du rythme de vie et des changements qui surviennent dans notre société fait en sorte que les adolescents et les adolescentes s'habituent à la brièveté et au renouvellement continu des choses (Rosa, 2010). Ces changements observés auparavant d'une génération à l'autre sont maintenant vécus de façon intragénérationnelle (*Ibid.*). Les adolescents et les adolescentes tendent donc à vivre dans l'urgence et l'instantanéité (Lachance, 2011). Le moment présent et le plaisir

immédiat sont priorités par ces derniers qui ne perçoivent ni le travail et ni la famille comme permanents (*Ibid.*).

2.2. La complexité des structures familiales

Désignant la famille actuelle comme éphémère, Lachance (2011) précise que « rien de nos jours ne garantit la pérennité de sa forme et de sa composition » (p. 32). Le statut de la famille est impermanent, puisque la séparation parentale est maintenant envisagée comme une éventualité par les adolescents et adolescentes. Alors que l'on parlait du couple comme d'une entité statique, on assiste aujourd'hui à un démantèlement de la famille, cette dernière pouvant être qualifiée de dynamique (Lazartigues, 2007). Les couples se forment et se séparent, les familles se décomposent et se recomposent. Il existe dorénavant diverses fonctions parentales, soit la monoparentalité, l'homoparentalité, la pluriparentalité et la coparentalité² (*Ibid.*).

Les structures familiales³ peuvent désormais être complexes, composées de différents et de nouveaux membres, initialement de parents biologiques ou adoptifs, puis selon les recompositions, de nouveaux conjoints et conjointes et de leurs enfants, de demi-frères, de demi-sœurs, etc. (Lazartigues, 2007). Cette instabilité complique les rapports entre les différents membres de la famille (Lazartigues, 2001) et bouleverse le rapport des jeunes à l'engagement dans la relation à l'autre (Lachance, 2011). Ces changements majeurs à l'endroit de la structure familiale ont ainsi des répercussions considérables sur les adolescents et les adolescentes. Lazartigues, Morales, Saint-

² La monoparentalité désigne une famille dont l'enfant est pris en charge par un seul parent (Letablier, 2011). La famille homoparentale, quant à elle, contient au moins un adulte homosexuel qui est le parent de l'enfant (Fraïsséc, 2012). Lazartigues (2007) précise que le terme pluriparentalité est utilisé lorsque plus de deux adultes, autres que le père et la mère, exercent le rôle de parents, à temps plus ou moins partiel, auprès de l'enfant. Enfin, la coparentalité représente une famille composée de deux à quatre parents incluant les parents biologiques ou adoptifs ainsi que leurs conjoints ou conjointes respectifs, s'il y a lieu (Gratton, 2007).

³ La structure familiale est définie comme « la combinaison de personnes apparentées qui constituent une famille » (Gouvernement du Canada, 2012, n.p.). Elle peut inclure les parents, les conjoints et conjointes (mariés ou en union libre), les enfants (biologiques, adoptés, provenant du couple, d'un ou de l'autre des partenaires) et autres personnes apparentées (*Ibid.*).

André et Planche (2006) signalent que ces derniers semblent être plus accueillants et plus souples dans leurs relations interpersonnelles et s'adaptent rapidement à une situation changeante. Toutefois, Lazartigues (2001) constatent que certains adolescents et adolescentes examinés en pédopsychiatrie éprouvent des difficultés quant au contrôle de leurs comportements, à l'impulsivité et à l'intolérance à la frustration, ce qui semble être à l'origine de problèmes rencontrés dans leurs relations sociales.

2.3. La pluralité des acteurs et actrices éducatifs

La situation parentale a également évolué au cours des dernières décennies. Étant donné la place grandissante des femmes sur le marché du travail depuis les années 1980, les familles canadiennes consacrent plus de temps au travail comparativement aux parents de la dernière génération (Gouvernement du Canada, 2009). Plus précisément, la proportion des parents qui travaillaient tous les deux à temps plein toute l'année a plus que doublé de 1980 à 2005, passant de 15 % à 32 % (nonobstant l'âge des parents et de leurs enfants) (*Ibid.*). De plus, en 2005, 38,6 % des parents âgés de 25 à 54 ans travaillaient tous les deux à temps plein toute l'année alors que leur enfant le plus jeune était âgé de 6 à 17 ans. Cette proportion est demeurée stable pour chuter très légèrement à 37,3 % en 2015 (Gouvernement du Canada, 2018). Bien qu'une grande partie de ces changements soit survenue dans les années 1980, ces données mettent en évidence l'augmentation importante des parents occupant de nos jours tous les deux un emploi.

Plusieurs répercussions découlent de ce changement de situation parentale. Cela peut être favorable sur le plan financier tout comme pour la carrière des parents (Cloutier et Drapeau, 2008). Cependant, bousculés par le temps et pris dans leurs tâches quotidiennes, les parents qui désirent s'impliquer quotidiennement dans l'éducation de leurs enfants doivent trouver du temps à leur consacrer (Lachance, 2011). En ce sens, l'implication et l'encadrement parental s'imposent comme des défis de taille pour les familles contemporaines qui ont de la difficulté à concilier leurs agendas déjà bien

remplis. La disponibilité de ceux-ci étant restreinte, l'enfant doit parfois s'intégrer plus tôt à un nouveau milieu de vie, soit celui du service de garde⁴ (*Ibid.*). Année après année, les acteurs et actrices éducatifs, de même que les figures d'attachement, se multiplient. Les parents ne sont donc pas les seuls à interagir avec leurs enfants et à participer à leur éducation (Durning, 2006). Éducateurs et éducatrices en garderie, gardiens et gardiennes d'enfants, enseignants et enseignantes, entraîneurs et entraîneuses de hockey, de danse, de patinage, aides à domicile, grands-parents paternels et maternels, etc., interviennent parfois à titre de collaborateurs et collaboratrices ou de substituts dans le développement de l'enfant. Les messages véhiculés par les parents, bien qu'ils demeurent les plus importants, peuvent parfois être différents de ceux provenant des autres acteurs et actrices éducatifs du milieu de vie des adolescents et des adolescentes (Cloutier et Drapeau, 2008). Ces derniers font alors la découverte de règles de vie et de références qui sont subjectives et varient selon les acteurs et actrices éducatifs (Lazartigues, 2001). Ils apprennent par conséquent qu'un refus peut vite se transformer en une permission auprès d'un autre adulte (Cloutier et Drapeau, 2008).

Ces deux premières sections mettent en lumière les changements personnels et contextuels rencontrés par les adolescents et les adolescentes lors de leur développement. En outre, les remaniements et les questionnements issus de l'adolescence s'avèrent propices à l'émergence de problèmes de comportement et de manifestations de psychopathologies diverses (Thuile et Rouillon, 2008) que nous présenterons dans la prochaine section.

3. L'ÉMERGENCE POSSIBLE DE DIVERS PROBLÈMES

Pour la plupart des adolescents et des adolescentes, cette transition de l'enfance vers l'âge adulte se déroule normalement. Par contre, Bedin (2009) indique qu'environ

⁴ Ceci inclut les centres de la petite enfance, les garderies et les services de garde en milieu familial.

10 % d'entre eux connaissent des difficultés importantes et vivent de la souffrance psychologique. Selon Le Breton (2013), ce pourcentage serait plus élevé, soit de 15 à 20 %. Par ailleurs, l'OMS (2003) estime que 10 à 20 % des enfants, des adolescents et adolescentes développent des problèmes de comportement ou présentent des problèmes de santé mentale. Toutefois, ces dernières données n'apportent aucune précision quant au pourcentage associé aux adolescents et aux adolescentes seulement. Tout compte fait, il est possible d'estimer que de 10 à 20 % des adolescents et des adolescentes expérimentent des difficultés et problèmes d'ordre psychologique et comportemental durant l'adolescence.

Plusieurs chercheurs et chercheuses indiquent en ce sens qu'il s'agit d'une période critique favorisant l'apparition de troubles mentaux (Kessler, Amminger, Aguilar-Gaxiola, Alonso, Lee et Ustun, 2007) et de problèmes sociaux tels les comportements antisociaux, la délinquance, les conduites à risque, la consommation de drogues et la violence envers les autres (Eaton, Kann, Kinchen, Ross, Hawkins, Harris *et al.*, 2006; Fergusson, Boden et Horwood, 2009; Michel, Purper-Ouakil et Mouren-Simeoni, 2006; Moffitt, 1993; Reyna et Farley, 2006; Steinberg, 2008; Tieskens, Buil, Koot, Krabbendam et van Lier, 2018). Qui plus est, les adolescents et les adolescentes peuvent être confrontés à des difficultés scolaires (faible rendement scolaire, échec scolaire) (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Les acteurs et actrices éducatifs, qui seront précisés ci-dessous, s'avèrent des ressources incontournables en rapport à l'aide offerte aux adolescents et aux adolescentes vivant ces problématiques (Bariaud et Dumora, 2004, Rickwood, Mazzer et Telford, 2015).

3.1. L'aide de source formelle et non formelle

Il se peut que l'adolescent ou l'adolescente en difficulté soit amené à consulter un professionnel ou une professionnelle de la santé, c'est-à-dire une aide de source formelle (psychologue, médecin, travailleur social et travailleuse sociale, psychoéducateur et psychoéducatrice, conseiller et conseillère d'orientation, pour ne

nommer que ceux-ci) (Levesque, 2011; Rickwood *et al.*, 2015). Les conseillers et conseillères d'orientation s'avèrent des acteurs éducatifs importants pouvant faciliter la transition de l'adolescent et de l'adolescente vers l'âge adulte. En milieu scolaire, leur rôle touche aussi l'évaluation des élèves en difficulté. Effectivement, quatre activités professionnelles leur sont réservées par le Code des professions du Québec (Gouvernement du Québec, 2012). L'une d'entre elles consiste à l'évaluation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) afin de déterminer un plan d'intervention qui est applicable en vertu de la Loi sur l'instruction publique (*Ibid.*; Gouvernement du Québec, 2013). Or, ces difficultés incluent les problèmes de comportement (comme les comportements antisociaux) dans lesquels s'engagent les adolescents et les adolescentes. Ceux-ci peuvent entraîner une mauvaise adaptation sociale ainsi que des difficultés d'apprentissage (Lemoust de Lafosse et Blanc, 2016). De surcroît, ceux et celles qui décrochent de l'école et qui sont considérés à risque de développer des comportements antisociaux présenteront à priori des difficultés d'adaptation scolaire (Fortin, 2003). Ces dernières peuvent avoir des répercussions sur les notes scolaires, sur le cheminement scolaire et professionnel et éventuellement, sur l'insertion socioprofessionnelle des adolescents et des adolescentes. Les conseillers et conseillères d'orientation scolaire ont donc pour rôle de les rencontrer, de les évaluer et de participer à la mise en place d'un plan d'intervention de concert avec d'autres intervenants et intervenantes de leur milieu scolaire. Leur champ d'exercice se définit comme suit :

Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de sa vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement (Gouvernement du Québec, 2013, p. 17).

De plus, l'information, la promotion de la santé et la prévention notamment des problèmes sociaux sont considérées comme faisant partie des fonctions des conseillers

et conseillères d'orientation (*Ibid.*). Ces derniers représentent des intervenants et des intervenantes importants pouvant offrir l'assistance nécessaire aux parents, aux enseignants et enseignantes et aux élèves qui présentent ce type de problématiques (Semrud-Clikeman, 2007). Ils exercent un rôle médiateur entre l'école, la famille et l'adolescent ou l'adolescente et se heurtent aux différentes dynamiques familiales qui sont à la fois complexes et uniques (Bariaud et Dumora, 2004).

Également, l'entourage immédiat (famille, enseignants et enseignantes, amis et amies) joue un rôle crucial quant à l'identification du besoin de recours à des services adaptés et spécialisés de même qu'à titre de source non formelle dans la recherche d'aide provenant de l'adolescent ou de l'adolescente (Levesque, 2011; Rickwood *et al.*, 2015). Concernant plus particulièrement la famille, celle-ci « constitue indéniablement la cellule de base de toute communauté, de toute société. Elle représente un lieu sécuritaire qui permet l'épanouissement personnel et prépare à la vie sociale et citoyenne » (Deslandes, 2008, p. 159)⁵. Malgré les nombreuses transformations vécues et la place importante occupée par les pairs durant l'adolescence, la famille demeure le premier lieu où l'enfant apprend à socialiser ainsi que le milieu de vie le plus important (Lachance, 2011). En effet, le rôle des parents est essentiel tout comme celui des enseignants et des enseignantes et de l'entourage de l'adolescent et de l'adolescente, servant de points de repères, de modèles à suivre, d'accompagnateurs et d'accompagnatrices dans cette période parfois difficile qu'est l'adolescence (Bedin, 2009).

En somme, l'adolescence s'accompagne de nombreux changements et est désignée par plusieurs chercheurs et chercheuses comme une période favorable à l'émergence de problèmes d'ordre comportemental, tels les comportements antisociaux, et psychologique. Ce cap à franchir pouvant être tumultueux, le recours à de l'aide formelle ou non formelle peut s'avérer nécessaire. Les acteurs et actrices

⁵ Il est important de nuancer que ce lieu sécuritaire permettant l'épanouissement personnel n'est pas présent pour tous les enfants, certains ne bénéficiant pas de ce contexte favorable.

éducatifs (professionnels et professionnelles, famille, enseignants et enseignantes) représentent des intervenants et des intervenantes de première importance qui sont au centre du processus d'aide à l'adolescent et à l'adolescente présentant des difficultés. La prochaine section sera alors consacrée aux comportements antisociaux et à leurs interrelations avec certains facteurs familiaux et scolaires. En effet, la relation entre les comportements antisociaux⁶ et les difficultés scolaires étant bien documentée dans la littérature scientifique et largement démontrée par de multiples recherches, nous débuterons par l'exploration de celle-ci.

3.2. Les comportements antisociaux et les difficultés scolaires

Le lien entre les comportements perturbateurs⁷ et les difficultés scolaires rencontrées à l'adolescence a été démontré par plusieurs chercheurs et chercheuses. Johnson, McGue et Iacono (2009) résumant quatre associations majeures qui ont été relevées par les recherches antérieures :

1. Des comportements perturbateurs peuvent mener à des difficultés scolaires;
2. Les difficultés scolaires peuvent mener à des comportements perturbateurs;
3. Des comportements perturbateurs et des difficultés scolaires peuvent covarier;
4. Ces associations peuvent résulter de causes communes sous-jacentes, comme la difficulté de compréhension ou le manque de volonté pour se conformer aux attentes comportementales (Hinshaw, 1992)⁸.

⁶ Les comportements antisociaux sont rapportés par Calkins et Keane (2009) comme des comportements qui violent les droits fondamentaux des autres. À noter que ce concept sera défini dans le deuxième chapitre du présent mémoire.

⁷ Ceux-ci incluent, entre autres, l'opposition, la provocation, l'impulsivité, l'hyperactivité et les comportements antisociaux (Hinshaw, 1992).

⁸ Trad. libre: "1. *Disruptive behaviors may lead to achievement difficulties*; 2. *Achievement difficulties may lead to disruptive behaviors*; 3. *Disruptive behaviors and school performance difficulties may covary*; 4. *The associations may result from underlying common causes, such as difficulty comprehending or unwillingness to conform to behavioral expectations.*"

En 1996, Maguin et Loeber ont identifié le rendement scolaire comme une des variables dont la corrélation avec la délinquance⁹ était la plus étroite. Plus récemment, la compilation des résultats de dix recherches longitudinales effectuées par Gentle-Genitty (2010) a permis de distinguer les thèmes majeurs ainsi que les principaux facteurs qui expliquent les comportements antisociaux chez les adolescents et les adolescentes. Parmi ceux-ci, le faible rendement scolaire, combiné à l'échec scolaire, est rapporté comme un important facteur prédictif de l'engagement dans des comportements antisociaux (Herrenkohl, Maguin, Hill, Hawkins, Abbott et Catalano, 2000). Plus précisément, un adolescent ou une adolescente qui s'intéresse peu à l'école et qui obtient de faibles résultats scolaires est plus susceptible de vivre des échecs scolaires, de décrocher de l'école, de s'affilier avec des pairs délinquants et par conséquent, de développer des comportements antisociaux et violents (*Ibid.*). Également, les jeunes contrevenants et contrevenantes ont plus de risque de présenter des difficultés scolaires et de faibles résultats scolaires, ce qui, en retour, augmente les probabilités pour ces derniers de récidiver et de vivre des échecs scolaires (Brown, Riley, Walrath, Leaf et Valdez, 2008). À plus long terme, Finn, Fish et Scott (2008) ajoutent que les adolescents et les adolescentes adoptant de mauvaises conduites sont plus susceptibles de décrocher de l'école et de ne pas compléter d'études postsecondaires. La recherche effectuée par Breslau, Breslau, Miller et Raykov (2011) démontre aussi que des problèmes de comportement chez les enfants, cette fois-ci évalués au départ à l'âge de 6 ans et ensuite à l'âge de 11 ans, peuvent être à l'origine de faibles résultats scolaires à la fin du secondaire. Il appert par conséquent que les comportements antisociaux peuvent être à l'origine non seulement de difficultés scolaires, mais aussi du décrochage scolaire, ou même en être la répercussion.

