

Université de Montréal

Lien entre l'exposition à différents types de stressseurs proximaux et le décrochage scolaire :
modération en fonction du genre

Par

Laurence C. Lavoie

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 option mémoire et stage

Décembre 2019

© Laurence C. Lavoie, 2019

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

Lien entre l'exposition à différents types de stressseurs proximaux et le décrochage scolaire : modération en fonction du genre

Présenté par

Laurence C. Lavoie

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Steve Geoffrion

Président-rapporteur

Véronique Dupéré

Directrice de recherche

Isabelle Plante

Membre du jury

RÉSUMÉ

Les différences de genre quant à l'exposition et l'impact d'événements de vie stressants contribuent à expliquer la prévalence différentielle de difficultés d'adaptation comme la dépression ou les problèmes extériorisés. Cette recherche vise à déterminer si de tels processus différentiels s'appliquent également à une autre dimension clé de l'inadaptation des adolescents, soit le décrochage scolaire. Pour ce faire, les événements de vie stressants ont été évalués auprès d'un échantillon d'adolescents âgés de 14 à 18 ans (N= 545, 52 % de garçons), recruté suivant un devis à cas témoins appariés et divisé en trois catégories : 1) des élèves ayant récemment abandonné leurs études; 2) des élèves appariés résilients et 3) des élèves normatifs. Lorsque tous les types d'événements stressants étaient considérés simultanément, l'exposition globale, de même que le lien entre cette exposition et le décrochage scolaire, était similaire pour les adolescents et adolescentes. Toutefois, des différences entre les genres ont émergé pour certains types spécifiques d'événements, les garçons étant particulièrement exposés aux événements en lien avec la performance (échec scolaire, suspension) et les conflits avec des figures d'autorité (enseignants, police), alors que les filles étaient particulièrement exposées à ceux impliquant des problèmes relationnels avec des membres de la famille, des pairs ou des partenaires amoureux. Une association spécifique aux garçons a également été observée entre les événements de vie stressants liés à la performance et aux conflits avec les figures d'autorité. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont abordées en discussion.

Mots-clés : *événements de vie stressants, décrochage scolaire, différences entre les genres, niveau de scolarité*

ABSTRACT

Gender differences in exposure and reactivity to stressful life events contribute to explain adolescent girls' and boys' differential sensitivity regarding adjustment difficulties like depression or behavioral problems. However, few studies focus on stressful life events in relation to school dropout and even fewer studies analyze this link considering gender differences in adolescence. This research aims to fill this gap. For this purpose, individual interviews were conducted to assess stressful life events in a sample of academically vulnerable adolescents between the age of 14 and 18 years old (N= 545, 52% boys). This sample included three different groups of participants: 1) students who had recently dropped out of high school, 2) matched students at risk, that were persevering in school and 3) normative students. Global exposure was the same for boys and girls, when all the types of stressful life events were considered as a whole. However, gender differences emerged for specific stressful life events, with boys being more exposed to stressful life events related to performance (e.g., school failure, suspension) and conflicts with authority figures (e.g., teachers, police officers), and girls with stressful life events involving relational conflicts with family, peers and romantic partners. Moreover, stressful life events related to performance and conflicts with authority figures were significantly associated with dropout only for boys. It thus appears important to take into account those gender differences in order to better understand the unfolding of school difficulties that can lead to serious mental health and well-being issues later in their life.

Keywords: *stressful life events, high school dropout, gender differences, educational attainment*

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS	VIII
REMERCIEMENTS	IX
1. INTRODUCTION	10
1.1 PROBLÉMATIQUE : L'EXPOSITION À DIFFÉRENTS TYPES DE STRESSEURS ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	10
1.2 RECENSION DES ÉCRITS	12
1.2.1 DÉCROCHAGE SCOLAIRE : SURVOL DE LA LITTÉRATURE THÉORIQUE ET EMPIRIQUE GÉNÉRALE	12
1.2.2 DÉCROCHAGE SCOLAIRE : RÔLE DES STRESSEURS ÉMERGENT EN FIN DE PARCOURS AU SECONDAIRE.....	16
1.2.3 EXPOSITION AU STRESS À L'ADOLESCENCE: IMPACTS DIFFÉRENTIELS EN FONCTION DU GENRE	18
1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	22
2. MÉTHODOLOGIE	23
2.1 PARTICIPANTS	23
2.2. MESURES.....	24
2.3 STRATÉGIE ANALYTIQUE	28
3. RÉSULTATS	30
3.1 EXPOSITION DIFFÉRENTIELLE AUX ÉVÉNEMENTS DE VIE STRESSANTS	30
3.2 RÉACTIVITÉ DIFFÉRENTIELLE AUX ÉVÉNEMENTS DE VIE STRESSANTS	32
4. DISCUSSION	42
4.1 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS ET CONFORMITÉ AVEC LES HYPOTHÈSES INITIALES	42
4.2 LIENS AVEC LES ÉTUDES ANTÉRIEURES ET IMPLICATIONS PRATIQUES	43
4.3 FORCES ET LIMITES.....	48
4.4 CONCLUSION	49
RÉFÉRENCES	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon.....	25
Tableau 2 : Pourcentage de garçons et de filles exposés à des stressseurs modéré/sévère de différents types au cours des six derniers mois, en fonction du risque.....	34
Tableau 3 : Modèle de régression logistique examinant, auprès des décrocheurs et des élèves appariés, le lien entre la présence globale d'événements de vie stressants sévères ou modérés au cours des six derniers mois et le décrochage scolaire.....	35
Tableau 4 : Modèle de régression logistique examinant, auprès des décrocheurs et des élèves appariés, le lien entre la présence globale d'événements de vie stressants sévères ou modérés au cours des six derniers mois et le décrochage scolaire, avec effet d'interaction entre l'exposition globale et le genre.....	36
Tableau 5 : Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs interpersonnels et le genre	38
Tableau 6 : Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs « autres » et le genre	39
Tableau 7 : Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs relié à l'école ou l'autorité et le genre	40

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentages prédits (basé sur le modèle présenté dans le Tableau 5) des cas d'abandon scolaire parmi les adolescents filles et garçons, en fonction de l'exposition à des événements de vie stressants liés aux conflits scolaire ou avec une figure d'autorité, tout en maintenant les variables de contrôles constantes à leur niveau moyen (provenant des groupes de décrocheurs et d'élèves appariés, $N = 366$).....41

LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS

ANOVA : *Analysis of variance*

ES : Erreur standard

ÉT : Écart type

IC : Intervalle de confiance

IPD : Indice de prédiction du décrochage

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

RC : Rapport des cotes

SAS : *Statistical Analysis System*

SPSS : *Statistical Package for Social Sciences*

SSE : Statut socio-économique

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Véronique Dupéré, sans qui mon parcours à la maîtrise n'aurait tout simplement pas été possible. Merci infiniment d'avoir cru en moi et de m'avoir donné la chance de poursuivre mon parcours scolaire aux études supérieures. Je ne te remercierai jamais assez pour ta grande disponibilité, tes précieux conseils et surtout ta patience.

Merci également à Julien Morizot, professeur agrégé à l'école de psychoéducation, de m'avoir permis d'intégrer les études supérieures suite au microprogramme de 2^e cycle en psychoéducation et ce malgré mon parcours plutôt atypique. Ce fût un parcours parsemé d'embûches, mais j'y suis finalement arrivée.

Merci à mes amies de propédeutique devenues des amies pour la vie. Sans vous, la maîtrise n'aurait pas été la même. Merci pour votre support, votre écoute et vos encouragements tout au long de cette aventure.

Merci à mes meilleures amies de m'avoir permis de décrocher et de profiter de la vie lorsque j'en avais besoin. Votre présence lors de mon retour aux études m'a été des plus précieuses.

Un grand merci à mes parents pour leur soutien inconditionnel et leur écoute lors de mes moments de doutes, de frustrations et de découragements. Grâce à vous, j'ai su persévérer et terminer mes études. Maman ce n'est pas un prix Nobel, mais presque!

Un merci spécial à mon amoureux Antoine, qui a su m'encourager et me supporter tout au long de mon parcours universitaire et ce tout en gérant mes angoisses au quotidien. Merci pour tout et surtout merci d'être toi!

