

L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence

The influence of teacher-students relationships on the development of deviant and delinquent behaviors in adolescence

V. Giguère¹

A. J.S. Morin^{1,2}

M. Janosz³

1. Département de Psychologie, Université de Sherbrooke
2. Educational Excellence and Equity Research Program, Center for Educational Research (University of Western Sydney, Australia)
3. Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES), École de Psychoéducation, Université de Montréal

Cet article est issu de la thèse de doctorat de la première auteure. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) accordée au troisième auteur et à diverses bourses du fond conjoint FCAR-FRSQ-Santé accordées au second auteur. Les auteurs tiennent à remercier Line LeBlanc, François Courcy et trois évaluateurs anonymes pour leurs précieux commentaires sur une version antérieure du manuscrit, Isabelle Archambault, Stéphane Cantin, Jean-sébastien Fallu et Julien Morizot pour leurs réponses rapides à certaines questions théoriques, de même que tous ceux (personnel, bénévoles, élèves, enseignants, directions) qui ont participé à ce projet.

Correspondance :

Alexandre J.S. Morin
Université de Sherbrooke
F.L.S.H., Département de
Psychologie
2500 boulevard de l'Université
Sherbrooke, QC, J1K 2R1
alexandre.morin@usherbrooke.ca

Résumé

Cette étude vise à vérifier le lien entre le développement de comportements déviants et de délinquance et les relations maîtres-élèves à l'adolescence, considérées sous l'angle de la qualité des relations entretenues personnellement par un élève avec ses enseignants (QRP : relations chaleureuses et conflictuelles) et de la qualité globale des relations maîtres-élèves dans l'école (QRG : climat relationnel, pratiques pédagogiques et pratiques de gestion des comportements). Les analyses ont été effectuées sur un échantillon de 1171 élèves (52,9 % de garçons; âge moyen de 12,75 ans) de la grande région de Montréal, évalués par questionnaires à trois reprises, en classe, au cours de la première année du secondaire (au début, au milieu et à la fin de l'année). Les résultats montrent que les comportements déviants sont davantage influencés par la QRP, tandis que la délinquance est influencée par les deux facettes des relations maîtres-élèves. L'effet de certains aspects des relations maîtres-élèves varie aussi selon le sexe : les pratiques pédagogiques prédisent les comportements déviants et la délinquance seulement chez les garçons, et la relation conflictuelle a un effet plus prononcé chez les filles pour ce qui est des comportements déviants. Finalement, les élèves présentant des niveaux moyen et élevé de comportements déviants et de délinquance bénéficient davantage de relations maîtres-élèves positives.

Mots-clés : Troubles du comportement extériorisés, comportements déviants, délinquance, adolescence, relations maîtres-élèves.

Abstract

This study explores the relations between the teachers-students relationships in adolescence and the development of deviant behaviours and delinquency. Two facets of teachers-students relationships were considered: (a) the quality (warmth and conflicts) of the interpersonal relationships that a student personally shares with his/her teachers; (b) the overall quality of teachers-students relationships in school (relational climate, pedagogical

practices, and classroom management practices). The analyses were based on a longitudinal sample of 1171 students (52.9% males; mean age of 12.75 years) from the greater Montreal area who completed self-reported questionnaires in class three times during their first year of secondary school (at the beginning, in the middle and at the end of the school year). Results showed that deviant behaviours were more strongly influenced by interpersonal relationships with the teachers whereas delinquency was more strongly influenced by both facets of teachers-students relationships. Evidence of interaction effects with gender were also found and showed that: pedagogical practices predicted deviant behaviours and delinquency only in boys, whereas the effects of interpersonal conflicts with teachers was more pronounced on girls levels of deviant behaviours. Finally, the effects of teachers-students relationships seemed more pronounced or limited to, students who already present elevated or moderate levels of deviant behaviours and delinquency at the beginning of high schools.

Key words: externalizing behavioural disorders, deviant behaviours, delinquency, school violence, teacher-students relationships, adolescence.

Une enquête menée en 1997-1998 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabnain, Scheidt, Currie, & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group, 2005) auprès de 123 227 élèves de 11 à 15 ans issus d'échantillons représentatifs de la population de 28 pays européens et nord-américains révèle des taux globaux de victimisation à l'école de 15,2 % chez les filles (variant de 5,1 % à 38,2 % selon le pays) et de 18,4 % chez les garçons (variant de 6,3 % à 41,4 %). En Amérique du Nord plus spécifiquement, les résultats d'enquêtes similaires confirment l'ampleur et la gravité du phénomène qui toucherait non seulement les élèves mais aussi les enseignants (Craig, Peters, & Konarski, 1998; Day, Golench, MacDougall, & Beals-Gonzaléz, 1995; DeVoe, Kaffenberger, & Chandler, 2005). Au Québec plus spécifiquement, Janosz et al. (Janosz, Pascal, Bouthillier, & Bélanger, 2009; Janosz, Pascal, Bouthillier, Bowen et al., 2009) ont réalisé, entre 1999 et 2005, une série d'enquêtes dans 117 écoles primaires ($n = 13\ 284$ élèves et 3 258 membres du personnel) et 364 écoles secondaires ($n = 180\ 598$ élèves et 16 436 membres du personnel) réparties dans 15 des 17 régions administratives du Québec. Chez les élèves du secondaire, ils rapportent des taux de victimisation variant de 24,7 % à 52, 8 % pour les actes de violence mineure (par exemple, vols, insultes, menaces, etc.) et de 5,2 % à 18,3 % pour les actes de violence majeure (par exemple, attaques, menaces armées, extorsion, etc.). Des taux de victimisation similaires sont d'ailleurs rapportés chez les élèves du primaire et les membres du personnel.

Janosz, Pascal, Bouthillier et Bélanger (2009, p. 18-19) définissent la violence scolaire comme :

[...] toute manifestation verbale, physique, psychologique ou visuelle, à l'intérieur ou sur le territoire de l'école, dont l'intention est de menacer, de blesser, de contraindre, directement ou indirectement, l'intégrité physique ou psychologique, les droits ou les biens d'autrui (Elliot, Hamburg et Williams, 1998). Les enfants et les adolescents peuvent être exposés à la violence de différentes façons : ils peuvent être impliqués directement, à titre d'agresseur ou de victime, ou encore indirectement, à titre de témoins. Certaines manifestations de la violence sont par ailleurs clairement observables (une bataille, par exemple) alors que d'autres sont cachées

(tel le vol), et elles peuvent prendre une multitude de formes (verbale, psychologique, physique, visuelle).

Or, si l'étude de la violence scolaire au niveau macroscopique peut englober ces multiples facettes et formes d'expositions à la violence, c'est d'abord et avant tout dans la manifestation de comportements violents chez les élèves qu'elle prend sa source. Dans cette étude, nous nous intéressons à deux formes interreliées de troubles du comportement, soit les comportements déviants et la délinquance. Les comportements déviants sont des comportements qui ne respectent pas les normes sociales de conduite pour les adolescents et peuvent inclure, entre autres, la rébellion scolaire et familiale ainsi que la consommation de drogues (Lanctôt & Le Blanc, 2002; Le Blanc, 1998; Le Blanc & Loeber, 1998). En ce qui concerne la délinquance, elle répond davantage à une conception légale des troubles du comportement et se définit par la réalisation d'actes légalement prohibés (Lanctôt & Le Blanc, 2002; Le Blanc, 1998; Le Blanc & Loeber, 1998; Loeber & Farrington, 2000), tels que des agressions physiques à l'égard des personnes, du vandalisme et des vols.

La pertinence de distinguer ces deux types de comportements antisociaux est notamment soutenue par des études ayant identifié diverses trajectoires développementales sur lesquelles peuvent s'inscrire ces comportements. Bien que le nombre de trajectoires identifiées varie, elles prennent généralement deux formes distinctes, se différenciant par le moment d'apparition des premiers symptômes, leur nature et leur diminution ou disparition (par exemple, Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge, Fergusson, Vitaro 2003; Le Blanc & Morizot, 2000; Loeber & Farrington, 2000; Loeber & Hay, 1997; Moffitt, 1993, 2007; Nagin & Tremblay, 1999). Une première trajectoire, dite persistante, est plus rare et se caractérise par une apparition hâtive, lors de l'enfance, de comportements déviants et de délinquance criminelle qui tendent à perdurer ou même à s'aggraver pendant l'adolescence et l'âge adulte. L'autre trajectoire, dite transitoire, est plus fréquente et se caractérise par des comportements déviants souvent situationnels ou limités à certaines sphères de la vie, rarement criminels, qui émergent, et se résorbent, lors de l'adolescence, souvent en l'absence d'antécédents.

