

Université de Montréal

Activités parascolaires et décrochage scolaire au secondaire: liens en fonction des dimensions
de la participation

Par
Éliane Thouin

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M. Sc.)
en psychoéducation

Août 2017

© Éliane Thouin, 2017

Résumé

Le présent projet avait comme objectif d'examiner le lien entre la participation à des activités parascolaires (A.P.) et le décrochage scolaire auprès d'adolescents québécois à risque. Différentes dimensions de la participation ont été considérées, telles que la continuité et l'intensité, afin de vérifier si elles modifiaient ce lien. À partir des quelques études menées aux États-Unis sur le sujet, il était attendu que la participation à des activités parascolaires soit associée à un moindre risque de décrocher, surtout lorsque la participation est de meilleure qualité selon un ensemble de dimension, comme une plus grande intensité et une plus longue durée de la participation. Ces hypothèses ont été testées auprès d'un échantillon ($n = 545$) constitué d'adolescents entre 14 et 18 ans ($m = 16.5$; $ÉT = 0.9$) issus de 12 écoles montréalaises et de régions avoisinantes. Des variables de contrôle (ex. : rendement scolaire, niveau d'éducation parental) ont été ajoutées aux analyses de régression logistique en plus de considérer la structure nichée des données et la propension différentielle à être impliqué ou non dans des A.P. Les résultats obtenus démontrent que la participation à des A.P. est effectivement associée à un moindre risque de décrocher (rapport des cotes (RC) = 0.32; 95% IC = 0.17-0.61), mais uniquement lorsque la participation a été maintenue tout au long de l'année. La continuité de la participation s'est ainsi révélée comme une dimension importante, contrairement aux autres dimensions qui n'ont pas démontré de contribution significative additionnelle à mieux prédire le décrochage.

Mots clés : *Activités parascolaires, décrochage scolaire, élèves à risque, adolescence, dimensions de la participation*

Abstract

The goal of this study was to examine the relationship between participation in extracurricular activities (ECA) and high school dropout among at-risk youths. Multiple dimensions of participation were considered, such as continuity and intensity, to verify if they modified this link. Based on the few studies conducted in the United-States, a lower risk of dropping out was expected among students who were involved in ECA, especially when the participation was of better quality according to a set of dimensions, like greater intensity and longer duration of participation. These hypothesis were tested among a sample ($N = 545$) of adolescents between 14 and 18 years of age ($M = 16.5$ $SD = 0.9$) recruited from 12 schools in and around Montreal, Canada. Controls variables (e.g., parental education, academic achievement) were integrated in multiple logistic regressions in addition to considering the nested structure of the data (student within schools) and the individual likelihood of being involved in ECA. Results showed that participation in ECA was associated with a lower risk of dropping out ($OR = 0.32$; $95\% CI = 0.17-0.61$), but only when the participation was maintained throughout the year. The continuity of participation has thus proved to be an important dimension of participation, unlike other dimensions which did not demonstrated any significant additional contribution to better predict high school dropout.

Keywords: *extracurricular activities, high school dropout, at-risk students, adolescence, dimensions of participation*

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Table de matières	iv
Liste des tableaux	v
Liste des abréviations	vi
Remerciements	vii
Énoncé de la problématique	8
Contexte théorique	9
Les modèles théoriques de la participation à des activités parascolaires	10
Les résultats empiriques associés à la participation à des activités parascolaires	13
Les résultats d'études examinant les différentes dimensions de la participation	15
Études examinant les liens entre les activités parascolaires et le décrochage	20
Questions de recherche	24
Méthodologie	25
Participants	25
Collecte de données	25
Mesures	26
Stratégie analytique	34
Résultats	36
Analyses bivariées.....	36
Régressions logistiques	39
Discussion	44
Résumé des résultats	44
Forces et limites	50
Implications pratiques	51
Études futures	53
Conclusion	55
Références	56

Liste des tableaux

Tableau I : Caractéristiques des sujets selon leur statut (décrocheur, élèves appariés et normatifs)	32
Tableau II : Dimensions de la participation à des activités parascolaires selon le statut des participants	33
Tableau III : Analyses bivariées des variables de la participation à des activités parascolaires auprès des décrocheurs, des élèves appariés et des normatifs	38
Tableau IV : Modèles de régressions logistiques prédisant le décrochage selon la participation à des A.P. auprès des décrocheurs et des élèves appariés ($N = 366$)	42
Tableau V : Moyennes (avec les écart-types entre parenthèses) des variables contrôles auprès des décrocheurs et des élèves appariés ($N= 366$) soumis et non soumis au traitement avant et après l'opération des scores de propension	43

Liste des abréviations

A.P. : Activités parascolaires

ÉT : Écart-Type

IC : Intervalle de confiance

RC : Rapport des cotes

Remerciements

Après deux années enrichissantes de travail et d'une quantité impressionnante de lattes, mon parcours au deuxième cycle se termine aujourd'hui, lors d'une escale entre la Nouvelle-Orléans et Rouyn-Noranda. Je tiens à remercier sincèrement tous ceux qui m'ont soutenue de près ou de loin et qui ont rendu cette trajectoire formatrice et agréable à traverser.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Véronique Dupéré, qui s'est montrée disponible, impliquée et compréhensive tout au long de ma formation. Il s'agit d'une directrice d'exception qui se distingue par son expertise, son accompagnement sensible et rigoureux, ainsi que par les multiples expériences en recherche qu'elle offre à ses étudiants. Je me considère choyée de poursuivre mes études au troisième cycle auprès de cette femme innovante et inspirante. Je remercie également le personnel de l'École de Psychoéducation, surtout Suzanne Lamarche pour sa patience et son dévouement ainsi que mon comité aviseur composé de Frédéric N. Brière et d'Isabelle Archambault qui m'ont apporté des conseils judicieux pour améliorer mon travail. Je tiens aussi à remercier les adolescents du projet Parcours dans lequel s'inscrit mon mémoire. Leurs généreux témoignages m'ont permis d'explorer en profondeur mes questions de recherche.

Je n'aurais pas réussi à accomplir ce travail de longue haleine sans la présence de ma famille et de mes proches qui m'ont supportée, divertie et m'ont aidée à garder confiance lors des étapes plus éprouvantes. Merci à Lorraine, Jean-Jacques et à mes parents pour les encouragements constants. Je suis profondément touchée de vous rendre fiers. Merci à Joëlle et à Loïc pour les parties de badminton et les soupers de famille remplis de vie. Merci à Simon pour les révisions et les corrections. Merci à Dom pour le duo des pires amis et les idées de titre (*fake news*). J'ai aussi la chance d'être entourée de groupes d'amis d'une grande qualité qui embellissent mon quotidien. Je pense à Marie-Ge, Mary, Émé, au Téléroman du Imax, aux Joyaux Félines, et au trio de Pierre, Vincent et Raph. Vous êtes irremplaçables.

Finalement, je remercie le GRES, la FESP, le Centre de recherche sur les jeunes en difficulté et l'École de psychoéducation pour leur précieux soutien financier.

Éliane Thouin

Énoncé de la problématique

Le décrochage scolaire se définit par l'action de mettre un terme à ses études, sans toutefois avoir obtenu un diplôme. Le terme est généralement utilisé en référence à l'arrêt des études secondaires. Au Québec comme ailleurs, il s'agit d'un phénomène qui engendre des conséquences graves, tant au niveau individuel que sociétal (Hankivsky, 2008). Notamment, les individus qui n'ont pas leur diplôme d'études secondaires sont plus nombreux à bénéficier de l'aide sociale, à se retrouver sur le chômage et à présenter différents problèmes d'adaptation et de santé mentale (Maynard, Salas-Wright et Vaughn, 2015; Valle, Normandeau et Gonzalez, 2015). Selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009), la somme des frais annuels reliés au décrochage scolaire s'élèverait à 1,9 milliard de dollars, en raison des pertes en matière de taxes et impôts et des coûts sociaux additionnels. Ces coûts importants reflètent la prévalence relativement élevée du décrochage scolaire au Québec. Le Québec est effectivement la province canadienne ayant le taux de décrochage est le plus élevé (Emploi et Développement social, Canada, 2012). Selon des statistiques récentes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), environ 17,4% des garçons et 11,9% des filles quittent l'école chaque année sans obtenir leur diplôme d'études secondaires, pour un taux global de décrochage annuel de 14,1%.

En raison de la prévalence élevée et des coûts individuels et sociaux substantiels du décrochage, la prévention du décrochage scolaire est considérée comme une priorité au Québec, et une des voies souvent préconisée pour soutenir la persévérance consiste à augmenter la participation à des activités parascolaires (A.P.). Par exemple, dans son plus récent plan économique, le Ministère des Finances du Québec (2016) identifie la réussite en éducation et la lutte au décrochage comme une sphère d'investissement prioritaire. Faisant écho à d'autres politiques provinciales précédentes en matière de persévérance scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; MELS, 2009), ce plan réserve des sommes importantes pour le financement d'initiatives visant à hausser la participation chez les jeunes, à des A.P. sportives et culturelles, dans l'espoir que cette participation contribue à endiguer le décrochage.

Ces investissements trouvent un certain appui dans la littérature scientifique. En effet, des travaux théoriques et empiriques suggèrent que la participation à des A.P. peut favoriser le

développement positif des jeunes en général, et l'engagement et la persévérance scolaire en particulier. Toutefois, cette littérature est limitée à plusieurs égards. D'abord, peu d'études ont directement mis en lien la participation à des A.P. et le décrochage et la majorité d'entre elles ont été réalisées à partir d'échantillons américains datant d'avant 1990 et comportant des limites méthodologiques importantes. Notamment, elles ne considèrent pas comment ce lien pourrait dépendre de caractéristiques de la participation théoriquement importantes, par exemple l'étendue ou l'intensité de la participation. Aussi, bien que certains travaux de recherche au Québec aient documenté les bienfaits des A.P. en lien avec différents indicateurs d'adaptation scolaire comme l'engagement, les notes ou le risque de décrocher (voir : Brossard, 2012; Denault et Poulin, 2009; St-Pierre, Denault et Fortin, 2012), aucune étude ne semble avoir examiné la relation directe entre la participation et le décrochage en contexte québécois. Ce mémoire vise à pallier ces limites en examinant le lien entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire à partir de données québécoises récentes, en tenant compte d'un ensemble de paramètres susceptibles de modifier l'ampleur de ce lien.

Afin de mettre cette démarche en contexte, une revue de la littérature scientifique est proposée. Dans un premier temps, un survol général de la littérature sur la participation à des A.P. à l'adolescence et les impacts potentiels sur le développement est présenté. Les principaux modèles théoriques développementaux utilisés dans la littérature sur les A.P. sont d'abord exposés, suivis d'une revue des résultats empiriques pertinents. Dans un deuxième temps, la présentation se centre plus spécifiquement sur la petite fraction de littérature sur les A.P. portant sur le décrochage scolaire. Des modèles théoriques spécifiques au décrochage scolaire suggérant un rôle protecteur des A.P. sont présentés, suivis des résultats des quelques études empiriques liant participation aux A.P. et décrochage et persévérance scolaire.

Contexte théorique

Les A.P. comme contexte de développement positif

Les A.P. sont des activités organisées et soutenues par les écoles qui se déroulent habituellement en milieu scolaire. Qu'elles soient de nature sportive ou culturelle (ex. : théâtre, danse), de type club scolaire (ex. : club d'échecs, génie en herbe) ou d'implication sociale (ex. : Amnistie internationale), ces activités offrent un contexte de développement susceptible de

généraliser des bienfaits multiples (Eccles et Gootman, 2002; Vandell, Larson, Mahoney et Watts, 2015). Notamment, des études ont mis de l'avant que les A.P. permettent d'établir et de maintenir des relations positives avec des jeunes et des adultes du milieu scolaire, ce qui contribuerait au développement d'un sentiment d'appartenance envers l'école (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003). Participer à des A.P. offrirait également des opportunités aux adolescents de découvrir de nouveaux intérêts, de développer des compétences et de vivre des réussites à l'école (Mahoney, Larson et Eccles, 2005). Plusieurs adolescents bénéficieraient de ce contexte de développement positif, puisqu'environ 70% des adolescents rapportent avoir participé à une A.P. au courant de la dernière année (Mahoney, Harris et Eccles, 2006; MELS, 2009). Toutefois, ce taux de participation varie en fonction de caractéristiques des jeunes et de leurs milieux. Notamment, la participation est plus faible chez les jeunes des milieux défavorisés avec un profil individuel à risque (Cohen, Taylor, Zonta, Vestal, et Schuster, 2007), ainsi que chez les jeunes issus de communautés rurales (Edwards, Kanters et Bocarro, 2011). À titre indicatif, au Québec, la participation chez des élèves du secondaire de milieux défavorisés se situerait autour de 30% (Denault et Guay, 2017).

Modèles théoriques

Modèles écosystémiques et A.P. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979; 1998) conceptualise le développement humain comme le résultat d'interactions dynamiques et réciproques entre les caractéristiques de l'individu, comme la personnalité, et celles des différentes strates contextuelles dans lesquelles il évolue, comme la famille, l'école ou le quartier. Selon ce modèle, les composantes matérielles, symboliques, individuelles et interpersonnelles des contextes influencent directement et indirectement l'individu, tout comme ce dernier façonne en retour les contextes de vie au sein desquels il évolue. L'approche écosystémique accorde également un rôle aux interrelations entre les sphères de vie : ce qui se produit dans un milieu a de fortes chances de se répercuter dans un autre, et les relations qu'entretiennent les acteurs des différents milieux fréquentés par l'individu auraient aussi une incidence sur le développement. De plus, les influences des milieux et de leurs interactions sur le développement dépendraient des prédispositions génétiques, des caractéristiques personnelles et du bagage culturel et social des individus.

Ce modèle, ou des reformulations plus récentes (Overton, 2015), ont été maintes fois utilisés comme cadre dans les travaux portant sur les effets bénéfiques de la participation à des A.P. chez les adolescents (voir Gilman, Meyers et Perez, 2004; Farb et Matjasko, 2012; Huebner et Mancini, 2003; Zaff, Papillo et Williams, 2003). Il s'agit d'un modèle qui convient bien à ce champ de recherche, puisque les A.P. recourent plusieurs contextes développementaux qui se chevauchent. Entre autres, elles rassemblent des groupes pairs et des adultes responsables qui peuvent exercer une influence positive sur l'adolescent. Elles sont imbriquées dans les écoles et dans les communautés et leur implantation est influencée par les politiques publiques et institutionnelles en vigueur, comme les mesures d'austérité. De plus, les bienfaits des A.P. pourraient s'actualiser surtout lorsqu'il y a une bonne adéquation entre l'A.P. et les besoins développementaux, notamment lorsque les jeunes s'inscrivent volontairement à des A.P. qui correspondent à leurs forces, aptitudes et intérêts (Mahoney et Cairns, 1997). Malgré leur pertinence, les approches écosystémiques demeurent très générales, si bien que certains auteurs, tout en puisant dans ces approches, ont formulé des modèles alternatifs plus spécifiques aux A.P. comme contexte développemental. Ces approches sont présentées dans la prochaine section.

Modèles axés sur le développement positif de l'adolescent et A.P. Le cadre théorique de la psychologie du développement positif de l'adolescent (Lerner, 2015; 2017 ; Lerner, Brentano, Dowling et Anderson, 2002) étudie les mécanismes développementaux conduisant à des issues positives pendant et après l'adolescence. Ce modèle se différencie de ses prédécesseurs en conceptualisant les adolescents comme richesse à développer, plutôt que des problèmes à gérer (Roth, Brooks-Gunn, Murray et Foster, 1998). En effet, les tenants de cette approche considèrent ce stade développemental comme une période riche en opportunités d'accroître, de renforcer et d'actualiser le potentiel des adolescents. L'accent est mis sur les facteurs qui contribuent positivement à leur croissance personnelle et sociale, contrairement aux modèles plus traditionnels de l'adolescence se concentrant davantage sur les risques et les tourments associés à cette période (Kurtines, Ferrer-Wreder, Berman, Lorente, Silverman et Montgomery, 2008).