1. INTRODUCTION

1.1 Problématique : L'exposition à différents types de stressseurs et le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire réfère habituellement au phénomène où des élèves cessent de fréquenter l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Il est associé à de graves conséquences tant au niveau individuel que social. Comparativement à leurs pairs ayant un diplôme d'études secondaires, les décrocheurs sont plus à risque de vivre un ensemble de difficultés d'adaptation, puisqu'ils présentent davantage de problèmes de santé physique ou psychologique, de comportement ou de délinquance (Rumberger, 2011; Richards, 2009; Hankivsky, 2008). Selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009), les décrocheurs éprouvent également de la difficulté à obtenir et à maintenir un emploi stable et recourent donc plus souvent à des programmes d'aide sociale, ce qui entraîne davantage de coûts et moins de revenus d'impôts pour l'état. Les frais annuels reliés au décrochage scolaire s'élèveraient à 1,9 milliard de dollars au Québec (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). Ces coûts sont amplifiés par la prévalence relativement élevée du décrochage. Le Québec est la province canadienne ayant le taux de décrochage le plus élevé (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) avec un taux global annuel de 13,5 %, qui est environ 1,5 fois plus élevé chez les garçons que chez les filles (16,8 % et 10,4 %, respectivement).

Compte tenu de l'importance de cette problématique et dans l'optique de mieux comprendre ce phénomène complexe et de trouver des solutions à celui-ci, plusieurs travaux théoriques et empiriques ont porté sur les facteurs de risque pouvant augmenter les probabilités de décrochage (Rumberger, 2011). Toutefois, peu de ces travaux ont porté sur les situations stressantes émergeant tard dans les parcours scolaires, vers la fin du secondaire, et pouvant précipiter la décision de quitter l'école (Dupéré et al., 2015). Ces facteurs sont pourtant importants puisque la prévention efficace requiert probablement l'alliance de prévention implantée de façon précoce se poursuivant au long cours et d'interventions plus tardives ciblant spécifiquement les facteurs ponctuels plaçant les jeunes à risque imminent de conséquences négatives (Bailey, Duncan, Odgers et Yu, 2017; Dahl, Allen, Wilbrecht et Suleiman, 2018). De plus, les quelques études sur ce sujet n'ont pas considéré l'impact

variable de ces facteurs précipitants en fonction du genre, un manque significatif compte tenu de la littérature scientifique sur l'exposition au stress et ses conséquences suggérant des différences importantes entre les hommes et les femmes, notamment pendant l'adolescence (Dedovic, Wadiwalla, Engert et Pruessner, 2009). Au point de vue clinique, cette étude nous permettrait d'adapter nos interventions selon les différences de genre, en ciblant plus précisément les besoins des adolescents, spécifiquement les besoins des filles, qui sont quant à elles souvent oubliées lorsque l'on pense au décrochage scolaire. En déterminant les stressseurs pouvant précipiter le décrochage scolaire chez les filles et en étant capable d'en reconnaître les signes, il serait alors plus facile de faire des interventions ciblées afin d'aider ces adolescentes plus vulnérables ou à risque de décrocher, à persévérer. Ces informations pourraient également permettre de mettre en place des interventions de prévention universelle permettant d'aider les adolescents à développer leurs capacités adaptatives face aux différents stressseurs ou situations se présentant lors de leur parcours scolaire.

Les prochaines sections proposent une revue de la littérature en trois temps. D'abord, les travaux théoriques et empiriques généraux du décrochage scolaire font l'objet d'un survol. Ensuite, une revue est effectuée des travaux portant spécifiquement sur le rôle dans le processus de décrochage scolaire des stressseurs émergent en fin de parcours au secondaire. Finalement, l'attention est portée vers la littérature générale sur les différences en fonction du genre en lien avec l'exposition ou la réactivité au stress. Cette dernière section expliquera également l'utilisation préférentielle du terme « genre » plutôt que « sexe » dans la présente étude.

1.2 Recension des écrits

1.2.1 Décrochage scolaire : survol des écrits théoriques et empiriques

Revue des écrits scientifiques théoriques. Généralement, le décrochage scolaire est vu comme un phénomène complexe pouvant résulter de diverses configurations de facteurs de risque. Les modèles théoriques les plus connus du décrochage scolaire mettent l'accent surtout sur les facteurs de risque émergeant plusieurs années avant que le décrochage lui-même ne survienne. Un premier modèle, celui de Rumberger (2011), propose que le décrochage résulterait de l'exposition prolongée à deux grands types de facteurs de risque, soit les facteurs individuels (p. ex, sexe masculin, difficultés d'apprentissage) et les facteurs institutionnels ou environnementaux (p. ex., pauvreté chronique, climat scolaire négatif), ainsi qu'à l'interaction entre ces deux types de facteurs. Ce modèle met en évidence la nature diversifiée des facteurs de risque de l'abandon scolaire. De plus, il propose que les facteurs individuels, notamment le genre, puissent interagir avec d'autres facteurs de risque et amplifier ou réduire leur impact. Cependant, il n'aborde pas la question des facteurs de risque spécifiques à certaines périodes développementales.

Comparativement à Rumberger, d'autres théoriciens comme Tinto (1975) ou Finn (1989) adoptent des modèles explicitement développementaux. Le modèle de Tinto (1975) stipule que plusieurs facteurs de risque présents de longue date chez l'élève (p. ex., genre masculin, historique de redoublement et de retards scolaires) entrent en interaction avec les expériences plus récentes académiques ou sociales vécues à l'école, et que cette interaction influence la décision de rester ou de quitter l'école. L'idée centrale du modèle de Tinto se trouve dans le concept d'intégration. Selon l'auteur, la décision de décrocher ou non dépendrait du degré d'engagement de l'élève, qui lui-même refléterait l'intégration sociale ou scolaire actuelle de même que les expériences passées vécues à l'école et à l'extérieur. Cet engagement au moment de prendre la décision de rester ou de quitter, aurait une influence directe sur le parcours scolaire de l'élève. Sans placer une emphase formelle sur ces aspects, Tinto tient également compte dans son modèle de certains stressors pouvant émerger à l'extérieur à l'école susceptible d'influencer la prise de décision des élèves quant à leur scolarisation.

Finn (1989) propose quant à lui deux trajectoires pouvant mener au décrochage. La première, la trajectoire de « participation-identification », suggère qu'une participation aux activités scolaires est primordiale afin de développer un sentiment d'appartenance à l'école et ainsi favoriser l'engagement des élèves dans leurs parcours scolaires. À l'inverse, les élèves qui ne participent pas aux activités scolaires et qui sont ainsi susceptibles de présenter un faible sentiment d'appartenance à leur école auront plus de chances d'abandonner leur parcours scolaire. La deuxième trajectoire « frustration-estime de soi » part davantage des difficultés personnelles des élèves (p. ex., difficultés d'apprentissage, hyperactivité) qui les empêcheraient de vivre des succès à l'école, ce qui en retour créerait des frustrations, une diminution de l'estime de soi puis un détachement envers l'école. Selon Finn, certains facteurs de risque individuels et familiaux ainsi que la qualité de l'enseignement contribueraient à façonner l'engagement des élèves sur l'une ou l'autre de ces trajectoires problématiques. Suivant cette logique, le sexe pourrait donc jouer un rôle dans ce processus. De plus, à l'instar de Tinto, Finn suggère, sans toutefois placer l'emphase sur ce point, que des facteurs émergeant plus tard pourraient aussi faire dérailler des élèves vers des trajectoires problématiques.

En somme, les modèles théoriques du décrochage scolaire s'accordent avec l'idée que les stressés de fin de parcours pourraient précipiter dans certains cas la décision de décrocher, sans toutefois accorder une grande attention à cette idée. De plus, ils suggèrent que le sexe, en tant que facteur de risque individuel parmi d'autres, puisse interagir avec d'autres facteurs de risque et ainsi moduler leur impact. Toutefois, au-delà de cette position générale s'appliquant à l'ensemble des facteurs de risque, les théories existantes du décrochage n'abordent pas en détail la question des différences en fonction du sexe.

Revue des écrits scientifiques empiriques. S'appuyant sur les modèles présentés plus haut, les écrits empiriques se penchent globalement sur quatre types de facteurs de risque du décrochage, soit les facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires. Les études empiriques sur ces différents types de facteurs de risque ont fait l'objet récemment de revues complètes de la littérature (Bowers, Sprott et Taff, 2013; Rumberger, 2011). Les prochains paragraphes dégagent les grands constats issus de ces synthèses.