Le développement des comportements déviants et de la délinquance : le rôle du milieu scolaire

Certains modèles théoriques classiques tentent d'expliquer le développement de la déviance comportementale tout en se préoccupant de l'impact du milieu scolaire. Ainsi, Gottfredson et Hirschi (1990) positionnent le manque de contrôle de soi comme central au développement des actes criminels et déviants puisque ceux-ci offrent une gratification immédiate et facile à obtenir. Si les parents sont les premiers acteurs dans l'enseignement du contrôle de soi, l'école représente aussi un milieu propice à cet apprentissage et possède plusieurs avantages sur la famille, liés entre autre à l'expertise plus poussée du personnel scolaire à reconnaître et à agir pour contrer les comportements dérangeants des jeunes (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000; Gottfredson, 2001; Gottfredson & Hirschi, 1990). De manière complémentaire, Catalano et Hawkins (1996) accordent une position centrale aux occasions de socialisation prosociales et antisociales auxquelles un individu est

exposé lors de son enfance et de son adolescence, et aux bénéfiques qu'il retire de sa participation à ces activités. L'école, en tant que milieu susceptible de fournir de telles occasions de socialisation prosociale et de les renforcer représente donc un déterminant potentiellement important de comportements déviants ou délinquants. Comme celui de Catalano et Hawkins (1996), le modèle de Le Blanc (1998) soutient que le fait d'entretenir des relations sociales positives encourage l'individu à se conformer aux conduites attendues par la société, notamment en renforçant ses capacités d'autocontrôle (Gottfredson & Hirschi, 1990). En fait, pour être efficace, l'enseignement de l'autocontrôle doit prendre place dans le contexte de relations sociales positives afin d'amener l'adolescent à intérioriser les mécanismes de contrôle plutôt qu'à les rejeter. Ce modèle accorde lui aussi une position de choix aux écoles en tant que milieux propices au développement de liens sociaux positifs avec des adultes adoptant des comportements prosociaux et pouvant jouer le rôle de modèles (*modeling*). Ce modèle suggère d'ailleurs que le simple fait d'observer des individus significatifs entretenir des relations de qualité peut contribuer au développement de comportements prosociaux. Le rôle de l'école ne se limite donc plus à fournir un cadre pour le développement du contrôle de soi et des opportunités de socialisation positives, mais englobe aussi le simple fait d'exposer les élèves à un climat propice au développement de telles opportunités.

Les études empiriques confirment d'ailleurs partiellement ces propositions, mais mettent surtout en lumière la causalité multifactorielle des comportements déviants et délinquants. Ces études révèlent en effet qu'une panoplie de facteurs, liés à toutes les sphères de la vie, semblent influencer le développement des comportements déviants et délinquants, tels qu'un tempérament difficile/impulsif, la présence de psychopathologies diverses ou d'abus de substances, un faible quotient intellectuel, les antécédents familiaux, l'exposition à des pratiques parentales inefficaces ou négligentes, le faible statut socio-économique, la séparation/mortalité des parents, le fait d'habiter dans un quartier défavorisé, l'association à des pairs déviants, le rejet des pairs, une faible adaptation scolaire, un faible niveau de motivation scolaire, la fréquentation d'un milieu scolaire caractérisé par des règles/pratiques inadéquates ou inconsistantes ou par un mauvais climat scolaire, etc. (par exemple, Flannery, Vazsonyi, & Waldman, 2007; Hawkins et al., 1998; Hoeve et al., 2009; Jimerson, Morrison, Pletcher, & Furlong, 2006; Leschied, Chiodo, Nowicki, & Rodger, 2008; Loeber & Farrington, 2000; van den Merwe & Dawes, 2007).

Il est particulièrement intéressant, dans une optique interventionniste, de constater que diverses caractéristiques des écoles ressortent en tant que facteurs de risque potentiellement centraux, tant au plan théorique qu'empirique. Manifestement, l'institution scolaire, lieu principal de socialisation des jeunes, semble occuper une place de choix pour jouer un rôle régulateur à l'égard de plusieurs formes d'interactions sociales liées au développement des comportements déviants et de la délinquance (Bowen et al., 2000; Gottfredson, 2001; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hester, Hendrikson, & Gable, 2009; Jimerson & Furlong, 2006). Ce lien étroit qui existe entre l'apprentissage du contrôle de soi et les expériences de socialisation positives fait de l'école un lieu où se réunissent des occasions majeures d'influencer le développement de comportements déviants et délinquants. Janosz, Georges et Parent (1998) positionnent d'ailleurs la qualité des relations interpersonnelles en tant que composante centrale de l'environnement socioéducatif des écoles. La

perception du climat scolaire, défini par la qualité des rapports sociaux et les valeurs du milieu, en est la première facette (Janosz et al., 1998). Ensuite, les pratiques éducatives représentent les moyens utilisés par le milieu et par les enseignants afin de réguler les interactions socioéducatives du milieu, de maximiser les apprentissages des élèves et de limiter la fréquence des problèmes scolaires et sociaux tels les comportements déviants et la délinquance. En résumé, Janosz et al. (1998) postulent que les expériences sociales et éducatives positives sont tributaires d'un bon climat scolaire et que ce climat est lui-même tributaire des pratiques éducatives utilisées. Cependant, si le modèle de Janosz et al. (1998) couvre bien les divers aspects macroscopiques de l'environnement scolaire global (par exemple, le climat relationnel du milieu), il laisse de côté les expériences sociales personnelles vécues individuellement par chacun des élèves dans son école. Ainsi, bien que l'école puisse se caractériser par un climat relationnel maîtres-élèves globalement positif, il demeure possible qu'un élève particulier vive une relation clairement conflictuelle avec son enseignant. En ce sens, l'environnement scolaire auquel un élève est exposé fait référence à l'ensemble des expériences académiques et sociales globales qu'il observe dans son milieu autant qu'aux relations interpersonnelles spécifiques qui caractérisent son vécu personnel. En fait, bien saisir l'effet de la première catégorie de variables sur le développement nécessite de simultanément tenir compte de la seconde, susceptible de l'influencer.

Plus spécifiquement, plusieurs facettes des relations maîtres-élèves semblent influencer le développement de comportements déviants et délinquants. Le fait d'entretenir des relations chaleureuses avec les enseignants est un élément pouvant exercer un effet bénéfique à cet égard (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Demaray & Malecki, 2003; King, Huebner, Suldo, & Valois, 2006; Le Blanc, Vallières, & McDuff, 1992; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). À l'inverse, le fait d'entretenir des relations conflictuelles avec les enseignants sont l'un des facteurs contribuant au développement de l'inadaptation scolaire et de comportements déviants (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009; Buyse et al., 2008; Eccles & Roeser, 1999; Gottfredson, 2001; Hamre & Pianta, 2001; Le Blanc et al., 1992; Silver et al., 2005). Concernant les éléments plus macroscopiques liés aux relations maîtres-élèves, bien qu'ils aient été moins étudiés, les écrits scientifiques confirment généralement que la qualité du climat relationnel de l'école et des pratiques (pédagogiques et de gestion de classe) utilisées par les enseignants pour réguler leurs interactions avec les élèves en général semblent aussi influencer le développement de comportements déviants et de la délinquance (Bonnet, Goosens, Willemen, & Schuengel, 2009; Bru, Stephens, & Torsheim, 2002; Buyse et al., 2008, 2009; Gottfredson, 2001; King et al., 2006; López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008; Roland & Galloway, 2002; Tutura et al., 2008; Wang, 2009). Nous nommerons ces deux facettes des relations maîtres-élèves : (a) qualité des relations entretenues personnellement par un élève avec ses enseignants (QRP : relations chaleureuses et conflictuelles) et (b) qualité globale des relations maîtres-élèves dans l'école (QRG : climat relationnel, pratiques pédagogiques et pratiques de gestion de classe).