Bien que l'adolescent soit considéré comme le principal producteur de son développement en misant sur ses forces, ses compétences et ses intérêts, sa capacité à se

développer pleinement ne dépend pas que de lui. À l'instar du cadre écosystémique de Bronfenbrenner, cette approche propose que les milieux fréquentés par l'adolescent jouent un rôle majeur dans son développement. Notamment, les adolescents évoluant au sein de milieux leur offrant des occasions de développement positif auraient plus de chances de tirer profit de leurs ressources personnelles pour s'épanouir sainement. Plus spécifiquement, les milieux qui permettent de promouvoir le développement positif seraient ceux qui offrent des occasions de développer cinq aptitudes précises soit la compétence, la confiance, le caractère, la sociabilité et l'empathie (Lerner, 2015; 2017; Lerner et coll., 2004). La compétence fait référence aux perceptions positives qu'entretient une personne par rapport à ses aptitudes dans un domaine spécifique (p. ex : social, cognitif, scolaire ou vocationnel), tandis que la confiance concerne une conception plus globale jumelant une vision positive de son efficacité et de son estime personnelles. Quant à elle, l'aptitude du caractère renvoie à la conscience sociale, au sens des valeurs et de l'intégrité des adolescents. La sociabilité se définit par la connexion ou les liens affectifs qu'entretiennent les adolescents avec différentes personnes et institutions (p. ex : pairs, enseignants, écoles) et l'empathie concerne un sentiment de sympathie et de compassion envers les autres.

Les modèles axés sur le développement positif de l'adolescent considèrent les A.P. comme des activités de choix puisqu'elles ont la capacité de promouvoir ces cinq aptitudes (Eccles et Gootman, 2002; Lerner et coll., 2005). Par exemple, l'appréciation de l'A.P. procurerait une source de motivation intrinsèque contribuant au dépassement de soi et au développement d'un sentiment d'auto-efficacité qui forgerait la compétence et la confiance (Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003; Larson, 2000). Les A.P. offrent également de multiples opportunités de renforcer le caractère et l'empathie, que ce soit en créant des liens significatifs, en partageant des expériences de coopération et d'entraide ou en expérimentant un rôle de leader (Eccles et Gootman, 2002). Aussi, puisqu'elles sont organisées, soutenues et imbriquées par les écoles, elles peuvent mener à une connexion croissante envers les institutions scolaires et des individus qui y évoluent, résultant en une plus grande sociabilité.

Ainsi, lorsque les conditions sont réunies pour contribuer à l'acquisition de ces cinq aptitudes clés, les A.P. peuvent représenter un contexte développemental positif pour les adolescents qui y participent (Mahoney, Vandell, Simpkins et Zarett, 2009; Vandell et coll.,

2015). Contrairement aux études initiales sur les A.P. qui tendaient à mesurer la participation de manière dichotomique (participation/non-participation) sans égard aux caractéristiques des activités et de leur adéquation avec les besoins des jeunes, les études récentes considèrent les conditions qui en théorie devraient être associées à des variations quant au potentiel des A.P. à générer des issues développementales positives (Bonhert, Fredricks et Randall, 2010; Farb et Matjasko, 2012). Ainsi, les dimensions les plus communément considérées sont la fréquence, la nature, l'étendue, la durée et l'intensité de la participation (Bonhert et coll., 2010; Mahoney, Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009; Simpkins, Little, Weiss et Simpkins-Chaput, 2004; Vandell et coll., 2015), mais certains auteurs font référence à d'autres dimensions comme la continuité de la participation. Les prochains paragraphes se penchent sur les études ayant examiné ces dimensions. Mais d'abord, les résultats empiriques liant la participation principalement de manière dichotomique et le fonctionnement à l'adolescence sont brièvement présentés.

Résultats empiriques examinant la participation à des A.P.

Qualité méthodologique des études sur les A.P. Les études empiriques sur les corrélats développementaux de la participation aux A.P. sont de qualité méthodologique variable, et ce non seulement en raison des problèmes liés à l'utilisation de mesures souvent peu élaborées (Farb et Matjasko, 2012; Vandell et coll., 2015). Notamment les biais de sélection représentent une menace importante à la validité de ces études. En effet, comme discuté plus haut, comparativement à leurs pairs qui ne participent pas, les jeunes qui s'engagent dans des A.P. présentent souvent par ailleurs des profils individuels, familiaux et contextuels plus favorables (Darling, Caldwell et Smith, 2005; Weininger, Lareau et Conley, 2015). Il est donc souvent difficile de déterminer si les associations observées entre la participation et le développement positif sont tributaires de la participation elle-même, ou plutôt des caractéristiques préalables facilitant la participation. Certains devis permettent de diminuer ces biais de sélection potentiels, notamment les études longitudinales étudiant les liens entre la participation et le développement positif après pris en compte de facteurs préexistants potentiellement confondants. La recension des écrits scientifiques présentée ici accorde une priorité aux études de ce type.

Résultats d'études associant les A.P. à des bienfaits généraux La littérature sur les A.P. rapporte entre autres que la participation à l'adolescence est associée négativement à des

problématiques de type internalisé (Farb et Matjasko, 2012; Vandell et coll., 2015). Par exemple, une étude de Fauth et ses collègues (2007) a démontré que les jeunes qui participaient à des A.P. sportives obtenaient des scores inférieurs à des échelles de dépression et d'anxiété, et les travaux des équipes de Bonhert (2008) et Abraczinkas (2016) ont relié la participation aux A.P. à une réduction des symptômes dépressifs, d'isolement et d'anxiété. Plusieurs travaux de recherche montrent également que les jeunes impliqués dans une A.P. sont moins nombreux à éprouver des problèmes de type externalisé, comme la consommation abusive d'alcool et de drogues (voir Bonhert et Garber, 2007; Eccles et Barber, 1999; Fauth, Roth et Brooks-Gun, 2007). Ils sont également moins à risque de développer des comportements antisociaux (Flemming, Catalano, Mazza, Brown, Haggerty et Harachi, 2008), à être impliqué dans des activités criminelles (Hartmann et Massoglia, 2007; Mahoney, 2000) et à avoir des pratiques sexuelles à risque (Barnes, Hoffman, Welte, Farrell et Dintcheff, 2007).

Concernant l'adaptation scolaire, la participation à des A.P. semble représenter une excellente source de soutien, et ce à plusieurs égards (Farb et Matjasko, 2012; Vandell et coll., 2015). Sur le plan académique, des études ont démontré que les jeunes qui s'inscrivent à des A.P. obtiennent à posteriori de meilleures notes en mathématiques et en lecture (Dumais, 2009; Durlak, Weissberg, et Pachan, 2010). Sur le plan de l'engagement, les adolescents qui participent à des A.P. ont des ambitions scolaires plus élevées (Fredricks et Eccles, 2006, Mahoney, Cairns et Farmer, 2003), apprécient davantage l'école et s'y sentent plus attachés (Barnett, 2007; Dotterer, McHale et Crouter, 2007). D'autres études trouvent un lien négatif entre la participation à des A.P. et le décrochage (ex. : Mahoney, 2000). Ces études sont d'intérêt primordial pour le présent projet et feront ainsi l'objet d'une discussion détaillée dans une section ultérieure dédiée à cette fin.

Résultats d'études examinant les différentes dimensions des A.P. Plus récemment, en plus d'étudier les effets de l'implication dans des A.P. sur le développement psychosocial et scolaire des adolescents, des travaux se sont penchés sur les paramètres de la participation pouvant influencer le rôle apparemment protecteur des A.P. Les prochains paragraphes présentent les résultats d'études portant sur des dimensions généralement considérées comme importantes, soient la nature, l'étendue, la durée, l'intensité, le degré de structure et la continuité de la participation.

Nature ou type de l'activité. La nature de la participation fait référence au type d'A.P. à laquelle un adolescent participe (Bonhert et coll., 2010). Les A.P. sont généralement divisées selon les trois catégories suivantes : les activités sportives, artistiques ou culturelles et celles de type club scolaire (ex. : club d'échec, robotique; Farb et Matjasko, 2012), bien que certaines études incluent parfois une quatrième catégorie d'A.P., soient les A.P. d'implication scolaire ou sociale (ex. : Amnistie internationale). La participation à des activités de nature différentes est susceptible d'amener des bénéfices différents.

D'abord, en comparaison avec d'autres activités, les jeunes qui pratiquent des sports rapportent que ce type d'activité offre davantage d'occasions de développer des habiletés d'autorégulation émotionnelle, de persévérance, de résolution de problèmes et de gestion du temps (Larson, Hansen et Moneta, 2006). Les A.P. sportives sont également associées à une meilleure perception de soi et de son corps (Broh, 2002), à des taux plus faibles d'anxiété et de dépression (Fauth, Roth et Brooks-Gunn, 2007) et à de meilleures compétences sociales (McHale, Vinden, Bush, Richer, Shaw et Smith, 2005). Certains effets néfastes de la participation de nature sportive ont néanmoins été rapportés dans différentes études. Notamment, comparativement aux participants impliqués dans d'autres types d'A.P., les adolescents qui participent à une A.P. sportive présentent davantage de risque de présenter des comportements délinquants à l'adolescence, comme l'abus d'alcool (Eccles et Barber, 1999; Fredricks et Eccles, 2005; Fauth et coll., 2007), la consommation de marijuana (Darling et coll., 2005) et les comportements antisociaux (Garner, Roth et Brooks-Gunn, 2009).

Bien que les autres types d'A.P. aient moins retenu l'attention des chercheurs (Shernoff et Vandell, 2007), des résultats ont démontré que la participation à des A.P. artistiques avait un potentiel particulier d'accroître la créativité, l'imagination, l'originalité et la pensée critique des jeunes (Burton, Horowitz et Abeles, 2000). La participation à des clubs scolaires est, de son côté, associée à de meilleurs résultats scolaires et à une plus forte valorisation de l'école (Fredricks et Eccles, 2005). Les A.P. d'implication scolaire et sociale contribueraient particulièrement au développement de meilleures aptitudes de coopération, d'un plus grand capital social (Larson et coll., 2006) et à un risque moins élevé de s'absenter de l'école et de consommer des drogues (Eccles et Barber, 1999).

Étendue. L'étendue de la participation est aussi une dimension considérée comme importante. Elle correspond au nombre total d'A.P. auxquelles le jeune participe simultanément (Farb et Matjasko, 2012). D'un point de vue théorique, les portfolios de participation plus étendus seraient préférables parce qu'ils exposent l'adolescent à plus d'un contexte développemental positif, augmentant ainsi les probabilités que des bienfaits émergent (Viau, Poulin et Denault, 2017). Une plus grande étendue de la participation amènerait également les adolescents à côtoyer différents groupes de pairs, offrant plus d'opportunités d'élargir leur réseau de support social (Eccles et Barber, 1999).

La majorité des travaux empiriques ayant considéré l'étendue de la participation a confirmé que cette dimension était associée à davantage de bénéfices (Farb et Matjasko, 2012; Bonhert et coll., 2010). Entre autres, trois autres études s'intéressant au lien entre les A.P. et le fonctionnement académique ont découvert qu'une participation étendue était particulièrement liée à de meilleures notes, à des aspirations scolaires plus élevées et à une plus grande valorisation de l'école et de l'éducation (Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby et Chalmers, 2006; Denault et Poulin, 2009; Rose-Krasnor et coll., 2006).

Durée. Généralement mesurée de manière à représenter le nombre d'années pendant lesquelles un adolescent s'est investi dans une A.P. (Farb et Matjasko, 2012), la durée est aussi considérée comme une dimension charnière de la participation. D'abord, considérant que la création de relations significatives requiert un certain temps, plus l'adolescent s'investit sur une longue période dans une A.P., plus il a des chances de développer des liens solides et soutenus avec les pairs et les adultes responsables qui en font partie (Fredricks et Eccles, 2005). Ensuite, s'investir pendant plusieurs années dans un domaine comme le sport ou les arts permet d'atteindre un niveau de compétence supérieur en comparaison aux investissements de courte durée (Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993; Fredrick et Eccles, 2006).

Peu d'études ont intégré la dimension de la durée de la participation (Bonhert et coll., 2010, Vandell et coll., 2015). Dans l'ensemble, les résultats obtenus dans le cadre des quelques études longitudinales disponibles démontrent qu'un investissement d'une plus longue durée dans les A.P. est davantage associé à de meilleures notes, à une attitude plus positive envers l'école, à des aspirations académiques supérieures et à des probabilités plus élevées de faire des

études postsecondaires (Darling et coll., 2005; Mahoney, 2003; Garner et coll., 2008). Une étude récente a également révélé que les adolescents qui s'investissent de manière intensive pendant plusieurs années présentent moins de problématiques de type extériorisé et rapportent une perception plus positive de leur santé physique au début de l'âge adulte en comparaison aux adolescents qui participent sur une plus courte durée (Denault et Poulin, 2017).

Intensité. L'intensité de la participation concerne le temps accordé à une A.P. sur une période donnée, souvent opérationnalisée en considérant le nombre d'heures consacré à l'A.P. par semaine (Bonhert, 2010). Une participation fréquente et intense est souhaitée théoriquement pour des motifs similaires à ceux évoqués pour la dimension de la durée. D'une part, en participant régulièrement à leur A.P., les adolescents sont plus enclins à se lier d'amitié avec les autres participants et à créer des relations significatives avec les adultes animant ces A.P. (Eccles et Gootman, 2002; Roeser, Midgley et Urdan, 1996). D'autre part, un plus grand nombre d'heures accordé par semaine à une A.P. entraîne généralement un développement plus soutenu d'habiletés, de connaissances, et de compétences (Larson et Verma, 1999).

De manière générale, les études intégrant la dimension de l'intensité révèlent que plus la participation est intense, plus elle semble bénéfique, tant sur le plan scolaire que psychosocial (Randall et Bonhert, 2009; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, et Chalmers, 2006). Du côté académique, une participation intense est généralement associée à des notes et à des ambitions scolaires plus élevées (Denault et Poulin, 2009; Marsh et Kleitman, 2002) et à une plus forte connexion avec l'école (Mahoney et coll., 2006). Concernant le domaine psychosocial, les jeunes qui rapportent une plus grande intensité de participation présenteraient aussi moins de symptômes dépressifs et extériorisés, un meilleur bien-être et davantage d'optimisme et d'altruisme (Denault et Poulin, 2017; Morrissey et Werner-Wilson, 2005; Rose-Krasnor et coll., 2006). Des études ont néanmoins observé qu'au-delà d'environ 20 heures par semaine, les bienfaits de la participation déclinaient et que passé ce seuil, le nombre d'heures supplémentaires accordé aux A.P. pouvait même être associé à de moins bons résultats scolaires ainsi qu'à la présence de symptômes dépressifs (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay et Greathouse, 1996; Fredricks, 2012; Mahoney et coll., 2006). Pour nuancer ces résultats, il est important de spécifier que les adolescents accordant plus de vingt heures par semaine aux A.P. constituent à peine 3% de la population totale des adolescents qui participent et qu'ils présentent en moyenne

une meilleure adaptation scolaire et psychosociale que les jeunes non impliqués dans les A.P. (Fredricks, 2012).

Continuité de la participation. La participation aux A.P. n'est pas toujours continue et linéaire. En fait, l'interruption de la participation, que ce soit par choix ou parce que l'activité n'est plus accessible, est fréquente. Notamment, une étude suédoise a rapporté que près d'un tiers des adolescents qui s'inscrivent à une A.P. en début d'année scolaire n'y participent plus l'année suivante (Perssen, Kerr et Stattin, 2007). Les auteurs de cette étude ont découvert des antécédents liés à l'arrêt de la participation, comme le fait de ne pas se sentir valorisé ni respecté dans son environnement familial et de préférer passer du temps avec des pairs évoluant à l'extérieur des A.P. (Persson, Kerr et Stattin, 2007). D'autres travaux de recherche ont trouvé que les élèves au profil délinquant étaient également plus nombreux à quitter leur A.P. en cours d'année (Larson, 1994) tout comme ceux rapportant des niveaux élevés de consommation (Eisman, Stoddartf, Bauermestier, Caldwell et Zimmerman, 2016) et ceux ne ressentant aucune connexion sociale envers le groupe participant aux A.P. (Fredricks et Simpkins, 2013).