Sur le plan individuel, plusieurs études indiquent que le sexe est associé au risque de décrochage scolaire, les garçons présentant de plus grandes probabilités de décrocher (MEES,

2018). Ceux-ci seraient plus nombreux à décrocher, car ils sont aussi plus nombreux à présenter d'autres facteurs de risque que les filles, comme les difficultés d'apprentissage et le redoublement (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). De plus, le taux de décrochage scolaire peut varier en fonction de l'appartenance à une minorité visible, l'origine ethnique et le statut d'immigration (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Andrew, 2017). Les problèmes extériorisés (p. ex., les troubles de comportement, les arrestations, la consommation, et le trouble de déficit de l'attention) et les problèmes intériorisés (p. ex., la dépression et l'anxiété) sont également associés au décrochage scolaire (Brière, Pascal, Dupéré, Castellanos-Ryan, Allard, Yale-Soulière et Janosz, 2017; Breslau, Miller, Chung et Schweitzer, 2011; Dupéré, Dion, Nault-Brière, Archambault, Leventhal et Lesage, 2018; Esch et al., 2014; Melkevik, Nilsen, Evenson, Reneflot et Mykletun, 2016).

Sur le plan familial et social, les auteurs s'entendent sur le fait que le faible statut socioéconomique représente un des prédicteurs les plus importants du décrochage scolaire (Dupéré et al., 2015; Rumberger, 2011). En effet, les jeunes issus de familles présentant l'une ou l'autre des dimensions définissant un faible statut socioéconomique (p. ex., faible revenu, chômage parental ou emploi peu prestigieux, faible niveau d'éducation parental) sont plus enclins à décrocher (DePaoli, Balfanz et Bridgeland, 2016; Reardon, 2011; Rumberger et Lim, 2008). Le manque de cohésion, d'organisation et de soutien au niveau familial sont également des facteurs pouvant influencer le parcours scolaire des élèves (Afia, Dion, Dupéré, Archambault et Toste (2019); Bowers, 2010; Rumberger et Lim, 2008). Les amis à l'école ainsi que le réseau à l'extérieur peuvent également influencer les élèves à risque, particulièrement à l'adolescence (Berndt et Keefe, 1995). Par exemple, ceux-ci auront tendance à s'affilier à des pairs ayant peu d'aspiration scolaire ou à risque de décrocher, ce qui pourra avoir un impact sur leur motivation à poursuivre et leur engagement scolaire (Crane, 1991; Harding, 2011; Janosz, 2000). Notamment, l'association avec des pairs déviants qui consomment, qui s'engagent dans des activités délinquantes ou qui ont de faibles résultats scolaires augmenterait le risque de décrochage (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Crane, 1991; Dupéré, Dion, Cantin et Archambault (soumis); Harding, 2011; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001). Finalement, le fait d'évoluer dans un milieu défavorisé, par exemple un voisinage ou une école à forte concentration de pauvreté, est aussi associé au décrochage (Leventhal, Dupéré et Shuey, 2015).

Sur le plan scolaire, il existe plusieurs facteurs de risque importants associés au décrochage dont le climat de classe et de l'école ainsi que la relation enseignant-élève (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, et Lun, 2011; Merki, Emmerich et Holmeier, 2015; Wang, Brinkworth et Eccles, 2013). Parmi les facteurs associés se retrouvent également les échecs scolaires, les difficultés d'apprentissage, le redoublement et l'absentéisme (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Rumberger, 2011). De plus, les élèves présentant un désengagement scolaire ou un manque de volonté envers leur graduation, et entretenant des croyances et attitudes négatives envers l'école présenteraient également une plus grande probabilité de décrocher (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Bowers, Sprott et Taff, 2013; Rumberger et Lim, 2008).

Certaines études se sont penchées sur l'interaction entre ou l'accumulation de différents types de facteurs de risque. Généralement, les résultats de ces études montrent que l'engagement, le redoublement, le rendement scolaire et le statut socioéconomique sont des facteurs de risque qui, en combinaison, seraient fortement liés au décrochage scolaire (Bowers, 2010; Bowers et Sprott, 2012a; Bowers, Sprott et Taff, 2013; Rumberger, 2011). Toutefois, très peu d'études se sont intéressées au genre en tant que modérateur potentiel. Par contre, quelques études sur le décrochage se sont penchées sur la situation spécifique des filles.

Dans les écrits portant sur le décrochage scolaire chez les filles spécifiquement, la maternité à l'adolescence est souvent citée comme un facteur de risque important ; toutefois, la maternité adolescente est plutôt rare et entre donc en jeu seulement dans une petite minorité de cas de décrochage chez les filles (Rumberger, 2011, Shuger, 2012). Mise à part la question de la maternité, les facteurs du décrochage scolaire ont été très peu examinés séparément en fonction du genre. Pourtant, selon Lessard et al., (2007), non seulement la prévalence de certains facteurs de risque du décrochage varierait en fonction du genre, mais les garçons et les filles seraient susceptibles de ne pas toujours réagir de la même façon lorsqu'exposés à ces facteurs. Puisque les réalités spécifiques en fonction du genre sont peu étudiées, les interventions visant à prévenir le décrochage scolaire sont susceptibles de ne pas être toujours adaptées aux besoins spécifiques de différentes clientèles (MELS, 2015). Il est donc nécessaire

de poursuivre les recherches sur les besoins généraux et spécifiques des adolescents et adolescentes à risque d'abandon précoce (America's Promise Alliance 2014, Sedgh et al., 2015).

De manière générale, les résultats des travaux empiriques s'accordent donc avec les modèles présentés précédemment, car ils montrent l'importance des facteurs de risque individuels et environnementaux ainsi que la pertinence de considérer leurs interactions pour comprendre leur impact sur le décrochage scolaire. Toutefois, peu d'attention a été portée au rôle distinct des circonstances immédiates (stresseurs) émergent à l'adolescence et pouvant provoquer ou précipiter le décrochage scolaire, et encore moins sur les facteurs cruciaux pouvant en modérer l'impact, notamment le genre. La section suivante propose un survol des travaux théoriques récents sur les facteurs précipitants du décrochage.

1.2.2 Décrochage scolaire : rôle des stresseurs émergent en fin de parcours au secondaire

L'adolescence est une période de changements pendant laquelle les adolescents doivent faire face à de nombreux défis, incluant différents changements au niveau corporel, de l'humeur, de leur sexualité et de leurs relations sociales (Perry et Pauletti 2011; Steinberg, 2014). Ces changements rendraient les adolescents particulièrement sensibles lorsqu'exposés à des stresseurs dans leur environnement (Dahl et al., 2018; Romeo, 2017). Certains changements qui surviennent à des moments précis de vulnérabilité dans le développement pourraient influencer significativement le parcours des adolescents, notamment sur le plan scolaire (Bailey, et al., 2017; Romeo, 2013). Il apparaît donc important de considérer la portée des facteurs précipitants (stresseurs) au sein du processus de décrochage, spécialement si l'on souhaite adapter nos interventions en considérant les besoins changeants et les parcours hétérogènes des adolescents abandonnant leurs parcours scolaires (Bailey et al., 2017; Bloom, 2010).

Écrits théoriques. Afin de faciliter l'étude des facteurs pouvant précipiter le décrochage scolaire, Dupéré et al. (2015) ont proposé un cadre intégrateur fusionnant les modèles d'abandon scolaire existants avec les concepts de deux modèles généraux du développement humain se penchant sur les facteurs précipitants, soit le processus de stress et la perspective des parcours de vie. Ces derniers mettent l'accent à la fois sur les expériences à

long terme traditionnellement étudiées dans les études sur le décrochage ainsi que sur les circonstances stressantes plus immédiates pouvant précipiter l'émergence de difficultés, comme la décision de quitter l'école. Le cadre intégrateur propose ainsi une liste de facteurs de stress précipitants pouvant apparaître au secondaire et provoquer des changements et des ruptures (« *turning points* ») dans les trajectoires scolaires, comme un abandon prématuré. De plus, le cadre suggère que des facteurs individuels ou environnementaux, notamment le genre, peuvent modérer l'impact de ces stressseurs. En somme, ce modèle considère que des facteurs distaux présents au long cours (comme le genre) et proximaux (comme l'exposition à des stressseurs récents) peuvent interagir et précipiter la décision de décrocher.

Écrits empiriques. Un premier test empirique de ce modèle (Dupéré et al., 2018) a confirmé qu'au-delà des facteurs de risque relativement stables, l'exposition à des événements stressants (p. ex., au niveau scolaire, relationnel ou légal) peut créer une rupture dans les trajectoires et précipiter le décrochage. En tenant compte de tous les événements dans leur ensemble, Dupéré et ses collègues ont démontré que les élèves qui décidaient de décrocher étaient souvent exposés à des événements stressants, peu de temps avant de mettre fin à leur parcours scolaire. Dans cette étude, comparativement à des pairs persévérants ayant un profil similaire, les décrocheurs étaient trois fois plus à risque d'avoir vécu des stressseurs récents considérés comme sévères, avant d'abandonner leur parcours scolaire. Près de 40% des décrocheurs avaient été exposés à un tel événement dans les quelques mois précédents leur départ de l'école.