Même si l'influence des relations maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et de délinquance apparaisse relativement bien documentée, plusieurs questions subsistent à ce propos. Premièrement, malgré

l'influence connue de facteurs externes au milieu scolaire (p. ex., investissement parental, supervision parentale, etc.) sur les comportements déviants et sur les caractéristiques mêmes de l'expérience scolaire des élèves (p. ex., Bowen et al., 2000; Gottfredson, 2001; López et al., 2008; Tutura et al., 2009), ces facteurs ont rarement été contrôlés dans les études antérieures. Deuxièmement, puisque l'effet des relations maîtres-élèves peut être étudié à la fois sous l'angle de la QRP et de la QRG, il apparaît primordial de considérer simultanément ces deux facettes susceptibles de s'inter-influencer, ce qui a rarement été fait de manière systématique dans les études précédentes. Troisièmement, la majorité des études précitées ont utilisé un schème de recherche transversal (non longitudinal), ce qui ne permet pas de départager la direction des effets : est-ce l'expérience scolaire qui influence les comportements déviants ou l'inverse? Par conséquent, en vue de dépasser ces trois premières limites et d'étudier avec précision l'effet réel des relations maîtres-élèves, il apparaît important que des facteurs de risque extrascolaires soient contrôlés à l'intérieur d'une étude longitudinale dans laquelle le niveau de base des variables prédites est aussi contrôlé. Quatrièmement, malgré le fait que la délinquance et les comportements déviants soient vraisemblablement soumis à l'influence de facteurs distincts, les études précédentes ne les ont que rarement distingués. Finalement, les études antérieures n'ont que peu souvent évalué la possibilité que le sexe puisse modérer les relations observées. En fait, les actes de violence sont plus prévalents chez les garçons que chez les filles et les processus de socialisation scolaires, familiaux ou sociétaux font souvent partie des explications envisagées pour expliquer cette différence (Craig et al., 1998; Lanctôt & Le Blanc, 2002; Odgers & Moretti, 2002; Olweus, 1993). En contrepartie, les filles tendent globalement à accorder plus d'importance que les garçons aux relations sociales (Cross & Madson, 1997; Helgeson, 1994; Lanctôt & Le Blanc, 2002; Odgers & Moretti, 2002; Taylor et al., 2000) et l'on sait que l'un des effets de la transition primaire-secondaire est d'entraîner une détérioration du tissu social des adolescents, notamment par l'éclatement de l'unité de la classe (Eccles, Lord, & Midgley, 1991; Eccles et al., 1993). Plusieurs ont ainsi soutenu la nécessité d'étudier plus à fond la possibilité que les mécanismes en jeu dans le développement des comportements déviants et la délinquance puissent varier selon le sexe (Lanctôt & Le Blanc, 2002; Moffitt, Caspi, Rutter, & Silva, 2001; Zoccolillo, 1993).

La présente étude

L'objectif de la présente étude est de vérifier la relation possible entre les relations maîtres-élèves (QRP et QRG) et le développement de comportements déviants et délinquants en début d'adolescence, au-delà de l'effet de diverses variables de contrôle liées au vécu extrascolaire des élèves et du niveau de base des variables prédites. Selon les résultats des études précitées, l'hypothèse principale postule que les comportements déviants et la délinquance soient liés négativement à la perception qu'ont les élèves de la QRP et de la QRG. De plus, cette étude vérifiera si les résultats précédents sont les mêmes pour les garçons et pour les filles en fonction de l'hypothèse que l'influence de la QRP soit plus prononcée chez les filles, plus sensibles aux relations interpersonnelles. Finalement, cette étude tente d'établir à titre exploratoire si les relations observées varient en fonction du niveau antérieur de comportements déviants et de délinquance manifesté par les

élèves, afin de voir si, pratiquement, l'effet bénéfique attendu des relations maîtres-élèves l'est de nature préventive ou curative.

Méthode

Procédure et échantillon

La présente étude s'appuie sur les données recueillies au cours de la première année (2000-2001) du Projet Montréalais sur le Développement de la Dépression Adolescente (PMDDA; Morin, Janosz, & Larivée, 2009). Dans cette étude longitudinale, les élèves de première secondaire de cinq écoles de la grande région de Montréal ont été sollicités. Tous ces élèves venaient de vivre la transition primaire-secondaire. De plus, leurs parents ont tous été informés par lettre des objectifs du projet. Cette lettre décrivait le projet initial qui comportait trois moments de mesure par questionnaire répartis tout au long de l'année scolaire : au début (septembre-octobre 2000 : 2 heures), au milieu (janvier-février 2001 : 2 heures) et à la fin de l'année scolaire (mai 2001 : une heure). Cette lettre avisait également les parents de leur possibilité de retirer leur enfant de cette étude en contactant l'équipe de recherche. Par la suite, les élèves eux-mêmes devaient lire et signer librement un formulaire de consentement dans lequel l'étude et ses objectifs étaient exposés. Ce formulaire informait les élèves de leur droit de se retirer de l'étude à tout moment et de la confidentialité de leurs réponses. Ce projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Parmi 1553 élèves éligibles, 1171 ont participé et ont fourni des données utilisables à tous les temps de mesure : certains ont été retirés de l'étude par leurs parents, d'autres ont refusé de répondre et/ou étaient absents à divers moments de mesure et d'autres, enfin, ont fourni un pourcentage élevé de réponses impossibles, incohérentes ou manquantes.

La majorité de cet échantillon est composée d'élèves québécois francophones d'origine caucasienne. La proportion est de 52,9 % pour les garçons et de 47,1 % pour les filles. Les élèves fréquentent des écoles publiques régulières (50,7 %), des écoles privées (29,5 %) et des écoles publiques pour élèves doués (19,8 %). Ils font partie d'un programme enrichi (32 %), d'un programme pour élèves doués (29,2 %), d'un programme régulier (19,5 %) ou d'un programme pour élèves en difficulté (19,3 %). Au temps 1, la moyenne d'âge était de 12,75 ans (ET = 0,65).

Conformément à la nature institutionnelle du projet, la possibilité de remplir les questionnaires en classe aux trois moments de mesure (lors de cours annulés pour les besoins de l'étude) était offerte à tous les élèves éligibles sans aucune pression de la part de l'équipe de recherche ou de l'école. Des comparaisons sur diverses variables de l'étude entre les élèves de l'échantillon final et les élèves non-participants (p. ex. : élève ayant rempli un seul questionnaire sur l'ensemble des différents temps de mesure) ont été effectuées. Les résultats des analyses indiquent qu'il existe une différence entre ces deux groupes. Les non-participants vivent davantage de difficultés d'adaptation personnelle telles qu'une plus faible estime de soi, un plus haut degré d'anxiété, davantage de troubles du comportement, etc. Ces mêmes élèves proviennent de familles plus dysfonctionnelles, ont tendance à vivre davantage de problèmes avec leurs pairs et tendent à percevoir leur environnement scolaire ainsi que leurs expériences de socialisation plus négativement. De

l'information additionnelle concernant la méthodologie et les analyses d'attrition est disponible dans Morin et al. (2009).

Instruments de mesure principaux

Comportements déviants. L'échelle de 11 items utilisée dans la présente étude est tirée du MASPAC (Mesures de l'adaptation sociale et personnelle des adolescents québécois : Le Blanc, 1998). Cette échelle permet d'évaluer la variété de comportements déviants émis par les élèves participants. Les élèves doivent indiquer, les actes déviants qu'ils ont commis (par exemple, « T'es-tu saoulé avec de la bière, du vin ou d'autres boissons fortes? », « As-tu dit à tes parents que tu refusais de faire ce qu'ils t'ordonnaient de faire? ») au cours de la dernière année. Le total de cette échelle s'obtient en codant les réponses sur une échelle de type oui-non et en additionnant les actes déviants émis (variété). Les élèves participant ont rempli cette échelle à deux reprises, soit au temps 1 (contrôle) et au temps 3, en rapportant l'émission de comportements au cours des 12 derniers mois (temps 1) ou depuis le début de l'année scolaire (temps 3). La consistance interne de cette échelle est de 0,80 au temps 1 et de 0.81 au temps 3.

Délinquance. La délinquance a été évaluée par l'agrégation de 3 sous-échelles (vols mineurs, vandalisme et agressions) tirées également du MASPAC (Le Blanc, 1998) et cotées/compilées de la même manière que l'échelle utilisée pour mesurer les comportements déviants. La sous-échelle d'agression physique comporte 6 items (p. ex., « As-tu battu quelqu'un qui ne t'avait rien fait? »). La sous-échelle de vandalisme comporte 4 items (p. ex., « As-tu brisé ou détruit, par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas? »). La sous-échelle de vols mineurs comporte 3 items (p. ex., « As-tu pris et gardé quelque chose entre 10 \$ et 100 \$ qui ne t'appartenait pas? »). Dans cette étude, l'échelle globale de délinquance possède une consistance interne de 0,86 au temps 1 et au temps 3.

La QRP. L'échelle d'évaluation des relations maîtres-élèves a été développée par Larose, Bernier, Soucy et Duchesne (1999) et s'inspire du *Student-Teacher Relationship Scale* de Pianta et Steinberg (1992). L'échelle originale comporte 21 items, cotés sur une échelle à cinq choix de réponses (pas du tout, pas vraiment, neutre/pas sûr, un peu, très bien) et divisés en 4 sous-échelles. Toutefois, des analyses effectuées sur cette échelle par Fallu (2000; Fallu & Janosz, 2000, 2001) et Morin et al. (2009) démontrent qu'il est plus parcimonieux et valide de considérer cette échelle comme une échelle de 13 items se regroupant en 2 échelles globales évaluant le caractère chaleureux (6 items, $\alpha = 0,76$; p. ex., « Je partage parfois mes sentiments et mes expériences avec un prof », « Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs », « Je me sens proche des profs et je leur fais confiance ») ou conflictuel (7 items, $\alpha = 0,85$; p. ex., « Je suis souvent en conflits avec les profs », « J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs », « Je ne me sens pas respecté(e) par les profs ») des relations entretenues par un élève avec ses enseignants. Ces échelles ont été administrées au temps 2.