Au-delà des questions de la prévalence et des causes de l'arrêt de la participation, d'autres auteurs se sont penchés sur les conséquences. Eccles et son équipe (2003) ont examiné les problèmes qui pourraient découler de l'abandon d'une A.P. sportive en cours d'année. Selon leurs hypothèses, quitter une A.P. pourrait retirer une occasion de valorisation au sein de l'école, et en retour diminuer l'attachement et le sentiment d'appartenance envers l'école. En étudiant les trajectoires de participation aux A.P. sportives sur une durée de deux ans, ils ont découvert que les scores d'attachement envers l'école des jeunes ayant cessé leur participation avaient effectivement tendance à diminuer au fil du temps. Ces résultats étaient néanmoins seulement observés chez ceux accordant une valeur importante aux sports, et non chez ceux ne valorisant pas particulièrement ce type d'A.P. Dans une perspective connexe, des chercheurs se sont intéressés aux processus de sélection associés à certaines A.P. et aux conséquences que pourrait entraîner le rejet des candidats au terme de ces processus. Notamment, en recueillant des données avant et après les auditions de 173 adolescentes désirant faire partie d'un groupe de *cheerleading*, Barnett (2007) a découvert que le fait de ne pas être sélectionnée était associé à une augmentation de symptômes dépressifs, à une détérioration des attitudes positives envers l'école et à une diminution de la participation et de l'attention lors des cours (Barnett, 2007).

Dans une autre étude, un nombre élevé d'adolescentes dont la candidature n'avait pas été retenue pour faire partie d'une équipe sportive d'élite présentait un niveau de détresse cliniquement significatif trois semaines après la fin du processus de sélection (Blakelock, Chen et Prescott, 2016).

Bien que très peu d'études se soient penchées sur les conséquences de l'interruption des activités, il semble que l'arrêt de la participation puisse être associé à l'ajustement psychosocial et scolaire des élèves. Par exemple, aux États-Unis, des acteurs et des chercheurs en éducation ont soulevé des préoccupations en lien avec la mesure législative *No pass/no play*, qui exige que les adolescents conservent une moyenne scolaire de 70% sous peine d'être expulsés de leur A.P. (Burnett, 2000; O'reilly, 1992). Ce phénomène mérite qu'on s'y attarde davantage. En effet, même si au Québec, de telles politiques à l'échelle de la province ne sont pas en vigueur, plusieurs écoles perçoivent la participation comme un privilège à retirer lorsqu'un élève rencontre des difficultés académiques ou comportementales (McCabe, 2015). Les A.P. sont aussi souvent ciblées en contexte de compressions budgétaires. Pour des élèves considérés à risque, ces mesures pourraient être particulièrement nocives et contribuer à des issues développementales négatives, comme le décrochage scolaire.

Études examinant les liens entre les A.P. et le décrochage scolaire

Modèles théoriques du décrochage. Le décrochage scolaire, contrairement à d'autres construits associés comme la délinquance, l'échec scolaire, la consommation de substances, et les problèmes de santé mentale, a fait l'objet d'un nombre restreint d'études dans la littérature sur les A.P., et les quelques études existantes n'ont pas intégré les dimensions de la participation autre que la nature de l'activité. De plus, elles ont toutes été menées aux États-Unis. Pourtant, des modèles théoriques majeurs du décrochage scolaire considèrent l'intégration sociale à l'école, notamment par le biais de la participation à des A.P., comme un aspect central susceptible de réduire les probabilités de décrochage.

Le modèle largement cité de Tinto (1975, 1993), par exemple, soutient que les facteurs les plus influents pouvant précipiter le décrochage en fin de parcours scolaire concernent les

difficultés académiques et une intégration sociale inadéquate, particulièrement auprès d'élèves présentant au préalable des vulnérabilités familiales ou individuelles (ex. : problèmes comportementaux, pauvreté). Selon ce modèle, l'intégration sociale est particulièrement importante puisqu'elle a le potentiel de contrecarrer les effets décourageants des résultats scolaires faibles. Tinto considère les A.P. comme une stratégie efficace pour renforcer l'intégration sociale, et donc prévenir le décrochage, car elles offrent des opportunités de créer des liens sociaux positifs et de se familiariser avec son environnement scolaire.

Finn (1989) considère également le manque d'intégration sociale comme un moteur important du décrochage scolaire. Dans son modèle « participation-identification », il avance que le décrochage est le résultat d'échecs accumulés de tentatives d'intégration à son milieu scolaire. Sans participer à la vie étudiante ni être intégrés socialement au sein de l'école, il devient difficile pour les adolescents d'être stimulés par leur milieu scolaire, d'y développer un sentiment d'appartenance et de se sentir valorisé. Selon Finn, s'impliquer dans une A.P. permet aux jeunes de devenir plus motivés, de vivre des réussites et d'éprouver de la fierté à l'école, ce que le programme scolaire traditionnel parvient difficilement à offrir à tous, particulièrement aux adolescents à risque de décrochage scolaire. En retour, le sentiment d'appartenance envers le milieu scolaire serait renforcé, entraînant ainsi une volonté de s'y investir davantage et d'y rester plus longtemps.

Dans une perspective plus large, le modèle de Rumberger (2011) s'inspire quant à lui de courants théoriques influents et de synthèses des résultats d'études empiriques existantes pour présenter un portrait exhaustif des facteurs clés du décrochage scolaire. Ces facteurs sont classés en deux catégories : les antécédents individuels et les antécédents institutionnels. Les antécédents individuels comprennent les caractéristiques (ex. : profil démographique, santé mentale), les attitudes (ex. : ambition, perception de soi) et les comportements (ex. : déviance, engagement scolaire) des élèves, tandis que les antécédents institutionnels se centrent sur les différentes structures et dynamiques retrouvées dans les milieux au sein desquels ils évoluent. Le modèle de Rumberger aborde également les interrelations entre les deux catégories d'antécédents, en avançant que les facteurs institutionnels façonnent les associations entre les antécédents individuels et le décrochage. Rumberger souligne ainsi que les milieux comme les

écoles, comprenant leur structure et les services qui y sont offerts, peuvent contribuer ou nuire à la persévérance scolaire des élèves, particulièrement lorsque ces derniers ont accumulé différents facteurs de risque au fil du temps. Sans aborder directement la question de l'intégration sociale, son modèle mentionne également qu'une meilleure adéquation entre les adolescents et leur institution scolaire réduit les chances de décrochage. Les A.P. pourraient potentiellement aider à créer ou à consolider cette adéquation.

Études empiriques sur les liens entre la participation à des A.P. et le décrochage.

Tel que mentionné dans la section sur les bienfaits généraux des A.P., la participation a été associée à plusieurs facteurs soutenant la persévérance scolaire, comme la réussite, l'engagement et les aspirations scolaires, un plus large réseau social d'amis et l'établissement de relations positives significatives avec des adultes de l'école (Eccles et Gootman, 2002; Farb et Matjasko, 2012; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003). Toutefois, seulement quelques études empiriques, employant un devis longitudinal et contrôlant statistiquement pour certains facteurs associés au décrochage et aux A.P. (p. ex. : rendement scolaire passé), se sont spécifiquement penchées sur le lien entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire. Ces études, menées aux États-Unis, sont présentées dans le prochain paragraphe. Ensuite, l'étude québécoise la plus pertinente est présentée, même si elle ne porte pas directement sur le lien entre la participation et le décrochage, mais plutôt sur le lien entre la participation et l'émergence de facteurs de risque associés au décrochage.

Quelques études américaines ont utilisé de larges échantillons représentatifs des adolescents dans l'ensemble du pays pour examiner le lien entre la participation à des A.P. et le décrochage. Une première étude conduite par McNeal (1995) a été effectuée auprès d'un échantillon populationnel de 14 249 adolescents en fin de parcours secondaire aux États-Unis, tiré du *High School and Beyond survey of 1980* (HSB). Les résultats ont démontré que les élèves qui participaient à une A.P. sportive avaient 1,7 fois moins de chances de décrocher que ceux n'étant aucunement impliqués dans une A.P. La participation à une A.P. artistique était également associée à un moindre risque (par un facteur de 1,2) d'avoir décroché, alors que les A.P. de type club scolaire n'étaient pas significativement liées à une diminution du décrochage. Des résultats comparables ont été obtenus dans le cadre d'analyses similaires effectuées auprès d'un échantillon analogue tiré du *National Education Longitudinal Study of 1988* (NELS:88;

Ream et Rumberger, 2008; Rumberger, 1995). Des travaux de recherche plus récents ont repris ces deux mêmes échantillons pour examiner la relation entre les A.P. et le décrochage, mais cette fois à l'aide de la méthode des variables instrumentales, une forme d'analyses statistiques plus sophistiquées permettant de mieux contrôler pour les biais de sélection potentiels. Alors que les liens n'étaient plus significatifs dans l'échantillon du HSB (Eide et Ronan, 2001), la participation à des A.P. sportives dans l'échantillon du NELS:88 demeurait associée à une probabilité plus faible de décrocher variant de 14% à 20% (Crispin, 2016).

Une étude menée à partir d'un échantillon régional plus modeste par Mahoney et Cairns (1997) est arrivée à des conclusions similaires. Cette étude repose sur des données récoltées auprès de 392 jeunes recrutés au début des années 1980 et interrogés annuellement par la suite sur une période de cinq ans durant leur scolarité secondaire. Pour l'ensemble des élèves, catégorisés en trois profils selon leur potentiel scolaire, la participation à des A.P. était associée à une diminution du décrochage à l'exception de la participation à une A.P. artistique. Les associations étaient plus prononcées chez les élèves au profil à risque qu'auprès des élèves au profil plus compétent.

Quelques années plus tard, Mahoney (2000) a analysé de nouveau des données recueillies auprès de la même étude régionale, mais cette fois en utilisant un sous-échantillon plus large de 695 jeunes suivis de l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence pour examiner l'influence de la participation aux A.P. sur le décrochage scolaire et sur le développement de comportements antisociaux. En recréant des profils de compétences selon une échelle de risque déterminée entre autres par le statut socio-économique et les aptitudes académiques, sociales et comportementales, Mahoney a confirmé ses résultats antérieurs. En effet, une majorité de jeunes ayant participé à des A.P. avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires une fois rendus à l'âge adulte. À l'opposé, parmi le groupe considéré le plus à risque, 84% des filles et 85% des garçons n'ayant pas participé à une A.P. avaient été arrêtés au moins une fois par la police, avaient abandonné leurs études ou présentaient ces deux problématiques à la fin de la même période couverte.

Plus récemment, dans un contexte québécois, St-Pierre et son équipe (2012) se sont penchés sur le lien entre la participation à des A.P. et le risque de décrocher au secondaire. Dans

cette étude, le risque de décrocher était opérationnalisé par un score calculé à partir de 33 items autorapportés sur la supervision et l'engagement parental, les attitudes envers l'école, la réussite et les aspirations scolaires. Contrairement aux dernières études présentées, St-Pierre a intégré à sa démarche la dimension de l'intensité de la participation, en plus de considérer des mesures d'étendue et de diversité (nombre d'activités de différente nature auxquelles le jeune participe). Les résultats obtenus auprès d'un échantillon de 2094 élèves de première à troisième secondaire provenant de quatre écoles publiques différentes ont démontré qu'une plus grande intensité de la participation au cours d'une année scolaire était généralement associée à une diminution du score de risque de décrochage scolaire pour l'ensemble des élèves, particulièrement pour les garçons. Les auteurs ont toutefois remarqué que les élèves qui participaient à la fois à des A.P. sportives et à un autre type d'A.P. présentaient un risque plus élevé de décrocher à la fin de l'année scolaire. L'hypothèse du surinvestissement mentionnée plus haut a été avancée pour expliquer ce résultat discordant.

En somme, ces résultats empiriques suggèrent que la participation à des A.P. peut potentiellement prévenir le décrochage scolaire. Néanmoins, dans les études portant directement sur le décrochage et non sur des facteurs associés, la participation a jusqu'à présent été évaluée de manière dichotomique (participation/pas de participation) sans faire de distinction en fonction des caractéristiques de la participation comme la fréquence ou la continuité de la participation à l'exception de la nature. Il s'agit là d'une limite significative, étant donné l'importance accordée à ces facteurs dans la littérature théorique et empirique plus générale sur les A.P., et étant donné les résultats de St-Pierre et coll. (2012) suggérant que ces facteurs doivent être considérés pour comprendre l'impact potentiel des A.P. sur le décrochage. De plus, les études portant directement sur le lien entre la participation et le décrochage utilisent des données récoltées il y a plus de 25 ans, et issues de seulement de trois échantillons différents. Ce mémoire vise à combler cette lacune, en examinant le lien entre la participation et le décrochage dans un échantillon d'adolescent québécois interrogés entre 2012 et 2015, et ce tout en considérant un ensemble de caractéristiques de la participation susceptibles de modifier ce lien.

Questions de recherche

Plus spécifiquement, deux objectifs sont poursuivis dans ce mémoire. Dans un premier temps, des analyses seront réalisées afin de vérifier si la relation négative entre la participation à des A.P. au secondaire et le décrochage scolaire observée en contexte américain s'observe aussi chez des jeunes Québécois. Dans un deuxième temps, un ensemble de dimensions qualifiant la participation, soit la nature, l'étendue, la durée, l'intensité et la continuité, seront intégrées aux analyses afin d'examiner si elles jouent un rôle dans la relation préalablement étudiée entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire.

En ce qui concerne le premier objectif, il est attendu, à la lumière des études présentées plus haut, que la participation à des activités parascolaires soit associée négativement au décrochage, même après avoir pris en considération un ensemble de facteurs de risque du décrochage pouvant aussi négativement affecter la participation (p. ex., le faible rendement scolaire). En ce qui a trait au deuxième objectif, il est attendu que cette relation soit influencée par les différentes dimensions de la participation mises à l'étude. Suivant la littérature théorique et empirique révisée dans les sections précédentes, il est en premier lieu difficile de prédire quels effets aura la dimension de la nature de la participation sur la probabilité de décrocher. Outre le consensus à propos du rôle protecteur du sport, des résultats divergents ont été obtenus pour les autres types d'A.P. Toutefois, pour les autres dimensions, les résultats recensés permettent de supposer que des effets particulièrement bénéfiques seront associés à une participation plus étendue, intense, et continue.

Méthodologie

Participants

Afin d'atteindre ces objectifs, des données recueillies dans le cadre d'un projet plus vaste, le projet *Parcours*, ont été utilisées (Dupéré, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe et Janosz, 2017). Elles ont été amassées entre 2012 et 2015 auprès de 545 adolescents âgés de 14 à 18 ans, comprenant 285 garçons et 260 filles, dont environ le tiers ($n= 171$) avait un parent né à l'extérieur du Canada. Les jeunes de l'échantillon provenaient de 12 écoles secondaires différentes, dont six étaient situées dans des quartiers centraux de l'île de Montréal et les six autres se retrouvaient dans des municipalités régionales de comté rurales ou semi-rurales avoisinantes, à une distance moyenne de 75km du centre de Montréal (ÉT = 20km, voir Dupéré

et coll., 2017). Selon les données provinciales officielles (MELS, 2014), 10 des douze écoles étaient localisées dans des zones fortement défavorisées (avec un nombre élevé de familles peu scolarisées et sans travail) et deux des écoles se retrouvaient dans des secteurs considérés de classe moyenne ou de classe moyenne inférieure.

Collecte de données

La cueillette de données s'est échelonnée sur trois ans auprès de trois cohortes différentes, entre les années scolaires 2012-2013 et 2014-2015. Pour chacune des cohortes, une première collecte de donnée a eu lieu au début de l'année scolaire pour tous les élèves de 14 ans et plus des écoles participantes. À cette étape (T1), des informations sociodémographiques de base et sur le risque de décrochage ont été recueillies par le biais de la passation en classe de questionnaires autorévélés de type papier-crayon. Au total, 6 749 élèves ont répondu aux questionnaires, avec un taux de réponse supérieur à 95%.