Toutefois, aucune étude n'a à notre connaissance explorée comment ces stressseurs pouvaient opérer différemment en fonction de caractéristiques individuelles importantes comme le genre. Pourtant, les modèles théoriques du décrochage revus jusqu'à présent suggèrent tous que les caractéristiques individuelles peuvent modérer l'impact des facteurs de risque environnementaux. De plus, la littérature générale sur le stress, dont les grandes lignes sont présentées à la prochaine section, fait montre de différences importantes liées au sexe ou au genre.

1.2.3 Exposition au stress à l'adolescence: impacts différentiels en fonction du genre

Les travaux généraux sur l'exposition à différents types de stressseurs et les conséquences associées suggèrent que ceux-ci peuvent différer en fonction du sexe ou du genre. Ces variations peuvent émerger en raison de facteurs sociaux (p. ex., socialisation différentielle), psychologiques (p. ex., interprétation différentielle des situations) ou biologiques (p. ex., hormones pouvant modifier la réactivité à des stressseurs comme l'agression; Clemans et al., 2010; Dedovic et al., 2009; Galambos et al., 2009; Hyde, 2014; Rosenfield et Mouzon, 2013; Smith, 2016). En ce qui a trait aux différences de genre ou de sexe en lien avec le stress, Harkness et Monroe (2016) et Rosenfield et Mouzon (2013) suggèrent qu'elles peuvent s'opérer à trois niveaux, soit : (1) l'exposition différentielle à différents types de stressseurs, (2) la réactivité différentielle à ceux-ci ainsi que (3) l'expression différentielle en termes de conséquences sur l'individu. La prochaine section survole les écrits se rapportant à ces trois éléments, en séquence.

Avant d'explorer ces écrits, une précision terminologique s'impose afin de distinguer les termes « sexe » et « genre ». En effet, bien que ces termes soient étroitement liés, ils réfèrent à des réalités différentes. Il n'y a pas de consensus dans les écrits quant à la « bonne » façon d'utiliser les termes de sexe et de genre, mais habituellement, et selon les organismes subventionnaires fédéraux canadiens notamment, le terme « sexe » réfère à une caractéristique fixe binaire qui se divise en deux catégories, soit le fait d'être un homme ou une femme (Instituts de recherche en santé du Canada, 2019; Muehlenhard et Peterson, 2011). Le sexe est déterminé par un ensemble d'éléments d'ordre biologique et physiologique qui ne change pas d'une société à l'autre. Le terme « genre » fait quant à lui référence davantage aux différents rôles sociaux et comportements associés aux hommes et aux femmes, pouvant varier selon différents facteurs présents dans la société. Par souci de clarté et de cohérence, le terme genre est préféré dans ce projet de recherche, puisque nous cherchons à connaître les différences entre les garçons et les filles (Broughton, Brannigan et Omurtag, 2017; Haig, 2004). De plus, comme les élèves auto-rapportaient leur sexe, le terme genre nous renvoie à la perception que ceux-ci ont d'eux-mêmes.

Exposition différentielle. En considérant tous les types de stressseurs simultanément, il est difficile de confirmer si toutes catégories confondues, ce sont les filles ou les garçons qui

sont exposés à davantage de stressseurs, étant donné que ceux-ci sont exposés à différents types de stressseurs difficilement comparables (Hatch et Dohrenwend, 2007; Meyer, Schwartz et Frost, 2008). Par exemple, les filles et les femmes seraient davantage exposées à des stressseurs dans la sphère relationnelle intime, alors que les garçons et les hommes seraient davantage exposés à des stressseurs physiques externes, comme des agressions ou des accidents (Hatch et Dohrenwend, 2007; Rosenfield et Mouzon, 2013).

Selon l'hypothèse du « fardeau de soin » de Kessler et Mcleod (1984), les différences entre les rôles spécifiques attendus des hommes et des femmes contribueraient à la plus grande présence de stressseurs dans la sphère relationnelle chez ces dernières. En effet, selon cette hypothèse, les femmes ont tendance à se sentir responsables du bien-être de leurs proches et sont davantage portées à vouloir prendre la responsabilité de procurer un soutien émotif à ceux-ci. Ces responsabilités feraient en sorte que les femmes sont davantage exposées aux événements stressants impliquant des membres de leur réseau social, particulièrement lorsqu'ils touchent à leur famille ou leurs amis proches. Par ailleurs, la tendance des hommes, contrairement aux femmes, à faire davantage face à des événements impliquant des agressions à l'extérieur des relations intimes (p. ex., batailles de rue) serait liée à leur participation plus grande dans les activités délinquantes, les infractions aux règles et les conflits avec l'autorité (Hatch et Dohrenwend, 2007; Kessler et al., 1995; Norris, 1992; Turner et Avison, 2003, Turner et Lloyd, 1995).

Réactivité. Compte tenu des rôles sociaux et des attentes attribuées en fonction du genre, il est attendu, au-delà de l'exposition différentielle, que *l'impact* des stressseurs sur le fonctionnement sera différent chez les garçons et les filles (Broidy et Agnew, 1997; Rosenfield et Mouzon, 2013). D'abord, la réactivité à ces stressseurs, c'est-à-dire l'ampleur et la nature de la réponse biologique suite à l'exposition, serait différente en fonction du genre (Dedovic, Wadiwalla, Engert, et Pruessner, 2009; Wang et al., 2007). Notamment, les femmes seraient non seulement plus exposées, mais aussi plus réactives lorsqu'exposées à des stressseurs relationnels (p. ex., rejet) alors que les hommes seraient plus réactifs face à des stressseurs liés à la performance (p. ex., incapacité à résoudre un problème de mathématiques; Oldehinkel et Bouma, 2011; Stroud, Salovey et Epel, 2002; Stroud, Papandonatos, D'Angelo, Brush et Lloyd-Richardson, 2017). Les femmes réagiraient plus fortement aux événements se produisant dans leur cercle immédiat et auraient tendance à considérer ces événements comme

étant plus négatifs et moins contrôlables que les hommes (Matud, 2004). Par ailleurs, plusieurs études ancrées dans la perspective générale des tensions (« *general strain theory* ») suggèrent que les stressseurs pouvant jouer un rôle sur l'atteinte des buts auraient un impact plus grand chez les hommes considérant que les accomplissements professionnels et le statut social sont particulièrement importants pour l'identité de ceux-ci (Broidy et Agnew, 1997; Davis et al., 2011; Sigfusdottir et Silver, 2009). De plus, comparativement aux femmes, les hommes commettent plus d'infractions aux règles et sont davantage susceptibles de réagir agressivement aux conflits que ces infractions peuvent susciter; il est donc possible que les conflits avec les figures d'autorité génèrent des conséquences plus graves pour eux (Kruttschnitt, 2013, Wallace Jr et al., 2008).

La réactivité différentielle pourrait être en lien avec des différences biologiques. Par exemple, certains résultats suggèrent que les changements pubertaires amplifieraient la réactivité au stress davantage chez les adolescentes que chez les adolescents (Ladouceur, 2016; Rosenfield et Mouzon, 2013; Silberg et al., 1999). De plus, une certaine sensibilisation biologique au stress semble se produire au fil du temps, de sorte que les individus précédemment exposés à des stressseurs majeurs comme l'abus physique et sexuel présenteraient des réponses aux stressseurs plus marquées par la suite (Harkness, Stewart et Wynne-Edwards, 2011; Harkness, Bruce et Lumley, 2006). Dans la mesure où les femmes sont davantage victimes d'abus sexuel et les hommes davantage victimes d'abus physique (Thompson, Kingree et Desai, 2004), ce processus de sensibilisation pourrait se déployer différemment en fonction du genre.

Conséquences. L'exposition et la réactivité différentielle en fonction du genre entraîneraient également des conséquences différentes chez les hommes et les femmes, notamment sur le plan de la santé mentale, et ce en raison d'une combinaison de raisons biologiques, cognitives et sociales (Denton, Prus et Walters, 2004; Hankin, Mermelstein et Roesch, 2007; Nickels, Kubicki et Maestripieri, 2017; Staufenberg, Penninx, de Rijke, van den Akker et van Rossum, 2015). Les femmes et les filles adolescentes seraient ainsi davantage portées à développer des symptômes intériorisés lorsqu'exposées à des stressseurs. Face aux difficultés et aux frustrations de la vie, elles auraient tendance à se blâmer et à retourner contre elles-mêmes des sentiments de culpabilité ou de reproche, une tendance pouvant mener vers davantage de symptômes dépressifs ou anxieux. On observe également que la configuration

des symptômes dépressifs peut varier en fonction du genre, les femmes déprimées présentant souvent des sentiments de perte, de désespoir et d'impuissance alors que les hommes déprimés présentent davantage de comportements se manifestant par de la colère (Rosenfield et Mouzon, 2013). De manière plus générale, chez les hommes et les garçons, l'exposition à des stressseurs déboucherait vers davantage de problèmes se manifestant par des comportements extériorisés qui sont problématiques pour les autres, comme des comportements antisociaux ou agressifs. Ils sont également plus à risque de développer des troubles de toxicomanie ou de dépendance (Rosenfield et Mouzon, 2013).