En somme, il est possible d'affirmer qu'une covariance et une bidirectionnalité entre les comportements antisociaux et les difficultés scolaires (en particulier, le

⁹ Comme nous le verrons dans le deuxième chapitre, les comportements délinquants font partie du concept plus large que sont les comportements antisociaux (Frick, Lahey, Loeber, Tannenbaum, Van Horn, Christ *et al.*, 1993). Par conséquent, ceux-ci seront pris en considération pour la présente recherche, mais seront présentés de façon distincte.

rendement scolaire) chez les adolescents et les adolescentes ont été observées. À cette association, une troisième variable mérite d'être considérée, soit les pratiques parentales (p. ex. : présence, soutien émotionnel, contrôle parental et surveillance parentale). En effet, les pratiques parentales négatives sont rapportées comme une des causes potentielles des difficultés scolaires et, à plus long terme, sont associées aux comportements antisociaux chez les jeunes adultes de 17 à 24 ans (Johnson *et al.*, 2009, Hinshaw, 1992). Voyons alors les relations existantes entre les comportements antisociaux et les pratiques parentales et par la suite, les associations croisant ces deux dernières variables ainsi que le rendement scolaire.

3.3. Les comportements antisociaux et les pratiques parentales

Les recherches empiriques qui mettent en évidence l'association entre les comportements antisociaux et les pratiques parentales sont nombreuses et diversifiées. Croisant plusieurs facteurs et portant sur des sujets d'âges variés, le répertoire en entier serait une tâche qui dépasserait les limites de ce mémoire. Observons néanmoins les principaux liens entre ces deux variables.

Il importe tout d'abord de mentionner que les pratiques parentales jouent un rôle significatif dans l'engagement et le maintien des enfants et des adolescents et des adolescentes dans des problèmes de comportement telles les conduites antisociales et délinquantes (Calkins et Keane, 2009). Qui plus est, selon Fosco, Stormshak, Dishion et Winter (2012), des pratiques parentales efficaces, en particulier la surveillance parentale, contribuent à la prévention et à la réduction des problèmes de comportement. En effet, les résultats de leur recherche longitudinale réalisée auprès de 179 adolescents et adolescentes américains corroborent ceux des recherches antérieures; la surveillance parentale et le lien père-fils sont associés à une diminution des problèmes de comportement, incluant les comportements antisociaux, contrairement aux conflits entre frères et sœurs qui sont liés à une hausse de telles conduites. Ces associations

directes soulignent le rôle crucial des relations familiales en tant que facteur préventif et prédictif de l'engagement dans des comportements antisociaux.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs et chercheuses indiquent que les parents d'adolescents et d'adolescentes présentant des comportements antisociaux adoptent des pratiques qui incluent une discipline rude et incohérente, un manque ou une absence d'implication parentale et une faible supervision parentale (Chen, Symons et Renolds, 2011; Claes et Lacourse, 2001; Cloutier, Gosselin et Tap, 2005; Le Blanc, 2003; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989). Ces trois éléments indiquent un lien d'attachement parent-adolescent faible engendrant des difficultés pour l'adolescent ou l'adolescente, d'une part, quant au processus d'identification à l'égard des parents et d'autre part, relativement à l'intériorisation des valeurs parentales et sociales. Un manque de contrôle interne peut alors s'installer chez l'adolescent ou l'adolescente, favorisant l'adoption de comportements antisociaux (Cloutier *et al.*, 2005). Il s'agit ainsi d'un effet bidirectionnel de la relation parent-adolescent (les pratiques parentales influençant les comportements antisociaux et les comportements antisociaux résultant en un changement des pratiques parentales). Plusieurs résultats de recherches dégagent cette bidirectionnalité, soit l'influence mutuelle des parents et des adolescents et adolescentes dans le développement et le maintien de problèmes de comportement et de comportements antisociaux (Buist, Dekovic, Meeus et van Aken, 2004; Fite, Colder, Lochman et Wells, 2006; Laird, Pettit, Bates et Dodge, 2003; Vuchinich, Bank et Patterson, 1992).

Plus particulièrement, un lien longitudinal bidirectionnel entre les problèmes de comportement et les pratiques parentales a été soulevé par Combs-Ronto, Olson, Lunkenheimer et Sameroff (2009). En effet, les résultats de leur recherche portant sur des enfants suivis pendant leur transition d'âge préscolaire à scolaire rapportent une association bidirectionnelle entre les problèmes de comportement extériorisés et les pratiques parentales inadéquates et ce, autant chez les garçons que chez les filles. Davidson, Besnard, Verlaan et Capuano (2015) obtiennent des résultats qui vont

généralement dans le même sens à partir d'un échantillon d'enfants de la maternelle à la troisième année. Ces derniers identifient une influence réciproque entre les problèmes de comportement extériorisés et les pratiques parentales. Ils dénotent toutefois une évolution différente de ce lien selon les dyades (père-enfant comparativement à mère-enfant) et les dimensions relatives aux pratiques parentales observées (rejet affectif, hostilité et inconstance). De plus, cette association bidirectionnelle entre les problèmes de comportement et les pratiques parentales a été observée par Pardini, Fite et Burke (2008) chez des participants masculins plus âgés (de 6 à 16 ans). Cela dit, malgré les différences d'âge et de sexe des participants et participantes aux recherches ci-haut considérées, le lien bidirectionnel semble maintenu à travers le temps. Toutefois, Davidson *et al.* (2015) mentionnent que « les pratiques parentales auraient une influence plus forte lorsque l'enfant est jeune, alors que, lorsque l'enfant présente des problèmes de comportement à l'adolescence, ces problèmes exerceraient davantage d'influence sur les pratiques parentales que l'inverse » (p. 128). En effet, il semblerait qu'à l'adolescence, les parents sont plus sujets à ajuster leurs pratiques selon les comportements de leurs enfants. En ce sens, Fite *et al.* (2006) remarquent une inconstance quant aux pratiques parentales, précisément concernant la surveillance parentale, exercées auprès de garçons de 10 à 13 ans. Ils mentionnent qu'il est probable que cela soit causé par l'adaptation des parents au contexte développemental de leurs enfants. Ainsi, certains d'entre eux auront tendance à réduire leur surveillance parentale, étant conscients du besoin d'indépendance de leur progéniture, tandis que d'autres augmenteront leur surveillance, jugeant des risques présents pour leurs enfants de s'affilier avec des pairs déviants et de développer des comportements qui le sont aussi.

Plus encore, la force de l'association entre ces deux variables semble instable selon la période développementale dans laquelle évolue l'adolescent ou l'adolescente. Les résultats de la recherche longitudinale réalisée par Pardini, Loeber et Stouthamer-Loeber (2005) auprès de 481 garçons américains âgés de 10 à 16 ans appuient ceux des recherches antérieures indiquant qu'une relation parent-adolescent solide conduit vers

le développement de valeurs prosociales chez l'adolescent ou l'adolescente. Par contre, il semblerait qu'au milieu de l'adolescence, l'influence des pairs étant plus grande, celle des parents n'influe que de façon indirecte sur leurs enfants. Les adolescents et les adolescentes s'associant avec des pairs déviants sont par conséquent plus susceptibles de développer des comportements antisociaux, malgré le lien qui les unit à leurs parents. Laird, Criss, Pettit, Dodge et Bates (2008) rapportent même que la surveillance parentale serait un modérateur de la relation existante entre l'affiliation de l'adolescent ou de l'adolescente avec des pairs déviants et l'engagement de celui ou de celle-ci dans des comportements délinquants. Le rôle modérateur des pratiques parentales a aussi été soulevé dans la littérature scientifique, mais de façon très limitée. Dernièrement, Caron, Besnard, Verlaan et Capuano (2017) ont analysé l'effet modérateur des pratiques parentales positives d'un parent sur le lien entre les pratiques parentales négatives de l'autre parent et les problèmes de comportement extériorisés d'enfants à l'âge de la maternelle. Les résultats ont démontré la présence d'un effet modérateur des pratiques parentales positives de la mère sur les pratiques parentales négatives du père seulement, ces dernières n'influençant pas les premières. Ces chercheuses soulignent par ailleurs l'importance de s'attarder à l'analyse de l'interaction des pratiques parentales des deux parents sur le développement de l'enfant.

Tout compte fait, une revue de la littérature scientifique traitant des comportements antisociaux et des pratiques parentales nous permet de faire l'état de résultats de recherches différents. Alors que certains chercheurs et chercheuses concluent à un effet direct des pratiques parentales sur les comportements antisociaux, d'autres en dégagent un effet indirect. Des recherches plus récentes rapportent une bidirectionnalité entre les pratiques parentales et le développement des comportements antisociaux. Toutefois, la force de ce lien semble varier en fonction de l'âge de l'adolescent et de l'adolescente. Enfin, les dernières recherches présentées plus haut mettent en évidence les pratiques parentales en tant que modérateur de la relation entre l'affiliation avec des pairs déviants et le développement de comportements délinquants

ou encore entre les pratiques parentales de l'autre parent et les problèmes de comportement extériorisés. Étant donné le peu de recherches publiées à ce jour, il serait ainsi intéressant de se pencher sur le rôle modérateur des pratiques parentales, et ce, plus particulièrement sur la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez des sujets adolescents. Regardons maintenant les liens qui unissent ces trois variables.

3.4. Les comportements antisociaux, les pratiques parentales et le rendement scolaire

Tout d'abord, il importe de préciser que les parents d'adolescents et d'adolescentes peu performants à l'école sont réputés pour avoir de moins bonnes pratiques parentales (Brier, 1995). Ils sont moins enclins à effectuer de la surveillance parentale quant aux activités et aux fréquentations de leurs enfants, à offrir leur soutien et les encourager afin qu'ils obtiennent des résultats scolaires satisfaisants ainsi qu'ils adoptent une attitude positive envers l'école et les enseignants et enseignantes (*Ibid.*). De nombreuses recherches ont par conséquent porté sur l'implication parentale scolaire et les résultats scolaires en soi (Desimone, 1999; Fan et Chen, 2001; Hill et Taylor, 2004; Rogers, Theule, Ryan, Adams et Keating, 2009; Stitt et Brooks, 2014). Entre autres, les résultats de recherche de Potvin, Royer, Deslandes, Marcotte, Fortin, Leclerc et Beaulieu (1999) ont permis d'identifier le soutien affectif parental, l'engagement et l'encadrement parental et la communication avec les enseignants et les enseignantes comme dimensions importantes du risque lié au décrochage scolaire. Les parents jouent un rôle d'envergure par rapport à leurs enfants afin de les soutenir, de les encourager à exprimer leur individualité et d'assurer une supervision adéquate pour favoriser la persévérance scolaire de ces derniers, le goût de relever des défis et de continuer à mettre les efforts nécessaires pour réussir (Potvin, Deslandes et Leclerc, 2000). De fait, la littérature scientifique rapporte que l'implication, l'engagement et la participation parentale au suivi scolaire dès le jeune âge de leur enfant sont associés à un meilleur rendement scolaire au primaire et au secondaire, un plus bas taux d'abandon scolaire, un taux plus faible de placement en classes

spécialisées à 13 et 14 ans (Barnard, 2004; Miedel et Reynolds, 1999), de même que de meilleures compétences sociales (Kohl, Lengua et McMahon, 2000).

Par ailleurs, d'autres recherches indiquent que l'implication parentale et les pratiques disciplinaires adéquates envers l'enfant permettent de prédire le rendement scolaire et l'engagement dans des conduites délinquantes (Walker, Stieber, Ramsey et O'Neil, 1991). Gorman-Smith, Tolan, Henry, Quintana, Lutovsky et Leventhal (2007), quant à eux, mentionnent que le rendement scolaire, les pratiques parentales et l'implication parentale au niveau scolaire agissent tous les trois comme des facteurs prédictifs du développement de comportements antisociaux.

Récemment, Criss, Lee, Morris, Cui, Bosler, Shreffler *et al.* (2015) ont analysé l'association entre les comportements de surveillance parentale¹⁰ et trois différents facteurs d'adaptation, soit les comportements antisociaux, l'abus de substances et le rendement scolaire. Leurs résultats indiquent, entre autres, une corrélation positive entre 1) la divulgation de l'enfant (*child disclosure*) et le rendement scolaire 2) l'implication parentale et le rendement scolaire. Autrement dit, plus un enfant renseigne ses parents sur ses activités quotidiennes et plus un parent s'investit (en discutant avec son enfant, en passant du temps avec lui ou en s'intéressant à ses activités), plus le rendement scolaire de l'enfant est élevé. Par ailleurs, une augmentation de la divulgation de l'enfant et de l'implication parentale diminue les risques d'abus de substances et d'engagement dans des comportements antisociaux chez l'enfant et augmente le rendement scolaire. Cependant, le lien direct de cette dernière association n'a pu être démontré, indiquant la présence d'effets indirects entre ces variables. De façon précise, il est possible que ce lien soit plutôt expliqué par une hausse de la connaissance du parent des activités quotidiennes de son enfant. En effet, un parent qui a une meilleure connaissance des activités de son enfant pourra intervenir

¹⁰ Les comportements de surveillance parentale incluent l'implication parentale, la sollicitation parentale (dans quelle mesure le parent sollicite son enfant pour l'obtention d'information quant à ses activités quotidiennes et ses amis et amies) et la divulgation de l'enfant (à quel point l'enfant divulgue à ses parents l'information relative à ses activités quotidiennes et ses amis et amies).

rapidement auprès de celui-ci afin d'éviter qu'il ne s'engage dans des comportements antisociaux, qu'il consomme de la drogue ou de l'alcool ou qu'une baisse de son rendement scolaire soit observée.

Ces résultats appuient ceux de Simpkins, Bouffard, Dearing, Kreider, Wimer, Caronongan *et al.* (2009) qui mentionnent que les parents qui interagissent et s'impliquent dans le quotidien de leurs enfants (par exemple, en faisant des activités avec eux ou en participant à des événements scolaires ou sportifs) peuvent aussi côtoyer leur cercle social (amis et amies, enseignants et enseignantes, entraîneurs et entraîneuses, etc.). Conséquemment, lorsque survient une problématique quant à un comportement inadéquat, un parent impliqué est davantage en mesure d'intervenir auprès de son enfant et de porter une influence sur celui-ci.

Somme toute, les écrits scientifiques rendent compte de diverses recherches portant sur la relation existante entre les comportements antisociaux, les pratiques parentales et les difficultés scolaires (plus particulièrement le rendement scolaire). Incluant une multitude de facteurs ou de mécanismes sous-jacents pour certaines de ces variables, des ambiguïtés demeurent quant à la direction et à la force des associations causales entre elles. Puisque peu de recherches ont porté directement sur l'interrelation entre celles-ci, la présente recherche pourra apporter des précisions en ce sens et se veut ainsi une contribution à l'avancement des connaissances à cet égard.