Le deuxième temps de mesure (T2) avait lieu plus tard au cours de l'année après l'étape de dépistage initiale (en moyenne 6 mois plus tard). Lors de cette deuxième collecte, des entrevues individuelles semi-structurées d'environ 90 minutes ont été réalisées auprès d'un sous-échantillon. Ces entrevues étaient menées par des assistants de recherche formés et entraînés, inscrits pour la plupart à la maîtrise en psychoéducation. Ces entrevues visaient à établir le contexte de vie des adolescents au cours de la dernière année, et les participants étaient questionnés d'une part sur les conditions de vie stressantes auxquelles ils avaient été exposés (voir Dupéré et coll., 2017), et d'autre part sur les éléments pouvant contribuer à leur développement positif, incluant les A.P.

Suivant un devis à cas témoins appariés, l'objectif du projet *Parcours* était de recruter un tiers d'élèves décrocheurs, un tiers d'élèves ayant un profil semblable à chaque décrocheur, mais ayant persévéré, ainsi qu'un tiers d'élèves normatifs. D'abord, les élèves décrocheurs étaient recrutés avec le concours d'un membre du personnel dans chacune des écoles participantes, qui alertait l'équipe de recherche dès qu'un élève décrochait de l'école. Cet élève était alors contacté afin de l'inviter à une entrevue individuelle. Dès qu'une entrevue était réalisée avec un élève décrocheur, un élève ayant un profil similaire à l'élève décrocheur lors de l'étape de dépistage était identifié, puis invité pour une entrevue. Ces élèves appariés ont été jumelés en fonction des

caractéristiques suivantes : le risque de décrochage, le sexe, le statut socioéconomique et l'origine ethnique (voir la section sur les mesures pour les détails). Les élèves appariés devaient aussi obligatoirement fréquenter la même école que l'élève décrocheur, et dans la mesure du possible, être inscrits au même programme (p. ex. : programme régulier ou d'adaptation scolaire). En parallèle aux entrevues avec les élèves décrocheurs et appariés, des entrevues ont également été réalisées avec des élèves normatifs affichant un risque de décrochage proche de la moyenne de leur école (calculée séparément pour les filles et les garçons). Le taux de participation global à l'entrevue a été de 65% pour les décrocheurs, 70% pour les élèves appariés, et 77% pour les élèves normatifs.

Pour la première cohorte (2012-2013), 146 participants ont passé l'entrevue. Lors de l'année suivante (2013-2014), le nombre d'adolescents est passé à 177 et a augmenté à 222 pour la dernière cohorte (2014-2015). Au total, l'échantillon comporte 183 décrocheurs, 183 élèves appariés et 179 élèves normatifs (N = 545). Les caractéristiques sociodémographiques de ces participants sont présentées au Tableau I (voir p. 33).

Mesures

Les mesures sont présentées en commençant par les variables d'intérêt principal, suivies d'une présentation des variables de contrôle. Pour ces deux types de variables, les statistiques descriptives sont présentées aux tableaux I et II.

Décrochage scolaire. Dans le cadre du projet *Parcours*, un jeune était considéré décrocheur s'il avait signé un avis de départ de l'école ou s'il s'était absenté pendant une période prolongée de plus d'un mois sans motif raisonnable. Les élèves disant quitter l'école pour compléter un programme de formation générale aux adultes (FGA) ont également été considérés comme des décrocheurs, puisque plusieurs de ces jeunes finissent par ne pas s'inscrire ou par ne pas se présenter au programme; même parmi ceux qui entreprennent un programme de FGA, seulement un tiers obtient un diplôme (voir Gagnon, 2015). De plus, les perspectives d'avenir pour les diplômés de programmes tels que la FGA s'apparentent plus à celles des décrocheurs qu'à celles des diplômés du secondaire, notamment en termes d'accessibilité à l'emploi (Heckman, Humphries et Kautz, 2014; Lavoie, Thouin, Dupéré et Dion, 2017).

Participation à des A.P. La participation à des A.P. a été mesurée dans le cadre d'entrevues semi-structurées. Les assistants de recherche demandaient aux participants s'ils avaient participé à une ou des activités à l'école en dehors des heures de classe au courant de la dernière année. Lorsque les activités se déroulaient à l'école et étaient organisées par le personnel scolaire, elles étaient considérées comme des A.P. En tout, 166 participants, soit environ le tiers de l'échantillon, ont rapporté avoir participé à au moins une A.P. durant la période ciblée. Chez les décrocheurs, le taux de participation se situait à 19 % alors qu'il se situait à 28% chez les élèves appariés aux décrocheurs et à 45% chez les élèves normatifs. Ces taux sont relativement faibles comparativement à d'autres données québécoises indiquant des taux de participation à des loisirs organisées chez les jeunes de 16-17 ans d'environ 60% (Denault et Poulin, 2017). Toutefois, auprès d'un échantillon d'adolescents issus de milieux défavorisés, plus semblable à l'échantillon de *Parcours*, une étude québécoise a rapporté un taux de participation à des A.P. de 29,3%, ce qui se rapproche davantage des ratios rapportés dans la présente étude (Denault et Guay, 2017).

Après avoir demandé aux adolescents s'ils étaient impliqués ou non dans des A.P., les intervieweurs les questionnaient à propos du nombre d'années pendant lequel ils avaient participé à chaque A.P., sur les dates de début et de fin de la participation, et sur le contexte d'interruption, le cas échéant (ex. : expulsion, abandon, retrait de l'A.P.). Les intervieweurs interrogeaient également les jeunes sur le nombre d'heures ou de pratique par semaine que représentait chaque A.P.

Une fois l'entrevue terminée, l'intervieweur devait résumer le profil de participation des jeunes dans un rapport, en spécifiant les activités auxquelles les jeunes avaient participé (basketball, danse, harmonie, etc.), ainsi que les dates de début et de fin et les raisons de l'arrêt de la participation, le cas échéant. L'information sur le nombre d'heures et de pratique hebdomadaires n'était pas systématiquement consignée dans les rapports, et lorsque manquantes, ces informations ont été extraites et ajoutées au rapport soit en réécoutant les entrevues, soit en interrogeant le professionnel responsable des activités parascolaires de l'école, afin qu'il indique le nombre de pratiques et d'heures d'investissement nécessaires à la pratique de chacune des activités (voir McCabe, 2015). Les informations consignées dans les rapports révisés étaient ensuite utilisées pour coder différentes dimensions de la participation. Cette

cotation était effectuée par des assistants opérant à l'aveugle, c'est-à-dire qu'ils ne connaissaient pas le statut de l'élève (décrocheur ou non), en respectant les paramètres décrits dans les prochains paragraphes.

Dimensions de la participation. Suivant les catégorisations couramment utilisées dans la littérature (Vandell et coll., 2015), la nature de chaque activité a été préalablement classifiée en distinguant quatre types d'activités: 1) sportives ($n = 99$), 2) artistiques ($n = 30$) 3) d'implication sociale ou scolaire ($n = 26$) et 4) de type club scolaire ($n = 11$). La répartition de la nature de la participation selon le statut des sujets (décrocheurs, jeunes appariés et normatifs) est présentée au tableau II (voir p. 34).

Les dimensions de l'étendue, de la durée ainsi que de l'intensité ont été codifiées suivant dans la mesure du possible (p. ex., en prenant en considération la taille de l'échantillon et la distribution des variables) les recommandations de Bonhert et ses collègues (2010) sur les meilleures pratiques à adopter pour évaluer les indices de la participation à des A.P. Les distributions de chaque dimension se retrouvent au tableau III, dans la partie inférieure qui se centre sur les 166 jeunes qui participaient. Les valeurs de l'étendue ont été réparties en deux niveaux : 0 = participation à une A.P. ($n = 125$) et 1 = participation à deux A.P. ou plus ($n = 41$). De façon analogue, l'intensité ($M = 2.0$, $ÉT = 0,9$) a été mesurée sur une échelle en trois points, partant de 0 = « 2 heures par semaine ou moins » à 2 = « 10 heures par semaines ou plus ».

Finalement, la dimension de la continuité a d'abord été examinée à partir des dates de début et de fin de la participation à une A.P. Lorsqu'aucune date de fin n'était indiquée, la participation était considérée comme continue, et inversement, lorsqu'une date de fin était rapportée, la participation à cette A.P. était considérée comme potentiellement interrompue. Des distinctions supplémentaires ont ensuite été apportées afin de tenir compte du contexte d'interruption. Plus précisément, les activités ayant été interrompues en raison de la fin naturelle de l'activité (fin de la saison) ont été reclassées comme des activités continues. Les interruptions ($n = 38$) ont subséquentement été divisées en deux catégories : les interruptions volontaires ($n = 11$), qui regroupaient les sujets qui avaient délibérément choisi de quitter ou de ne pas se réinscrire à leur A.P. et les interruptions involontaires ($n = 27$) qui incluaient les cas où l'activité avait été retirée par l'école en cours d'année ($n = 10$), où les sujets avaient cessé leur

participation en raison d'une blessure ($n = 4$) ou d'un changement d'école ($n = 5$) ainsi que les cas qui s'étaient fait expulser de leur A.P. sous des motifs académiques ou comportementaux ($n = 8$). La distribution de la continuité selon ces catégories est également présentée au tableau II.

Variables contrôle. Des variables de contrôle ont également été intégrées aux analyses pour s'assurer que les liens éventuels retrouvés entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire demeurent significatifs même après avoir pris en considération plusieurs facteurs de risque importants du décrochage (Archambault et Janosz, 2009; Rumberger, 2011). Elles sont regroupées en trois types, soit les variables sociodémographiques de base, les variables représentant des facteurs de risque individuels et celles représentant des facteurs de risque contextuels.

Les variables sociodémographiques ont été mesurées lors de la phase de dépistage initiale. Elles comprennent le sexe (0 = « garçons »; 1 = « filles »), l'âge (en années), la structure familiale (0 = « famille intacte », 1 = « parents divorcés ou séparés »), les statuts d'emploi du père et de la mère (0 = « sans emploi », 1 = « emploi à temps plein ou partiel ») ainsi qu'une variable d'éducation parentale. Cette dernière variable représente le niveau d'éducation le plus élevé atteint par un parent sur une échelle en quatre points, allant de 0 = « primaire » à 3 = « universitaire ». Des variables captant le statut d'immigration (0 = « parents nés ici », 1 = « au moins un parent né à l'étranger ») et l'appartenance à une minorité ethnique visible (0 = « non », 1 = « oui ») sont aussi regroupées dans les variables sociodémographiques.

Les variables représentant des facteurs de risque individuel ont également été mesurées lors de la phase de dépistage. Elles comprennent d'abord une variable représentant le secteur d'étude (0 = « secteur régulier »; 1 = « adaptation scolaire »). Cette variable est importante, car le décrochage est beaucoup plus fréquent chez les jeunes du secteur de l'adaptation scolaire que chez ceux suivant le programme régulier (Rumberger, 2011).

Ensuite, sept variables ont été utilisées afin de calculer un indice de risque du décrochage, suivant Archambault et Janosz (2009). Ces variables captent les expériences scolaires passées et le niveau d'engagement scolaire, par le biais de sept questions sur 1) le nombre d'années redoublées, 2) les résultats scolaires en français et 3) en mathématique 4) l'appréciation de l'école, 5) l'importance accordée aux résultats scolaires, 6) la perception des

résultats par rapport aux autres et finalement 7) l'ambition scolaire. Pour des raisons de parcimonie, ces sept variables ont été regroupées en un seul indice de risque du décrochage ayant démontré une bonne validité prédictive dans un échantillon de plus de 35 000 jeunes Québécois, ainsi que dans le présent échantillon (Archambault et Janosz, 2009; Gagnon et coll., 2015). Cet indice a été conçu pour être centré à 0 avec un écart-type de 1 dans la population générale des adolescents québécois.

Un dernier facteur de risque individuel considéré est la présence de symptômes externalisés reliés à l'inattention/hyperactivité et au trouble des conduites, car ces aspects comportementaux sont aussi fortement associés au décrochage. Ce facteur de risque a été mesuré en utilisant un compte du nombre de symptômes rapportés sur une échelle allant de 0 = « aucun symptôme » à 7 = « huit symptômes et plus », évalués à partir d'une échelle validée de santé mentale, le *Structured Clinical Interview for DSM* (SCID; First, Gibbon, Spitzer, et Benjamin, 1997; pour plus de détails, voir Dupéré et coll., soumis).

Finalement, les variables de contrôles qui représentent les facteurs de risque contextuel concernent les stressseurs auxquels ont été exposés les sujets au cours de la dernière année. Ces informations ont été obtenues au cours des entrevues en personne en suivant un protocole adapté et validé du *Life Events and Difficulties Schedule* (Brown et Harris, 1978; Brown, Harris, Andrews, Hepworth, Lloyd et Monck, 1992; Dupéré, Dion, Harkness, McCabe, Thouin et Parent, 2016). Elles incluent une variable pour l'exposition à des événements stressants sévères (ex. : agression sexuelle, hospitalisation) allant de 0 = « aucun » à 8 = « huit » ainsi qu'une variable pour les événements stressants modérés (ex. : échec scolaire, conflit interpersonnel) allant de 0 = « aucun » à 6 = « six ». Une dernière variable pour les stressseurs chroniques sévères (ex. : santé mentale, crise familiale) est également comprise s'échelonnant de 0 = « aucun » à 5 « cinq », (pour plus de détails, voir Dupéré et coll., 2017).

Tableau I

Caractéristiques des sujets selon leur statut (décrocheur, élèves appariés et normatifs)

	Décrocheur (n = 183)		Élèves appariés (n = 183)		Normatifs (n = 179)	
	<i>M</i> / <i>%</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i> / <i>%</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i> / <i>%</i>	<i>ÉT</i>
Sociodémographiques						
Garçons	54.1		54.1		48.6	
Âge	16.5 _{a,b}	0.9	16.4 _a	1.0	16.0 _b	0.8
Statut immigrant	32.8		35.0		36.3	
Minorité visible	19.1		24.0		26.8	
Éducation des parents ¹	2.5	1.0	2.6	0.9	2.7	1.0
Emploi mère	69.4		70.5		69.8	
Emploi père	69.4 _a		80.3 _a		78.2	
Parents divorcés/séparés	69.9 _{a,b}		53.6 _a		50.8 _b	
Facteurs de risqué individuels						
Adaptation scolaire	42.6 _a		45.9 _b		4.5 _{a,b}	
Indice de risque du décrochage	1.1 _a	2.1	1.3 _b	1.9	0.6 _{a,b}	0.5
Items de l'indice de risque						
Redoublement ²	2.3 _a	1.0	2.3 _b	1.0	1.4 _{a,b}	0.6
Appréciation de l'école ³	2.2 _a	1.0	2.4	0.8	2.5 _a	0.6
Importance des notes ⁴	3.0 _a	0.8	3.1	0.6	3.3 _a	0.6
Ambition scolaire ⁵	4.2 _a	1.2	4.4 _b	1.4	4.9 _{a,b}	1.1
Perception de ses notes ⁶	2.7 _a	0.9	2.7 _b	0.8	3.0 _{a,b}	0.6
Notes en français ⁷	7.2 _a	2.5	7.2 _b	2.3	8.0 _{a,b}	1.5
Notes en mathématique ⁷	6.9 _a	3.1	6.3 _b	2.8	8.0 _{a,b}	2.4
Symptômes extériorisés	1.1 _{a,b}	1.8	0.6 _a	1.4	0.4 _b	1.1
Facteurs de risque contextuels						
Évènements stressants sévères	0.6 _{a,b}	1.1	0.3 _a	0.6	0.2 _b	0.5
Évènements stressants modérés	0.8 _a	1.0	0.6	1.1	0.4 _a	0.9
Stresseurs chroniques sévères	0.9 _{a,b}	1.1	0.5 _a	0.8	0.5 _b	0.9

Note. Les moyennes et les pourcentages qui partagent la même lettre en indice à l'intérieur d'une même ligne présentent des différences significatives $p < .05$, selon des analyses d'ANOVAs (moyennes) ou des tests de chi-2 (pourcentages) ¹ Plus haut niveau d'éducation atteint par un parent; 1 = « primaire » à 4 = « Universitaire ». ² Années redoublées; 1 = « aucune » à 4 = « trois fois ou plus ». ³ Attitudes envers l'école; 1 = « Je n'aime pas du tout l'école » à 4 = « J'aime l'école ». ⁴ Importance d'avoir de bonnes notes; 1 = « pas du tout important » à 4 = « très important ». ⁵ Ambitions scolaires; 1 = « Cela ne me fait rien, ne me dérange pas » à 6 = « Je veux terminer l'université ». ⁶ Perceptions des notes; 1 = « Parmi les moins bons » à 5 = « Parmi les meilleurs ». ⁷ Notes en français/mathématiques; 1 = « 0-35% » à 14 = « 96-100% ».