Ces différences doivent toutefois être interprétées avec circonspection. Par exemple, la plus grande prévalence de la dépression chez les femmes pourrait être surestimée, car la dépression est susceptible d'être plus difficile à reconnaître et à diagnostiquer chez les hommes que chez les femmes (Smith et al., 2018). Les hommes ont en effet moins tendance à parler de leurs émotions et à chercher de l'aide lorsqu'ils vivent des situations difficiles, étant donné qu'il est moins accepté dans la société qu'ils démontrent des signes de vulnérabilité ce qui est dû en partie aux stéréotypes associés au genre ainsi qu'au désir de plaire et d'être accepté socialement. Au contraire, les hommes sont encouragés à opter pour des comportements extériorisés afin d'exprimer leurs sentiments (p. ex., la colère; Simon, 2007). Des sentiments intériorisés dépressifs ou anxieux pourraient ainsi être à la source de ces comportements.

En ce qui a trait au décrochage scolaire, très peu d'études se sont penchées sur le lien entre l'exposition au stress et cette problématique. À partir des études existantes, il est difficile de déterminer si ce sont les filles ou les garçons qui devraient être plus susceptibles de décrocher suite à l'exposition à des stressseurs. En effet, théoriquement, le décrochage peut être vu comme un problème tant extériorisé (Jessor, 1998) qu'intériorisé (Tinto, 1975). Empiriquement, il est relié à la fois aux symptômes intériorisés et extériorisés (Brière, Pascal, Dupéré, Castellanos-Ryan, Allard, Yale-Soulière et Janosz, 2017; Dupéré, Dion, Brière, Archambault, Leventhal et Lesage, 2018; Esch et al., 2014). Une des rares études (Kelly, 1993) ayant exploré les différentes raisons invoquées par les filles et les garçons pour justifier leur sortie du système scolaire a été menée de manière qualitative il y a une trentaine d'années, au sein de deux écoles desservant principalement des élèves latino-américains et afro-américains en grandes difficultés scolaires. Les résultats ont révélé que les filles quittaient

souvent l'école en raison de responsabilités familiales ou des problèmes dans leurs relations avec leurs proches, tandis que les départs des garçons étaient souvent reliés à des actes de délinquance (voir aussi Théorêt et Hrimech, 1999 ; Dalton, Glennie et Ingels, 2009). Ces résultats s'accordent donc avec la littérature générale sur les différences sexuelles quant à l'exposition et la réactivité à différents types de stressseurs. Cependant, comme cette étude (ainsi que les rares autres existantes) n'incluait pas de groupe de comparaison et que les résultats ont été obtenus il y a déjà quelques décennies, il apparaît nécessaire de revisiter le lien, en fonction du genre, entre l'exposition à des stressseurs et le décrochage scolaire.

1.3 Objectifs de recherche

Peu d'études portent sur la place potentiellement importante qu'occupe la survenue d'événements de vie négatifs (stressseurs) en relation avec le décrochage scolaire et encore moins d'études analysent ce lien en considérant les différences de sexe ou de genre à l'adolescence. Afin de combler cette lacune, le premier objectif de cette étude était d'examiner, au sein d'un échantillon à haut risque de décrochage scolaire (voir Méthodologie), les différences entre les genres en termes de niveaux d'exposition à différents types d'événements stressants. L'exposition globale aux événements de vie stressants a été considérée, de même que l'exposition spécifique à certains types d'événements de vie stressants démontrés dans les écrits scientifiques comme opérant de manière différentielle en fonction du genre. Une attention particulière a été accordée aux évènements stressants en lien avec les relations interpersonnelles ou impliquant plutôt des conflits avec l'autorité ou des situations signalant un manque de compétence ou la présence d'un statut social plus faible dans la hiérarchie de l'école (p. ex., échecs scolaires). Le deuxième objectif était en lien avec la réactivité et les conséquences différentielles de l'exposition à des stressseurs en fonction du genre. Spécifiquement, l'étude entendait déterminer si l'exposition à différents types de stressseurs était associée de façon similaire au décrochage scolaire chez les garçons et les filles.

En termes d'hypothèses, il était attendu que les filles seraient davantage exposées aux événements de vie stressants au niveau relationnel impliquant les membres de leurs familles, les amis et les partenaires amoureux, et que ces événements seraient plus fortement reliés au décrochage dans leur cas. Inversement, il était attendu que les événements de vie stressants

reliés à la performance à l'école ou aux conflits avec des figures d'autorités seraient plus fréquents chez les garçons et seraient liés plus fortement au décrochage chez ce groupe.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Pour ce projet de recherche, les données déjà existantes du projet *Parcours* ont été utilisées (Dupéré et al., 2018). Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal, et le consentement libre et éclairé des participants a été obtenu et consigné par écrit (voir Annexe 1).

Douze écoles publiques francophones avec un haut taux de décrochage scolaire ($M=36\%$) ont participé au projet soit trois écoles en 2012-2013, quatre écoles en 2013-2014 et cinq écoles en 2014-2015. La moitié des écoles étaient situées à Montréal et l'autre moitié dans des municipalités régionales de comté rurales ou semi-rurales avoisinantes (Dupéré, Dion, Leventhal, Crosnoe, Archambault et Goulet, 2019). Dix de ces 12 écoles étaient localisées dans des zones fortement défavorisées (MELS, 2014) et deux étaient situées dans des secteurs habités principalement par des familles de la classe moyenne. En moyenne dans les 12 écoles, 31 % des familles vivaient sous le seuil de la pauvreté (MELS, 2014). Dans chacune des écoles, au début de l'année scolaire, tous les élèves âgés d'au moins 14 ans ont été invités à participer à la première phase de dépistage et la majorité a accepté ($N=6,773$, taux de participation 97 %). Pendant cette phase, les élèves devaient répondre à un court questionnaire mesurant le risque de décrochage scolaire à l'aide de l'indice de risque du décrochage scolaire, un outil validé (Archambault et Janosz, 2009 ; Gagnon, Dupéré, Dion, Léveillé, St-Pierre, Archambault et Janosz, 2015). Le questionnaire de dépistage incluait aussi des questions sociodémographiques de base sur le genre, l'origine ethnique et l'occupation des parents notamment.

Dans une deuxième phase se déroulant au courant de l'année scolaire, un sous-groupe parmi les élèves ayant participé au dépistage a été invité à participer à une entrevue individuelle. Ce sous-groupe comprenait 545 élèves (285 garçons et 260 filles) âgés entre 14 à 18 ans ($M=16,5$). Lors de l'entrevue, les participants étaient amenés à décrire leur exposition à des stressseurs dans la dernière année, entre autres. Les entrevues avaient généralement lieu en

personne dans un endroit déterminé à l'avance avec le participant (maison, école, centre communautaire local). Advenant le cas où il était impossible de faire l'entrevue en personne, des entrevues téléphoniques étaient proposées. Toutes les entrevues étaient enregistrées et effectuées par un assistant de recherche formé. Pour les entrevues, un taux de participation de 70 % a été obtenu.

Suivant un devis à cas témoins appariés (Rothman, Greenland et Lash, 2008), les participants aux entrevues du projet Parcours étaient divisés dans trois différentes catégories. En premier lieu (1/3), tous les étudiants ayant décroché de l'école l'année suivant le dépistage initial étaient invités à participer. Un membre du personnel de l'école informait l'équipe de recherche lorsqu'un élève décrochait et une rencontre était aussitôt organisée avec le consentement de l'élève afin de le rencontrer. En deuxième lieu (1/3), dès qu'une entrevue était terminée avec un étudiant ayant récemment décroché, une deuxième entrevue était alors faite avec un élève apparié résilient, soit un élève présentant, selon ses réponses au dépistage, un profil semblable à l'élève décrocheur rencontré, mais se distinguant par le fait qu'il persévérerait toujours à l'école. Les élèves appariés étaient jumelés en fonction des caractéristiques suivantes : le genre, l'âge, l'école et le programme d'étude ainsi que le risque de décrocher (selon l'Indice de prédiction du décrochage, voir la description des mesures). Dans la mesure du possible, les étudiants étaient aussi appariés en fonction de caractéristiques familiales importantes, soit la structure, l'origine ethnique et le statut socioéconomique (niveau d'éducation et statut d'emploi des parents, voir tableau 3). En troisième lieu (1/3), un groupe d'élèves normatifs ayant un score dans la moyenne de leur école à l'indice de prédiction du décrochage tenant compte des variables suivantes 1) le nombre d'années redoublées, 2) les résultats scolaires en français 3) les résultats scolaires 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 7) l'ambition scolaire était également appelé à participer au projet en tant que 2^e groupe de comparaison.