La QRG. La QRG a été évaluée par trois échelles tirées du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) de Janosz (2000) que les élèves ont complété au temps 2. Pour les trois échelles, la cotation s'effectue sur une échelle à quatre

choix de réponses (totalement d'accord, en accord, en désaccord, totalement en désaccord). Une première échelle évalue le climat relationnel entre les élèves et les enseignants (7 items, $\alpha = 0,80$; p. ex., « Dans cette école, dirais-tu que... » : « Les enseignants traitent les élèves avec respect », « Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble », « Les élèves traitent les enseignants avec respect »). Une seconde échelle évalue la qualité des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants pour transmettre la matière (8 items, $\alpha = 0,80$; p. ex., « Dans ton école, peux-tu dire que... » : « Les enseignants expliquent pourquoi les nouvelles matières abordées sont importantes », « Les enseignants s'assurent qu'on a bien compris les cours précédents avant de présenter une nouvelle matière », « Pour les enseignants, il est plus important de bien comprendre la matière que de l'apprendre par cœur »). Une dernière échelle évalue la qualité des pratiques de gestion des comportements en classe utilisées par les enseignants (5 items, $\alpha = 0,71$, p. ex., « Dans ton école, peux-tu dire que... » : « Inversé - Les enseignants passent plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter », « Les enseignants évitent de confronter un élève devant toute la classe », « Inversé - Les enseignants se fâchent rapidement »).

Instruments de mesure des variables de contrôle

Bien que la présente étude vise à évaluer le rôle de certaines variables scolaires dans le développement des comportements déviants et de la délinquance, certains types de variables non scolaires, reconnues comme des facteurs de risque importants des troubles du comportement, sont aussi susceptibles d'influencer la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Le contrôle de ces variables permettra de cerner plus adéquatement la contribution spécifique des différents prédicteurs scolaires sur les comportements déviants à l'étude. Ces variables de contrôle ont été évaluées au temps 1, soit au début de l'année scolaire, et sont : le sexe, l'âge, la moyenne académique, et divers facteurs familiaux (instabilité familiale, investissement parental, attachement, supervision parentale, légitimité des règles et punitions). Le sexe et l'âge ont été obtenus par le biais des dossiers scolaires des élèves. Le rendement scolaire a été estimé par les notes de français et de mathématiques de la sixième année primaire autorévéloées par les élèves au début de l'étude (temps 1). Ainsi, une moyenne de ces deux notes a été utilisée. Pour ce qui est des facteurs familiaux, l'instabilité familiale (transitions liées à la vie de famille) a été évaluée sur une échelle de 5 items, recodés sur une échelle de type 0-1, évaluant la présence de différents facteurs de risque familiaux [p. ex., « As-tu déménagé au cours de l'année dernière? », « Tes parents sont-ils encore ensemble? », « Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents? » (inférieur à cinquième secondaire = à risque)]. Cette échelle fut développée spécifiquement pour le PMDDA, bien qu'inspirée d'une échelle similaire au MASPAQ (Le Blanc, 1998). Quant à la qualité des relations familiales, elle a été évaluée à partir de cinq sous-échelles tirées du MASPAQ (Le Blanc, 1998) et toutes codées sur une échelle de réponse en quatre points, mais différant d'une sous-échelle à l'autre : (a) investissement parental (3 items; $\alpha = 0,82$; p. ex., « Habituellement, combien d'heures par semaine passes-tu à discuter, à parler avec tes parents? »); (b) attachement (10 items; $\alpha = 0,83$; p. ex., « inversé : As-tu déjà eu honte de tes parents? »); (c) supervision parentale (2 items; $\alpha = 0,95$; « Tes parents savent-ils avec qui tu es quand tu es en dehors de la maison? »); (d) légitimité des règles (1 item; « Tes parents font-ils des règlements qui ne te paraissent pas justes? »);

(e) punitions (4 items; $\alpha = 0,82$; p. ex., « Arrive-t-il à tes parents de te punir en te tapant ou en te frappant? »).

Analyses

Deux stratégies complémentaires ont été employées pour gérer les données manquantes. D'abord, les scores globaux aux échelles ont été calculés en tolérant jusqu'à 33 % de données manquantes sur les échelles. Une fois cette compilation effectuée, il restait généralement moins de 5 % de données manquantes sur les différentes échelles. Ces données manquantes ont été remplacées par la moyenne des variables à laquelle une valeur aléatoire a été ajoutée en fonction de la distribution de la variable afin de limiter le problème de restriction de la variance inhérent aux stratégies d'imputation simple (Little & Rubin, 2002). Pour plus de précision, ces distributions ont été calculées dans 32 sous-groupes de participants sur la base du sexe, de l'âge (11-12,5, 12,5-13, 13-14, 14+) et de l'école (Allison, 2001).

Des analyses préliminaires montrent que certaines variables ne se distribuaient pas normalement. Ces variables ont été transformées et les analyses ont été effectuées avec et sans ces transformations. De façon mineure, quelques différences significatives ont été retrouvées lors de la reproduction des analyses. Ainsi, pour plus de rigueur, les données transformées ont été utilisées. Des transformations par la racine carrée (punitions), logarithmiques (variables relation chaleureuse maîtres-élèves et des comportements déviants au temps 1) et inversées (variables instabilité familiale et délinquance au temps 1 : Pour celles-ci il est important d'inverser le signe des coefficients obtenus afin de les interpréter avec précision) ont été effectuées (Tabachnick & Fidell, 2007).

Une série de régressions multiples hiérarchiques a été réalisée pour évaluer la contribution des différents prédicteurs au développement des comportements déviants et délinquants. Les variables ont été regroupées en 4 blocs : (1) le niveau de base de comportements déviants ou délinquants (temps 1); (2) les variables de contrôle (temps 1); (3) la QRP (temps 2); (4) la QRG (temps 2). Dans un premier temps, la contribution des variables de contrôle a été évaluée par le biais de régressions effectuées sur chaque variable prise séparément et les prédicteurs non-significatifs ont été retirés des analyses. Les prédicteurs restants ont été entrés en bloc dans une régression multiple. Les variables de contrôles significatives à cette étape ont été retenues pour l'ensemble des analyses subséquentes.

Dans un deuxième temps, des régressions ont permis de connaître l'effet des blocs 3 et 4 sur les variables dépendantes. Les analyses ont d'abord été effectuées séparément sur chacune des dimensions du bloc 3 (relation chaleureuse et relation conflictuelle maîtres-élèves) et du bloc 4 (climat relationnel entre les élèves et les adultes, pratiques pédagogiques et pratiques de gestion des comportements). Les prédicteurs non-significatifs ont été retirés et les prédicteurs restants ont été entrés en bloc dans la régression. À cette étape, les dimensions de la QRP et la QRG ont été traitées séparément. Puis, l'équation globale de régression a été estimée sur la base des prédicteurs retenus comme significatifs.

Des analyses d'interactions ont ensuite été effectuées afin d'évaluer le rôle modérateur du sexe et du niveau antérieur de comportements déviants et délinquants. L'évaluation des relations de modération implique de démontrer que le terme d'interaction, composé du produit de deux prédicteurs, contribue de manière significative au-delà des effets principaux des variables qui le composent (Jaccard & Turisi, 2003). Toutefois, les termes d'interactions sont obtenus par la multiplication des deux prédicteurs, déjà inclus dans le modèle, et peuvent entraîner des problèmes de multicollinéarité. Pour contrer ce risque, les variables indépendantes ont été centrées à zéro (Jaccard & Turisi, 2003) et les interactions ont été évaluées dans des modèles séparés. Dans ces régressions, l'interaction a été entrée en dernier (cinquième bloc) à la suite des effets principaux des deux prédicteurs et des diverses variables de contrôle.

Pour clarifier la décomposition des interactions significatives, les effets de chaque prédicteur (P) interagissant avec le sexe ou les comportements déviants au temps 1 ont été évalués séparément à différents niveaux des modérateurs (M) (Jaccard & Turisi, 2003). Dans une régression multiple dans laquelle le terme d'interaction (M*P) est inclus après les effets principaux du prédicteur et du modérateur (P et M), le coefficient b associé à chaque prédicteur (P) représente la pente de la régression lorsque le modérateur (M) est égal à zéro. Puisque chaque variable est centrée à zéro, les coefficients b associés à P dans les régressions incluant les termes M et M*P représentent les effets de P à la moyenne de M. Pour obtenir un estimé des effets de P à différentes valeurs de M, il faut simplement ajouter ou soustraire des constantes de M, de sorte que zéro représente différentes valeurs, et comparer la force relative des résultats de a (intercept) et de b (pente) pour interpréter l'interaction. Dans la décomposition des interactions impliquant le sexe, les régressions ont été reproduites deux fois pour estimer l'effet des prédicteurs chez les garçons (garçons codés 0 et filles codées 1) et chez les filles (codification inverse). Pour les interactions impliquant les comportements déviants/délinquants au temps 1, les effets des prédicteurs ont été évalués à trois niveaux de comportements au temps 1 : (1) faible (zéro correspond à - 1 écart-type); (2) moyen (zéro correspond à la moyenne); (3) élevé (zéro représente + 1 écart-type).