Tableau II

Dimensions de la participation à des activités parascolaires selon le statut des participants

Note. Deux sujets avaient des données manquantes pour cette variable. ¹ Nombre d'heures*

	Décrocheur (n = 183)		Élèves appariés (n = 183)		Normatifs (n = 179)	
	<i>M(ÉT)</i>	%	<i>M(ÉT)</i>	%	<i>M(ÉT)</i>	%
Participation aux A.P.		18.6		28.4		44.7
Nature	-		-		-	
Pas de participation		81.4		71.6		55.3
Sportive		12.0		16.4		26.3
Artistique		4.4		2.2		10.1
Scolaire/sociale		1.6		6.0		6.7
Club		0.5		3.8		1.7
Étendue	0.2(0.5)		0.3(0.5)		0.6(0.7)	
Pas de participation		81.4		71.6		55.3
1 activité		14.8		24.6		29.6
≥ 2 activités		3.8		3.8		15.1
Durée*	0.4(1.0)		0.6(1.2)		1.1(1.4)	
Pas de participation		81.4		71.6		55.3
Depuis des mois		5.5		9.3		10.1
Depuis au moins 1 an		7.1		9.3		17.3
Depuis au moins 2 ans		2.2		4.9		7.8
Depuis 3 ans ou plus		3.8		4.9		8.4
Intensité ¹	0.4(0.9)		0.5(0.9)		0.9(1.2)	
Pas de participation		81.4		71.6		55.3
2 heures ou moins		5.5		10.4		15.1
Entre 2 et 5 heures		7.7		12.0		16.8
Entre 5 et 10 heures		4.9		5.5		7.8
10 heures ou plus		0.5		0.5		5.0
Continuité	-		-		-	
Pas de participation		81.4		71.6		55.3
Participation continue		10.4		24.6		35.8
Interruption		8.2		3.0		9.0
Volontaire		1.6		2.7		1.7
Involontaire		6.6		1.1		7.3
Exclusion		1.6		0		2.8
Changement d'école		1.6		0		1.1
Blessure		1.6		0		0.6
Retrait de l'activité		1.6		2		2.8

par semaine.

Stratégie analytique

D'abord, des analyses bivariées ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 20.0 (2011) incluant des tests de chi-carrés et des ANOVAs (pour les variables catégorielles et continues, respectivement). Ces analyses ont été faites en deux étapes. Dans un premier temps, les tests ont été effectués avec tout l'échantillon ($N = 545$) afin de vérifier si les décrocheurs participaient en moins grand nombre aux A.P. que leurs pairs. Dans un deuxième temps, seuls les sujets ayant participé à au moins une A.P. ont été conservés ($n = 166$) pour examiner les différences potentielles entre les décrocheurs et les élèves appariés et normatifs au niveau des dimensions de la participation (ex. : nature, intensité). Pour les dimensions de la participation mesurées avec des échelles sous forme d'intervalle (p. ex., étendue), les analyses ont été effectuées en considérant ces variables à la fois en tant que variables continues, et en tant que variables catégorielles. Le traitement en tant que variable catégorielle réduit la puissance, mais permet de capter la présence potentielle d'effets non linéaires, ce qui paraissait important compte tenu des résultats suggérant des effets potentiellement négatifs d'un surinvestissement dans les A.P. (voir p. ex. St-Pierre et coll., 2012). Lorsque ces variables ont été traitées de manière catégorielle, des ajustements ont été nécessaires en raison de fréquences très faibles (voir la section *Résultats*).

Ensuite, des modèles de régressions logistiques préliminaires ont été testés pour vérifier si les résultats significatifs obtenus à l'étape précédente le demeuraient après l'ajout de variables contrôles. Les analyses ont été effectuées en utilisant le logiciel SAS à l'aide de la commande SURVEYLOGISTIC. La régression logistique a été sélectionnée puisque le phénomène sous étude est de nature dichotomique (décrochage vs persévérance). En effet, la régression logistique permet de prédire la probabilité de se retrouver dans un groupe plutôt que dans un autre, dans le cas présent, d'être un décrocheur plutôt qu'un non-décrocheur. Cette prédiction a été effectuée à partir de la participation à des A.P. et des dimensions de la participation, et ce après intégration d'autres prédicteurs importants du décrochage (variables de contrôle). Comme à l'étape précédente, les dimensions de la participation qui pouvaient être mesurées de manière continue ou catégorielle ont été intégrées aux analyses des deux façons. Pour les variables catégorielles, des variables factices (*dummy*) ont été créées avec comme catégorie de référence les jeunes qui ne participaient à des A.P.

Une fois ces vérifications faites, les dimensions contribuant significativement à mieux prédire le décrochage ont été soumises à une seconde régression logistique, en utilisant cette fois-ci l'option *cluster* pour tenir compte de la structure nichée des données (les élèves dans les écoles). Suivant les études précédentes menées auprès de cet échantillon (Dupéré et coll., 2017), ces régressions logistiques ont été réalisées exclusivement auprès des décrocheurs et des élèves appariés parce que les élèves normatifs sont trop différents des décrocheurs au niveau sociodémographique, scolaire et contextuel pour constituer un groupe de comparaison valable (voir tableau I). De plus, l'objectif de ce mémoire est d'examiner les potentiels effets des A.P. auprès d'une population à risque.

Finalement, une dernière étape a été réalisée, consistant à incorporer des scores de propension aux analyses de régression logistiques finales. Cette technique, lorsqu'elle est intégrée à des régressions avec des variables de contrôle pertinentes, permet de réduire les probabilités que les associations entre un traitement donné (dans le cas présent la participation à une A.P.) et les résultats anticipés du traitement (dans le cas présent le décrochage ou la persévérance) soient teintées par des effets de sélection discutés plus haut ou par des facteurs confondants (Austin et Stuart, 2015). Pour ce faire, des scores de propension doivent d'abord être calculés, traduisant la probabilité d'avoir participé à une A.P. de chaque adolescent en fonction des variables de contrôles sociodémographiques, scolaires, individuelles et contextuelles présentées précédemment. À partir de ces scores, des pondérations doivent ensuite être calculées de manière à réduire les écarts entre les deux groupes participant à des A.P. ou non. À ce stade-ci, si l'opération fonctionne, ces deux groupes ne devraient plus, lorsque les pondérations sont appliquées, présenter de différence significative pour l'ensemble des variables de contrôle. Dès lors, la dernière étape consiste à refaire les analyses de régression finales en appliquant les pondérations. Si les liens initialement trouvés demeurent significatifs, les résultats peuvent être considérés comme plus robustes puisqu'ils demeurent après avoir été soumis à une procédure supplémentaire permettant de minimiser les biais de sélection.

Résultats

Étape préliminaire d'ajustement des variables

Avant d'effectuer les analyses bivariées et multivariées en traitant certaines dimensions de la participation de manière catégorielle, certains ajustements se sont avérés nécessaires en raison de fréquences très petites pouvant amener des problèmes de puissance et d'instabilité des modèles. D'abord, les variables de la *nature*, de *l'intensité* et de la *durée* de la participation comprenaient des fréquences particulièrement faibles (voir tableau II). Pour la *nature*, les activités de type artistique, d'implication et de club scolaire ont ainsi été regroupées dans une catégorie plus globale d'« activités autres » non sportives. Pour *l'intensité*, la catégorie « 10 heures et plus » a été jumelée à celle d'« entre 5 heures et 10 heures » qui est alors devenue la catégorie « 5 heures et plus ». Finalement, la valeur « depuis 3 ans ou plus » a été intégrée à la valeur « depuis au moins deux ans » pour la variable *durée*.

Dans une perspective similaire, les variables retraçant les motifs de l'interruption involontaire (ex. : exclusion, blessure) de la participation ne seront pas intégrées séparément aux analyses en raison des fréquences trop petites. Des fréquences étaient même nulles pour certains sous-groupes d'élèves, comme le démontre le tableau II. Ainsi, seules les distinctions entre interruption volontaire et interruption involontaire ont été conservées en ce qui concerne la continuité de la participation.

Analyses bivariées

Pour les analyses bivariées, la première étape consistait à effectuer des tests de chi-2 et d'ANOVAs. Les résultats obtenus sont présentés au tableau III. Le premier objectif poursuivi à cette étape était de vérifier si les décrocheurs participaient en moins grand nombre aux A.P. que les autres adolescents compris dans tout l'échantillon ($n = 545$). Les résultats affichés dans la partie supérieure du tableau vont dans ce sens : les décrocheurs présentent un taux de participation 1.4 fois inférieur à celui des élèves appariés, et 2.4 fois inférieur à celui des élèves normatifs. Ces différences sont significatives.

Le deuxième objectif consistait à déterminer si les décrocheurs qui participaient à des A.P. s'impliquaient de façon similaire ou différente comparativement à leurs pairs selon un ensemble de dimensions de la participation. Cette fois, les tests de chi-2 (lorsque les variables

étaient traitées de manière catégorielle) et d'ANOVAs (lorsque les variables étaient traitées de manière continue) ont été réalisés uniquement auprès des jeunes qui avaient participé à au moins une A.P. en cours d'année ($n = 166$). Les résultats présentés dans la partie inférieure du tableau III montrent que les décrocheurs qui sont impliqués dans les A.P. ne semblent pas différer significativement des élèves appariés ni des élèves normatifs pour la majorité des dimensions de la participation à l'étude, et ce, que ces dimensions soient considérées de manière catégorielle ou continue, pour celles pouvant être traitées des deux façons. Les décrocheurs tendent en effet à présenter un profil semblable aux autres groupes au niveau du type et du nombre d'activités, tout comme pour l'intensité et la durée de la participation .

Des différences importantes s'observent toutefois entre les groupes en ce qui concerne la continuité de la participation. Effectivement, environ la moitié des décrocheurs qui avaient participé à une A.P. ont cessé leur participation en cours d'année avant de décrocher, ce qui représente un taux d'interruption 2.5 fois plus élevé que pour le reste de l'échantillon. Les différences significatives se retrouvent néanmoins exclusivement au niveau des interruptions involontaires. Les trois groupes d'élèves ne se distinguent pas au niveau des interruptions volontaires, qui sont peu fréquentes pour tous. En d'autres termes, la participation continue est plus rare chez les décrocheurs que chez les autres groupes, alors qu'ils sont surreprésentés parmi ceux ayant subi une interruption involontaire. Ce résultat semble indiquer que seule la participation continue pourrait être associée à la persévérance scolaire, en considérant que les décrocheurs étaient significativement moins nombreux à participer de façon continue au courant de la dernière année. Il serait également possible que les interruptions de la participation soient, à l'inverse, reliées au décrochage. Les régressions permettront de confirmer ou d'infirmer ces tendances après considération d'un ensemble de variables de contrôles, de la structure nichée des données et des variations sur le plan de la propension à participer.

Tableau III

Analyses bivariées des variables de la participation à des activités parascolaires auprès des décrocheurs, des élèves appariés et des normatifs

	Décrocheurs		Élèves Appariés		Normatifs	
	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	%	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	%	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	%
Après de l'échantillon complet						
	n = 183		n = 183		n = 179	
Participation à des A.P. (%)		18.6 _a		28.4 _a		44.7 _a
Après des sujets participant à des A.P.						
	n = 34		n = 52		n = 80	
Dimensions de la participation						
Nature de la principale A.P.						
Sportive		64.7		57.7		58.8
Non-sportive ¹		35.3		42.3		41.2
Étendue	1.2(0.4)		1.1(0.3) _a		1.3(0.5) _a	
1 activité		79.4		86.5 _a		66.2 _a
2 activités ou plus		20.6		13.5 _a		33.8 _a
Durée	2.0(0.8)		2.0(0.8)		2.2(0.8)	
Depuis des mois ou moins		29.4		32.7		22.5
Depuis au moins 1 an		38.2		32.7		38.8
Depuis au moins 2 ans		32.4		34.6		36.2
Intensité ²	2.0(0.8)		1.8(0.8)		2.0(0.8)	
2 heures ou moins		29.4		36.5		33.8
Entre 2 et 5heures		41.2		33.3		37.5
Plus de 5 heures		29.4		21.2		28.8
Continuité						
Participation continue		55.9 _{a,b}		86.5 _a		80.0 _b
Participation interrompue		44.1 _{a, b}		13.5 _a		20.0 _b
Volontaire		8.8		9.6		3.8
Involontaire		35.3 _a		3.8 _a		16.2 _a

Note. Les moyennes et les pourcentages qui partagent la même lettre en indice à l'intérieur d'une même ligne présentent des différences significatives $p < .05$, selon des analyses d'ANOVAs (pour les moyennes) ou des tests de chi-2 (pour les pourcentages).¹La nature non-sportive comprend les activités artistiques, les activités d'implication scolaire/sociale et les activités de type club scolaire.²Nombre d'heures par semaine.

Régressions logistiques

Des analyses de régressions logistiques ont ensuite été réalisées auprès des décrocheurs et des élèves appariés, après avoir fait la vérification du respect des postulats, soit la distribution normale et linéaire des prédicteurs, l'indépendance et l'exhaustivité des catégories de la variable dépendante, la spécificité et la parcimonie, la multicollinéarité ainsi que la linéarité du logit. L'objectif des régressions logistiques était d'observer si les résultats significatifs obtenus aux analyses bivariées allaient se maintenir dans des régressions intégrant des prédicteurs importants du décrochage tout tenant compte de la structure nichée des données et de la propension des adolescents à participer ou non.

Toutefois, avant de passer aux analyses de régression logistiques plus complexes, des régressions logistiques préliminaires ont d'abord été menées afin de confirmer que les résultats des analyses bivariées se maintenaient après l'ajout de variables de contrôle. Comme prévu, les résultats étaient compatibles avec ceux des analyses bivariées, c'est-à-dire que le fait de participer était associé négativement au décrochage. Lorsque des distinctions étaient faites en fonction des dimensions, les résultats montraient qu'en fait, seule la participation continue était effectivement associée significativement à une plus faible probabilité de décrocher. Pour ce qui est des autres dimensions, les résultats s'apparentaient encore une fois à ceux des analyses bivariées, au sens où les variables captant ces dimensions n'étaient pas indépendamment associées au décrochage. Les analyses finales se sont donc centrées sur la dimension de la continuité, puisqu'il s'agit de la seule dimension influençant significativement le lien entre la participation et le décrochage dans le présent échantillon.