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Ce texte apporte de prime abord des clarifications quant aux caractéristiques de l'adolescence qui est une période développementale empreinte de changements majeurs sur le plan personnel. En plus de ces bouleversements, les adolescents et les adolescentes doivent s'adapter aux contextes qui sont en perpétuel mouvement (Schulenberg *et al.*, 2004). En effet, les changements contextuels des dernières décennies conduisent vers la fin des rituels de passage et vers une perte de repères et

de modèles culturels traditionnels qui affectent les adolescents et les adolescentes. En particulier, la famille étant centrale dans l'éducation et le développement de ces derniers, elle consiste en une composante fondamentale de la société influençant leur environnement (Lazartigues *et al.*, 2006). À ce sujet, la structure familiale n'étant plus statique, de nouveaux membres peuvent s'y intégrer ou d'autres repartir, venant ainsi complexifier les rapports entre ceux-ci. L'augmentation du nombre d'acteurs et actrices impliqués dans l'éducation de l'enfant et plus tard, de l'adolescent ou de l'adolescente, diversifie les discours tenus par les adultes, faisant en sorte qu'ils soient parfois contradictoires.

Ces nombreux changements et défis que présente l'adolescence favorisent le développement de divers problèmes comportementaux et psychologiques. Bien que la majorité des adolescents et des adolescentes vivent cette période de façon normale, de 10 à 20 % d'entre eux rencontrent des difficultés d'adaptation, comme les comportements antisociaux et les difficultés scolaires. Une aide de source formelle est disponible pour l'adolescent ou l'adolescente qui vit ces problématiques. Particulièrement, les conseillers et conseillères d'orientation sont des acteurs et actrices importants qui agissent en tant que facilitateurs et facilitatrices dans cette transition de l'enfance vers l'adolescence. Leur rôle permet entre autres l'évaluation des élèves en difficulté en raison des quatre activités professionnelles qui leur sont réservées. À noter que l'entourage immédiat, la famille et les amis et amies interviennent aussi à titre de soutien et peuvent fournir une aide précieuse à l'adolescent ou l'adolescente.

Concernant les problématiques vécues lors de cette période, les recherches ayant porté sur les comportements antisociaux en lien avec les difficultés scolaires sont nombreuses. La littérature scientifique permet l'observation d'une covariance et d'une bidirectionnalité entre ces deux variables, mais plus particulièrement entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Les recherches abordent de plus les pratiques parentales comme un facteur à considérer autant dans le développement des comportements antisociaux que dans l'apparition des difficultés scolaires. À ce

sujet, plusieurs écrits scientifiques indiquent aussi une bidirectionnalité entre les comportements antisociaux et les pratiques parentales. Cependant, le rôle modérateur des pratiques parentales a été soulevé, mais dans quelques recherches seulement. Enfin, dans l'ensemble, les associations entre les comportements antisociaux et les difficultés scolaires (incluant le rendement scolaire) ou encore entre les comportements antisociaux et les pratiques parentales sont bien documentées. Toutefois, jusqu'à présent, peu d'études traitent précisément de l'interrelation entre ces trois variables. Plus encore, celles les étudiant laissent des ambiguïtés concernant leurs influences mutuelles, la direction et la force des liens qui les associent. Il importe ainsi de poursuivre les recherches afin de clarifier ces relations de même que d'apporter des précisions quant au rôle modérateur des pratiques parentales dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire.

En définitive, ce mémoire vise à répondre à la question générale de recherche suivante : Les pratiques parentales ont-elles un rôle modérateur dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes?

5. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

La présente recherche vise à vérifier l'existence du rôle modérateur des pratiques parentales dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Elle se veut une contribution à l'avancement des connaissances sur ce point, étant donné le nombre restreint de données probantes sur l'association entre ces trois variables et le nombre limité de recherches ayant été consacrées au rôle modérateur des pratiques parentales, en particulier sur le lien entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire.

Ce mémoire touche par ailleurs un véritable enjeu de santé publique, soit les problématiques comportementales et psychologiques (Thuile et Rouillon, 2008).

Effectivement, ces dernières engendrent des conséquences à long terme, sur le bien-être, la santé et le développement psychosocial des adolescents et des adolescentes et sur le développement économique de leurs collectivités (OMS, 2003). Conscient de cette réalité, une des orientations futures de l’OMS est d’agir en faveur de la santé de ces derniers. En ce sens, la santé mentale et le développement psychosocial des adolescents et des adolescentes font partie de leurs domaines d’action prioritaires (*Ibid.*).

Par ailleurs, comme mentionnées précédemment, les difficultés scolaires sont plus présentes à l’adolescence augmentant les risques de décrochage scolaire. À ce sujet, le ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) investit des sommes importantes chaque année en éducation. Afin de fournir un soutien précieux à l’adolescent ou l’adolescente vivant des difficultés scolaires, il propose une mobilisation concertée des acteurs et actrices éducatifs, soit

- a) l’élève lui-même qui est au cœur de sa propre réussite ;
- b) les parents, source de soutien de première importance pour les adolescents et les adolescentes et collaborateurs et collaboratrices essentiels avec l’école ;
- c) les enseignants et les enseignantes qui sont en mesure d’identifier rapidement les difficultés que présente un élève ;
- d) les différentes personnes-ressources des services éducatifs complémentaires (conseillers et conseillères d’orientation, psychoéducateurs et psychoéducatrices, orthopédagogues, travailleurs sociaux et travailleuses sociales, orthophonistes, éducateurs spécialisés et éducatrices spécialisées, etc.) (Gouvernement du Québec, 2015).

L’ensemble de ces participants et participantes actifs partagent un but commun, soit la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2015), et permettent de remplir la mission de l’école québécoise qui s’articule autour de trois grands axes, c’est-à-dire instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement du Québec, 2002). Il est ainsi possible

de constater le rôle crucial des parents, qu'ils agissent en tant qu'acteurs et actrices éducatifs ou aide de source non formelle. Or, il importe de prendre en considération leurs pratiques exercées auprès des adolescents et des adolescentes.

Cette recherche fournit aussi un apport considérable quant à la pratique des conseillers et des conseillères d'orientation. Exerçant un rôle de guide auprès des adolescents et des adolescentes, ils doivent prendre en considération non seulement le fonctionnement psychologique de ces derniers, mais également leur environnement et leurs ressources personnelles (Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, s.d.). Connaître l'interrelation entre les pratiques parentales, le rendement scolaire et le développement des comportements antisociaux permet aux conseillers et conseillères d'orientation de posséder des connaissances approfondies sur les problématiques vécues par cette clientèle afin d'adapter leurs interventions conséquemment. Également, en milieu scolaire, leur rôle de soutien et de conseil auprès des enseignants, des enseignantes et de la direction de l'école (par exemple, lors d'élaboration de plans d'intervention), en est bonifié, puisque les résultats de cette recherche contribuent à une compréhension plus globale de l'interaction entre les variables tout juste précisées. Enfin, il en est de même concernant le rôle de soutien que les conseillers et conseillères d'orientation jouent auprès des parents lorsqu'ils apportent réponses aux interrogations en lien avec le développement de leurs enfants.

De surcroît, des actions préventives permettant de réduire les risques de développement de problèmes de comportement et de difficultés scolaires sont à prioriser. Plus précisément, l'identification, l'évaluation, l'intervention et la prévention des comportements antisociaux sont un défi de taille qui s'impose aux communautés et qui touche les différents professionnels et professionnelles qui côtoient la clientèle aux prises avec ces difficultés (Connor, 2002). Dans cet ordre d'idées, l'intervention préventive et en bas âge est considérée par plusieurs chercheurs et chercheuses comme capitale dans le développement des comportements antisociaux (Brier, 1995; Wright, Lindsay, Livingstone, Shepherd et Duku, 2007). Broidy, Nagin, Tremblay, Bates,

Brame, Dodge *et al.* (2003) mettent de plus en évidence les recherches scientifiques rapportant que les problèmes de comportement chez l'enfant sont un excellent facteur prédictif de la criminalité exprimée plus tard chez les adolescents, les adolescentes et les adultes. Dans cette optique, détenir les connaissances nécessaires et suffisantes au sujet des comportements antisociaux et aux difficultés scolaires peut être d'une grande utilité dans l'exercice des fonctions de ces professionnels ou professionnelles. Effectivement, cela permet l'adaptation de leurs interventions afin de répondre de manière efficace et appropriée aux besoins en continuel changement des adolescents et des adolescentes. Enfin, compte tenu des coûts intrapersonnels, interpersonnels, sociétaux et économiques élevés qu'ils entraînent (Gouvernement du Canada, 2011; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi et Lozano, 2002), l'avancement des connaissances concernant les comportements antisociaux et les difficultés scolaires peut permettre le développement d'outils efficaces destinés aux professionnels et professionnelles et servir à la création de programmes de prévention et de traitement (Morizot et Kazemian, 2014).

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre couvre les trois concepts mobilisés pour ce projet de recherche. Il sera d'abord question des comportements antisociaux qui seront définis et dont l'étiologie sera précisée. Puis, la théorie interactionniste de Thornberry (1987), largement utilisée lors de recherches antérieures et récentes visant la compréhension du développement des comportements antisociaux, sera expliquée afin de rapporter les liens existants avec d'autres variables. Ensuite, le rendement scolaire et les pratiques parentales, dont précisément le concept de surveillance parentale, seront discutés. En guise de conclusion de ce chapitre, l'hypothèse de recherche à laquelle ce projet tente de répondre seront présentées.

1. LES COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX

Nombreuses sont les appellations et les termes mobilisés lorsqu'il est question de problèmes de comportement chez les adolescents et les adolescentes comme a) les comportements agressifs, b) les comportements violents, c) les conduites marginales, d) les conduites déviantes, e) les comportements antisociaux, f) les comportements délinquants. Ces derniers diffèrent selon les domaines et champs disciplinaires auxquels se rattachent les auteurs et autrices qui y font référence. Par exemple, alors que les sociologues emploient le concept de comportements déviantes, celui de comportements antisociaux est plutôt utilisé dans les domaines de la psychologie et de la psychiatrie (Morizot et Kazemian, 2014). Pour ce projet de recherche, le concept de comportements antisociaux est mobilisé. Il apparaît donc important de préciser ce qui caractérise ces derniers afin de bien en saisir le sens.

1.1. Définition

Les comportements antisociaux peuvent être définis comme des comportements qui violent les droits fondamentaux des autres (Calkins et Keane, 2009). Frick (1998, dans Fortin, 2003, p. 669) spécifie que ce sont « des comportements résultant de l'incapacité d'un individu de respecter les droits des autres (agression, vandalisme, feu, vol), de se conformer à des normes sociales (fugue, crime), ou de répondre aux attentes des autorités (opposition, provocation, argumentation)¹¹ ». Les comportements antisociaux peuvent être distingués selon deux dimensions, soit manifestes (*overt*) ou couverts (*covert*) et destructeurs ou non-destructeurs (Frick *et al.*, 1993). Les comportements antisociaux manifestes sont observables et confrontants comme l'agression, la bagarre, la provocation et la menace, tandis que ceux couverts sont difficilement ou non observables comme le mensonge, le vol, la fraude et l'école buissonnière (Bénony, Bénony et Dumas, 2008; Frick *et al.*, 1993; Loeber et Schmalting, 1985). Les comportements antisociaux destructeurs diffèrent par ailleurs des non-destructeurs, étant donné qu'ils incluent les dommages à la propriété, aux biens ou à la personne (Frick *et al.*, 1993). Considérant ces deux dimensions, il est possible de situer certains comportements antisociaux qui sont

- a) couverts et destructeurs : les violations de la propriété (le feu, le vol, le vandalisme);
- b) manifestes et destructeurs : les agressions (les bagarres, l'intimidation);
- c) couverts et non-destructeurs : les infractions statutaires (l'abus de substances, l'école buissonnière, les fugues, les sacres);
- d) manifestes et non-destructeurs : les comportements oppositionnels (l'argumentation, la provocation) (*Ibid.*).

¹¹ Trad. libre: “*Antisocial behavior is defined as behaviors resulting from an individual's inability to respect the rights of others (assault, vandalism, setting fires, theft), conform to social norms (prolonged runaway, crime), or meet the expectations of authorities (opposition, defiance, arguing)*”

Suivant cette logique, les comportements délinquants sont des comportements antisociaux destructeurs tant manifestes que couverts (*Ibid.*). Également, ceux-ci sont caractérisés par une illégalité plus extrême nécessitant parfois l'intervention des autorités policières et judiciaires (Bonino, Cattelino et Ciairano, 2005). De plus, de l'âge de 6 à 16 ans, le nombre d'enfants, d'adolescents et d'adolescentes présentant des comportements antisociaux manifestes diminue, alors qu'on remarque une augmentation des comportements antisociaux couverts (Patterson, Shaw, Snyder et Yoerger, 2005). Par ailleurs, lorsque plusieurs comportements antisociaux sont présents chez l'adolescent ou l'adolescente, le diagnostic de trouble des conduites est envisageable. Il a ainsi lieu d'apporter des précisions à cet effet.

1.2. Trouble des conduites

Répertorié dans la cinquième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013), le trouble des conduites « désigne un ensemble de problèmes comportementaux et émotionnels répétitifs et persistants chez les jeunes. Les enfants et les adolescents et adolescentes atteints de ce trouble ont de grandes difficultés à respecter les règles, à respecter les droits d'autrui, à faire preuve d'empathie et à se comporter de manière socialement acceptable »¹² (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP), 2018, n.p.). Les comportements étant associés au trouble des conduites sont regroupés en quatre catégories incluant divers critères diagnostiques, soit 1) agressions envers les personnes et les animaux, 2) destruction de biens matériels, 3) fraudes ou vol, 4) violations graves de règles établies. Pour conclure à un trouble des conduites, la présence d'un minimum de 3 critères diagnostiques faisant partie des catégories précédentes au cours des 12 derniers mois et plus précisément au moins un de ces critères au cours du dernier mois s'avère nécessaire¹³. Plus encore, le fonctionnement

¹² Trad. libre: "Conduct disorder refers to a group of repetitive and persistent behavioral and emotional problems in youngsters. Children and adolescents with this disorder have great difficulty following rules, respecting the rights of others, showing empathy, and behaving in a socially acceptable way".

¹³ Pour une description complète des critères diagnostiques, voir le DSM-5 (APA, 2013).

social, scolaire ou professionnel de l'adolescent ou de l'adolescente doit être altéré de façon cliniquement significative (APA, 2013). La concomitance de d'autres troubles mentaux tels les troubles de l'usage de substances, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles d'apprentissage et les troubles anxieux sont aussi fréquents (AACAP, 2018).

1.3. Étiologie complexe et multifactorielle

En dépit de l'abondance de recherches portant sur les comportements antisociaux, leur étiologie est complexe et n'est pas encore totalement comprise (Bullis, Walker et Sprague, 2011). Néanmoins, les chercheurs et chercheuses ont démontré la relation entre les comportements antisociaux et certains facteurs comme :

- a) la pauvreté (Eamon, 2001; Seidman, Yoshikawa, Roberts, Chesir-Teran, Allen, Friedman *et al.*, 1998; Shaw et Gilliam, 2017);
- b) les pratiques parentales inadéquates (Ary, Duncan, Duncan et Hops, 1999; Gaik, Abdullah, Elias et Uli, 2010; Reid et Patterson, 1989; Reijneveld, Crone et de Meer, 2012; Shaw et Gilliam, 2017; Stattin et Kerr, 2000; Vuchinich *et al.*, 1992);
- c) la consommation de drogues (Chauchard, Goutaudier, Valls, Melioli, van Leeuwen et Chabrol, 2014; Estévez et Emler, 2011);
- d) les mauvais résultats scolaires ou l'échec scolaire (Bennett, Brown, Boyle, Racine et Offord, 2003; Brown *et al.*, 2008; Chen *et al.*, 2011; McEvoy et Welker, 2000; Reijneveld *et al.*, 2012);
- e) le rejet des pairs (Chen, Drabick et Burgers, 2015¹⁴; Snyder, Schrepferman, Bullard, McEachern et Patterson, 2012);
- f) l'affiliation avec des pairs qui s'engagent ou qui tendent à s'engager dans des conduites antisociales (Ary *et al.*, 1999; Chen *et al.*, 2015; Heinze, Toro et Urberg, 2004).

¹⁴ Cet article scientifique constitue une revue théorique mettant en lien le rejet des pairs, l'affiliation avec des pairs déviants et les problèmes de comportement chez les jeunes.