Résultats

Vérification des variables de contrôle

Les résultats des analyses visant à valider le choix des variables de contrôle pour les comportements déviants et la délinquance sont présentés au Tableau 1. Tout d'abord, une relation assez forte existe entre les comportements déviants au temps 1 et au temps 3 ($\beta = 0,57$, $t = 23,93$, $p \leq 0,01$, $R^2 = 0,33$). Les premières analyses ont révélé que la moitié des variables reliées à la famille représentent des prédicteurs significatifs des comportements déviants: l'instabilité familiale, l'attachement et la supervision parentale. De surcroît, l'âge et la moyenne académique prédisent aussi significativement les comportements déviants. L'effet du sexe, de la légitimité des règles, de l'investissement parental, et des punitions familiales s'avère donc non-significatif. Même si le sexe n'est pas lié significativement aux comportements déviants, ce prédicteur sera conservé dans les analyses subséquentes compte tenu de l'évaluation de son rôle modérateur. Puis, tous les prédicteurs significatifs ont

été inclus simultanément dans une analyse de régression multiple hiérarchique. Quatre de ces variables sont demeurées significatives : âge, moyenne académique, instabilité familiale et supervision parentale. Prises ensemble, ces variables expliquent 6,4 % de la variance des comportements déviants.

En ce qui concerne la délinquance, une relation forte est apparente entre les mesures de délinquance prises au temps 1 et au temps 3 ($\beta = -0,44$, $t = -16,82$, $p \leq 0,01$, $R^2 = 0,20$). Les premières analyses ont révélé que seule une variable n'est pas significative : l'investissement parental. Toutes les autres variables ont ensuite été incluses simultanément dans une analyse de régression multiple hiérarchique. À ce moment, quatre variables de contrôle sont demeurées significatives : sexe, moyenne académique, instabilité familiale et attachement. Prises ensemble, ces variables expliquent 6,3 % de la variance de la délinquance.

Les relations maîtres-élèves et les comportements déviants

Les résultats des régressions évaluant l'effet des relations maîtres-élèves sur les comportements déviants sont rapportés aux Tableaux 2 et 3.

Effets principaux. Les résultats montrent un effet principal positif significatif des relations conflictuelles maîtres-élèves sur les comportements déviants dont elles expliquent 2 % de la variance. En contrepartie, la chaleur caractérisant ces relations ne semble pas avoir d'effet sur les comportements déviants. En ce qui concerne la QRG, les résultats montrent que deux des trois dimensions mesurées prédisent les comportements déviants, la qualité des pratiques pédagogiques utilisées ne semblant pas exercer d'effet. En contrepartie, les résultats montrent que plus la perception du climat relationnel et des pratiques de gestion des comportements est négative, plus les comportements déviants tendent à être élevés au temps 3. Cependant, lorsque ces deux variables sont considérées simultanément, elles deviennent toutes deux marginalement significatives et expliquent seulement 0,6 % de la variance des comportements déviants. La contribution totale des relations maîtres-élèves sur les comportements déviants a été évaluée par un dernier modèle de régression. Dans cette analyse, les variables climat relationnel et pratiques de gestion des comportements ont été conservées étant donné qu'elles étaient marginalement significatives à l'étape précédente. Malgré tout, les résultats obtenus dans ce modèle final confirment les précédents et ne révèlent qu'un seul prédicteur significatif, la présence de relations maîtres-élèves conflictuelles, qui explique 2 % de la variance des comportements déviants au temps 3. Quant à eux, les comportements déviants au temps 1 et les variables de contrôle expliquent respectivement 32,9 % et 6,4 % de la variance.

Tableau 1. L'effet des variables de contrôle sur les comportements déviants et la délinquance en contrôlant le niveau de base

Variables	Comp. déviants : Effets univariés				Comp. déviants : Effets univariés				Délinquance : Effets univariés			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p	
Âge	0,139	5,713	0,000	0,072	2,745	0,006	0,081	3,046	0,002	0,004	0,142	0,887
Sexe	-0,024	-0,989	0,323	0,007	0,287	0,774	-0,067	-2,462	0,014	-0,055	-2,070	0,039
Moyenne académique	-0,143	-5,987	0,000	-0,083	-3,226	0,001	-0,113	-4,268	0,000	-0,083	-2,910	0,004
Instabilité familiale (inversé)	-0,142	-5,954	0,000	-0,084	-3,454	0,001	-0,112	-4,260	0,000	-0,062	-2,291	0,022
Investissement parental	-0,037	-1,517	0,130				-0,043	-1,635	0,102			
Attachement	-0,058	-2,316	0,021	0,029	1,112	0,266	-0,085	-3,144	0,002	0,030	0,991	0,322
Supervision parentale	-0,210	-8,100	0,000	-0,196	-7,155	0,000	-0,221	-8,051	0,000	-0,205	-6,887	0,000
Légitimité des règles	-0,048	-1,945	0,052				-0,086	-3,235	0,001	-0,043	-1,490	0,137
Punitions	0,023	0,928	0,354				0,072	2,702	0,007	0,043	1,475	0,140
R ² additif	0,064											
	0,063											

Tableau 2. Résultats des analyses visant à évaluer l'effet des relations maîtres-élèves sur les comportements déviants et la délinquance.

Variables	Étape 1			Étape 2			Étape 3			Étape 4		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
<i>Prédiction des comportements déviants</i>												
Relation chaleureuse	-0,037	-1,553	0,121							0,141	5,457	0,000
Relation conflictuelle	0,152	6,333	0,000	0,152	6,333	0,000				-0,026	-1,002	0,317
Climat relationnel	-0,067	-2,805	0,005				-0,047	-1,829	0,068			
Pratiques pédagogiques	-0,024	-1,040	0,299									
Gestion des comportements	-0,068	-2,861	0,004				-0,049	-1,914	0,056	-0,009	-0,349	0,727
R ² additif						0,020			0,006			0,021
<i>Prédiction de la délinquance</i>												
Relation chaleureuse	-0,062	-2,370	0,018	-0,029	-1,085	0,278						
Relation conflictuelle	0,152	5,698	0,000	0,145	5,282	0,000				0,111	3,953	0,000
Climat relationnel	-0,140	-5,421	0,000				-0,105	-3,545	0,000	-0,086	-2,984	0,003
Pratiques pédagogiques	-0,123	-4,835	0,000				-0,078	-2,688	0,007	-0,059	-2,105	0,035
Gestion des comportements	-0,079	-3,031	0,002				-0,006	-0,192	0,848			
R ² additif						0,021			0,023			0,330

Rôle modérateur du sexe. Deux des effets d'interaction visant à évaluer le rôle modérateur du sexe se sont avérés significatifs (relation conflictuelle et pratiques pédagogiques). L'interaction entre le sexe et la relation chaleureuse s'est quant à elle révélée marginalement significative. La décomposition de la première interaction montre que la présence de conflits maîtres-élèves a un effet plus prononcé chez les filles ($a = 2,27, b = 0,50, p \leq 0,01$) que chez les garçons ($a = 2,22, b = 0,26, p \leq 0,01$). La décomposition de la seconde interaction montre que les pratiques pédagogiques prédisent les comportements déviants seulement chez les garçons (garçons: $a = 2,22, b = -0,28, p = 0,02$; filles: $a = 2,24, b = 0,13, p = 0,32$). La décomposition de la dernière interaction indique que la relation chaleureuse ne prédit les comportements déviants que chez les filles (filles : $a = 2,27, b = -1,09, p \leq 0,01$; garçons : $a = 2,22, b = 0,65, p = 0,88$).