2.2. Mesures

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives, soit les moyennes et écarts-types pour les variables continues et les pourcentages pour les variables dichotomiques. Celles-ci sont présentées pour l'échantillon global, et séparément en fonction du genre.

Tableau 1*Caractéristiques des participants (N = 545)*

	Filles (n = 260)		Garçons (n = 285)	
	%	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	%	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)
Variables de contrôle				
Caractéristiques sociodémographiques				
Âge		16.26 (0.92)		16.38 (0.92)
Statut d'immigration	33.1		36.1	
Minorité visible	21.2		25.3	
Éducation des parents ¹		2.55 (0.93)		2.67 (0.97)
Emploi de la mère	70.0		69.8	
Emploi du père	74.2		77.5	
Parents divorcés/séparés	61.2		55.4	
Profil de risque individuel				
Adaptation scolaire	25.8**		36.1	
Indice de risque du décrochage ²		0.29*** (1.92)		0.89 (1.78)
Exposition à long terme à des stressseurs chroniques				
Exposition à au moins deux difficultés chroniques	18.1†		12.6	
Variables indépendantes principales				
Stresseurs de différents types présents au cours des derniers 6 mois				
Exposition globale (tous les types)	38.8		33.7	
Exposition liée à l'école ou aux conflits avec l'autorité	10.4†		15.8	
Exposition liée aux difficultés relationnelles (famille/amis/amoureux)	28.1**		18.2	
Exposition liée à un stressseur de type « autre »	11.9		12.3	

Note. ¹ Plus haut niveau d'éducation atteint par un parent; 1 = primaire à 4 = Universitaire. ² Cet indice a été calculé en se basant sur sept questions: 1) Nombre d'années redoublées; 1 = aucune à 4 = trois fois ou plus; 2) Attitudes envers l'école; 1 = Je n'aime pas du tout l'école à 4 = J'aime l'école; 3) Importance d'avoir des bonnes notes; 1 = pas du tout important à 4 = très important; 4) Ambitions scolaires; 1 = Cela me fait rien, ne me dérange pas à 6 = Je veux terminer l'université; 5) Perceptions de ses notes; 1 = Parmi les moins bons à 5 = Parmi les meilleurs; 6) Notes en français et 7) mathématiques; 1 = 0-35% à 14 = 96-100%. Ces questions ont été combinées afin de créer un indice de risque dans la population générale des étudiants du secondaire centré sur une moyenne de 0 avec un écart-type de 1 (Archambault et Janosz, 2009). † $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Décrochage scolaire (variable dépendante). Le décrochage scolaire a été mesuré à partir de trois indicateurs soit : la signature d'un avis de départ de l'élève, une absence de plus d'un mois sans motif raisonnable et une demande de transfert à l'éducation des adultes. Ces informations étaient obtenues à partir de données administratives. Pour être considéré comme ayant décroché, l'élève devait présenter au moins une de ces trois conditions. Il s'agit d'une variable dichotomique (0 = élève non-décrocheur; 1 = élève décrocheur).

Exposition à différents stressseurs (variable indépendante principale). L'exposition à différents événements de vie stressants au cours de la dernière année a été mesurée à partir du *Life Events and Difficulties Schedule* (LEDS; Brown, Harris, Andrews, Hepworth, Lloyd et Monk, 1992). Ce protocole d'entrevue est considéré comme le standard pour mesurer l'exposition à des événements stressants de manière exhaustive, fidèle et valide et ce tant chez les adultes que chez les adolescents (Dohrenwend, 2006; Grant, Compas, Thurm, McMahon et Gipson, 2004; Harkness et Monroe, 2016). Une version adaptée pour l'utilisation auprès des adolescents à risque sur le plan scolaire présentant une bonne fidélité et validité a été utilisée (Dupéré et al., 2017).

Lors des entrevues, différents thèmes (école, relations familiales, relations avec les pairs/amoureuses, niveau légal, finances, travail, santé et autres) étaient abordés quant aux événements ponctuels vécus par les participants. Lors du codage des données du LEDS, l'élaboration d'une vignette pour chaque stressseur rapporté a été réalisée par l'assistant de recherche ayant réalisé l'entrevue. Par la suite, une codification à l'aveugle par deux assistants utilisant des règles de codage définies dans un dictionnaire détaillé était réalisée. Cette codification permettait notamment de déterminer la nature et la sévérité des stressseurs. En ce qui concerne la nature, celle-ci était codée en attribuant un grand domaine (parmi 10) et une catégorie spécifique (parmi une centaine). Ces domaines et catégories spécifiques ont été regroupés afin de distinguer 1) les stressseurs relationnels liés par exemple aux conflits familiaux ou avec les pairs ou partenaire amoureux; 2) les stressseurs indiquant un manque de compétence à l'école ou au travail ou la présence de conflits avec l'autorité (p. ex., arrestations) et 3) les autres types de stressseurs (ex : problèmes de santé physique). Au niveau de la sévérité, la cotation a été effectuée sur une échelle en 5 points. En suivant les seuils établis par le LEDS, seulement les stressseurs considérés comme étant modérés ou sévères (définis comme les événements ou difficultés ayant reçu une cote de risque potentiel modérée-

supérieure ou modérée-faible) sur cette échelle ont été pris en compte, car les écrits montrent que ce sont ceux-ci qui influencent l'émergence de problèmes à l'adolescence; de plus, seuls les événements stressants survenus dans les six mois précédant l'entrevue (chez les élèves appariés résilients ou les élèves normatifs) ou le décrochage scolaire (chez les élèves décrocheurs) ont été retenus pour la même raison, c'est-à-dire que seulement ces événements étaient associés au décrochage (voir Dupéré et al., 2018).

Concrètement, quatre variables ont été créées et codées de manière à indiquer la présence d'au moins un stressor modéré ou sévère de différents types au cours des six derniers mois soit : 1) l'exposition à au moins un stressor de n'importe quel type (exposition globale); 2) l'exposition à au moins un stressor de type relationnel; 3) l'exposition à au moins un stressor indiquant un manque de compétence à l'école ou la présence de conflits avec l'autorité; 4) l'exposition à au moins un stressor de type « autres ». Ces variables ont été traitées de manière dichotomique.

Genre (variable modératrice). Le genre comprend deux valeurs soit le fait d'être un garçon ou une fille (0 = fille; 1 = garçon).

Caractéristiques sociodémographiques et individuelles (variables de contrôle). Les variables de contrôle sont l'âge, la structure familiale, l'ethnicité, le secteur scolaire, le risque de décrochage scolaire tel qu'estimé par l'indice de prédiction du décrochage et, finalement, l'exposition à des stressors chroniques (Archambault et Janosz, 2009). Ces variables de contrôle, toutes auto-rapportées par les adolescents lors du dépistage ou de l'entrevue, ont été choisies, car elles comptent parmi les prédicteurs les plus importants du décrochage scolaire (voir le contexte théorique, section 1.1).

L'âge est une variable continue mesurée en années et variant entre 14 et 18 ans. La *structure familiale* indique si les participants vivent dans une famille « intacte » (valeur de 0), soit avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs, ou si leurs parents sont plutôt divorcés ou séparés (valeur de 1). Le *statut d'emploi* indique si chacun des parents est en emploi (valeur de 1) ou non (valeur de 0). L'*éducation parentale* représente le niveau le plus élevé d'éducation atteint par l'un ou l'autre des parents (échelle allant du primaire = 1 à l'université = 4). Le *secteur scolaire* distingue l'appartenance au secteur régulier (valeur = 0) ou de l'adaptation scolaire (valeur = 1). Le *statut d'immigration* indique la présence d'au moins un parent né à

l'étranger (valeur = 1). Suivant la définition de Statistique Canada (2011), l'*appartenance à une minorité visible* désigne les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche (valeur = 1). La *vulnérabilité au décrochage scolaire* a été mesurée à l'aide de l'Indice de prédiction du décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009). Cet outil mesure, à partir de sept questions auto-rapportées (p. ex. « Dans ton dernier bulletin, quelles sont tes notes moyennes en français/mathématique? », « As-tu déjà doublé une année scolaire? », « Aimes-tu l'école? ») sur une échelle de type Likert, trois facteurs de risque importants du décrochage scolaire soit le rendement scolaire, le retard scolaire et l'engagement scolaire. Les réponses à ces questions sont combinées dans un indice continu dont la moyenne dans la population générale se situe à 0, avec un écart-type de 1. Ses propriétés psychométriques, notamment sa valeur prédictive, sont adéquates selon des évaluations menées auprès de plus de 35 000 adolescents québécois de même qu'au sein du présent échantillon (Archambault et Janosz 2009; Gagnon, Dupéré, Dion, Léveillé, St-Pierre, Archambault et Janosz, 2015).