- g) les déficits neuropsychologiques, dont le trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité (TDAH) (Ahmad et Hinshaw, 2017; Purper-Ouakil, Wohl, Cortese, Michel et Mouren, 2006).

Certes, selon le début, la durée et la sévérité des comportements antisociaux adoptés par l'adolescent ou l'adolescente, de graves répercussions touchant différents aspects de sa vie (p. ex. : école, famille, travail) peuvent en résulter, et ce, même une fois devenu adulte (Krohn, Ward, Thornberry, Lizotte et Chu, 2011). Pour la présente recherche, puisque nous nous intéressons à deux variables environnementales d'ordre scolaire (le rendement scolaire) et familial (les pratiques parentales), nous nous appuyerons sur un cadre dynamique et interactionniste.

1.4 La théorie interactionniste (Thornberry, 1987)

Élaborée en 1987 par Terence P. Thornberry, la théorie interactionniste a été maintes fois appliquée et validée empiriquement lors de recherches autant antérieures qu'actuelles. Il s'agit d'un « modèle développemental¹⁵ qui reconnaît l'interaction dynamique parmi les causes et les conséquences de la délinquance et des autres comportements inadaptés¹⁶ » (Hoffmann, Erickson et Spence, 2013, p. 633). Plus précisément, cette théorie est basée sur l'interaction sociale des individus et le développement des comportements issus de cette interaction. Les comportements de l'un et l'autre des parties en interaction s'influencent mutuellement. À titre d'exemple, le comportement antisocial d'un adolescent influence la façon dont le parent interagit avec lui et à l'inverse, l'adolescent est influencé par le comportement de son parent. Ce modèle d'interaction s'applique à l'ensemble des systèmes, personnes et institutions

¹⁵ Les théories développementales peuvent être utilisées pour expliquer l'évolution dans le temps d'un comportement ou d'une attitude, tels les comportements antisociaux. L'engagement, c'est-à-dire le point de départ, le développement, donc la progression, ainsi que la fin ou la cessation du comportement ou de l'attitude sont des éléments clés de celles-ci (Thornberry, 2005).

¹⁶ Trad. libre : “[...] *interactional theory is a developmental model that recognizes the dynamic interplay among the causes and consequences of delinquency and other maladaptive behaviors.*”

avec qui l'adolescent ou l'adolescente interagit. Que ce soit les comportements des enseignants et enseignantes, des parents, des amis et amies ou autres, selon la théorie interactionniste, une influence réciproque entre ces derniers et le comportement de l'adolescent ou de l'adolescente est observée. Par conséquent, plutôt que de concevoir les associations causales entre variables comme unidirectionnelles et statiques, cette théorie nous amène à les considérer comme réciproques et dynamiques. Suivant celle-ci, les comportements antisociaux peuvent donc être autant la cause que la conséquence de pratiques parentales inadéquates ou d'un faible rendement scolaire chez l'adolescent ou l'adolescente.

Afin de tester la théorie interactionniste, Thornberry a en premier lieu retenu six principaux concepts en lien avec la délinquance : l'attachement parent-enfant, l'engagement envers l'école, la croyance aux valeurs conventionnelles, l'association avec des pairs délinquants, l'adoption de valeurs délinquantes et l'engagement dans des comportements délinquants¹⁷. Il a ensuite vérifié les liens causaux entre ces variables selon trois tranches d'âge : le début de l'adolescence (11 à 13 ans), le milieu de l'adolescence (15 à 16 ans) et la transition de l'adolescence vers l'âge adulte (18 à 20 ans). Il est ainsi possible de constater que la surveillance parentale (incluant l'implication et la supervision parentales), concept auquel nous nous intéresserons dans ce mémoire, n'a pas été abordée spécifiquement dans cette recherche.

D'après les résultats obtenus, les relations entre les variables identifiées apparaissent comme réciproques. Par contre, la force des liens entre ces dernières varie. Plus particulièrement, trois des variables mentionnées précédemment, soit l'association avec des pairs délinquants, l'adoption de valeurs délinquantes et l'engagement dans des comportements délinquants, se renforcent les unes les autres avec le temps, s'insérant ainsi dans une boucle de causalité. Par exemple, l'engagement dans des comportements délinquants augmente le risque d'association avec des pairs

¹⁷ Voir Thornberry (1987) pour une définition complète des concepts identifiés.

délinquants ainsi que l'adoption de valeurs délinquantes. Il en est de même pour les autres variables, chacune ayant un effet à la hausse sur les deux autres variables. Par ailleurs, l'attachement parent-enfant, l'engagement envers l'école et la croyance aux valeurs conventionnelles sont rapportés comme réduisant la délinquance. Lorsqu'un lien solide envers les parents, l'école ou la société conventionnelle existe, l'adolescent ou l'adolescente n'est pas porté à s'engager dans des comportements délinquants. À l'inverse, lorsque celui-ci s'affaiblit, le risque de développer des comportements délinquants augmente. Qui plus est, un adolescent ou une adolescente qui s'engage dans des comportements délinquants s'associera davantage avec des pairs délinquants, ce qui viendra encore plus affaiblir les liens avec sa famille et l'école et ses croyances aux valeurs conventionnelles, le conduisant vers une adoption de valeurs délinquantes. Somme toute, il est possible de constater une influence réciproque entre ces variables.

Utilisée par plusieurs chercheurs et chercheuses depuis ce temps, Hoffmann *et al.* (2013) se sont de même basés sur la théorie interactionniste de Thornberry afin de bâtir et examiner un modèle conceptuel identifiant la réciprocité entre les comportements délinquants, l'attachement à l'école et le rendement scolaire des adolescents et des adolescentes. Leur recherche a été réalisée à partir de données provenant du *National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health)* aux États-Unis qui ont été obtenues grâce à la participation d'élèves (de 12 à 17 ans), de parents et d'écoles durant les années scolaires 1994-1995, 1995-1996, 2001-2002 et 2007-2008. L'échantillon sélectionné comptait 9381 adolescents et adolescentes. Les résultats n'ont cependant pas démontré une relation réciproque constante entre les variables ci-dessus mentionnées. Il a plutôt été possible de constater qu'un meilleur rendement scolaire atténue l'engagement dans des comportements délinquants, mais renforce l'attachement à l'école. De plus, l'engagement dans la délinquance a pour conséquence de réduire l'attachement de l'adolescent ou de l'adolescente envers son école, tandis qu'à l'inverse, cette dernière variable n'affecte toutefois pas la première. Également, un haut rendement scolaire réduit les risques d'engagement dans des comportements délinquants, même lorsque des variables supplémentaires sont prises

en compte, comme le contrôle de soi de l'adolescent ou de l'adolescente, l'attachement à l'école et à la famille, la supervision parentale, l'association avec des pairs délinquants et les habiletés cognitives. Ces chercheurs et chercheuses mentionnent néanmoins qu'un adolescent ou une adolescente pourrait avoir établi un lien solide envers son école et se sentir impliqué, mais ne pas bien réussir au niveau scolaire. L'inverse est aussi probable, c'est-à-dire qu'un adolescent ou une adolescente pourrait ne pas être attaché à son école, mais avoir un bon rendement scolaire. Conséquemment, le rendement scolaire est une variable qui mérite qu'on s'y attarde afin de mieux saisir son implication dans le développement des comportements antisociaux.

2. LE RENDEMENT SCOLAIRE

Le rendement scolaire¹⁸ est habituellement calculé à partir des notes scolaires obtenues dans des disciplines ciblées, comme l'anglais, le français, la mathématique, les sciences, l'histoire ou la géographie (Hoffmann et Dufur, 2008; Leclerc, Larivée, Archambault et Janosz, 2010). Des notes scolaires élevées signifient un rendement scolaire élevé, alors qu'à l'inverse, de faibles notes scolaires conduisent vers un faible rendement scolaire (*Ibid.*). Plusieurs facteurs influencent le rendement scolaire, lesquels il est possible de regrouper en deux grandes catégories, soit les caractéristiques personnelles de l'élève (p. ex. : le sentiment de compétence, les capacités intellectuelles) et les variables sociales et environnementales (p. ex. : la structure familiale, les pratiques parentales, l'école et les pairs) (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001). Pour ce projet de recherche, les variables sociales et environnementales seront prises en considération.

¹⁸ À noter que les termes réussite scolaire et performance scolaire sont également utilisés dans les recherches pour désigner le rendement scolaire. Pour ce mémoire, le terme rendement scolaire sera utilisé.

3. LES PRATIQUES PARENTALES

Les pratiques parentales sont une influence sociale et contextuelle importante au coeur du développement de l'enfant et de l'adolescent et de l'adolescente ainsi qu'un des facteurs pouvant être à l'origine des comportements antisociaux (Thornberry, 2005). Bien que l'adolescent ou l'adolescente cherche à définir ses limites personnelles et à acquérir l'autonomie nécessaire à la prise de décisions (Pommereau *et al.*, 2009), le besoin de soutien et de conseils de la part de ses parents, concernant, entre autres, les comportements adéquats à adopter, est toujours présent (Thornberry, 2005).

3.1. Définition et dimensions relatives aux pratiques parentales

Les pratiques parentales se définissent comme « l'ensemble des comportements verbaux ou non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants » (Larose, Terrisse, Lefebvre et Grenon, 2000, p. 7). Elles comprennent trois dimensions, soit l'attachement (création d'un lien parent-enfant), la surveillance parentale et la discipline parentale (Cheng, 2004; Thornberry, 2005). Premièrement, une relation parent-enfant fragile ou distante fait en sorte que l'enfant connaît peu les limites, les attentes et les désirs de ses parents quant au comportement à adopter. Il dispose alors d'une plus grande liberté pouvant l'amener à s'engager dans des comportements antisociaux. Deuxièmement, un manque de surveillance parentale permet également plus de liberté à l'enfant dans l'adoption de comportements. Le parent peut alors ne pas connaître par exemple, les allées et venues de son enfant, ses fréquentations ou ses heures de sortie et de rentrée. Les probabilités pour le parent d'identifier, de remarquer et de réprimander un comportement antisocial chez son enfant et de lui proposer un comportement prosocial à adopter en sont ainsi réduites. Troisièmement, une discipline rude, incohérente et incluant des punitions corporelles offre à l'enfant un environnement familial non harmonisant qui peut devenir un modèle d'apprentissage des comportements antisociaux (Thornberry, 2005).

De ces trois dimensions, les résultats de recherche de Fosco *et al.* (2012) mettent en lumière l'importance et le rôle fondamental d'une surveillance parentale efficace au début de l'adolescence. Il importe alors d'apporter des précisions quant à cette dimension.

3.2. La surveillance parentale

Dishion et McMahon (1998) préfèrent l'utilisation du terme *monitoring*, traduit par le mot surveillance en français, à celui de supervision, car il s'agit d'un concept qui inclut la supervision parentale par sa définition et qui s'élargit à plusieurs pratiques et conduites parentales hautement corrélées entre elles. De façon plus précise, la surveillance parentale

fait appel aux diverses pratiques mises en place par les parents en vue de promouvoir chez leurs adolescents des conduites conformes aux impératifs scolaires et sociaux : convenir des règles, imposer des limites et être informé de ce qui se passe dans la vie des adolescents, en dehors de la sphère familiale, à l'école ou avec les amis (Bornstein, 1995, dans Claes et Lacourse, 2001, p. 381).

Par exemple, il s'agit pour le parent de s'assurer de la présence en classe de son enfant, de faire le suivi de son comportement en classe ou dans la cour d'école, de vérifier son rendement scolaire par le biais des communications reçues des enseignants et des enseignantes, de s'impliquer et de superviser les leçons et les devoirs de son enfant, de s'informer de ses fréquentations, de la façon dont il dépense son argent ou de ce qu'il fait de ses temps libres après l'école. Fosco *et al.* (2012) précisent que la surveillance parentale permet aux parents d'être informés des activités de leurs enfants et ainsi de réagir aux comportements inadéquats adoptés par ces derniers.

Cela fait conséquemment appel à la connaissance du parent des activités et des comportements que fait ou adopte son enfant, celle-ci étant un facteur explicatif dans l'association entre, d'une part, l'affection, la surveillance et le contrôle du parent et

d'autre part, les comportements antisociaux de l'adolescent ou de l'adolescente (Fletcher, Steinberg et Williams-Wheeler, 2004). Le développement de ces derniers semble être prédit par les effets directs de l'affection parentale mêlés aux effets à la fois directs et indirects de la surveillance et du contrôle parental. Également, un faible niveau de connaissance de la part du parent annonce une hausse des comportements antisociaux, plus précisément ceux délinquants, chez l'adolescent ou l'adolescente et qu'à l'inverse, un haut niveau de ces comportements prédit une baisse du niveau de connaissance du parent (Laird *et al.*, 2003).

Les parents peuvent être informés des activités exercées par leurs enfants à partir de diverses sources : 1) l'enfant peut divulguer lui-même l'information sans l'intervention du parent (*child disclosure*), 2) le parent peut obtenir l'information en questionnant son enfant ou les amis et amies de son enfant (*parental solicitation*), 3) le parent peut exercer un contrôle sur les activités et les fréquentations de son enfant en lui imposant des règles et des restrictions (*parental control*) (Stattin et Kerr, 2000). De ces sources, la première s'avère la plus importante dans la prédiction des comportements antisociaux chez l'adolescent et l'adolescente (*Ibid.*). Citant à maintes reprises les recherches réalisées par les auteurs Stattin et Kerr (2000), Criss *et al.* (2015) rapportent que les comportements de surveillance parentale incluent l'implication parentale, la sollicitation parentale et la divulgation de l'enfant.

Il y a ainsi lieu de préciser en quoi consiste l'implication parentale. À ce sujet, Tardif-Grenier et Archambault (2017) rapportent qu'il n'y a aucun consensus dans la littérature scientifique quant à la définition et aux dimensions de celle-ci. Néanmoins, l'étude portant sur le processus d'implication parentale réalisée par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) expose trois composantes principales dans la décision du parent de s'impliquer ou non auprès de son enfant, soit « 1) la représentation par le parent de son rôle dans la vie de l'enfant, 2) le sentiment de compétence du parent pour aider son enfant à réussir à l'école, 3) les invitations, demandes et opportunités générales d'implication parentale qui se présente au parent par le biais de l'enfant ou l'école de

son enfant¹⁹ » (p. 8-9). Ainsi, lorsqu'un parent reconnaît l'importance de son rôle, se sent compétent dans l'aide apportée et se voit offrir des opportunités en ce sens, il aura tendance à s'impliquer davantage auprès de son enfant (*Ibid.*). Larivée (2011) abonde en ce sens au sujet du sentiment de compétence du parent et des opportunités d'implication. Il ajoute que l'implication parentale est multiforme et complexe. Non seulement peut-elle varier, entre autres, en fonction de l'âge de l'enfant et du degré de la relation parent-enfant, elle peut également différer en fonction de la décision du parent de s'impliquer, des objectifs visés par l'implication ou du lieu même de l'implication. En effet, les parents travaillant tous les deux, l'implication dans les activités scolaires de leur enfant ayant lieu durant les heures du travail peut s'avérer difficile, voire impossible. Les contraintes personnelles ou professionnelles dans ce cas viennent réduire le temps disponible à l'implication parentale, rendant les activités à la maison plus facilement accessibles aux parents pour qu'ils puissent s'impliquer.

En lien avec le suivi scolaire, Tardif-Grenier et Archambault (2017) ont récemment développé un modèle de l'implication parentale comprenant cinq dimensions, soit le soutien et l'encadrement lors des devoirs, le lien comportemental école-parent (les comportements adoptés par le parent afin d'être en contact avec l'école de son enfant), le lien affectif école-parent (le niveau de confort et de confiance que détient le parent quant à l'école de son enfant), l'importance accordée à la réussite scolaire et la communication parent-enfant au sujet de l'école. Les résultats de plusieurs recherches confirment un lien significatif et une corrélation positive de ces cinq dimensions avec le rendement scolaire²⁰. Par exemple, le soutien et l'encadrement parental lors des devoirs est associé à un rendement scolaire élevé. Concernant les problématiques comportementales de l'enfant, Simpkins *et al.* (2009) mentionnent en ce sens qu'un parent impliqué dans le quotidien de ce dernier se trouve en meilleure

¹⁹ Trad. libre: “[...] (a) *the parent's construction of his or her role in the child's life, (b) the parent's sense of efficacy for helping her of his child succeed in school, and (c) the general invitations, demands, and opportunities for parental involvement presented by both the child and the child's school.*”

²⁰ Pour une revue complète des recherches rapportant des associations entre les dimensions de l'implication parentale et le rendement scolaire, voir Tardif-Grenier et Archambault (2017).

posture pour intervenir auprès de lui au moment où un comportement inapproprié survient. Il dispose alors d'une meilleure influence sur celui-ci en comparaison à un parent peu présent ou moins au fait des comportements, des fréquentations, des activités ou des relations sociales de son enfant.