Rôle modérateur du niveau antérieur de comportements déviants. Les analyses montrent que trois des effets d'interaction visant à évaluer le rôle modérateur du niveau antérieur de comportements déviants sont significatifs (relation chaleureuse, relation conflictuelle et climat relationnel). La décomposition de l'interaction avec la relation conflictuelle montre que l'effet négatif des conflits maîtres-élèves est plus prononcé lorsque le niveau de comportements déviants au temps 1 augmente (faible : $a = 1,27, b = 0,21, p \leq 0,01$; moyen : $a = 2,18, b = 0,34, p \leq 0,01$; élevé : $a = 3,09, b = 0,48, p \leq 0,01$). La décomposition de la seconde interaction, montre que la relation chaleureuse ne prédit les comportements déviants au temps 3 que lorsque le niveau antérieur de comportements déviants est élevé (élevé : $a = 3,18, b = -1,04, p = 0,11$; faible : $a = 1,23, b = 0,14, p = 0,75$; moyen : $a = 2,20, b = -0,45, p = 0,14$). La troisième interaction indique que la perception qu'ont les élèves du climat relationnel a un effet seulement chez les élèves présentant un niveau élevé ($a = 3,14, b = -0,43, p \leq 0,01$) ou moyen ($a = 2,19, b = -0,23, p \leq 0,01$) de comportements déviants au temps 1 (faible : $a = 1,24, b = -0,04, p = 0,74$).

Les relations maîtres-élèves et la délinquance

Les résultats des régressions évaluant l'effet des relations maîtres-élèves sur la délinquance et les effets d'interactions sont rapportés aux Tableaux 2 et 3.

Effets principaux. Les résultats révèlent d'abord que les deux aspects de la QRP maîtres-élèves semblent significativement liés à la délinquance au temps 3. Toutefois, lorsque ces deux variables sont considérées simultanément, seule la relation conflictuelle demeure significative et explique 2,1 % de la variance de la délinquance. En ce qui concerne la QRG, les résultats montrent que les trois aspects prédisent la délinquance au temps 3. Toutefois, lorsque ces trois variables sont considérées simultanément, seuls le climat relationnel et les pratiques pédagogiques demeurent des prédicteurs significatifs et expliquent ensemble 2,3 % de la variance de la délinquance. Le modèle final confirme les résultats précédents et montre que les trois prédicteurs précédemment significatifs (relation conflictuelle, pratiques pédagogiques et climat relationnel) le demeurent. Ces variables expliquent ensemble 3,3 % de la variance de la délinquance au temps 3. Quant à elle, la délinquance au temps 1 explique 19,5 % de la variance et les variables de contrôle expliquent 5,9 % de la variance de la délinquance au temps 3.

Tableau 3. Résultats des effets d'interactions dans la prédiction des comportements déviants et de la délinquance.

Variables	Comportements déviants sexe				Comportements déviants niveau antérieur				Délinquance sexe				Délinquance niveau antérieur			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p		β	t	p	
Relation chaleureuse	-0,061	-1,927	0,054		-0,047	-2,057	0,040		-0,012	-0,348	0,728		0,074	2,942	0,003	
Relation conflictuelle	0,064	2,148	0,032		0,059	2,569	0,010		0,049	1,472	0,141		-0,097	-3,880	0,000	
Climat relationnel	-0,043	-1,397	0,163		-0,056	-2,434	0,015		0,028	0,827	0,408		0,069	2,754	0,006	
Pratiques pédagogiques	0,072	2,324	0,020		-0,017	-0,719	0,472		0,107	3,152	0,002		0,058	2,291	0,022	
Gestion des comportements	0,002	0,072	0,943		-0,039	-1,690	0,091		-0,001	0,021	0,983		0,032	1,270	0,204	

Rôle modérateur du sexe. Un seul effet d'interaction visant à évaluer le rôle modérateur du sexe s'est avéré significatif (pratiques pédagogiques). La décomposition de cette interaction montre que les pratiques pédagogiques ne prédisent la délinquance que chez les garçons (garçons : $a = 2,36$, $b = -0,83$, $p \leq 0,01$; filles : $a = 2,05$, $b = -0,16$, $p = 0,32$).

Rôle modérateur du niveau antérieur de délinquance. Les analyses révèlent que quatre des effets d'interaction évaluant le rôle modérateur du niveau antérieur de délinquance se sont avérés significatifs (relation chaleureuse, relation conflictuelle, climat relationnel et pratiques pédagogiques). La décomposition de ces quatre interactions montre que ces quatre variables prédisent seulement la délinquance au temps 3 à un niveau élevé (relation chaleureuse: $a = 3,08$, $b = -1,91$, $p \leq 0,01$; relation conflictuelle : $a = 2,97$, $b = 0,62$, $p \leq 0,01$; climat relationnel : $a = 3,04$, $b = -0,80$, $p \leq 0,01$; pratiques pédagogiques : $a = 3,08$, $b = -0,75$, $p \leq 0,01$) ou moyen de délinquance au temps 1 (relation chaleureuse : $a = 2,30$, $b = -0,85$, $p = 0,02$; relation conflictuelle : $a = 2,27$, $b = 0,36$, $p \leq 0,01$; climat relationnel : $a = 2,31$, $b = -0,53$, $p \leq 0,01$; pratiques pédagogiques : $a = 2,33$, $b = -0,51$, $p \leq 0,01$), mais pas à un niveau faible (relation chaleureuse : $a = 1,53$, $b = 0,21$, $p = 0,69$; relation conflictuelle : $a = 1,57$, $b = 0,11$, $p = 0,31$; climat relationnel : $a = 1,59$, $b = -0,26$, $p = 0,07$; pratiques pédagogiques : $a = 1,58$, $b = -0,27$, $p = 0,09$).

Discussion

Cette étude avait pour objectif premier d'évaluer la nature des relations entre les différentes facettes des relations maîtres-élèves (QRP et QRG) et le développement de comportements déviants et de délinquance en début d'adolescence. À notre connaissance, la présente étude est la seule à avoir systématiquement regroupé ces divers aspects des relations maîtres-élèves afin d'en évaluer l'effet isolé et cumulé, de manière longitudinale et en considérant leur effet différentiel sur les comportements déviants et délinquants. Les résultats laissent entrevoir que trois facettes des relations maîtres-élèves prédisent significativement les comportements déviants lorsque leur effet est considéré de façon séparée: la présence de relations conflictuelles, le climat relationnel et les pratiques de gestion des comportements utilisées par les enseignants. Lorsque ces trois variables sont considérées simultanément, seule la relation conflictuelle maîtres-élèves demeure un prédicteur significatif des comportements déviants chez l'adolescent. Par conséquent, il apparaît que la présence de troubles du comportement en début d'adolescence dépende plus particulièrement des expériences personnelles négatives de socialisation vécues individuellement par les élèves au contact de leurs enseignants que de la qualité globale des relations élèves-adultes dans l'école (QRG). Moins l'élève vit personnellement de conflits avec ses enseignants, moins il tendra à présenter des troubles du comportement.

En contrepartie, les résultats montrent que tous les aspects des relations maîtres-élèves à l'école, liés tant à la QRP qu'à la QRG, prédisent significativement la délinquance lorsqu'ils sont évalués séparément. De surcroît, lorsque ces variables sont considérées simultanément, trois d'entre elles (relation conflictuelle, climat relationnel et pratiques pédagogiques) demeurent significativement liées à la délinquance. Bref, la présence de délinquance en début d'adolescence semble

dépendre à la fois des expériences personnelles négatives de socialisation vécues individuellement par les élèves au contact de leurs enseignants que d'aspects plus macroscopiques de leur environnement scolaire tels qu'un climat relationnel maîtres-élèves problématique dans l'école et l'utilisation de pratiques pédagogiques moins efficaces par les enseignants.

Certains résultats vont dans le même sens que ceux d'autres études. En fait, la QRP, particulièrement l'aspect conflictuel de ces relations, fait effectivement partie des divers facteurs associés au vécu scolaire ayant déjà été identifiés comme liés au développement de comportements déviants (par exemple, Buyse et al., 2009; Bru et al., 2002; Demaray & Malecki, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Roland & Galloway, 2002). Quant à la relation chaleureuse, certaines études (Buyse et al., 2008; Silver et al., 2005) ont également démontré, tout comme la présente étude, que celle-ci peut avoir un impact avantageux sur la présence de comportements déviants lorsque les élèves présentent des niveaux initiaux élevés de ce type de comportements. Concernant la QRG, les résultats de la présente étude sont aussi conformes aux résultats d'études antérieures (par exemple, Bru et al., 2002; Buyse et al., 2008; Roland & Galloway, 2002) en montrant un lien entre certains des aspects macroscopiques de l'environnement scolaire et le développement de la délinquance. Ceci est conforme aux propositions de Janosz et al. (1998), qui stipulent que les problèmes sociaux, tels que la violence, sont souvent liés au climat scolaire et aux pratiques éducatives des enseignants. Cependant, l'effet de ces aspects macros sur les comportements déviants semble disparaître lorsque le caractère conflictuel de la QRP est considéré. Cette observation suggère que la QRP puisse potentiellement médier l'effet de la QRG sur le développement de comportements déviants, bien que cette possibilité n'ait pas été systématiquement évaluée dans la présente étude et doive faire l'objet d'études subséquentes (pour des résultats conformes à cette interprétation voir King et al., 2006). En ce qui concerne la délinquance, un phénomène plus sévère et plus rare que les comportements déviants, elle est généralement plus difficile à modifier, ce qui rend l'effet observé plus difficile à expliquer. Cependant, les élèves délinquants étant plus perturbés et émergeant souvent de milieux plus à risque, il est possible, pour eux, que le fait d'être intégrés dans un milieu moins à risque et plus ordonné ait un effet majeur par simple contraste avec le milieu d'origine. Le milieu moins à risque offre une structure plus prosociale, permettant certes à l'élève d'établir des relations susceptibles de contribuer à son adaptation sociale, affective et psychologique, mais lui permettant aussi d'observer des modèles d'interactions sociales efficaces et généralisées aux différents acteurs d'un milieu (plutôt que seulement à certains élèves privilégiés). Dans le même ordre d'idées, les élèves présentant des comportements déviants sont habituellement plus nombreux dans une école et sont issus de milieux généralement moins perturbés. Il est donc possible que le milieu scolaire les influence moins de par son contraste moins marqué avec le milieu d'origine. Cependant, les résultats de cette étude ne permettent pas de confirmer ces hypothèses, qui devront être approfondies davantage dans les études futures.