Régression considérant la structure nichée des données. Les résultats de la première régression, visant à prédire le décrochage à partir de la participation continue en tenant compte de la structure nichée des données, mais sans inclure les poids calculés à partir des scores de propension, sont présentés dans le tableau IV (Modèle 1). Tel qu'anticipé dans les analyses bivariées et les régressions préliminaires, la participation continue s'est révélée significativement associée à un moindre risque de décrocher, tandis que les participations interrompues, qu'elles soient volontaires ou non, ne l'étaient pas. En d'autres termes, comparativement aux élèves qui n'avaient pas du tout participé à des A.P. dans la dernière année, les élèves ayant participé de manière continue étaient moins susceptibles de décrocher, alors que ce n'était pas le cas pour ceux qui avaient participé, mais qui avaient arrêté au courant

de la dernière année. En termes de taille d'effet, les probabilités de décrocher plutôt que de persévérer étaient de 70% inférieures (RC = 0.32; IC 95%= 0.17-0.61) auprès des adolescents qui participaient de façon continue aux A.P. comparativement à ceux qui n'y participaient pas. Concernant les interruptions, les régressions ont dévoilé des tendances intéressantes. Bien que les deux types d'interruptions ne contribuaient pas significativement à prédire le décrochage, elles présentaient des relations opposées avec le décrochage. Plus précisément, le bêta de l'interruption volontaire était négatif et se traduisait par un rapport des cotes inférieur à 1 (RC = 0.57; IC 95% = 0.21-1.55), tandis que le bêta de l'interruption involontaire était positif et largement supérieur à 1 (RC = 4.42; 95% IC 95% = 0.45-43.59). Ces résultats ne peuvent pas être interprétés compte tenu des résultats non significatifs dans le modèle testé. Cependant, ils apportent une piste intéressante à explorer dans le cadre d'études futures. Ces questions sont soulevées dans la section *discussion*.

Régression considérant la structure nichée des données et la propension différentielle à participer. Finalement, l'étape ultime de la stratégie analytique consistait à refaire la régression principale montrant une association négative entre la participation continue et le décrochage en considérant la propension différentielle à participer aux A.P. en plus de la structure nichée des données. Avant d'effectuer cette dernière analyse, une vérification en lien avec les poids de propension a été réalisée. Cette vérification avait comme objectif de s'assurer que les poids avaient atteint leur objectif, c'est-à-dire de rebalancer les deux groupes afin d'éliminer les différences initialement présentes entre les jeunes qui participaient de manière continue à des A.P. et ceux qui n'y participaient pas. Les résultats de cette opération sont présentés au tableau V avec l'ensemble des variables sociodémographiques, scolaires, individuelles et contextuelles des adolescents avant et après l'application des poids de propension. L'absence de différences significatives entre les variables des jeunes ayant participé aux A.P. et celles des jeunes n'y ayant pas participé après l'application des poids indique que l'opération des poids de propension s'est avérée efficace.

La validité des poids ayant été démontrée, la régression finale visant à prédire le décrochage à partir de la participation continue et interrompue à des A.P. a été refaite, non seulement en incluant les variables de contrôle et en considérant la structure nichée, mais en appliquant aussi les poids permettant de rééquilibrer la propension différentielle à participer aux

A.P. des différents groupes. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Modèle 2 du tableau IV. Ils démontrent que même après application des poids de propension, la participation continue à des A.P. demeure significativement associée à une moindre probabilité de décrocher (RC = 0.32; IC 95% = 0.17-0.61) dans des proportions quasi identiques à celles de la régression non pondérée (Modèle 1 du tableau IV). En inversant la catégorie de référence de participation à des A.P, c'est-à-dire en changeant l'absence de participation par la participation continue, des résultats similaires ont été obtenus. En effet, comparativement aux jeunes qui participaient de façon continue, autant les jeunes qui n'avaient pas participé que les jeunes qui avaient participé, mais arrêté au courant de la dernière année, étaient plus susceptibles d'avoir décroché (voir Thouin, Dupéré et McHabe, 2017). Finalement, concernant les modes de participations interrompues, les deux ont conservé leur relation non significative avec le décrochage. De surcroît, la direction des liens non significatifs a été préservée; l'interruption volontaire étant liée négativement au décrochage alors que le lien est positif pour l'interruption involontaire.

Tableau IV

Modèles de régressions logistiques prédisant le décrochage selon la participation à des A.P. auprès des décrocheurs et des élèves appariés (N = 366)

	Modèle 1 Régression Non pondérée		Modèle 2 Régression pondérée avec les scores de propension	
	RC	95% IC	RC	95% IC
Variables de contrôle				
Sociodémographiques				
Garçon	1.14	0.91-1.43	0.94	0.50-1.75
Âge	1.55***	1.22-1.97	1.96***	1.48-2.59
Statut immigrant	1.15	0.62-2.13	1.81	0.60-5.49
Minorité visible	0.63	0.31-1.31	0.48	0.15-1.55
Éducation parentale	0.96	0.73-1.26	0.91	0.60-1.37
Emploi mère	0.87	0.56-1.35	0.88	0.38-2.03
Emploi père	0.68	0.37-1.26	0.73	0.30-1.80
Parents divorcés/séparés	2.10***	1.47-3.00	1.87	0.89-3.90†
Facteurs de risque individuels				
Adaptation scolaire	0.90	0.58-1.40	0.81	0.42-1.57
Indice de risque du décrochage	0.84***	0.76-0.93	0.89	0.73-1.08
Symptômes extériorisés	1.23*	1.00-1.50	1.17	0.85-1.60
Facteurs de risque contextuels				
Événements stressants sévères	1.36*	1.07-1.73	1.57**	1.15-2.15
Événements stressants modérés	1.00	0.78-1.27	0.92	0.74-1.13
Stresseurs chroniques sévères	1.56**	1.17-2.07	1.48**	1.12-1.96
Participation à des A.P.				
Participation continue	0.30***	0.16-0.55	0.32***	0.17-0.61
Interruption volontaire	0.57	0.21-1.55	1.11	0.17-7.39
Interruption involontaire	4.42	0.45-43.59	3.95	0.38-41.57

Note. † $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Tableau V

Moyennes (avec les écarts-types entre parenthèses) des variables de contrôle auprès des décrocheurs et des élèves appariés (N= 366) soumis et non soumis au traitement (participation continue à des A.P.), avant et après l'opération des scores de propension.

	Score de propension non-appliqué		Score de propension appliqué	
	Non-exposé (n = 302)	Exposé (n = 64)	Non-exposé (n _{pondéré} = 64)	Exposé (n _{pondéré} = 64)
Sociodémographique				
Garçon	0.5	0.7*	0.7	0.7
Âge	16.4 (0.9)	16.7 (1.1) †	16.6 (0.9)	16.7 (1.0)
Statut immigrant	0.3	0.3	0.3	0.3
Minorité visible	0.2	0.2	0.2	0.2
Éducation parentale	2.5 (0.9)	2.8 (1.1)*	2.8 (1.0)	2.8 (1.1)
Emploi mère	0.7	0.7	0.7	0.7
Emploi père	0.7	0.8	0.8	0.8
Parents divorcés/séparés	0.6	0.6	0.6	0.6
Facteurs de risque individuels				
Adaptation scolaire	0.5	0.3 †	0.4	0.3
Indice de risque du décrochage	1.3 (2.0)	0.9 (2.0)	0.9 (1.9)	0.9 (2.0)
Items de l'indice de risque				
Redoublement	2.4 (1.0)	2.2 (1.0)	2.2 (0.9)	2.8 (1.0)
Appréciation de l'école	2.3 (0.8)	2.4 (0.7)	2.4 (0.8)	2.4 (0.7)
Importance des notes	3.1 (0.7)	3.1 (0.6)	3.1 (0.7)	3.1 (0.6)
Ambition scolaire	4.3 (1.3)	4.4 (1.2)	4.4 (1.3)	4.4 (1.2)
Perception de ses notes	2.7 (0.9)	2.8 (0.8)	2.8 (0.8)	2.8 (0.8)
Notes en français	7.2 (2.4)	7.5 (2.5)	7.4 (2.3)	7.5 (2.5)
Notes en mathématique	6.6 (3.0)	6.8 (2.7)	6.8 (3.0)	6.8 (2.7)
Symptômes extériorisés	0.9 (1.6)	0.9 (1.8)	1.0 (1.7)	0.9 (1.8)
Facteurs de risque contextuel				
Évènements sévères	0.4 (0.9)	0.5 (0.9)	0.5 (1.1)	0.5 (0.9)
Évènements modérés	0.7 (1.0)	0.5 (1.0)	0.5 (0.8)	0.5 (1.0)
		†		
Stresseurs chroniques	0.7 (1.0)	0.5 (1.0)	0.5 (0.9)	0.5 (0.9)

Note. † $p < .10$. * $p < .05$.

Discussion

Résumé des résultats

Deux objectifs étaient poursuivis dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, la démarche visait à vérifier si, dans un contexte québécois, la participation à des A.P. était négativement associée au décrochage scolaire, et ce, indépendamment d'autres facteurs susceptibles d'influencer à la fois la participation à des activités et le décrochage, comme l'avaient démontré auparavant les quelques études états-uniennes sur le sujet. Deuxièmement, ce mémoire avait comme but d'examiner si cette relation variait lorsque des dimensions importantes de la participation étaient considérées, comme l'étendue et la continuité. Selon la littérature existante retraçant les effets potentiellement bénéfiques des A.P., il était attendu que la participation soit associée à une diminution des risques de décrochage en particulier lorsque celle-ci était plus étendue, durable, intense et continue. À la lumière des études précédentes, les résultats principaux de la présente étude sont discutés dans les prochains paragraphes, suivis d'une présentation des forces et limites et des implications pratiques de ces résultats. En terminant, un survol de pistes à explorer dans le cadre de futurs travaux de recherche est proposé.

Liens entre les A.P. et le décrochage scolaire au secondaire. Tel qu'attendu, la participation à des A.P. s'est avérée négativement liée au décrochage scolaire. D'une part, de manière descriptive, les décrocheurs étaient moins nombreux à participer comparativement à d'autres élèves ayant un profil semblable à celui des élèves décrocheurs, mais persévérant à l'école, avec des taux de participation respectifs de 18.5% et de 28.4%. D'autre part, dans le cadre d'analyses plus complexes prenant en considération un ensemble de facteurs potentiellement confondants, la participation à des A.P. est demeurée associée négativement au décrochage. Dans ces dernières analyses, le lien entre la participation et le décrochage était d'une ampleur non négligeable, tel qu'indiqué par les rapports des cotes observés.

Ces résultats sont compatibles avec ceux des travaux précédents sur la question du lien entre les activités parascolaire et le décrochage effectués aux États-Unis (Crispin, 2016; McNeal, 1995; Ream et Rumberger, 2008). Ils suggèrent donc que les A.P. pourraient contribuer à soutenir la persévérance scolaire non seulement aux États-Unis, mais aussi en contexte québécois. Cette interprétation rejoint les conclusions d'une étude québécoise connexe menée

par St-Pierre et ses collègues (2012) montrant que la participation à des A.P. était associée à de plus faibles scores sur un indice de risque de décrochage.

L'ampleur des effets observés dans la présente étude tendait à être plus grande que celle observée dans les études américaines utilisant de grands échantillons populationnels (Crispin, 2016; McNeal, 1995; Ream et Rumberger, 2008). Toutefois, cette ampleur se rapproche des résultats de Mahoney et ses collègues (1997; 2000) obtenus auprès d'un échantillon régional, où des tailles d'effet de grande ampleur ont été rapportées chez un sous-groupe d'élèves à risque. Ces observations suggèrent que les A.P. pourraient être particulièrement bénéfiques chez les élèves vulnérables. En effet, la présente étude s'est centrée sur des élèves à risque de décrochage en sélectionnant pour les analyses finales des élèves décrocheurs et des élèves appariés présentant un niveau de risque comparable à celui des décrocheurs avérés. Il faut toutefois souligner que cette hypothèse n'a pas été testée directement, puisque des distinctions en fonction du risque de décrochage n'ont pas été intégrées aux analyses. Les résultats révèlent plutôt que parmi une population à risque, les A.P. sont associées à une probabilité considérablement réduite d'avoir décroché.

Ces résultats semblent robustes, puisque la propension différentielle à participer aux A.P. a été considérée dans les analyses, en plus de tenir compte de facteurs de risque importants du décrochage et de la structure nichée des données. En effet, puisque la participation est demeurée significativement associée à une diminution du décrochage même lorsque les données sociodémographiques et scolaires des adolescents participants et non participants aux A.P. avaient été rendues équivalentes grâce aux scores de propension, il semble que la participation puisse soutenir la persévérance scolaire au-delà des effets de sélection. Les A.P. apparaissent donc comme une ressource réduisant la probabilité de décrochage pour des raisons autres que le simple fait de regrouper initialement des élèves au profil plus favorable. Toutefois, il est important de rappeler que les scores de propension servent à rééquilibrer les groupes en regard des variables qui ont été mesurées. Donc, même si un ensemble de prédicteurs importants du décrochage ont été considérés, il demeure possible que les associations observées reflètent des biais de sélection sous-tendus par d'autres aspects non mesurés.

Les modèles conceptuels de l'adolescence et du décrochage scolaire présentés plus haut amènent des pistes pour expliquer la contribution unique apparente des A.P. pour soutenir la persévérance. D'abord, les résultats sont compatibles avec le cadre du développement positif de l'adolescent (Lerner, 2015; 2017; Lerner et coll., 2002), qui stipule que la participation à des A.P. permet aux jeunes d'acquérir des aptitudes clés (ex. : confiance, sociabilité) qui les poussent à se développer pleinement et sainement tout en réduisant le risque d'apparition de comportements problématiques, comme le décrochage scolaire (Fraser-Thomas, Côté et Deakin, 2005). Ensuite, les modèles de Tinto (1975) et de Finn (1989), s'intéressant plus spécifiquement au décrochage, soutiennent que la participation à des A.P. constitue un moyen efficace de créer et de renforcer l'intégration sociale à l'école, qui est perçue comme une composante centrale pour contrer le décrochage. D'ailleurs, ces deux théoriciens soulignent que les élèves considérés à risque en raison de facteurs familiaux ou individuels bénéficieraient particulièrement des A.P. pour augmenter leur connexion envers l'école. Selon eux, et plus particulièrement Finn, les A.P. ont le potentiel de procurer aux sous-groupes d'élèves plus vulnérables des opportunités uniques de s'amuser et d'éprouver de la fierté à l'école, ce que le système scolaire traditionnel parvient plus difficilement à leur offrir. Ces propositions de Tinto et Finn offrent une piste pour comprendre les résultats obtenus, puisque tel que discuté précédemment, l'échantillon sélectionné pour les analyses finales était majoritairement composé d'élèves à risque. Néanmoins, les mécanismes expliquant les liens entre la participation aux A.P. et la réduction du décrochage n'ont pas été explorés dans le cadre du présent projet, ce qui ne permet donc pas de statuer que l'augmentation de l'intégration sociale constitue l'ingrédient actif des A.P. pour réduire le décrochage.

La continuité de la participation comme dimension centrale. Le deuxième objectif de ce mémoire visait à qualifier la participation selon un ensemble de dimensions, afin d'examiner si ces dimensions pouvaient modifier le lien entre la participation et le décrochage. De tels effets ont été observés pour une dimension, soit la continuité. Les résultats en lien avec cette dimension sont d'abord discutés, avant d'aborder ceux non significatifs obtenus pour les autres dimensions.

Les résultats suggèrent qu'afin que l'effet potentiellement positif des A.P. sur la persévérance scolaire se déploie, il est essentiel que les jeunes demeurent activement impliqués.

Effectivement, en distinguant les élèves ayant participé continuellement aux A.P. de ceux ayant cessé leur participation en cours d'année, les analyses ont démontré que seule la participation continue était significativement associée à une probabilité réduite d'avoir décroché. Pour leur part, les jeunes qui participaient initialement à des A.P., mais qui avaient décidé ou avaient été contraints de cesser leur implication en cours d'année, ne tiraient apparemment plus avantage de leur participation antérieure en termes de persévérance scolaire. Le décrochage était aussi fréquent parmi ce groupe d'adolescents que parmi le groupe d'élèves qui n'avaient pas été impliqués dans les A.P. Ces résultats sont d'ailleurs compatibles avec les analyses bivariées qui avaient dévoilé des taux d'interruption significativement supérieurs chez les décrocheurs (44.1%) en comparaison aux élèves à risque appariés (13.5%) et aux élèves normatifs (20%).