Enfin, les comportements de surveillance parentale ont de plus été l'objet d'analyse en tant que modérateur de la relation entre l'affiliation de l'adolescent ou de l'adolescente avec des pairs déviants et l'engagement de celui-ci ou de celle-ci dans des comportements délinquants (Laird *et al.*, 2008). Toutefois, la littérature scientifique affiche un nombre limité de recherches traitant des pratiques parentales ou précisément de la surveillance parentale à titre de modérateur. Plus encore, à notre connaissance, aucune recherche à ce jour n'a tenté de vérifier le rôle modérateur des pratiques parentales dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire.

4. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Ce deuxième chapitre a permis l'explication des concepts mobilisés pour cette recherche. De façon sommaire, les comportements antisociaux se présentent selon deux dimensions, soit manifestes ou couverts et destructeurs ou non-destructeurs. Les causes pouvant être multiples, lors de recherches antérieures, plusieurs facteurs ont été considérés et mis en relation avec les comportements antisociaux, dont, entre autres, les pratiques parentales inadéquates, un rendement scolaire faible, l'affiliation avec des pairs délinquants et les déficits neuropsychologiques. De plus, les comportements antisociaux, lorsque présents en nombre suffisant peuvent mener à un diagnostic de trouble des conduites, à condition qu'il y ait altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel de l'adolescent et de l'adolescente. L'environnement dynamique dans lequel grandit ce dernier ou cette dernière est en cohérence avec la théorie interactionniste de Thornberry (1987). En effet, le modèle développemental de cet auteur souligne les associations entre le développement des

comportements antisociaux et d'autres variables, comme les pratiques parentales ou le rendement scolaire, qui doivent être considérées comme dynamiques et non statiques ainsi que réciproques plutôt qu'unidirectionnelles. Selon cette théorie interactionniste, nous pouvons avancer que l'engagement dans des comportements antisociaux peut autant être la cause d'un mauvais rendement scolaire que la conséquence. Dans cette optique, le comportement des parents peut influencer sur le comportement de l'adolescent ou de l'adolescente et vice-versa, s'influençant de façon réciproque, mais la force de ces liens pouvant varier.

Au sujet maintenant du rendement scolaire, celui-ci se rapporte aux notes scolaires dans une discipline ciblée. Les caractéristiques personnelles de l'élève et les variables sociales et environnementales sont les principales catégories de facteurs pouvant influencer le rendement scolaire.

Quant aux pratiques parentales, celles-ci ont été démontrées comme ayant une influence importante dans le développement de l'enfant et de l'adolescent ou de l'adolescente. La surveillance parentale, qui est un concept vaste, inclut à la fois la supervision parentale et les différentes pratiques parentales, comme l'imposition de règles et de limites, la connaissance du parent des activités des comportements et du quotidien de son enfant et l'implication parentale. En lien avec cette dernière, Larivée (2011) affirme qu'elle est multiforme et complexe, le niveau pouvant varier selon plusieurs facteurs comme l'âge de l'enfant, la relation parent-enfant, le sentiment de compétences du parent, le rôle qu'il désire exercer et le lieu de l'activité (école, maison, communauté). Bien que les auteurs et autrices ne s'entendent pas sur une définition de l'implication parentale, la lecture scientifique faite à ce sujet permet de préciser que celle-ci renvoie au soutien et à l'encadrement du parent, au lien comportemental et affectif entre l'école et le parent, à l'importance que le parent accorde à la réussite scolaire ainsi qu'à la communication avec son enfant. Ces dimensions influencent le rendement scolaire de l'enfant ainsi que son engagement dans les comportements antisociaux. Tout bien considéré, malgré quelques recherches

ciblant les comportements de surveillance parentale en tant que modérateur, aucune parmi celles-ci n'a précisément étudié ce rôle de modération dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire.

Regroupant les trois concepts présentés dans les deux premiers chapitres de ce mémoire, la question générale de recherche à laquelle nous tenterons de répondre est : Les pratiques parentales ont-elles un rôle modérateur dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes? Considérant les précisions apportées quant aux variables utilisées, une hypothèse de recherche guidera nos analyses : Les comportements de surveillance parentale positifs (supervision parentale et implication parentale) modèrent la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Ainsi, plus la présence de comportements de surveillance parentale positifs augmente, plus la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire s'affaiblit.

TROISIÈME CHAPITRE – DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre comprend le cadre méthodologique et débute par une présentation de la collecte de données et de l'échantillon des sujets ayant participé à l'étude. Les instruments de mesure qui ont servi lors de la cueillette de données, les différentes analyses qui seront effectuées pour répondre à notre question générale et notre hypothèse de recherche ainsi que les considérations éthiques y seront précisés.

1. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche utilise une approche méthodologique quantitative. Elle a ainsi pour objectif la vérification de relations causales entre des variables mesurables et observables, de même qu'elle traite les données recueillies à l'aide de calculs statistiques (Mongeau, 2011). Le devis utilisé est de type corrélationnel prédictif, c'est-à-dire que ce projet « vérifie, à l'aide d'hypothèses, des relations précises entre des variables sélectionnées » (Fortin, 2010, p. 33).

2. COLLECTE DE DONNÉES ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les données qui seront utilisées ont déjà été recueillies et proviennent d'une base de données du Groupe de Recherche sur les Inadaptations Sociales de l'Enfance (GRISE). Il s'agit donc d'une utilisation de données secondaires dont l'avantage principal est le gain de temps (Mahoe, 2004).

2.1. Participants

L'échantillon total est composé de 744 enfants âgés entre 6,3 à 9,9 ans au premier temps de mesure ($M = 8,4$ ans; $é.t. = 0,9$) et suivis annuellement sur une période de cinq ans pour un total de 6 temps de mesure. De ce nombre, 434 enfants présentant des

troubles de comportement (TC), dont 44,6 % sont des filles, laissant ainsi 310 enfants sans TC (groupe témoin)²¹, soit 49,7 % qui sont des filles. Le recrutement de 340 des enfants du groupe présentant des TC a été effectué à partir de listes d'élèves qui bénéficiaient d'un soutien des services scolaires complémentaires de l'école primaire publique qu'ils fréquentaient. Signalés tout d'abord par l'enseignant ou l'enseignante, ces derniers ont ensuite été évalués par un professionnel ou une professionnelle afin de conclure à la présence de problèmes de comportement. Toutes les filles âgées de moins de 10 ans présentes sur cette liste ont été retenues, alors qu'environ un garçon sur 4 a été sélectionné au hasard. Cette stratégie de sélection a permis d'obtenir un taux de participation de 75,1 %. En complémentarité à cette dernière, 94 élèves, dont 57 % sont des filles, ont été recrutés auprès de 99 classes d'écoles en milieux défavorisés. Cette deuxième stratégie avait pour but d'identifier des élèves présentant des difficultés de comportement non signalés par l'enseignant ou l'enseignante. Pour y arriver, un repérage systématique par étape a été utilisé pour cibler les élèves présentant des difficultés de comportement, à l'aide d'échelles simplifiées (remplies par l'enseignant ou l'enseignante et le parent). Ceci a ensuite permis d'effectuer une évaluation plus approfondie afin de confirmer ou infirmer la présence de TC chez l'élève. Le quart des participants et des participantes sans TC, quant à eux, ont été choisis de façon aléatoire selon la procédure de repérage tout juste mentionnée, tandis que la balance d'entre eux ont été sélectionnés au hasard à partir d'une liste d'élèves issus d'écoles défavorisées. À noter que la totalité des participants et des participantes ont été recrutés auprès de huit commissions scolaires différentes des régions de l'Estrie, de la Montérégie, de Montréal et de Québec.

Puisque cette recherche porte sur des sujets adolescents, le sixième temps de mesure (T6) seulement sera pris en considération. Conséquemment, de l'échantillon total et initial de 744 enfants, 664 d'entre eux demeurent au T6, soit 356 (53,6 %) de sexe

²¹ Afin d'être retenu pour le groupe témoin, l'enfant ne devait pas présenter de TC cliniquement significatifs (score T < 65) à la suite de l'évaluation réalisée par le parent, le tuteur ou la tutrice ainsi que l'enseignant ou l'enseignante.

masculin et 308 (46,4 %), féminin. Ces derniers sont âgés de 11,17 à 15,75 ans ($M = 13,23$ ans; $é.t. = 0,96$)²².

3. INSTRUMENTS DE MESURE

Quatre des instruments de mesure qui ont servi à la collecte de données seront employés pour ce projet de recherche. Les prochaines sections rapportent les détails de chacun des instruments de mesure sélectionnés, leurs propriétés psychométriques respectives ainsi que les échelles de ces derniers qui seront utilisées.

3.1. Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)

Le premier outil est l'ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment, s.d.), dont les données sont issues de questionnaires de trois sources de répondants, soit le parent, le tuteur ou la tutrice (*CBCL – Child Behavior Checklist*), l'enseignant ou l'enseignante (*TRF – Teacher's Report Form*) et l'enfant lui-même (*YSR – Youth Self-Report*). Il est défini comme « un système complet d'évaluation fondé sur des données probantes élaboré au fil de décennies de recherche et d'expérience pratique (ASEBA, 2017, n.p.)²³ » et est conçu pour être administré à des individus âgés de 1,5 à plus de 90 ans. Depuis sa création dans les années 1960, l'ASEBA a été utilisé à des fins de recherche clinique dans différents milieux d'intervention comme les milieux scolaires, les services de santé mentale et les organismes de santé publique. Son cadre conceptuel ayant pour base la psychopathologie développementale, l'évaluation de plusieurs dimensions y est prévue, soit les compétences, les forces, le fonctionnement adaptatif ainsi que les problèmes émotionnels, sociaux et comportementaux (*Ibid.*).

²² À noter que tout l'échantillon, incluant les adolescents et adolescentes avec ou sans TC seront pris en considération pour les analyses subséquentes.

²³ Trad. libre: "*The ASEBA is a comprehensive evidence-based assessment system developed through decades of research and practical experience.*"

Cet outil compte un total de trois échelles de compétences servant à mesurer le fonctionnement général et d'adaptation de l'enfant, soit loisir (CBCL et YSR), sociale (CBCL et YSR) et scolaire (CBCL et TRF). Les problèmes comportementaux et émotionnels sont mesurés selon les huit échelles empiriques, soit 1) anxiété/dépression, 2) retrait/dépression, 3) plaintes somatiques, 4) problèmes sociaux, 5) problèmes de pensée, 6) problèmes d'attention, 7) bris des règles, 8) comportements agressifs. Les trois premières échelles empiriques représentent les comportements intériorisés, alors que les deux dernières sont caractérisées par les comportements extériorisés. Il existe également des échelles de mesure basées sur le DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (American Psychiatric Association, 2013) qui correspondent à certains troubles mentaux présents dans le DSM-5. On les compte au nombre de six, soit 1) troubles affectifs, 2) troubles anxieux, 3) troubles somatiques, 4) troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité TDA/H (sous-échelles : inattention et hyperactivité-impulsivité), 5) troubles oppositionnels, 6) trouble des conduites.

Pour le présent projet de recherche, l'échelle que nous considérerons sera celle nommée trouble des conduites du CBCL et du TRF. De façon spécifique, cette échelle compte 17 items (CBCL) et 13 items (TRF). Pour chacun de ces items, le répondant ou la répondante (parent ou enseignant et enseignante) précise dans quelle mesure, sur une échelle ordinaire en trois points²⁴, le comportement décrit par l'item correspond ou non à celui manifesté par l'enfant durant les six derniers mois. Pour nos analyses, nous utiliserons une combinaison des scores obtenus aux échelles des deux répondants. Selon la méthode dite sensible, nous retiendrons ainsi le score le plus élevé entre celui du parent et celui de l'enseignant ou de l'enseignante. À noter également que ce sont les scores T qui seront employés pour compléter nos analyses.

²⁴ Cette échelle ordinaire est définie en trois points, soit 0 (ne s'applique pas), 1 (plus ou moins ou parfois vrai) et 2 (toujours ou souvent vrai).

Quant aux propriétés psychométriques, le manuel rapporte plusieurs recherches démontrant une bonne fidélité et validité des outils de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001). Plus précisément, concernant la fidélité test-retest, l'échelle orientée DSM nommée trouble des conduites a un coefficient de Pearson de 0,93 (CBCL) et de 0,71²⁵ (TRF) ainsi qu'un coefficient Alpha de Cronbach de 0,91 (CBCL) et de 0,90 (TRF), indiquant un degré élevé de cohérence interne des échelles. Par ailleurs, concernant l'accord inter-juges de ces dernières, les résultats obtenus sont de 0,88²⁶ (CBCL), de 0,76 (TRF) et de 0,39 (CBCL combiné à TRF). Les recherches confirment de plus la validité critériée de l'échelle trouble des conduites. Des analyses discriminantes ont montré que les échelles de syndrome et les échelles orientées DSM permettent de discriminer les enfants référés des non-référés avec des taux de classification correcte variant entre 68 % (échelles de syndrome du YSR) et 80 % (tant les échelles de syndrome qu'orientées DSM du CBCL). Enfin, pour ce qui est de la validité de construit, des corrélations significatives avec les critères du DSM ont été rapportées, soit 0,61 avec la *DSM-IV Checklist* administrée lors de rencontres avec des professionnels et professionnelles de la santé et de 0,34 avec les diagnostics identifiés lors d'évaluations cliniques.

3.2. Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

Le deuxième instrument de mesure utilisé est l'*Alabama Parenting Questionnaire (APQ)* développé par Frick en 1991 (Essau, Sasagawa et Frick, 2006). Il s'agit d'un questionnaire contenant une échelle Likert en cinq points (jamais, rarement, quelques fois, souvent, toujours), rempli par le parent ou le tuteur ou la tutrice de l'enfant. Il comprend 42 items mesurant 5 dimensions de pratiques parentales, soit 1) implication parentale, 2) utilisation de techniques positives de discipline, 3) faible supervision ou surveillance parentale, 4) inconstance dans l'utilisation de la discipline, 5) utilisation de punitions corporelles. Dans ce mémoire, l'échelle mesurant la

²⁵ L'intervalle moyen test-retest pour le CBCL est de 8 jours, alors qu'il est de 16 jours pour le TRF.

²⁶ La moyenne de r a été calculée avec la transformation de z .

supervision ou surveillance parentale sera utilisée, les données quant à l'échelle de l'implication parentale n'ayant pas été recueillies par le GRISE.

Concernant les propriétés psychométriques de l'APQ, la littérature scientifique présente peu d'information sur sa fidélité. Plus précisément, aucune information en lien avec la fidélité inter-juges et la fidélité test-retest n'est disponible. Toutefois, les résultats de recherche de Dadds, Maujean et Fraser (2003) indiquent une cohérence interne modérée des échelles, rapportant un coefficient alpha de Cronbach de 0,59 pour l'échelle de supervision ou surveillance parentale.

Quant à la validité, celles de contenu et de construit ne semblent pas avoir été étudiées. Cependant, il est possible de constater la présence d'éléments en faveur de la validité critériée, puisque la relation entre les problèmes de pratiques parentales (mesurées par les échelles de l'APQ) et les problèmes comportementaux chez les enfants, adolescents et adolescentes a été démontrée par plusieurs recherches (Blader, 2004; Essau *et al.*, 2006; Shelton, Frick et Wootten, 1996). Entre autres, Frick *et al.* (1999) ont rapporté un R-carré moyen de 0,24 entre les cinq échelles de l'APQ et la prédiction des symptômes du trouble oppositionnel et du trouble des conduites.