Rôle modérateur du sexe

Les garçons présenteraient un taux de prévalence de conduites agressives plus élevé que chez les filles et le sexe est une variable proposée par plusieurs auteurs comme affectant le développement de comportements déviants et de la délinquance (par exemple, Craig et al., 1998; Lanctôt & Le Blanc, 2002; Odgers & Moretti, 2002; Olweus, 1993). Une hypothèse souvent avancée dans les médias pour expliquer ce phénomène réfère au caractère potentiellement « inapproprié » des écoles pour les garçons (Lafrance, 1994). Au niveau scientifique, plusieurs invoquent les processus de socialisation scolaires, familiaux ou sociétaux différents auxquels garçons et filles sont exposés (par exemple, Lanctôt & Le Blanc, 2002). La présente étude visait à explorer cette possibilité en vérifiant si les relations maîtres-élèves à l'école représentaient un prédicteur plus important des comportements déviants et de la délinquance chez les garçons que chez les filles. Certains résultats semblent soutenir partiellement cette hypothèse. En fait, pour les deux types de comportements à l'étude, les pratiques pédagogiques sont des prédicteurs significatifs seulement chez les garçons. Cependant, la relation conflictuelle maîtres-élèves prédit les comportements déviants davantage chez les filles que chez les garçons et la relation chaleureuse paraît être un prédicteur seulement pour les filles (bien que cette dernière interaction ne soit que marginalement significative). Ainsi, cette étude suggère que les garçons seraient effectivement plus sensibles à l'influence de la QRG, tandis que les filles seraient plus sensibles à la QRP. Parmi les études recensées, seule celle de López et al. (2008) montre une telle différenciation entre les garçons et les filles, alors que plusieurs montrent au contraire peu de différences entre garçons et filles en ce qui concerne l'impact de divers facteurs de risque (par exemple, Odgers & Moretti, 2002; Moffit et al., 2001; Zoccolillo, 1993). Pourtant, la sensibilité accrue des filles aux relations interpersonnelles proximales et celle des garçons aux caractéristiques plus larges de leur environnement social susceptibles d'influer sur leur cheminement professionnel ou académique sont des phénomènes relativement bien documentés (Cross & Madson, 1997; Helgeson, 1994; Taylor et al., 2000). Cette hypothèse suggère que l'adaptation psychosociale des garçons et des filles puisse passer, en milieu scolaire, par différents niveaux de relations sociales. Clairement, cette hypothèse devrait être étudiée de manière plus approfondie par les travaux ultérieurs.

Les relations maîtres-élèves : une cible préventive ou curative ?

Un dernier objectif était de vérifier si l'effet des relations maîtres-élèves variait chez les élèves présentant déjà des comportements problématiques en début d'étude et chez ceux qui ont développé ces comportements au cours de l'étude. La pluralité des programmes en milieu scolaire ayant pour sujet les comportements déviants montre l'intérêt d'études pouvant soutenir l'élaboration de tels programmes. Dans ce contexte, il semble primordial de savoir si le fait d'agir sur le vécu scolaire des élèves sera susceptible d'exercer un effet préventif ou simplement curatif. Plus précisément, la prévention implique d'agir chez un élève présentant un niveau faible ou absent de comportements déviants ou de délinquance en modifiant un facteur de risque lié à l'augmentation de ces problèmes. En contrepartie, une intervention curative signifie d'agir chez un élève présentant déjà le problème ciblé en modifiant un facteur de risque lié à l'exacerbation de la problématique déjà présente.

Les résultats obtenus permettent ainsi de distinguer l'effet des relations maîtres-élèves sur l'émergence de nouveaux comportements déviants, sur l'aggravation de comportements déviants ayant déjà commencé à émerger ou sur la consolidation des comportements déviants déjà implantés. En effet, les résultats révèlent que plusieurs aspects des relations maîtres-élèves prédisent en fait surtout l'aggravation ou la consolidation des comportements problématiques lorsque ceux-ci sont déjà présents à un degré moyen ou élevé : relation chaleureuse, relation conflictuelle, climat relationnel et pratiques pédagogiques. Seules les trois premières relations précitées sont significatives lorsqu'on parle de comportements déviants et les quatre sont significatives lorsqu'on parle de délinquance. Ces résultats suggèrent que des objectifs d'intervention en lien avec ces différents aspects du vécu scolaire des élèves soient plausibles dans une perspective curative. Comme les élèves déjà dérangeants tendent à être moins appréciés de leurs enseignants, ces résultats sont particulièrement importants et montrent l'importance pour l'enseignant de ne pas laisser ces comportements affecter leurs pratiques et interactions avec ces élèves présentant un besoin accru d'expériences positives de socialisation avec des modèles adultes. De plus, il est intéressant de constater que l'exposition des élèves à une relation conflictuelle avec leurs enseignants est aussi un prédicteur de l'émergence des comportements déviants chez les élèves n'en présentant initialement qu'un faible niveau. Cette dimension apparaît donc comme un objectif possible pour un programme de prévention des comportements déviants en milieu scolaire.

Ces différents constats suggèrent l'importance d'assortir les programmes scolaires classiques visant le changement d'attitudes ou le développement de compétences chez les élèves, tel que le programme « Le sac à dos » (Ayotte, Djandji, & Asselin, 2000; Ayotte & Laurendeau, 1999), de programmes visant à modifier directement l'environnement scolaire, tel que le programme *The School transitional Environment Project* (Felner & Adan, 1988; Felner et al., 1993). Également, ces résultats démontrent qu'il est toujours temps d'intervenir en première secondaire pour limiter les comportements déviants et la délinquance manifestés par les élèves en milieu scolaire. En effet, même si une intervention à ce stade ne permettra que de diminuer les comportements déviants d'élèves déjà turbulents, l'effet préventif d'une telle intervention se fera vraisemblablement sentir chez les victimes potentielles de ces élèves. Effectivement, les interventions permettant de prévenir ou de diminuer les comportements déviants sont une façon d'intervenir sur la victimisation puisque la présence d'un nombre moindre d'agresseurs signifie, par le fait même, un nombre moindre de victimes. De plus, les interventions permettant de limiter les comportements déviants permettraient également de prévenir les diverses conséquences de ces comportements chez les élèves qui les manifestent.

Limites de l'étude

Quatre limites principales ont des répercussions sur la qualité des résultats obtenus. Premièrement, il est difficile de généraliser les résultats de cette étude. En fait, puisque l'échantillon utilisé en est un de convenance incluant une forte proportion d'élèves issus de programmes enrichis/de douance et d'écoles privées, il ne peut pas être considéré comme représentatif de la population québécoise. De plus, les résultats sont basés sur un échantillon de jeunes adolescents venant

tout juste de vivre la transition primaire-secondaire, une période d'instabilité développementale notoire. Par conséquent, ces résultats peuvent difficilement se généraliser aux élèves d'un autre niveau scolaire, intellectuel, socio-économique ou stade développemental.

Deuxièmement, les analyses effectuées tiennent compte de certains prédicteurs reconnus, par divers auteurs, comme influençant le développement de comportements déviants et délinquants. Cependant, il existe d'autres facteurs ayant un effet au moins aussi important sur ces comportements et sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves (p. ex., l'intelligence, le contrôle de soi) qui n'ont pas été considérés dans cette étude et qui pourraient sans doute en expliquer certains résultats.