La continuité de la participation a été peu étudiée dans la littérature sur les A.P. Jusqu'à présent, il avait été démontré qu'une portion importante d'élèves cessent de participer entre le début et la fin d'une année scolaire donnée, et que certains facteurs sont associés aux interruptions, comme le fait d'avoir un profil comportemental à risque ou des problèmes de consommation (Eisma et coll., 2016; Larson, 1994). Les résultats obtenus dans la présente étude corroborent ces observations, puisque les décrocheurs, qui représentent une population à risque et qui sont plus nombreux à éprouver des problèmes de consommation (Wang et Fredricks, 2014), étaient surreprésentés parmi les adolescents ayant interrompu leur A.P. en cours d'année. En ce qui concerne les conséquences de la cessation des A.P, Eccles et ses collègues (2003) avaient relevé sur une période de deux ans une réduction du sentiment d'appartenance envers l'école chez certains adolescents ayant interrompu leur A.P. Bien que le sentiment d'appartenance n'ait pas été évalué dans le cadre du présent projet, il est possible qu'une diminution de ce sentiment ait contribué à estomper l'association négative entre les A.P. et le décrochage chez les élèves dont la participation a été interrompue. Cette interprétation est également soutenue par le modèle du décrochage de Finn, qui souligne que la cessation d'une A.P. amène la perte d'un renforcement important contribuant à l'intégration sociale des élèves, une composante clé de la persévérance. L'effet potentiellement positif sur la persévérance scolaire se dissiperait ainsi après l'arrêt de la participation.

Au-delà de l'estompage graduel des effets positifs des A.P. sur la persévérance suite à une interruption de la participation, d'autres études suggèrent que l'interruption pourrait même

aller jusqu'à avoir des effets négatifs, en particulier lorsque le retrait de l'activité n'est pas volontaire. En effet, des effets délétères sur l'ajustement psychosocial ont été observés chez des adolescents s'étant vu refuser la participation à une A.P. au terme de processus de sélection (Barnett, 2007; Blakelock et coll., 2016). Dans la présente étude, les jeunes qui avaient interrompu leur participation volontairement ou non n'étaient pas significativement plus à risque de décrocher que ceux qui n'avaient jamais participé. Néanmoins, une tendance notable se dégage en ce qui concerne les interruptions involontaires. En effet, contrairement à toutes les autres formes de participation, la participation interrompue involontairement était associée *positivement*, quoique de manière non significative, au décrochage (OR = 4.42; 95% IC = 0.45-43.59). De plus, le rapport des cotes associé aux interruptions involontaires présentait une valeur relativement élevée, mais ce paramètre était accompagné d'un large intervalle de confiance indiquant une faible précision probablement en lien avec les limites de l'étude sur le plan de la puissance (discutées en détail plus loin). Ces informations soulèvent la possibilité que les interruptions involontaires puissent non seulement éliminer les bienfaits des A.P. sur la persévérance, mais aussi entraîner une augmentation du risque de décrochage scolaire. Tel que mentionné, cette conclusion n'est pas supportée dans la présente étude, mais les tendances observées indiquent que cette question mériterait d'être examinée dans des études futures plus puissantes.

L'absence de contribution des autres dimensions. Finalement, il était attendu que les résultats puissent être nuancés non seulement en fonction de la continuité, mais aussi en fonction d'autres dimensions de la participation, soit la nature, l'étendue, l'intensité et la durée. Toutefois, contrairement aux attentes, les résultats obtenus indiquent qu'aucune d'entre elles ne semble affecter la relation entre la participation et le décrochage, à l'exception de la continuité décrite plus haut. En effet, à l'étape des analyses bivariées, les décrocheurs ne différaient pas des élèves appariés et des élèves normatifs en ce qui a trait à la nature, à l'étendue, à la durée et à l'intensité de la participation. Dans les régressions logistiques préliminaires, où chacune des dimensions avait été intégrée individuellement aux analyses, les dimensions ne contribuaient pas à prédire indépendamment le décrochage. Ces résultats sont étonnants puisqu'ils vont à l'encontre des conclusions et des pistes réflexives apportées par les travaux empiriques et

théoriques effectués sur le sujet. Deux hypothèses sont suggérées pour expliquer ces résultats discordants.

D'une part, il est possible que des problèmes de puissance aient affecté la capacité des modèles à détecter des associations significatives. En effet, les distinctions effectuées en fonction des différentes dimensions résultaient en des fréquences faibles. De surcroît, le problème des petites fréquences était particulièrement marqué aux plus hauts niveaux représentant les formes de participation particulièrement associées à des issues développementales positives. À titre d'exemple, pour l'étendue, seulement 7 décrocheurs et 7 élèves appariés étaient impliqués dans plus d'une A.P., comparativement à 27 décrocheurs et 45 élèves appariés participant à seulement une A.P.

D'autre part, une dimension centrale n'a pas été considérée. Il s'agit de la qualité des activités, qui englobe plusieurs aspects telle la relation entre le participant et l'adulte responsable, la composition du groupe de pairs, les opportunités offertes d'autonomisation et le degré de structure retrouvé dans l'A.P. (Vandell et coll., 2015). La qualité est considérée comme particulièrement importante pour que les bienfaits des A.P. se déploient du point de vue des tenants de l'approche du développement positif (Eccles et Gootman, 2002), comme présenté brièvement dans le contexte théorique. Dans la présente étude, il est fort probable que la qualité des A.P. variait à travers l'échantillon recensé, ce qui a pu teinter les résultats obtenus en ce qui a trait aux autres dimensions de la participation. Par exemple, une participation d'une longue durée dans une A.P. de faible qualité regroupant des pairs déviants pourrait possiblement nuire à la persévérance plutôt que la promouvoir. Gardner et ses collègues (2009) avaient d'ailleurs montré à cet effet que la présence de pairs déviants dans une A.P. sportive augmentait la probabilité d'apparition de comportements à risque comparativement aux A.P. rassemblant des pairs prosociaux. Dans une perspective similaire, être impliqué de manière intensive à une A.P. où l'adulte responsable est inadéquat pourrait être moins bénéfique que de participer avec une fréquence plus faible, mais auprès d'un adulte perçu comme significatif, compétent et supportant (Hirsch, Deutsch et Dubois, 2011).

Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte des forces, tant sur le plan méthodologique que sur celui des analyses statistiques. Du côté de la méthode, l'échantillon utilisé provenait de 12 écoles urbaines et rurales différentes et rassemblait un nombre élevé de décrocheurs, un sous-groupe d'adolescents typiquement difficiles à recruter (Dupéré, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault et Janosz, 2015). Au niveau des analyses statistiques, plusieurs prédicteurs reconnus du décrochage scolaire ont été considérés afin de réduire les risques que la relation entre la participation à des A.P. et le décrochage soit influencée par des facteurs confondants. Les prédicteurs sélectionnés étaient variés et couvraient des aspects sociodémographiques, scolaires, individuels et contextuels. La structure nichée des données dans les écoles a aussi été considérée, en plus de la propension à participer ou non à des A.P., ce qui a permis de réduire davantage les probabilités que la participation soit liée au décrochage uniquement en raison d'effets de sélection (Darling et coll., 2005; Weininger et coll., 2015). De plus, contrairement aux travaux de recherche précédents se centrant directement sur les A.P. et le décrochage scolaire, la présente étude a tenu compte d'un ensemble de dimensions importantes de la participation.

Les résultats obtenus doivent néanmoins être interprétés à la lumière de certaines limites. D'abord, malgré les efforts déployés pour tenir compte de potentiels facteurs confondants, le devis utilisé était de type corrélationnel prédictif. Ce devis ne permet pas de conclure que la participation à des A.P. réduit de manière causale le décrochage scolaire. Il est plutôt question ici d'une association négative entre les A.P. et le décrochage.

Aussi, l'échantillon utilisé n'était pas populationnel et comportait un nombre limité d'adolescents. Puisque les jeunes qui en faisaient partie étaient en moyenne plus à risque de décrocher que la norme, le taux de participation aux A.P. était de surcroît plutôt faible (30%), et ce, particulièrement chez les décrocheurs (19%). Par conséquent, les nombres de sujets par cellule étaient souvent réduits dans les analyses, restreignant ainsi la capacité des modèles à détecter des effets. Tel que discuté, ce problème était particulièrement marqué dans les analyses effectuant des distinctions supplémentaires en fonction de différentes dimensions de la participation. Ces fréquences faibles expliquent potentiellement l'absence d'effets significatifs pour l'ensemble des dimensions de la participation à l'exception de la continuité.

Finalement, les mesures de la participation et des dimensions de la participation à des A.P. présentaient certaines limites. D'une part, elles retraçaient les trajectoires de la participation en se concentrant principalement sur la dernière année. Des portraits de participation plus nuancés auraient pu être dégagés en étudiant l'implication dans les A.P. sur une plus longue période. D'autre part, tel que discuté, la qualité de la participation n'a pas été considérée dans les analyses. Il s'agit d'une dimension souvent omise dans les travaux de recherche, en raison de son caractère complexe comparativement à d'autres dimensions plus simples à mesurer comme la durée. En effet, la qualité d'une activité dépend d'un ensemble d'indicateurs et de processus difficiles à mesurer directement (ex. : qualité du lien entre les participants et l'adulte responsable et entre les participants, déroulement permettant de développer des compétences, degré de structure; Vandell et coll., 2015). La qualité jouerait toutefois un rôle central qu'il faudrait considérer simultanément avec les autres dimensions de la participation pour comprendre pourquoi certaines A.P. contribuent davantage à des issues développementales positives que d'autres (Eccles et Gootman, 2002).

Implications pratiques

Les résultats de la présente étude, en dépit de ses limites, apportent certaines contributions pour les milieux pratiques. Comme mentionné en introduction, le décrochage scolaire engendre de multiples conséquences, tant auprès des jeunes qui quittent l'école qu'auprès de la société en général (Hankvisky, 2008; Valle et coll., 2015). Il est donc nécessaire d'identifier et de déployer des moyens susceptibles de soutenir la persévérance, notamment au Québec où le problème du décrochage est plus marqué qu'ailleurs au Canada. Cette étude québécoise s'ajoute à d'autres travaux empiriques menés aux États-Unis suggérant que les A.P. peuvent s'avérer un moyen efficace de réduire le décrochage, et ce, particulièrement auprès de populations considérées à risque. Dans une perspective de prévention, des efforts pour augmenter l'offre des A.P. dans les écoles sont donc recommandés. De plus, il serait aussi utile lors du déploiement d'A.P. dans les écoles de mettre en place des stratégies favorisant la participation des élèves plus vulnérables. Parmi les pratiques à privilégier se retrouvent la réduction des frais d'inscription ainsi que des critères d'admission inclusifs non axés sur les résultats scolaires ni sur des aptitudes spécifiques. Les écoles dont l'ensemble du personnel accorde aux A.P. le rôle unique et sans équivoque de soutenir la persévérance et de renforcer

l'engagement scolaire sont également celles où la participation semble particulièrement fructueuse pour lutter contre le décrochage (voir McHale et coll., soumis). En termes d'intervention, le recrutement proactif des élèves plus à risque est également recommandé. À cet effet, les psychoéducateurs scolaires représentent d'excellents intervenants pour inciter les adolescents pouvant particulièrement profiter des A.P. à s'y inscrire puisqu'ils bénéficient de relations privilégiées avec les jeunes parmi les plus en difficulté. De plus, les A.P. permettent de miser sur les aptitudes et les talents des élèves, ce qui se rapproche du modèle psychoéducatif accordant un rôle central aux forces des individus dans leur cheminement vers une meilleure adaptation psychosociale.

Les résultats de la présente étude dévoilent également qu'en plus d'augmenter l'offre et l'accessibilité des A.P. dans les écoles, il semble important que les psychoéducateurs et les autres intervenants des milieux scolaires accordent une attention particulière aux jeunes qui interrompent ou qui se font retirer le privilège de la participation en cours d'année. En effet, les résultats montrent que la participation à des A.P. est associée négativement avec le décrochage à condition qu'elle soit continue. Ce résultat signifie qu'il serait potentiellement utile de mettre en place des moyens pour faciliter l'engagement à long terme dans les activités, en particulier chez les jeunes à risque qui sont susceptibles de quitter en cours de route.

De plus, dans les cas où des jeunes décident d'interrompre volontairement leur participation, il pourrait être avantageux d'effectuer un suivi pour examiner le niveau de motivation scolaire. Notamment, les psychoéducateurs et les éducateurs spécialisés œuvrant dans les écoles pourraient discuter de ces questions avec les jeunes ayant récemment quitté leur A.P. Il serait également important pour ces intervenants de s'intéresser aux potentielles répercussions négatives des interruptions involontaires d'une A.P. Effectivement, puisque leur association était positive, mais non-significative avec le décrochage, certaines pratiques mériteraient d'être révisées, surtout lorsqu'interprétée à la lumière d'autres études montrant que le rejet d'une activité peut avoir des conséquences. Notamment, celles impliquant les expulsions des adolescents de leur A.P. en raison de difficultés académiques ou comportementales portent flanc à la critique, en particulier lorsqu'elles sont appliquées de manière stricte comme dans plusieurs états américains où des politiques « *No Pass/No Play* » sont en vigueur (Burnett, 2000; O'Reilly, 1991). Il est possible que ces politiques apportent plus d'inconvénients que de

bénéfices en ce qui concerne la persévérance scolaire. Selon les critiques, pour soutenir efficacement la persévérance, les A.P. devraient être considérées comme une composante fondamentale de l'expérience scolaire et non comme une récompense à mériter en fonction de son dossier scolaire. Bien que la présente étude ne permette pas de trancher cette question, les résultats en soulignent néanmoins l'importance.

Études futures

Les résultats de cette étude ouvrent des pistes intéressantes à examiner dans le cadre de recherches futures. D'abord, il serait important de répliquer les résultats obtenus auprès d'échantillons plus grands et en suivant les adolescents sur une plus longue période afin de vérifier la validité des observations retenues, surtout en ce qui concerne les dimensions de la participation. En effet, en augmentant la puissance et en intégrant un suivi s'échelonnant sur plusieurs années, il serait possible de déterminer si la continuité constitue réellement une composante centrale pour que les bienfaits de la participation se déploient, et si les autres dimensions étudiées (ex. : étendue, intensité, durée) ne contribuent pas à mieux prévenir le décrochage. Un nombre plus élevé de participants permettrait aussi d'étudier plus en profondeur les différents motifs d'interruption de la participation et leurs effets sur les trajectoires scolaires. Par exemple, des travaux pourraient examiner si les interruptions involontaires diffèrent véritablement des interruptions volontaires dans leur relation avec le décrochage, et si elles sont associées à une augmentation du décrochage ou à d'autres issues développementales négatives. Des distinctions pourraient également être apportées en fonction des motifs justifiant l'interruption involontaire, en vérifiant par exemple si une expulsion de l'activité est plus néfaste qu'un arrêt en raison d'une blessure ou d'un changement d'école.

Des mesures de la qualité des activités devraient également être intégrées aux futurs travaux de recherche retraçant les bienfaits des A.P. en lien avec le décrochage scolaire. Il s'agit d'une dimension complexe à étudier, mais des critères élaborés par Eccles et Gootman (2002), des auteures influentes dans ce champ de recherche, pourraient aider à déterminer quels processus proximaux devraient être considérés pour faire une évaluation complète et globale de la qualité de la participation. Ces critères abondamment cités comprennent des indicateurs examinant le degré de structure, l'exposition à des normes sociales positives ainsi que les

opportunités d'acquérir des aptitudes physiques, sociales, intellectuelles ou psychologiques. Les chercheurs s'intéressant aux A.P. peuvent ainsi s'appuyer sur ces critères pour évaluer de manière exhaustive la dimension de la qualité et son impact éventuel sur les bienfaits de la participation. Quelques études ont récemment incorporé des mesures évaluant l'intégration sociale au sein du groupe de pairs et le degré de support reçu de l'adulte responsable (voir Denault et Poulin, 2016; Viau et Poulin, 2015; Viau, Denault et Poulin, 2015), mais le champ de la qualité de la participation aux A.P. demeure peu exploré, surtout en comparaison aux études sur les loisirs organisés à l'extérieur des écoles (*afterschool programs*) (Vandell et coll., 2015). Il serait effectivement particulièrement intéressant de combler cette lacune dans les études en lien avec le décrochage afin d'outiller les milieux pratiques qui souhaitent mettre en place des A.P. ayant le potentiel d'inciter les jeunes à rester le plus longtemps possible à l'école. L'examen de la qualité de la participation permettrait effectivement de cibler des critères à privilégier dans une perspective de prévention du décrochage scolaire. Par exemple, est-ce qu'un haut degré de structure est à recommander pour l'ensemble des jeunes qui participent, ou pourrait s'avérer contraignant pour certains?