3.3. Parental Acceptation-Rejection Questionnaire (PARQ)

Les données rendues disponibles par le GRISE ne contenaient pas la variable de l'implication parentale, alors que cette dernière fait partie du concept plus large de surveillance parentale. Par conséquent, afin de valider l'hypothèse de ce mémoire, nous avons procédé à la création d'une nouvelle variable à partir d'une sélection théorique de 12 des 60 items portant sur les attitudes parentales de l'instrument de mesure auto-rapporté nommé *Parental Acceptation-Rejection Questionnaire (PARQ)* (Rohner, Chaille et Rohner, 1980). Comptant plus de 10,000 passations depuis les quatre dernières décennies tant aux États-Unis qu'à l'international et ayant été traduit et adapté

à plus de 50 reprises, il détient de bonnes propriétés psychométriques²⁷. La version de cet instrument utilisée pour cette recherche est celle nommée « Parent » qui comprend cinq échelles, soit la chaleur (20 items), l'hostilité (15 items), la négligence (15 items), le rejet (10 items) et la coercition (somme des échelles hostilité et rejet). De plus, les réponses sont données sur une échelle de type Likert en quatre points (presque toujours vrai, parfois vrai, rarement vrai et presque jamais vrai) (Rohner et Ali, 2016). Parmi ces items, neuf de l'échelle chaleur et trois de l'échelle négligence ont été retenus. Ceux-ci ont été choisis en raison de leur similarité avec le concept de l'implication parentale, plus précisément le soutien du parent envers son enfant, l'intérêt démontré et le temps consacré à son enfant, le lien affectif et la communication parent-enfant²⁸.

L'analyse factorielle a permis de constater l'unidimensionnalité de l'échelle construite. En effet, au regard du tracé d'effondrement, l'analyse en composantes principales suggère un seul facteur qui explique 43,82 % de la variance. Par ailleurs, selon Pett, Lackey et Sullivan (2003), pour qu'une variable soit associée à un facteur, sa saturation ne doit pas être trop faible ($r < 0,30$) ou trop forte ($r > 0,80$) en valeur absolue. La saturation des items de l'échelle construite oscille de 0,48 à 0,80, ce qui est acceptable. La valeur de l'indice de l'alpha de Cronbach est de 0,86, ce qui est supérieur à 0,70 (seuil minimal d'acceptation selon Nunnally (1978)), démontrant alors une cohérence interne satisfaisante.

3.4. Academic Performance Rating Scale (APRS)

Le quatrième instrument de mesure consiste en un questionnaire sur le rendement scolaire, version adaptée de l'*Academic Performance Rating Scale (APRS)*. Créé dans le but de fournir un outil aux enseignants et aux enseignantes afin d'évaluer les élèves quant à leur rendement ainsi qu'à leurs capacités scolaires, l'APRS permet

²⁷ Pour des précisions quant aux propriétés psychométriques, voir Rohner et Ali (2016) ainsi que Khaleque et Rohner (2002).

²⁸ Les items retenus pour mesurer le construit implication parentale sont présentés à l'annexe 1.

l'identification de compétences scolaires manquantes chez ceux et celles présentant des problèmes de comportement. Il sert de même à suivre l'évolution, lors d'interventions, de ces compétences (DuPaul, Rapport et Perriello, 1991).

Complété par l'enseignant ou l'enseignante qui rapporte une estimation du rendement scolaire de l'élève au cours de la dernière semaine, le questionnaire que nous utiliserons comporte une échelle de type Likert en cinq points et est composé de neuf items comme, entre autres, l'exactitude du travail réalisé en mathématiques et en français, la facilité de l'enfant à maîtriser de la nouvelle matière ou la capacité de l'enfant à s'exprimer verbalement. La variable nommée qualité de la performance totale qui représente le total des trois échelles (réussite scolaire, contrôle des impulsions et productivité scolaire) de l'APRS sera considérée pour nos analyses portant sur le rendement scolaire.

Concernant les propriétés psychométriques, ces trois échelles présentent une consistance interne élevée, les alphas de Cronbach variant de 0,92 à 0,94 ($\alpha = 0,95$ pour l'APRS total), à l'exception de l'échelle contrôle des impulsions qui est plus faible avec un résultat de 0,72 (DuPaul *et al.*, 1991). Également, la fidélité test-retest ayant été calculée à un intervalle de 2 semaines auprès d'un groupe de 25 élèves de tous les niveaux scolaires, les coefficients rapportés oscillent de 0,88 à 0,93 ($\alpha = 0,95$ pour l'APRS total) (*Ibid.*).

4. ANALYSE DE DONNÉES

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'un logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). À partir des données issues des instruments de mesure ci-haut mentionnés et qui ont été, à priori, encodées et compilées, nous avons procédé à des analyses descriptives et corrélationnelles.

Plus précisément, au départ, nous avons vérifié la normalité de la distribution des variables à l'étude. Nous avons dressé des statistiques descriptives de ces dernières afin d'avoir un portrait global de l'échantillon. Ensuite, nous avons procédé à des analyses corrélationnelles pour vérifier la présence de liens significatifs entre les variables. Une régression multiple hiérarchique a permis de vérifier l'hypothèse de recherche. Nous avons donc décliné l'ordre d'entrée des variables en blocs afin d'observer l'influence spécifique et progressive de ces dernières sur la variable dépendante (Yergeau et Poirier, 2013) soit, dans ce cas, le rendement scolaire.

Selon Baron et Kenny (1986), une variable modératrice « affecte la direction ou la force de la relation entre une variable indépendante ou un prédicteur et une variable dépendante ou un critère » (p. 1174)²⁹. Par conséquent, afin de répondre à notre question générale de recherche, nous avons créé deux nouvelles variables d'interaction qui sont le produit de deux prédicteurs (trouble des conduites × supervision parentale et trouble des conduites × implication parentale)). Puis, nous avons effectué une analyse de régression hiérarchique. Les variables confondantes, soit l'âge et le sexe, ont été entrées comme covariables à la première étape pour contrôler leur effet sur les relations entre les autres variables. Ensuite, les effets principaux de la variable indépendante (comportements antisociaux) et la variable modératrice (comportements de surveillance parentale) sur la variable dépendante (rendement scolaire) ont été calculés à la deuxième étape. Les variables d'interaction (entre le trouble des conduites et les comportements de surveillance parentale) ont été entrées à la troisième étape. Pour obtenir un effet modérateur significatif, le coefficient R^2 (% de variance expliquée) doit augmenter de manière statistiquement significative après l'ajout d'une variable d'interaction (Rasclé et Irachabal, 2001).

²⁹ Trad. libre : “*a moderator is a [...] variable that affects the direction and/or strength of the relation between an independent or predictor variable and a dependent or criterion variable.*”

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Puisque ce projet de recherche comporte une collecte de données réalisée par le GRISE auprès de sujets humains d'âge mineur et donc qu'il s'agit de personnes vulnérables, certaines précautions, précisées par l'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC) (Gouvernement du Canada, 2014), ont été prises. Tout d'abord, la signature du parent d'un formulaire de consentement écrit a été obtenue afin d'autoriser les chercheurs et chercheuses à communiquer avec l'enseignant ou l'enseignante de l'enfant pour obtenir des informations quant au comportement de celui-ci à l'école et à son rendement scolaire. Le parent a du même coup été informé des risques et des bénéfices associés à cette recherche. De surcroît, étant donné que nous procédons à l'analyse secondaire de données déjà recueillies et que les renseignements fournis n'auront aucune conséquence négative sur les participants et les participantes, l'autorisation d'utiliser ces données a été obtenue par le biais de la directrice du GRISE et professeure, Michelle Déry. Les données utilisées ont préalablement été recodées afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des renseignements et de l'identité des participants et des participantes. Enfin, le projet de recherche initial a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CER) – Éducation et science sociales de l'Université de Sherbrooke.

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des analyses statistiques qui permettent de vérifier l'hypothèse de recherche de ce mémoire. Tout d'abord, les analyses préliminaires et descriptives des variables seront rapportées. Puis, la régression multiple hiérarchique permettant de vérifier les effets d'interaction entre les différentes variables à l'étude est présentée.

1. ANALYSES PRÉLIMINAIRES ET DESCRIPTIVES

En premier lieu, nous avons effectué des analyses préliminaires afin de s'assurer de l'absence de multicolinéarité. Les résultats, présentés dans le Tableau 1, permettent d'observer des corrélations significatives entre toutes les variables, bien que la force de ces associations varie de faible à moyen (Cohen, 1988). Plus en détails, de faibles corrélations significatives sont observées entre le trouble des conduites et les deux variables de surveillance parentale. En effet, il est possible de remarquer une association négative du trouble des conduites avec le manque de supervision parentale, alors que celle-ci est positive lorsqu'analysée avec la variable implication parentale. Cette différence s'explique par le sens des échelles de la supervision parentale et de l'implication parentale. De façon précise, un score élevé à l'échelle de supervision parentale indique un plus grand manque de supervision parentale et donc, moins de supervision parentale, tandis qu'un score élevé à l'échelle de l'implication parentale indique une plus grande implication parentale.

De surcroît, le rendement scolaire est corrélé significativement, mais de façon négative et modérée, avec le trouble des conduites, ainsi que faiblement associé avec les concepts de surveillance parentale. Enfin, ces derniers sont aussi faiblement associés entre eux, indiquant une corrélation significative plutôt faible.

Tableau 1
Matrice de corrélations des variables

Variables	1.	2.	3.	4.
1. Trouble des conduites	-			
2. Supervision parentale	,31**	-		
3. Implication parentale	-,20**	-,27**	-	
4. Rendement scolaire	-,49**	-,15**	-,14**	-

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

Le Tableau 2 présente les statistiques descriptives des variables à l'étude. Celles-ci regroupent les moyennes (mesure de tendance centrale), les écarts-type (mesure de dispersion) ainsi que les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement.

Tableau 2
Statistiques descriptives des variables

Variables	M (ET)	AS (ES)	AP (ES)
Trouble des conduites	60,50 (8,87)	0,81 (0,10)	-0,84 (0,20)
Supervision parentale	1,41 (0,31)	1,64 (0,10)	4,43 (0,20)
Implication parentale	46,22 (3,32)	-4,32 (0,10)	31,38 (0,20)
Rendement scolaire	3,03 (0,80)	0,23 (0,10)	-0,50 (0,20)

$n = 664$; n valide (liste) = 586; M : moyenne; ET : écart-type; ES : erreur standard; AS : asymétrie; AP : aplatissement

Pour qu'ils soient considérés comme acceptables, les indices d'asymétrie et d'aplatissement doivent idéalement se retrouver entre -2 et 2 (George et Mallery, 2010). Il en est ainsi pour le trouble des conduites ainsi que pour le rendement scolaire. Par contre, bien que l'indice d'asymétrie pour la supervision parentale soit acceptable (AS = 1,64), l'aplatissement est supérieur à la normale (AP = 4,43), ce qui constitue une distribution dite leptocurtique (son pic est donc prononcé). De plus, les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont tous les deux hors normes en ce qui concerne

l'implication parentale ($AS = -4,32$; $AP = 31,38$). Il s'agit donc d'une distribution asymétrique et leptocurtique, ce qui diffère de la distribution normale idéale. Une variable indépendante très asymétrique peut être rendue plus symétrique avec une transformation. Cependant, bien que la supervision et l'implication parentales ne suivent pas une distribution normale, il est tout de même possible de poursuivre les analyses, puisque la variable dépendante (rendement scolaire) se distribue, quant à elle, normalement. Qui plus est, les analyses de régression font partie des tests d'hypothèse qualifiés de robustes à la normalité, puisque basées sur les moyennes (Box et Walson, 1962). Cela signifie que les résultats seront similaires à ceux qui auraient été obtenus si la distribution des variables indépendantes avait été normale.

Il est toutefois utile de comprendre la distribution des variables prédictives pour trouver des valeurs aberrantes ou concentrées influentes. Nous avons ainsi procédé à l'inspection des scores aux items de la variable implication parentale qui révèle que ceux-ci sont très élevés. En effet, reposant sur une échelle de type Likert en quatre points (possibilités de scores de 1 à 4), le score moyen le plus bas est de 3,66. Il est possible d'avancer que les parents participant à l'étude jugent être grandement impliqués auprès de leur enfant. Cette distribution non-normale nous semble refléter adéquatement l'autoévaluation que les parents font de leur degré d'implication auprès de leur enfant.

2. ANALYSE DE RÉGRESSION MULTIPLE HIÉRARCHIQUE

Préalablement à l'analyse de régression visant à évaluer les effets de modération, les variables indépendantes (trouble des conduites, supervision parentale et implication parentale) ont été standardisées (transformation en score z). Une analyse de régression multiple hiérarchique a ensuite été réalisée afin de vérifier si les comportements de surveillance parentale positifs (surveillance parentale et implication parentale) modèrent la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Les résultats sont présentés dans le Tableau 3.

L'ordre d'entrée des variables a été décliné en trois blocs. Les variables introduites au départ sont le sexe et l'âge, à titre de variables confondantes. Ensuite, les variables trouble des conduites, implication parentale, et supervision parentale ont été entrées au second bloc. Le troisième bloc incluait les variables d'interaction qui sont le produit de deux prédicteurs (trouble des conduites multiplié par l'implication parentale et le trouble des conduites multiplié par la supervision parentale). Le rendement scolaire est considéré comme la variable dépendante.

Dans un premier temps, le sexe et l'âge, variables confondantes, ont été entrées afin de contrôler leur effet sur les relations entre les autres variables à l'étude. Les résultats indiquent que seulement 2,8 % de la variance du rendement scolaire est expliquée par le sexe et l'âge. De plus, seul le sexe est significativement associé au rendement scolaire.

L'ajout au deuxième bloc des variables trouble des conduites, supervision parentale et implication parentale permet d'expliquer 14,6 % de variance supplémentaire à ce qui était expliqué au premier bloc. Toutefois, seule la variable du trouble des conduites est significativement associée au rendement scolaire. Ce pourcentage de variance expliqué relativement modeste permet d'avancer que d'autres facteurs non considérés dans ce mémoire pourraient permettre d'expliquer davantage le rendement scolaire.

Également, nous pouvons constater que l'ajout des variables d'interaction entre le trouble des conduites et les deux variables d'implication et de supervision parentale au troisième bloc n'augmente pas de façon significative le pourcentage de variance expliquée. De fait, celui-ci passe de 17,4 % à 18,2 %, représentant une très faible hausse de 0,8 %. Conséquemment, l'hypothèse du rôle modérateur des comportements de surveillance parentale dans la relation entre les comportements antisociaux (mesurés avec une échelle de trouble des conduites) et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes ne peut être soutenue.

Tableau 3

Régression multiple hiérarchique vérifiant l'effet modérateur de l'implication parentale et de la supervision parentale sur l'association entre le trouble des conduites et le rendement scolaire

	B	ES	β	t	R2	$\Delta R2$
<i>Modèle 1</i>					2,8 %**	2,8 %**
Sexe	0,24	0,08	0,17	3,07**		
Âge	-0,02	0,04	-0,03	-0,47		
<i>Modèle 2</i>					17,4 %***	14,6 %***
Sexe	0,34	0,07	0,22	4,38***		
Âge	-0,02	0,04	-0,02	-0,44		
TC ^a	-0,288	0,04	-0,37	-7,01***		
Impl ^a	0,05	0,03	0,08	1,62		
Sup ^a	-0,01	0,04	-0,01	-0,13		
<i>Modèle 3</i>					18,2 %	0,8 %
Sexe	0,33	0,07	0,22	4,44***		
Âge	-0,03	0,04	-0,03	-0,66		
TC ^a	-0,28	0,04	-0,36	-6,88***		
Impl ^a	0,02	0,04	0,03	0,43		
Sup ^a	0,00	0,05	0,01	0,07		
TCxImpl	0,08	0,05	0,11	1,78		
TCxSup	0,00	0,03	0,01	0,08		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,000$

^a Score standardisé.

TC : trouble des conduites – Score T; Impl : implication parentale; Sup : manque de supervision parentale; TCxImpl : trouble des conduites multiplié par l'implication parentale; TCxSup : trouble des conduites multiplié par la supervision parentale.