Troisièmement, cette étude s'est limitée à l'étude de facteurs de risque dans le développement de comportements déviants et délinquants. Or, bien que certains facteurs ne prédisent pas directement les comportements déviants, ils peuvent néanmoins exercer un effet bénéfique (protecteur) sur les élèves à risque. Par exemple, si les résultats de cette étude montrent que la relation chaleureuse maîtres-élèves ne représente pas un facteur de risque de comportements problématiques, cela ne signifie pas que cette variable ne puisse pas tout de même jouer un rôle protecteur chez les élèves à risque. Les études ultérieures devraient porter plus d'attention au rôle protecteur potentiel des relations maîtres-élèves.

Quatrièmement, cette étude n'a pas cherché à vérifier si certains effets de médiation auraient pu expliquer les différences de résultats entre les analyses univariées et multivariées. Ainsi, il est présentement impossible de savoir si les variables non-significatives dans les modèles finaux (par exemple, le climat relationnel et les pratiques de gestion des comportements) n'exercent vraiment aucune influence sur les comportements déviants et la délinquance ou si leur effet est complètement médiatisé par d'autres variables (p. ex., la présence de relations conflictuelles).

Conclusion

Cette étude longitudinale contrôlée avait pour objectif premier d'évaluer les relations existantes entre les différentes facettes des relations maîtres-élèves, le développement de comportements déviants et de délinquance en début d'adolescence. Les résultats montrent clairement l'effet de la QRP sur le développement de comportements déviants et l'effet de la QRP et de la QRG sur le développement de la délinquance, laissant supposer que les facettes plus macroscopiques des relations maîtres-élèves à l'école puissent exercer un effet plus prononcé sur les troubles plus graves de comportements. Il est d'ailleurs intéressant de constater que ces aspects macroscopiques (QRG) semblent avoir un effet plus prononcé chez les garçons, présentant des niveaux plus élevés de délinquance que chez les filles, alors que l'inverse est observé chez les filles chez qui la QRP semble avoir un effet plus prononcé que la QRG. D'ailleurs, la qualité des relations maîtres-élèves à l'école (QRP et QRG) semble représenter une cible potentiellement importante pour des programmes curatifs visant à diminuer la prévalence de la violence en milieu scolaire. En effet, au niveau préventif, seule la diminution des

relations conflictuelles entre les élèves et leurs enseignants semble représenter une cible potentielle. Cette étude est la première à considérer l'ensemble de ces facettes des relations maîtres-élèves dans le cadre d'un devis longitudinal avec variables de contrôle et investigation d'effets modérateurs. Les futures études devront pendant tenir compte de plusieurs limites avant de pouvoir généraliser ces résultats.

Références

- Allison, P.D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ayotte, V., Djandji, H., & Asselin H. (2000). *Le sac à dos: faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?* Montréal, Canada: Direction de la Santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Ayotte, V., & Laurendeau, M-C. (1999). *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu urbain défavorisé*. Montréal, Canada: Direction de la Santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bonnet, M., Goosens, F.A., Willemen, A.M., & Schuengel, C. (2009). Peer victimization in Dutch school classes of four- to five-year-olds: Contributing factors at the school level. *The Elementary School Journal*, 110, 163-177.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2. Les problèmes externalisés* (pp. 165-230). Sainte-Foy, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behaviour and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119-141.
- Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. Dans J.D. Hawkins (Éd.), *Delinquency and crime. Current theories* (pp. 149-197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Craig, W.M., Peters, R.D., & Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. No. Catalogue MP32-28/98-28F, Publications du gouvernement du Canada, Développement des ressources humaines Canada.
- Cross, S.E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Day, D.M., Golench, C.A., MacDougall, J., & Beals-González, C.A. (1995). *La prévention de la violence à l'école au Canada: résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. No. Catalogue JS4-1/1995-2F, Publications du gouvernement du Canada, Solliciteur général du Canada.

- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- DeVoe, J.F., Kaffenberger, S., & Chandler, K. (2005). *Student reports of bullying: Results from the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2005-310). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing office.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabnain, S.N., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J.S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, août, 521-542.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development. Dans M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Éds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4e éd.) (pp. 503-554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fallu, J.S. (2000). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Fallu, J.S., & Janosz, M. (2000, Novembre). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire*. Communication présentée au XXIV Congrès annuel de la SQRP, Hull, Canada.
- Fallu, J.S., & Janosz, M. (2001, Avril). *The quality of student-teachers relationships in adolescence: A protective factor of school failure*. Communication présentée au congrès biennal de la SRCD, Minneapolis, Minnesota, États-Unis.
- Felner, R.D., & Adan, A.M. (1988). The School Transitional Environment Project: An ecological intervention and evaluation. Dans R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion & J. Ramos-McKay (Éds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M., Mulhall, P.F., Flowers, N., Sartain, B., & DuBois, D.L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Flannery, D.J. Vazsonyi, A.T., & Waldman, I.D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. Dans R. Loeber & D.P. Farrington (Éds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 106-146). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Helgeson, V.S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412-428.
- Hester, P.P., Hendrikson, J.M., & Gable, R.A. (2009). Forty years later – The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior problems. *Education and Treatment of Children*, 32, 513-535.
- Hoeve, M., Dubas, J.S., Eichelsheim, V.I., van der Laan, P.H., Smeenk, W., & Gerris, J.R.M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775.
- Jaccard, J., & Turisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Janosz, M. (2000, Novembre). *The Montreal School Environment Project: The theoretical model and the validity of the School Socioeducational Environment Questionnaire*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Society of Criminology, San Francisco, Californie, États-Unis.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27, 285-306.
- Janosz, M., Pascal, S., Bouthillier, C., & Bélanger, J. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : Portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Rapport de recherche déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Coordination des services complémentaires, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, Université de Montréal, Canada.
- Janosz, M., Pascal, S., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : Portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Rapport de recherche déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Coordination des services complémentaires, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, Université de Montréal, Canada.
- Jimmerson, S., & Furlong, M.J. (2006). *Handbook of school violence and school safety : From research to practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Jimmerson, S., Morrison, G.M., Pletcher, S.W., & Furlong, M.J. (2006). Youth engaged in antisocial and aggressive behaviors : Who are they ? Dans S. Jimmerson, & M.J. Furlong (Éds.), *Handbook of school violence and school safety : From research to practice* (pp. 3-19). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- King, A.L.D., Huebner, S., Suldo, S.M., & Valois, R.F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Lafrance, L. (1994, Février). Être garçon et fréquenter l'école. *Le Devoir*, p. B1.
- Lanctôt, N., & LeBlanc, M. (2002). Explaining adolescent females' involvement in deviance. *Crime and Justice*, 29, 113-202.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 225-247.
- Leschied, A., Chiodo, D., Nowicki, E., & Rodger, S. (2008). Childhood predictors of adult criminality: A meta analysis drawn from the prospective longitudinal literature. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 50, 435-467.
- Little, R.J.A., & Rubin, D.B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2e éd.). New-Jersey, NY: John Wiley & Sons.
- Le Blanc, M. (1998). MASPAQ: *Mesures de l'adaptation sociale et personnelle*

- pour les adolescents québécois (3e éd.). Montréal, Canada: École de psychoéducation et Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Loeber, R. (1998). Developmental criminology upgraded. Dans M. Tonry (Éd.), *Crime and Justice: A review of Research* (Vol. 23), Chicago: University of Chicago Press.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2000). Trajectoires délinquantes commune, transitoire et persistante: une stratégie de prévention différentielle. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2, Les problèmes externalisés* (pp. 291-334). Sainte-Foy, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1992). Adolescents' school experience and self-reported offending: An empirical elaboration of an interactional and developmental school social control theory. *International Journal of Adolescence and Youth*, 3, 197-247.
- Loeber, R., & Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- López, E.E., Pérez, S.M., Ochoa, G.M., & Ruiz, D.M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E. (2007). A review of research on the taxonomy of life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. Dans D.J. Flannery, A.T. Vazsonyi, & I.D. Waldman (Éds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 49-74). New York, NY: Cambridge University.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Morin, A.J.S., Janosz, M., & Larivée, S. (2009). The Montreal Adolescent Depression Development Project (MADDP): School life and depression following high school transition. *Psychiatry Research Journal*, 1, 1-50.
- Nagin, D., & Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Ogders, C. L., & Moretti, M. M. (2002). Aggressive and antisocial girls: Research update and challenges. *International Journal of Forensic Mental Health*, 1, 103-119.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taylor, S.E., Klein, L.C., Lewis, B.P., Gruenewald, T.L., Gurung, R.A.R., &

- Updegraff, J.A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, *107*, 411-429.
- Tutura, C.M.W., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E.L., Gadd, R., Divine, K.P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence*, *29*, 571-609.
- Van den Merwe, A., & Dawes, A. (2007). Youth violence: A review of risk factors, causal pathways and effective intervention. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, *19*, 95-113.
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, *24*, 240-251.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 65-78.