Finalement, pour réellement évaluer si la participation à des A.P. réduit de manière causale le décrochage scolaire au secondaire, il est nécessaire d'entreprendre des études employant un devis expérimental randomisé. En effet, la majorité des travaux soulignant les bienfaits des A.P. se basent sur des données corrélationnelles, et non sur les résultats de recherche expérimentale suivant les jeunes avant, pendant et après leur participation (voir Roth et Brooks-Gunn, 2016). Pourtant, l'emploi d'un devis expérimental est essentiel pour contrôler efficacement les biais de sélection et établir des liens causaux. De plus, ce type d'étude se prête à l'examen de modérateurs potentiels influençant la relation entre la participation aux A.P. et le décrochage, de même que des médiateurs expliquant les effets bénéfiques associés à la participation sur la persévérance scolaire. Considérant que la participation aux A.P. est volontaire et basée sur les intérêts des adolescents, l'implantation d'un devis expérimental peut s'avérer complexe. Pour simplifier cette démarche, la randomisation peut être effectuée au niveau des groupes entre différentes écoles ou quartiers offrant la même A.P. (p.ex., parmi un groupe d'écoles offrant une A.P. donnée, en sélectionner certaines au hasard pour implanter un programme visant à améliorer la qualité des A.P.), ou en utilisant l'approche de la régression

par discontinuité lorsque les A.P. sont offertes à différents moments, ce qui permet de voir si des améliorations coïncident systématiquement avec le début d'une activité donnée (Roth et Brooks-Gunn, 2016).

Conclusion

Les résultats de la présente étude ont permis de mettre en lumière l'association négative entre la participation à des A.P. et le décrochage scolaire au secondaire auprès d'une population d'adolescents québécois à risque. La continuité de la participation s'est révélée être une dimension importante, puisque les A.P. demeuraient négativement liées au décrochage à condition que la participation n'ait pas été interrompue au courant de la dernière année. Les autres dimensions (ex. : étendue, intensité) ne contribuaient pas significativement à atténuer ou à amplifier la relation initialement trouvée entre la participation et le décrochage. Ces derniers résultats doivent toutefois être interprétés en considérant que dans cet échantillon à risque, la participation était relativement rare, en particulier la participation étendue, intense et de longue durée, limitant ainsi la puissance.

Au niveau pratique, le moindre risque de décrochage observé chez les jeunes qui participaient de manière continue à des A.P. indique que des efforts devraient être mis en place par les écoles pour augmenter l'offre et l'accessibilité des A.P. En tenant compte de l'importance de la continuité relevée par les résultats, une attention particulière devrait également être accordée aux jeunes qui décident de quitter leur A.P. Les pratiques visant à retirer la participation pour des motifs disciplinaires devraient aussi être révisées, puisqu'elles pourraient entraîner plus d'inconvénients que d'avantages sur la persévérance scolaire. Au niveau de la recherche, il serait important que les futures études se penchent sur les critères captant la qualité de la participation, en plus de répliquer les analyses effectuées auprès d'un échantillon plus large afin de mieux comprendre le rôle des dimensions étudiées. Finalement, des recherches employant un devis expérimental devraient être prochainement réalisées avec pour objectif d'examiner si la participation à des A.P. réduit le décrochage de manière causale.

Références

Abraczinskas, M., Kilmer, R., Haber, M., Cook, J. et Zarrett, N. (2016). Effects of

- extracurricular participation on the internalizing problems and intrapersonal strengths of youth in a system of care. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 308-319. doi: 10.1002/ajcp.12048
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidelity, discriminant and predictive validity of the Dropout Prediction Index. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 41, 187-191. doi:10.1037/a0015261
- Barber, B., Abbott, B., Neira, C. et Eccles, J. (2014). Meaningful activity participation and positive youth development. *Handbook of positive psychology in schools*, 227-244.
- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P. et Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 697-710. doi: 10.1007/s10964-006-9075-0
- Barnett, L. A. (2007). "Winners" and "losers": The effects of being allowed or denied entry into competitive extracurricular activities. *Journal of Leisure Research*, 39(2), 316-344. doi : <http://web.b.ebscohost.com>
- Bohnert, A., Fredricks, J. et Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 576-610. doi: 10.3102/0034654310364533
- Bohnert, A. M., Kane, P. et Garber, J. (2008). Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms: Reciprocal relations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 239-250. doi: 10.1007/s10964-007-9195-1
- Bohnert, A. M., Richards, M., Kohl, K. et Randall, E. (2009). Relationships between discretionary time activities, emotional experiences, delinquency and depressive symptoms among urban African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(4), 587-601. doi: 10.1007/s10964-008-9336-1
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 69-95. doi: 10.2307/3090254
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th

- ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Brown, G. W. et Harris, T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in woman*. London, UK : Travistock.
- Brown, G., Harris, T., Andrews, B., Hepworth, C., Lloyd, C. et Monck, E. (1992). Life Events and Difficulties Schedule (LEDS-II): Teenage supplement. *London: Royal Holloway and Bedford New College, University of London*.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T. et Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1313
- Burnett, M. A. (2000). "One strike and you're out" An analysis of No Pass/No Play policies. *The High School Journal*, 84(2), 1-6. doi: <http://www.jstor.org/stable/40364401>
- Burton, J. M., Horowitz, R. et Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257. doi : <http://www.jstor.org/stable/1320379?origin=JSTOR-pdf>
- Cohen, D. A., Taylor, S. L., Zonta, M., Vestal, K. D. et Schuster, M. A. (2007). Availability of high school extracurricular sports programs and high-risk behaviors. *Journal of School Health*, 77(2), 80-86. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00171.x
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. et Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. doi : https://www.jstor.org/stable/1170523?seq=1#page_scan_tab_contents
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. et Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378. doi: 0.1037/0022-0663.91.2.369
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal performance*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. et Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A longitudinal study of their development*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Darling, N., Caldwell, L. L. et Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76. doi:

<http://plaza.ufl.edu/asarkees/PSY%203220/ECsSelfEsteem/4-%20Darling.pdf>

- Denault, A.-S. et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.11.013
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199-1213. doi: 10.1007/s10964-009-9437-5
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48. doi : 10.1016/j.appdev.2015.11.004
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2017). Trajectories of participation in organized activities and outcomes in young adulthood. *Applied Developmental Science*, 1-16. doi:10.1080/10888691.2017.1308829
- Dotterer, A. M., McHale, S. M. et Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3
- Dumais, S. A. (2008). Adolescents' time use and academic achievement: A test of the reproduction and mobility models. *Social Science Quarterly*, 89(4), 867-886. doi : 0.1111/j.1540-6237.2008.00588.x
- Dupere, V., Dion, E., Brière, F. N., Archambault, I., Leventhal, T. et Lesage, A. (soumis). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*.
- Dupéré, V., Dion, E., Harkness, K., McCabe, J., Thouin, É. et Parent, S. (2016). Adaptation and validation of the life events and difficulties schedule for use with high school dropouts. *Journal of Research on Adolescence*. doi : 10.1111/jora.12296
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, A., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2017). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*. doi : 10.1111/cdev.12792
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Crosnoe, R. et Archambault, A. (soumis). Social control and high school dropout in disadvantaged urban and rural communities. *Sociology of Education*.

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2014). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. doi: 10.3102/0034654314559845
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. et Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2^e éd., p. 125-153). doi: 10.1002/9780471726746.ch5.
- Eccles, J. S. et Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. doi: 10.1177/0743558499141003
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Eccles, J. et Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans C. Ames et R. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, p. 13– 44). New York, NY: Academic Press.
- Edwards, M. B., Kanters, M. A. et Bocarro, J. N. (2011). Opportunities for extracurricular physical activity in North Carolina middle schools. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(5), 597-605. doi: 10.1123/jpah.8.5.597
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Bauermeister, J. A., Caldwell, C. H. et Zimmerman, M. A. (2016). Trajectories of organized activity participation among urban adolescents: An analysis of predisposing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 225–238. doi:10.1007/s10964-015- 0267-3
- Emploi et Développement social Canada (2012). *Indicateurs de mieux-être au Canada : apprentissage et décrochage scolaire*. Repéré à <http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme->

lowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32 - M_1

- Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48. doi: 10.1016/j.dr.2011.10.001
- Fauth, R. C., Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43(3), 760. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.760
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Mazza, J. J., Brown, E. C., Haggerty, K. P. et Harachi, T. W. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*. 28(2), 277-303. doi: 10.1177/0272431607313589
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., et Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. doi: 10.1080/1740898042000334890
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306. doi: 10.1007/s10964-011-9704-0
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520. doi: 10.1007/s10964-005-8933-5
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. A. et Simpkins, S. D. (2013). Organized Out-of- School Activities and Peer Relationships: Theoretical Perspectives and Previous Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(140), 1-17. doi: 10.1002/cad.20034
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Screening of secondary school dropouts using administrative or self-reported information. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 47, 225-241.

doi:10.1037/cbs0000014

- Gardner, M., Roth, J. et Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 341-353. doi: 10.1037/a0014063
- Gilman, R., Meyers, J. et Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41. doi: 10.1002/pits.10136
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). Savoir pour pouvoir - Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. Repéré à <http://www.reunirreussir.org/media/19221/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hankivsky, O. (2008). *Cost estimates of dropping out of high school in Canada*. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning.
- Hartmann, D. et Massoglia, M. (2007). Reassessing the relationship between high school sports participation and deviance: Evidence of enduring, bifurcated effects. *The Sociological Quarterly*, 48(3), 485-505. doi: 10.1111/j.1533-8525.2007.00086.x
- Heckman, J. J., Humphries, J. E. et Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press
- Hirsch, B. J., Deutsch, N. L. et DuBois, D. L. (2011). *After-school centers and youth development: Case studies of success and failure*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Huebner, A. J. et Mancini, J. A. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family, and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 453-463. doi: 10.1023/A:1025990419215
- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Ferrer-Wreder, L., Berman, S. L., Lorente, C. C. et Silverman, W. K. (2008). Promoting positive youth development: Implications for future directions in developmental theory, methods, and research. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 359-378. doi : 10.1177/0743558408314372
- Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology*, 50(3), 165-173. doi : 10.1002/ijop.12162
- Lerner, R. M. (2017). Studying and testing the positive youth development model: A tale of two

- approaches. *Child Development*. doi : 10.1111/cdev.12875
- Larson, J. (1994). Violence prevention in the schools: A review of selected programs and procedures. *School Psychology Review*, 23(2), 151-64. doi : <https://eric.ed.gov/?id=EJ490573>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037//0003-066X,55.1.170
- Larson, R. W., Hansen, D. M. et Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.849
- Larson, R. W. et Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.701
- Lavoie, L., Thouin, E., Dupéré, V. et Dion., E. (soumis) High School Dropouts' Movements in and out of Work and Education During the Transition to Adulthood. Dans A. E. Marshall et J. E. Symonds (Eds.), *Young Adult Development at the School-to-Work Transition: International Pathways and Processes* (titre proposé). Oxford, UK: Oxford University Press
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M. et Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 2002(95), 11-34. doi: 10.1002/yd.14
- Linver, M. R., Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities?. *Developmental Psychology*, 45(2), 354-367. doi : 10.1037/a0014133
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- Mahoney, J. L. et Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409

- Mahoney, J. L., Harris, A. L. et Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 1-31. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00808.x
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. et Eccles, J. S. (dir.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. doi: 10.1037/a0014133
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. et Zarrett, N. (2009). Adolescent out - of - school activities. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3^e éd., Vol. 2, p. 228-269). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mancini, J. A. et Huebner, A. J. (2004). Adolescent risk behavior patterns: Effects of structured time- use, interpersonal connections, self-system characteristics, and socio-demographic influences. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(6), 647-668. doi: 10.1007/s10560-004-6409-1
- Marsh, H. et Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-515. doi: 10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P. et Vaughn, M. G. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289-299. doi:10.1007/s10597-014-9760-5
- McCabe, J. (2015). *La participation à des activités parascolaires comme soutien à la persévérance des adolescents québécois à risque de décrochage: analyse de l'influence du contexte d'implantation de ces activités à partir d'une étude de cas multiples*. Université de Montréal, Montréal, QC.
- McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, E., Archambault, I., Dufour, S., Denault, A.S., Leventhal, T. et Crosnoe, R. (soumis). Why do extra-curricular activities seem to prevent dropout more effectively in some highschools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Journal of Research on Adolescence*.
- McHale, J. P., Vinden, P. G., Bush, L., Richer, D., Shaw, D. et Smith, B. (2005). Patterns of personal and social adjustment among sport-involved and noninvolved urban middle-

- school children. *Sociology of Sport Journal*, 22(2), 119-136. doi: 10.1123/ssj.22.2.119
- McNeal Jr, R. B. (1995). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291-309. doi : <http://www.jstor.org/stable/42863901>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2013-2014 (données officielles). Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Graphique_decrochage_series_hist_2013-2014.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indices de défavorisation par école - 2013-2014*. Québec, QC: MELS.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Morrissey, K. M. et Werner-Wilson, R. J. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and family. *Family Therapy*, 32(2), 67-85. doi : <https://search.proquest.com/openview/bf336ac5c67c8f55df18b784cbfc80b5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2031151>
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'malley, P. M., Bachman, J. G. et Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 635-655. doi:10.2307/2096397
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. Lerner, W. F. Overton et P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Persson, A., Kerr, M. et Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197-207. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.197
- Ramey, H.L. et Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 85–91. doi:10.1111/j.1750-

8606.2011.00219.x

- Randall, E. T. et Bohnert, A. M. (2009). Organized activity involvement, depressive symptoms, and social adjustment in adolescents: Ethnicity and socioeconomic status as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1187-1198. doi: 10.1007/s10964-009-9417-9
- Ream, R. K. et Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and Non-Latino White students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. doi:10.1177/003804070808100201
- Roeser, R. W., Midgley, C. et Urda, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi : 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M., Willoughby, T. et Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 365-379. doi: 10.1007/s10964-006-9037-6
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. et Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of research on Adolescence*, 8(4), 423-459. doi : 10.1207/s15327795jra0804_2
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. doi:10.1080/10888691.2015.1113879
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. doi:10.3102/00028312032003583
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sherhoff, D. J. et Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891- 903. doi: 10.1007/s10964-007-9183-5

- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S. et Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child development*, 1220-1234. doi : 10.2307/1130616
- Simpkins, S. D., Little, P. M., Weiss, H. B. et Simpkins-Chaput, S. (2004). Understanding and measuring attendance in out-of-school programs. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation Briefs*, 7.
- St-Pierre, V., Denault, A.-S. et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400. doi : <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.379>
- Thouin, E., Dupéré, V. et McCabe, J., (2017, avril) *Can Interruption of Participation Be Associated With Dropout Among At-Risk Students?* Affiche présentée au congrès biennal de la Society for Research on Child Development, Austin, TX.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi : <https://eric.ed.gov/?id=EJ479696>
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Valle, R. C., Normandeau, S. et Gonzalez, G. R. (2015). Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators. *Paris: OCDE, Janvier*
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 4, p. 305-344). Hoboken, NJ: Wiley
- Viau, A., Denault, A. S. et Poulin, F. (2015). Organized activities during high school and adjustment one year post high school: identifying social mediators. *Journal of youth and adolescence*, 44(8), 1638-1651. doi: 10.1007/s10964-014-0225-5.
- Viau, A. et Poulin, F. (2015). Youths' organized activities and adjustment in emerging adulthood: A multidimensional conception of participation. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 652-667. doi: 10.1111/jora.12159.

- Wang, M. T. et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737. doi : 10.1111/cdev.12138
- Weininger, E. B., Lareau, A. et Conley, D. (2015). What Money Doesn't Buy: Class Resources and Children's Participation in Organized Extracurricular Activities. *Social Forces*, 94(2), 479-503. doi: 10.1093/sf/sov071
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. et Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi : 10.1177/07435584032547