Compte-tenu de la non-normalité de la variable d'implication parentale, et en particulier de son indice d'aplatissement très élevé, qui enfreint le postulat de normalité de la distribution des variables indépendantes de la régression, l'analyse de régression

multiple hiérarchique a été conduite à nouveau en excluant cette variable et son terme d'interaction avec la variable de trouble des conduites. Les résultats ainsi obtenus concernant les associations significatives et non-significatives sont demeurés identiques et l'hypothèse de l'effet modérateur de la supervision parentale n'est pas soutenue.

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION

Ce dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats mis en lien avec l'hypothèse de recherche visée par ce mémoire. Les retombées scientifiques, suivies des forces et des limites de celui-ci sont également présentées. En conclusion, de possibles orientations de recherches supplémentaires et futures sont suggérées.

1. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Cette recherche avait pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle les comportements de surveillance parentale positifs (supervision parentale et implication parentale) modèrent la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Par conséquent, nous avançons que plus la présence de comportements de surveillance parentale positifs augmente, plus la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire s'affaiblit. Cette hypothèse a été testée au moyen d'une régression multiple hiérarchique (cf. Tableau 3). Les résultats indiquent que le groupe de variables composé du trouble des conduites, de la supervision parentale et de l'implication parentale expliquent 14,6 % de la variance du rendement scolaire au-delà de ce qui était expliqué par le sexe et l'âge ($R^2 = 2,8 \%$), mais que seuls le sexe et le trouble des conduites sont statistiquement significatifs dans l'équation de régression. L'ajout des variables d'interaction entre d'une part, le trouble des conduites et l'implication parentale et d'autre part, entre le trouble de conduites et la supervision parentale, dans le but de vérifier l'effet modérateur de la surveillance parentale, n'est pas statistiquement significatif ($\Delta R^2 = 0,8 \%$; $p > 0,05$). Conséquemment, l'hypothèse de recherche ne peut pas être soutenue.

Les recherches précédentes, quoique peu nombreuses et portant sur des variables en partie différentes, abondent positivement dans le sens d'un rôle modérateur des pratiques parentales sur l'association entre certains comportements

antisociaux et certaines variables associées. Notamment, Laird *et al.* (2008) indiquaient la surveillance parentale comme un modérateur de la relation entre l'affiliation de l'adolescent ou de l'adolescente avec des pairs déviants et son engagement dans des comportements délinquants. Plus récemment, Caron *et al.* (2017) rapportaient la présence d'un effet modérateur des pratiques parentales positives de la mère sur les pratiques parentales négatives du père et les problèmes de comportement extériorisés d'enfants à l'âge de la maternelle. Cependant, aucune recherche à ce jour ne s'était penchée sur l'effet modérateur des comportements de surveillance parentale positifs dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les sujets adolescents. Qui plus est, la théorie interactionniste a déjà été utilisée pour des recherches portant sur des facteurs agissant à titre de modérateurs (Rasclé et Irachabal, 2001). Celle-ci souligne l'importance de considérer les interactions des individus de façon dynamique et réciproque. Dans cette optique, les adolescents et les adolescentes sont constamment influencés par leur environnement et peuvent en retour influencer celui-ci. Il est alors possible de croire que certaines caractéristiques de leur environnement familial (comme les comportements de surveillance parentale) pourraient moduler la relation entre le développement des comportements antisociaux et le rendement scolaire. Toutefois, les résultats de ce mémoire suggèrent que la surveillance parentale n'a pas l'effet modérateur anticipé chez les adolescents et les adolescentes. Ces résultats mènent donc à conclure que les comportements de surveillance parentale ne semblent pas permettre d'atténuer la relation entre les comportements antisociaux des adolescents et des adolescentes et leur rendement scolaire.

De plus, l'étiologie des comportements antisociaux étant complexe et multifactorielle, d'autres facteurs pourraient exercer un rôle modérateur et venir modifier, selon leur niveau, la relation des comportements antisociaux avec le rendement scolaire. Par ailleurs, les divers facteurs répertoriés dans la littérature scientifique pouvant influencer le rendement scolaire, il est possible de croire que ces derniers pourraient être d'ordre personnel, comme le sentiment de compétence ou les

capacités intellectuelles de l'adolescent ou de l'adolescente, ou en lien avec d'autres variables sociales et environnementales (Marcotte *et al.*, 2001).

Néanmoins, les résultats de ce mémoire permettent de confirmer certains résultats connus dans les écrits scientifiques. D'une part, en cohérence avec les études antérieures, nos résultats indiquent que les comportements de surveillance parentale positifs sont associés à un plus faible niveau de comportements antisociaux chez les adolescents et les adolescentes. D'autre part, un niveau plus élevé de comportements antisociaux est associé à un plus faible rendement scolaire.

2. RETOMBÉES

Cette recherche rappelle l'importance pour les intervenants du milieu scolaire, dont les conseillers et les conseillères d'orientation, de considérer les multiples facettes des adolescents ou des adolescentes auprès desquels ils exercent un rôle de guide. L'interaction de ces derniers avec leur environnement est complexe et comprend plusieurs facteurs. Les comportements de surveillance parentale ne sont donc pas les seuls à prendre en considération, puisque ce mémoire n'a pas permis de conclure à leur rôle modérateur dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. De plus, l'amélioration du rendement scolaire des élèves et au bout du compte, la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire, se veut un objectif commun de mobilisation concertée des acteurs et actrices éducatifs (Gouvernement du Québec, 2009), y compris les conseillers et les conseillères d'orientation. Il importe alors de poursuivre les recherches afin d'identifier les variables ayant un plus grand impact et pouvant exercer un rôle modérateur sur la relation entre le rendement scolaire et le développement des comportements antisociaux, ces derniers étant un enjeu de santé publique.

3. FORCES ET LIMITES

Ce mémoire possède certaines forces qui méritent qu'on s'y attarde, mais aussi quelques limites conduisant à nuancer les résultats obtenus.

3.1. Forces

Une des principales forces de ce mémoire réside dans l'échantillon utilisé pour recueillir les données. Celui-ci comprend des participants autant masculins que féminins présentant des problèmes de comportement en nombre suffisant. Par ailleurs, l'utilisation des données secondaire du GRISE nous a permis d'avoir accès à un échantillon de grande taille ainsi qu'à plusieurs instruments de mesure variés et détenant de bonnes propriétés psychométriques. Concernant ces derniers, une autre force de ce mémoire est l'utilisation d'instruments de mesure rapportant deux sources distinctes de répondants (parents, tuteurs ou tutrices et enseignants ou enseignantes).

3.2. Limites

Cette recherche comporte toutefois certaines limites. La base de données ne contenant pas une des dimensions de la surveillance parentale, soit l'implication parentale, la construction d'une échelle la mesurant s'est avérée nécessaire pour la réalisation de ce mémoire. Malgré le fait que les items aient été sélectionnés à la lumière des définitions scientifiques de cette variable, l'échelle construite n'a pas fait l'objet de validation empirique. Par ailleurs, les indices d'aplatissement et d'asymétrie étaient hors normes pour celle-ci, dû à des scores de 3,66 et plus sur ses items dont l'échelle de type Likert va de 1 à 4. Il se peut que les répondants et les répondantes (parents, tuteurs ou tutrices) se considèrent tous comme étant impliqués et investis dans la vie de leurs enfants. Par contre, il est également possible que la désirabilité sociale ait entraîné un biais important des réponses à ce questionnaire, puisque ce dernier est auto-rapporté, tout comme l'APQ qui permet de mesurer la supervision parentale. Il est

donc possible que les parents et tuteurs ou tutrices aient surestimé leurs comportements de surveillance parentale. Cela peut avoir, d'une part, réduit la validité des résultats obtenus à ces échelles et d'autre part, réduit la variance de ces variables et ainsi conduit à une sous-estimation de leurs associations avec les autres variables à l'étude. Par ailleurs, en ce qui concerne l'échantillon utilisé, une partie importante des participants et des participantes présentaient des TC cliniquement significatifs lors de leur entrée dans l'étude. Cette particularité n'ayant pas été contrôlée lors des analyses effectuées, il est possible qu'un biais dans les résultats ait été introduit, puisque l'échantillon n'est pas totalement représentatif de la population.

4. PROSPECTIVES

Cette recherche examine les liens entre trois variables, alors qu'il existe, comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres, plusieurs variables permettant de mieux comprendre la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Il serait donc intéressant d'intégrer certaines d'entre elles lors de recherches ultérieures afin d'explorer leur effet modérateur selon la théorie interactionniste. Dans cette optique également, la présente recherche ne prend pas complètement en considération l'environnement dans lequel évolue l'adolescent ou l'adolescente, soit 1) les facteurs sociodémographiques (p. ex. : le milieu de vie ou le revenu familial), 2) le contexte familial (présence ou absence de conflits parentaux, caractéristiques personnelles des parents et de la fratrie, etc.), 3) le contexte scolaire (école fréquentée, accessibilité aux ressources professionnelles pour la réussite scolaire, présence de pairs délinquants, etc.). Détenir une meilleure compréhension de la dynamique qui s'opère entre les différents environnements (familial et scolaire) permettrait un examen plus précis de l'association entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire. Enfin, il serait intéressant de refaire cette étude avec un instrument de mesure permettant de mieux évaluer les dimensions comprises dans les comportements de surveillance parentale. À titre d'exemple, disposer des données relatives à l'échelle de l'APQ nommée implication parentale, puisque déjà validée empiriquement, pourrait

apporter un résultat différent. Par ailleurs, il serait intéressant de vérifier la possibilité de calculer le rendement scolaire à l'aide des résultats d'examens ministériels qui nécessitent une correction standardisée plutôt que d'utiliser l'APRS qui s'avère une estimation du rendement scolaire par l'enseignant ou l'enseignante. Cette option pourrait mener à une lecture plus précise du rendement scolaire.

CONCLUSION

Une revue de la littérature scientifique nous a permis de constater que les résultats de recherches antérieures traitent peu de l'interrelation entre les comportements antisociaux, le rendement scolaire et les pratiques parentales ou, lorsqu'ils le font, exposent des ambiguïtés notables concernant leurs influences mutuelles et la force de leurs associations. Par ailleurs, un nombre limité de recherches a permis de vérifier le rôle modérateur des pratiques parentales. Notre question générale de recherche avait donc au départ été ciblée en ce sens : Les pratiques parentales ont-elles un rôle modérateur dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez les adolescents et les adolescentes?

Par ailleurs, à notre connaissance, aucune recherche n'a traité spécifiquement des comportements de surveillance parentale (implication parentale et supervision parentale) dans la relation entre les comportements antisociaux et le rendement scolaire chez des adolescents et des adolescentes. Apporter un éclairage à ce sujet constituait, certes, un avancement des connaissances scientifiques. Les analyses de régression multiples ont toutefois mené vers des résultats ne pouvant pas confirmer le rôle modérateur des comportements de surveillance parentale et donc, l'hypothèse de recherche n'a pas pu être soutenue.

En somme, les comportements antisociaux, enjeu de santé publique, et les difficultés scolaires entraînent des coûts personnels, interpersonnels, sociétaux et économiques élevés. En connaître davantage sur les liens existants entre ces variables s'avère utile pour l'intervention préventive, le développement d'outils en lien avec la création de programmes de prévention et de traitement et en fin de compte, la réduction des coûts qui y sont rattachés. Par ailleurs, les résultats non-significatifs des analyses de ce mémoire menant vers une absence de lien modérateur entre les variables observées s'avèrent aussi un apport de connaissances quant à l'intervention des

professionnels et professionnelles (comme les conseillers et conseillères en orientation)
auprès des adolescents et des adolescentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T.M. et Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Adam, E.K., Snell, E.K. et Pendry, P. (2007). Sleep timing and quantity in ecological and family context: a nationally representative time-diary study. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 4-19.
- Ahmad, S.I. et Hinshaw, S.P. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, trait impulsivity, and externalizing behavior in a longitudinal sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(6), 1077-1089.
- American Academic of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (2018). Conduct disorder. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/facts_for_families/FFF-Guide/Conduct-Disorder-033.aspx>. Consulté le 22 août 2018.
- American Psychiatric Association (2013). Psychiatrists. Practice. DSM. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>>. Consulté le 9 août 2017.
- Ary, D.V., Duncan, T.E., Duncan, S.C. et Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: the influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, 37(3), 217-230.
- ASEBA (2017). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.aseba.org/schoolage.html>>. Consulté le 8 août 2017.
- Bariaud, F. et Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 191-204.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Baron R.M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Bedin, V. (dir.) (2009). *Qu'est-ce que l'adolescence?* Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Bennett, K.J., Brown, K.S., Boyle, M., Racine, Y. et Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science & Medicine*, 56(12), 2443-2448.
- Bénonny, H., Bénonny, C. et Dumas, J.E. (2008). *Psychopathologie des affects et des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Blader, J.C. (2004). Symptom, family, and service predictors of children's psychiatric rehospitalization within one year of discharge. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 440-451.
- Bonino, S., Cattellino, E. et Ciairano, S. (2005). Antisocial behavior. In S. Bonino, E. Cattellino et S. Ciairano, *Adolescents and risk behaviors, functions and protective factors* (p. 143-182). Milan: Springer-Verlag Italia.
- Box, G.E.P. et Watson, G.S. (1962). Robustness to non-normality of regression tests. *Biometrika*, 49 (1/2), 93-106.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Breslau, N., Breslau, J., Miller, E. et Raykov, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: Longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research*, 185, 433-437.
- Brier, N. (1995). Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: a review of risk factors. *Developmental and behavioral pediatrics*, 16(4), 271-276.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A. et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Brown, J.D., Riley, A.W., Walrath, C.M., Leaf, P.J. et Valdez, C. (2008). Academic achievement and school functioning among nonincarcerated youth involved with the juvenile justice system. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(1), 59-75.
- Buist, K.L., Dekovic, M., Meeus, W. et van Aken, M.A.G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behavior. *Journal of Adolescence*, 24(3), 251-266.

- Bullis, M., Walker, H.M. et Sprague, J.R. (2011). A promise unfulfilled: social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1/2), 67-90.
- Calkins, S.D. et Keane, S.P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and psychopathology*, 21(4), 1095-1109.
- Caron, C., Besnard, T., Verlaan, P. et Capuano, F. (2017). Lien entre les pratiques parentales négatives et les problèmes de comportement extériorisés des jeunes enfants à leur entrée à la maternelle : effet modérateur des pratiques positives de l'autre parent. *Enfances, Familles, Générations*, 26. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2017-n26-efg03199/1041066ar/>>. Consulté le 10 août 2017.
- Chauchard, E., Goutaudier, N., Valls, M., Melioli, T., van Leeuwen, N. et Chabrol, H. (2014) Consommation de cannabis et comportements antisociaux dans un échantillon d'adolescents scolarisés. *L'Encéphale*, 40(5), 387-391.
- Chen, C.-C., Symons, F.J. et Reynolds, A.J. (2011). Prospective analyses of childhood factors and antisocial behavior for students with high-incidence disabilities. *Behavioral Disorders*, 37(1), 5-18.
- Chen, D., Drabick, D.A.G et Burgers, D.E. (2015). A developmental perspective on peer rejection, deviant peer affiliation, and conduct problems among youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 823-838.
- Cheng, T. (2004). Impact of family stability on children's delinquency: an implication for family preservation. *Journal of Family Social Work*, 8(1), 47-60.
- Claes, M. et Lacourse, E. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53, 379-399.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal : gaëtan morin éditeur (1^{re} éd. 1982).
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2^e éd.). Montréal : gaëtan morin éditeur (1^{re} éd. 1990).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates (1^{re} éd. 1969).
- Coleman, J. et Roker, D. (1998). Adolescence. *Psychologist*, 11(12), 593-596.