Finalement, une dernière variable de contrôle dichotomique, représentant *l'exposition à au moins deux difficultés chroniques graves*, a été mesurée lors des entrevues. Cette variable, mesurée à partir du LEDES, a été retenue, car des travaux précédents montrent qu'elle est fortement associée au décrochage scolaire dans le présent échantillon (Dupéré, Dion, Leventhal et al., 2018). Elle reflète l'exposition à long terme à des stressors chroniques ou des difficultés qui perdurent pendant des mois voire des années. Ces stressors chroniques captent certains facteurs de risque à long terme du décrochage scolaire n'étant pas déjà évalués par l'Indice de prédiction du décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009), tels que les environnements familiaux conflictuels ou la pauvreté chronique.

2.3 Stratégie analytique

La régression logistique a été choisie pour les analyses principales étant donné la nature dichotomique du phénomène étudié (décrochage vs persévérance). En ce qui concerne le premier objectif de recherche lié à l'exposition différentielle, la première étape consiste à examiner les différences entre les genres en termes de niveaux d'exposition à différents types d'événements stressants. Pour ce faire, des tests de chi-2 ont été utilisés compte tenu de la

nature dichotomique des variables d'exposition. L'exposition globale et spécifique à certains types de stressors ont été considérées, particulièrement au plan des stressors de type relationnels, de performance ou de conflits avec l'autorité. Pour le deuxième objectif de ce projet en lien avec la réactivité différentielle, une régression logistique a été menée puisque cette analyse permettait de prédire le décrochage scolaire en incorporant un effet d'interaction entre l'exposition à différents stressors et le genre, en contrôlant pour d'autres facteurs de risque connus du décrochage. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel *SPSS* version 25 (2017) et du logiciel *SAS* 9.4.

3. RÉSULTATS

3.1 Exposition différentielle aux événements de vie stressants

Le premier objectif concernant l'exposition différentielle en fonction du genre a été examiné à l'aide de tests de chi-2 effectués avec tout l'échantillon ($N = 545$). Ces tests ont servi à comparer les pourcentages d'adolescents garçons et filles exposés aux événements de vie stressants (exposition globale et spécifique à certains types de stressseurs). Les résultats présentés au bas du tableau 1 montrent que l'exposition globale à au moins un événement de vie stressant modéré ou sévère au cours des six derniers mois n'était pas significativement différent chez les garçons et chez les filles. Cependant, des différences entre les genres ont émergé lorsque les événements de vie stressants de types spécifiques ont été considérés, les garçons étant plus exposés que les filles aux événements reliés à des conflits scolaires ou avec l'autorité (15,8 % versus 10,4 %, voir tableau 7), et les filles étant significativement plus exposées aux événements de type relationnel (28,1 % versus 18,2 %, voir tableau 5) que les garçons. Les autres événements de vie stressants n'entrant pas à l'intérieur de ces deux catégories étaient tout aussi prévalent chez les adolescents garçons que chez les filles.

Afin de déterminer si les différences observées entre les genres dans l'ensemble de l'échantillon s'appliquaient également aux participants ayant décroché de l'école spécifiquement, des tests de chi-2 similaires ont été réalisés seulement auprès d'élèves ayant décroché de l'école secondaire. Dans ce groupe, des patrons similaires à ceux observés dans l'échantillon global étaient observés. Spécifiquement, l'exposition aux événements de vie stressants liée à des conflits scolaires ou avec l'autorité était environ deux fois plus élevée chez les garçons que chez les filles (29,3 % versus 15,5 %; $\chi^2(1, N = 183) = 4,9; p < 0,05$), alors que l'exposition aux événements de vie stressants de type relationnel était environ 1,5 fois plus élevée chez les filles ayant décrochées que chez les garçons (40,5 % versus 26,3 %; le $\chi^2(1, N = 183) = 4,2; p < 0,05$).

Afin d'explorer plus en détail les différences entre les décrocheurs garçons et filles à l'égard de leur exposition aux événements de vie stressants, des analyses exploratoires supplémentaires des données descriptives contenues dans les vignettes issues du LEDES ont été

menées. Ces analyses ont comparé le contenu des vignettes rapportant des événements vécus par les filles et les garçons se rapportant à des sous-domaines inclus dans les types plus vastes d'événements de vie stressants, (par exemple en s'intéressant au sous-domaine spécifique des suspensions dans la catégorie plus large des problèmes liés à l'école). Pour ce faire, le pourcentage des événements de vie stressants associés à ces sous-domaines spécifiques compris dans les types d'événements plus larges a été calculé séparément pour les décrocheurs garçons et filles. Les courtes vignettes décrivant les événements ont permis de déterminer si certains aspects ou caractéristiques (p. ex., présence de violence) des événements étaient particulièrement courants chez les garçons ou chez les filles.

Les résultats ont indiqué que peu importe le sous-domaine considéré, chez les garçons les événements avaient tendance à impliquer davantage d'agressions, de batailles et de voies de fait. Par exemple, parmi les événements de type scolaire, les suspensions étaient non seulement surreprésentées chez les décrocheurs garçons par rapport aux filles (représentant 41 % versus 20 % des événements liés à l'école), mais elles étaient également souvent appliquées par l'école suite à la participation des garçons à des altercations physiques avec d'autres élèves ou à un comportement agressif envers le personnel scolaire, tandis que chez les filles les suspensions résultaient généralement d'une violation des règles sans tendance agressive (consommation de drogue à l'école, violation du code vestimentaire, absentéisme).

Inversement, pour les filles ayant décroché, les événements de vie stressants étaient particulièrement susceptibles d'impliquer des comportements d'abus à leur égard, avec une surreprésentation d'événements à caractère sexuel, et ce encore une fois peu importe le sous-domaine d'évènement considéré. À titre illustratif, plus du tiers des événements de vie stressants dans le sous-domaine relationnel « conflits avec les pairs » impliquait des batailles chez les garçons alors que chez les filles aucune bataille n'a été rapportée, les conflits liés aux pairs impliquant surtout pour elles d'autres formes de victimisation comme les insultes verbales (présents dans 31 % des conflits avec les pairs chez les filles versus 9 % chez les garçons), un écart entre les genres qui était encore plus marqué pour les insultes à caractère sexuel.

3.2 Réactivité différentielle aux événements de vie stressants

Analyses bivariées. La réactivité différentielle aux événements de vie stressants en fonction du genre a été examinée en deux étapes. La première étape consistait à effectuer des tests du chi-2 stratifiés en fonction du genre comparant les taux d'événements de vie stressants (en lien avec l'exposition globale et les expositions spécifiques) entre les trois groupes de participants (décrocheurs, élèves appariés résilients et élèves normatifs). Les résultats, présentés dans le tableau 2, montrent que si l'on considère la présence globale de tous les événements de vie stressants sévères ou modérés, les filles ($\chi^2(1, N = 168) = 5,4, p < 0,05$) et les garçons ($\chi^2(1, N = 198) = 12,1, p < 0,001$) décrocheurs montrent tous deux nettement plus d'événements de vie stressants que les élèves à risque appariés du même genre. Cependant, lorsque l'on fait la distinction entre les différents types d'événements de vie stressants, les patrons d'association sont différents pour les garçons et les filles. Pour les filles, des différences significatives entre les filles décrocheuses et résilientes considérées à risque sont ressorties uniquement pour les événements de vie stressants de type relationnel, alors que chez les garçons, un seul type d'événements relié aux problèmes scolaires ou aux conflits avec l'autorité était significativement surreprésenté parmi les décrocheurs comparativement aux garçons à risque mais persévérants. En ce qui concerne les élèves normatifs, ceux-ci rapportaient presque toujours moins d'événements de vie stressants que les élèves décrocheurs, et ce tant chez les filles que chez les garçons, et, quel que soit le type d'événement.