- Combs-Ronto, L.A., Olson, S.L., Lunkenheimer, E.S. et Sameroff, A.J. (2009). Interactions between maternal parenting and children's early disruptive behavior: bidirectional associations across the transition from preschool to school entry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1151-1163.
- Connor, D.F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. New York, NY: The Guilford Press.
- Criss, M.M., Lee, T.K., Morris, A.S., Cui, L., Bosler, C.D., Shreffler, K.M. et al. (2015). Link between monitoring behavior and adolescent adjustment: an analysis of direct and indirect effects. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 668-678.
- Dadds, M.R., Maujean, A. et Fraser, J.A. (2003). Parenting and Conduct Problems in Children: Australian Data and Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38(1), 236-241.
- Davidson, M., Besnard, T., Verlaan, P. et Capuano, F. (2015). L'évolution du lien entre les pratiques parentales négatives des mères et des pères et les problèmes de comportement extériorisés chez les enfants, de la maternelle à la troisième année. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 127-137.
- Desimone, L.M. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
- Diouf, M.L., Fall, L., Thiam, M.H. et Sylla, O. (2010). La case de l'homme : un rituel au service du narcissisme et de l'intégration de la loi chez l'adolescent africain. *Perspectives Psy*, 49(2), 137-143.
- Dishion, T.J. et McMahon, R.J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- DuPaul, G.J., Rapport, M.D. et Perriello, L.M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284-300.
- Durning, P. (2006). *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

- Eamon, M.K. (2001). Poverty, parenting, peer, and neighborhood influences on young adolescent antisocial behavior. *Journal of Social Service Research*, 28(1), 1-24.
- Eaton, D.K., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W.A. et al. (2006). Youth risk behavior surveillance-United States, 2005. *The Journal of School Health*, 76(7), 353-372.
- Essau, C.A., Sasagawa, S. et Frick, P.J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 597-616.
- Estévez, E. et Emler, N.P. (2011). Assessing the links among adolescent and youth offending, antisocial behaviour, victimization, drug use, and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 269-289.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fergusson, D.M., Boden, J.M. et Horwood, L.J. (2009). Situational and generalised conduct problems and later life outcomes: Evidence from a New Zealand birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1084–1092.
- Finn, J.D., Fish, R.M. et Scott, L.A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101, 259–274.
- Fite, P.J., Colder, C.R., Lochman, J.E. et Wells, K.C. (2006). The mutual influence of parenting and boys' externalizing behavior problems. *Applied Developmental Psychology*, 27(2), 151-164.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. et Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 669-688.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*; 36(3), 219-231.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).

- Fosco, G.M., Stormshak, E.A., Dishion, T.J. et Winter, C.E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213.
- Fraïsséc, C. (2012). La famille homoparentale, une représentation sociale émergente. *Bulletin de psychologie*, 520(4), 337-350.
- Frick, P.J., Lahey, B.B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M.A.G. et al. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13(4), 319-340.
- Gaik, L.P., Abdullah, M.C., Elias, H. et Uli, J. (2010). Development of antisocial behaviour. *Procedia Social and Behavioral Science*, 7, 383-388.
- Gentle-Genitty, C.S. (2010). Common predictors for explaining youth antisocial behavior: a perspective from ten longitudinal studies. *Social Work in Mental Health*, 8(6), 543-559.
- George, D. et Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston : Pearson.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P., Henry, D.B., Quintana, E., Lutovsky, K. et Leventhal, A. (2007). Schools and families educating children: a preventive intervention for early elementary school children. In P. Tolan, J. Szapocznik et S. Sambrano (dir.), *Preventing youth substance abuse: science-based programs for children and adolescents* (p. 113-135). Washington : American Psychological Association.
- Gouvernement du Canada (2009). *Évolution du temps de travail et des gains des parents*. Ottawa : Statistique Canada.
- Gouvernement du Canada (2011). *Étude partir d'un bon pas pour un avenir meilleur : trajectoires de la délinquance des jeunes à risque. Rapport de recherche : 2011-03*. Ottawa : Centre national de prévention du crime (CNPC), Sécurité publique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bttr-bgnnngs/bttr-bgnnngs-fra.pdf>>. Consulté le 23 juillet 2015.

Gouvernement du Canada (2012). *Portrait des familles et situation des particuliers dans les ménages au Canada. Familles, ménages et état matrimonial, Recensement de la population de 2011*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-312-x/98-312-x2011001-fra.cfm>>. Consulté le 2 juillet 2015.

Gouvernement du Canada (2014). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINAL_Web.pdf>. Consulté le 30 janvier 2017.

Gouvernement du Canada (2018). *Regards sur la société canadienne. Résultats du recensement de 2016 : Activité sur le marché du travail des familles canadiennes comptant des enfants*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2018001/article/54969-fra.pdf?st=wdg7Nv84>>. Consulté le 21 juin 2018.

Gouvernement du Québec (2002). *Les services éducatifs communautaires : essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/lecture/pdf/19-7029.pdf>>. Consulté le 15 juillet 2015.

Gouvernement du Québec (2012). *Liste des activités réservées aux membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. Québec : Office des professions Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Ordres_professionnels/conseiller_orientation.pdf>. Consulté le 5 novembre 2015.

Gouvernement du Québec (2013). *Le projet de loi 21. Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*. Québec : Office des professions du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf>. Consulté le 29 juin 2015.

- Gouvernement du Québec (2015). *Dossiers thématiques. Lutte contre le décrochage et réussite scolaire*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires/>>. Consulté le 22 juillet 2015.
- Gratton, E. (2007). La filiation à l'épreuve de la paternité gay. *Recherche familiales*, 4(1), 59-69.
- Heinze, H.J., Toro, P.A. et Urberg, K.A. (2004). Antisocial behavior and affiliation with deviant peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 336-346.
- Herrenkohl, T.I., Maguin, E., Hill, K.G., Hawkins, J.D., Abbott, R.D. et Catalano, R.F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176-186.
- Hill, N.E. et Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hinshaw, S.P. (1992). Academic achievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hoffmann, J.P. et Dufur, M.J. (2008). Family and school capital effects on delinquency: substitutes or complements? *Sociological Perspectives*, 51(1), 29-62.
- Hoffmann, J.P., Erickson, L.D. et Spence, K.R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: an application of interactional theory. *Criminology*, 51(3), 629-660.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Johnson, W., McGue, M. et Iacono, W.G. (2009). School performance and genetic and environmental variance in antisocial behavior at the transition from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 45(4), 973-987.
- Kessler, R.C., Amminger, G.P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S. et Ustun, T.B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359-364.

- Khaleque, A., et Rohner, R.P. (2002). Reliability of measures assessing the relation between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intercultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(1), 86-98.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. et McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Krohn M.D., Ward, J.T., Thornberry, T.P., Lizotte, A.J. et Chu, R. (2011). The cascading effects of adolescent gang involvement across the life course. *Criminology*, 49(4), 991-1028.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. et Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laird, R.D., Criss, M.M., Pettit, G.S., Dodge, K.A. et Bates, J.E. (2008). Parents' monitoring knowledge attenuates the link between antisocial friends and adolescent delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 299-310.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E. et Dodge, K.A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752-768.
- Lamas, B.S. et Rech, T.O. (1999). *O simbolismo do rito de passagem em uma mudança vital*. *PSICO*, 30(2), 143-162.
- Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue internationale de l'éducation familiale, Recherche et interventions*, 4(2), 103-127.
- Lazartigues, A. (2001). La famille contemporaine « fait »-elle de nouveaux enfants? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(4), 264-276.

- Lazartigues, A. (2007). Nouvelles familles, nouveaux enfants, nouvelles pathologies. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(5/6), 304-320.
- Lazartigues, A., Morales, H., Saint-André, S. et Planche, P. (2006). L'enfant au risque d'un nouveau monde. *L'évolution psychiatrique*, 71, 331-347.
- Le Blanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. In M. Leblanc, M. Ouimet et D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique* (3^e éd.) (p. 367-420). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1985).
- Le Breton, D. (2013). Adolescences en difficulté. *VST – Vie sociale et traitements*, 119(3), 24-30.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56.
- Lemoust de Lafosse, H. et Blanc, R. (2016). Étude sur l'attachement et les troubles du comportement à l'adolescence chez des jeunes placés en institution. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(2), 93-101.
- Letablier, M.-T. (2011). La monoparentalité aujourd'hui : continuités et changements. In E. Ruspini (dir.), *Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. Tendances, défis et nouvelles exigences* (p. 33-68). Paris: Harmattan.
- Levesque, R.J.R. (dir.) (2011). *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 1 – Encyclopedia of adolescence). New York, NY: Springer.
- Loeber, R. et Schmalting, K.B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: a metaanalysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 337-352.
- Maguin, E. et Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and Justice*, 20, 145-264.
- Mahoe, R. (2004). Reflections on the dissertation process and the use of secondary data. *Educational Perspectives*, 37(2), 34-37.
- Malarewicz, J.-A. (2003). *Le complexe du petit prince : L'adolescence en crise entre l'enfance inachevée et l'âge adulte impossible à atteindre*. Paris : Robert Laffont.

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- McEvoy, A. et Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Michel, G., Purper-Ouakil, D. et Mouren-Simeoni, M.-C. (2006). Clinique et recherche sur les conduites à risque chez l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54(1), 62-76.
- Miedel, W.T. et Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presse de l'Université de Québec.
- Morizot, J. et Kazemian, L. (2014). Introduction: understanding criminal and antisocial behavior within a developmental and multidisciplinary perspective. In J. Morizot et L. Kazemian (dir.), *The development of criminal and antisocial behavior. Theory, research and practical applications* (p. 1-16). Switzerland: Springer.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New York: McGraw Hill (1^{re} éd. 1967).
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (s.d.). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-comp%C3%A9tences-des-conseillers-et-conseill%C3%A8res-d%E2%80%99orientation-du-Qu%C3%A9bec.pdf>>. Consulté le 25 juin 2018.
- Organisation mondiale de la Santé (s.d.). *Programmes et projets. Santé de la mère, du nouveau-né, de l'enfant et de l'adolescent. Thèmes. Santé de l'adolescent. Développement des adolescents*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/>. Consulté le 31 août 2015.

- Organisation mondiale de la Santé (2003). *Orientations stratégiques pour améliorer la santé et le développement des enfants et des adolescents*. Suisse : Organisation mondiale de la Santé. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9241591064/fr/>. Consulté le 1^{er} septembre 2015.
- Pardini, D.A., Fite, P.J. et Burke, J.D. (2008). Bidirectional associations between parenting practices and conduct problems in boys from childhood to adolescence: the moderating effect of age and African-American ethnicity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 647-662.
- Pardini, D.A., Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (2005). Developmental shifts in parent and peer influences on boys' beliefs about delinquent behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 299-323.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychological Association*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G.R., Shaw, D.S., Snyder, J.J. et Yoerger, K. (2005). Changes in maternal ratings of children's overt and covert antisocial behavior. *Aggressive Behavior*, 31, 473-484.
- Pett, M.A., Lackey, N.R. et Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis. The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pommereau, X., Brun, M. et Moutte, J.-P. (2009). *L'adolescence scarifiée*. Paris : L'Harmattan.
- Potvin, P., Deslandes, R. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 208-217.
- Potvin, P., Royer, E., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., Leclerc, D. *et al.* (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 441-453.
- Purper-Ouakil, D., Wohl, M., Cortese, S., Michel, G. et Mouren, M.-C. (2006). Le trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité (TDAH) de l'enfant et de l'adolescent. *Annales Médico Psychologiques*, 64, 63-72.
- Rasclé, N. et Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118.

- Ratier, F. (2006). L'adolescence: aujourd'hui pas comme hier. *Empan*, 62(2), 147-148.
- Reid, J.B. et Patterson, G.R. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3(2), 107-119.
- Reijneveld, S.A., Crone, M.R. et de Meer, G. (2012). Early detection of children at risk for antisocial behaviour using data from routine preventive child healthcare. *BMC Pediatrics*, 12(1), 24. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.biomedcentral.com/1471-2431/12/24>>. Consulté le 22 juillet 2015.
- Reyna, V.F. et Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making. Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), 1-44.
- Rickwood, D.J., Mazzer, K.R. et Telford, N.R. (2015). Social influences on seeking help from mental health services, in-person and online, during adolescence and young adulthood. *BMC Psychiatry*, 15(1), 40. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.biomedcentral.com/1471-244X/15/40>>. Consulté le 5 mai 2015.
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R. et Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Rohner, E.C., Chaille, C. et Rohner, R.P. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and the development of children's locus of control. *Journal of Psychology*, 104, 83-89.
- Rohner, R.P. et Ali, S. (2016). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ). In V. Zeigler-Hill et T.K. Shackelford (dir.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (p. 1-4). Switzerland: Springer International Publishing AG. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/312467340_Parental_Acceptance-Rejection_Questionnaire_PARQ>. Consulté le 29 août 2018.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Schulenberg, J.E., Sameroff, A.J. et Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16(4), 799-806.
- Seidman, E., Yoshikawa, H., Roberts, A., Chesir-Teran, D., Allen, L., Friedman, J.L. et al. (1998). Structural and experiential neighborhood contexts, developmental stage, and antisocial behavior among urban adolescents in poverty. *Development and Psychopathology*, 10(2), 259-281.

- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer.
- Shaw, D.S. et Gilliam, M. (2017). Early childhood predictors of low-income boy's pathways to antisocial behavior in childhood, adolescence, and early adulthood. *Infant Mental Health Journal*, 38(1), 68-82.
- Shelton, K.K., Frick, P.J. et Wootten, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 317-329
- Simpkins, S.D., Bouffard, S.M., Dearing, E., Kreider, H., Wimer, C., Caronongan, P. et al. (2009). Adolescent adjustment and patterns of parents' behaviors in early and middle adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 530-557.
- Société canadienne de pédiatrie (2003). La limite d'âge entre l'adolescence et l'âge adulte. *Paediatrics & Child Health*, 8(9), 578. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2794326/pdf/pch08578.pdf>>. Consulté le 31 août 2015.
- Snyder, J.J., Schrepferman, L.P., Bullard, L., McEachern, A.D. et Patterson, G.R. (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, 24(3), 1117-1138.
- Stattin H. et Kerr M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Steinberg, L. et Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stitt, N.M. et Brooks, N.J. (2014). Reconceptualizing parent involvement. Parent as accomplice or parent as partner? *Schools: Studies in Education*, 11(1), 75-101.
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 209-247.
- Thornberry, T.P. (2005). Explaining multiple patterns of offending across the life course and across generations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), 156-195.

- Thornberry, T.P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, 25(4), 867-891.
- Thuile, J. et Rouillon, F. (2008). Troubles du comportement de l'adolescent. In G. Perlemuter, D. Montani, L. Perlemuter (dir.), *Psychiatrie, pédopsychiatrie. Cahiers des ECN* (p. 61-67). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson S.A.S.
- Tieskens, J.M., Buil, J.M, Koot, S., Krabbendam, L. et van Lier, P.A.C. (2018). Elementary school children's associations of antisocial behaviour with risk-taking across 7-11 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcpp.12943>>.
- Vuchinich, S., Bank, L. et Patterson, G.R. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28(3), 510-521.
- Walker, H.M., Stieber, S., Ramsey, E. et O'Neil, R.E. (1991). Longitudinal prediction of the school achievement, adjustment, and delinquency of antisocial versus at-risk boys. *Remedial and Special Education*, 12(4), 43-51.
- Wright, R., Lindsay, J., Livingstone, A.-M., Shepherd, N. et Duku, E. (2007). Effects of school-based interventions on secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49.
- Yamuna, S. (2013). Counseling adolescents. *Indian Journal of Pediatrics*, 80(11), 949-958.
- Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>>. Consulté le 4 février 2018.

ANNEXE 1 : IMPLICATION PARENTALE (PARQ)

Les 12 items suivants ont été sélectionnés afin de construire la variable implication parentale :

- 5. Je parle de nos projets et de notre routine quotidienne avec mon enfant et j'écoute ce qu'il(elle) a à dire.
- 7. Je m'intéresse réellement à mon enfant.
- 12. J'aide mon enfant à dire ce qui lui tient à cœur.
- 15. Je félicite mon enfant quand il(elle) travaille bien.
- 26. J'encourage mon enfant lorsqu'il(elle) le mérite.
- 28. Je veux savoir qui sont les ami(e)s de mon enfant.
- 40. J'accorde de l'importance à ce que mon enfant fait.
- 42. J'aime passer du temps avec mon enfant.
- 43. J'essaie d'aider mon enfant quand il(elle) a peur ou est bouleversé(e).
- 47. Je trouve que les idées de mon enfant sont importantes et j'aime les entendre.
- 54. Je m'intéresse aux choses que mon enfant fait.
- 55. J'essaie de reconforter mon enfant quand il(elle) est triste ou malade.