Analyses de régressions logistiques multiples. Une deuxième étape visait à approfondir les résultats issus des analyses bivariées rapportées au tableau 2 à l'aide de modèles de régression logistique multiples (mené dans SAS 9.4) prédisant l'abandon scolaire, en considérant un ensemble de variables de contrôle généralement reconnues comme étant les prédicteurs les plus puissants de l'abandon scolaire (voir section 1.2.1 de l'introduction et le tableau 1). Dans ces modèles, les associations différentielles potentielles en fonction du genre ont été testées directement en incluant les effets principaux et les termes d'interaction entre l'exposition aux événements de vie stressants (expositions globale et spécifique à certains types de stressors) et du genre. Seulement les élèves décrocheurs et les élèves appariés ont été

considérés dans les modèles de régression afin de comparer les décrocheurs à un groupe n'ayant pas décroché, mais par ailleurs similaire en matière de risque de décrochage ainsi qu'afin de s'assurer d'une cohérence avec les analyses précédentes menées avec cet ensemble de données (Dupéré, Dion, Leventhal et al. 2018; Dupéré, Dion, Nault-Brière et al., 2018b). De plus, pour faire suite aux analyses précédentes, la commande « *cluster* » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données, soit les élèves dans les écoles.

Une première série de régressions logistiques préliminaires se centrait sur le lien entre la présence globale d'événements de vie stressants sévères ou modérés au cours des six derniers mois et le décrochage scolaire. Un premier modèle intégrait une variable représentant l'exposition globale à au moins un événement de vie stressant peu importe le type (voir tableau 3), ainsi que l'ensemble complet des variables de contrôle (énumérées dans le tableau 1). Au-delà de cet ensemble complet de contrôles, la variable représentant l'exposition globale à un événement de vie stressant sans égard au type était associée de manière significative au décrochage scolaire (RC = 2,4; IC 95 % = 1,2 - 4,6). Dans un deuxième modèle visant à capter les effets potentiels de modulation du genre, la variable représentant l'interaction entre l'exposition globale et le genre masculin a été ajoutée (voir tableau 4). Cette interaction n'était pas significative (RC = 1,6; IC 95 % = 0,7 - 4,2). Donc, en cohérence avec les résultats des analyses bivariées, l'exposition globale aux événements de vie stressants était associée significativement au décrochage scolaire, et cette association était la même pour les garçons et les filles.

Tableau 2

Pourcentage de garçons et de filles exposés à des stressors modéré/sévère de différents types au cours des six derniers mois, en fonction du risque

Type de stressors		Filles (n = 260)			Garçons (n = 285)		
		Décrocheurs (n = 84)	Jumeaux (n = 84)	Normatif (n = 92)	Décrocheurs (n = 99)	Jumeaux (n = 99)	Normatif (n = 87)
Exposition globale (tous les types)	%	56.3	35.7	28.3	46.5	22.2	32.2
École/autorité	%	15.5	10.7	5.3	29.3	6.1	11.5
Relationnel (famille/pairs/amoureux)	%	40.5	26.2	18.5	26.3	15.2	12.6
Autres	%	16.7	13.1	6.5	14.1	8.1	14.9

Note. Les pourcentages auxquels sont apposés des indices communs dans la colonne des filles et des garçons diffèrent de manière significative au niveau $p < ,05$, selon le test du Chi-2 de Pearson.

Tableau 3

Modèle de régression logistique examinant, auprès des décrocheurs et des élèves appariés, le lien entre la présence globale d'événements de vie stressants sévères ou modérés au cours des six derniers mois et le décrochage scolaire

	B	ES	Wald	RC	95% IC
Caractéristiques sociodémographiques					
Garçon	0.21*	0.08	6.02	1.23	1.04-1.45
Âge	0.31**	0.10	9.15	1.37	1.12-1.68
Statut d'immigration	0.28	0.29	0.87	1.32	0.74-2.35
Minorité visible	0.47	0.32	2.14	0.63	0.33-1.17
Éducation des parents	-0.07	0.12	0.36	0.93	0.73-1.18
Emploi de la mère	-0.07	0.19	0.14	0.93	0.64-1.36
Emploi du père	0.40	0.25	2.52	1.49	0.91-2.44
Parents divorcés/séparés	0.64**	0.17	13.38	1.89	1.35-2.67
Profil de risque individuel					
Adaptation scolaire	-0.10	0.23	0.20	0.90	0.58-1.41
Indice de risque du décrochage	-0.12*	0.06	4.59	0.88	0.79-0.99
Exposition à des stressseurs chroniques					
Au moins 2 difficultés chroniques	1.27**	0.27	21.38	3.60	2.08-6.08
Exposition à des événements stressants récents (dernier 6 mois)					
Exposition globale à au moins un événements de vie stressant	0.86*	0.34	6.23	2.40	1.20-4.61

Note. B = Coefficient B. ES = Erreur standard. RC = Rapport des cotes. IC = Intervalle de confiance du rapport de cotes. La commande « cluster » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données (élèves dans les écoles). † $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tableau 4

Modèle de régression logistique examinant, auprès des décrocheurs et des élèves appariés, le lien entre la présence globale d'événements de vie stressants sévères ou modérés au cours des six derniers mois et le décrochage scolaire, avec effet d'interaction entre l'exposition globale et le genre

	B	ES	Wald	RC	95% IC
Caractéristiques sociodémographiques					
Garçon	0.02	0.16	0.02	1.02	0.75-1.39
Âge	0.31**	0.10	8.91	1.36	1.11-1.66
Statut d'immigration	0.27	0.29	0.90	1.31	0.75-2.29
Minorité visible	-0.45	0.32	1.96	0.64	0.34-1.20
Éducation des parents	0.07	0.12	0.36	0.93	0.74-1.17
Emploi de la mère	-0.05	0.21	0.06	0.95	0.63-1.42
Emploi du père	0.41	0.25	2.69	1.50	0.92-2.44
Parents divorcés/séparés	0.65**	0.18	13.72	1.92	1.36-2.71
Profil de risque individuel					
Adaptation scolaire	-0.11	0.24	0.22	0.90	0.57-1.42
Indice de risque du décrochage	-0.12*	0.05	5.15	0.88	0.79-0.98
Exposition à des stressseurs chroniques					
Au moins 2 difficultés chroniques	1.27***	0.28	21.09	3.56	2.07-6.11
Exposition à des événements stressants récents (dernier 6 mois)					
Exposition globale	0.60†	0.32	3.37	1.81	0.96-3.43
Interaction avec le genre					
Exposition globale X Genre	0.50	0.47	1.11	1.65	0.65-4.17

Note. B = Coefficient B. ES = Erreur standard. RC = Rapport des cotes. IC = Intervalle de confiance du rapport de cotes. La commande « cluster » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données (élèves dans les écoles). † $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

La série suivante de modèles était axée sur les événements de vie stressants de types spécifiques, le but étant de déterminer si les résultats différentiels trouvés dans les analyses bivariées stratifiées en fonction du genre pourraient être détectables dans des modèles testant formellement les interactions selon le genre tout en contrôlant pour les autres facteurs de risque. Trois modèles ont été testés, soit un pour chaque type d'événements de vie stressants (voir les tableaux 5, 6 et 7). Ces modèles incluaient l'ensemble complet des variables de contrôle, ainsi que des variables représentant le genre masculin, l'exposition à chacun des types d'événements de vie stressants et l'interaction entre cette exposition et le fait d'être de genre masculin.

Les résultats des deux modèles axés sur les événements de vie stressants de type relationnel et de type « autre » étaient similaires à ceux trouvés pour l'exposition globale, c'est-à-dire qu'aucune interaction significative avec le genre n'a émergé (voir les tableaux 5 et 6). Toutefois, une interaction significative avec le genre a été observée quant aux événements de vie stressants liés aux conflits scolaires ou avec une figure d'autorité, et indiquait que ce type d'événements de vie stressants était plus fortement associé au décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles (voir le tableau 7). Ces résultats suggèrent donc qu'au-delà des vulnérabilités initiales, ce type d'événements de vie stressants est associé de manière significative à l'abandon scolaire uniquement chez les garçons (voir figure 1).

Tableau 5

Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs interpersonnels et le genre

	B	ES	Wald	RC	95% IC
Caractéristiques sociodémographiques					
Garçon	0.12	0.14	0.73	1.13	0.85-1.50
Âge	0.30**	0.09	12.21	1.36	1.14-1.60
Statut d'immigration	0.19	0.28	0.49	1.22	0.70-2.10
Minorité visible	-0.47	0.35	1.80	0.63	0.32-1.24
Éducation des parents	-0.07	0.12	0.31	0.94	0.74-1.18
Emploi de la mère	0.03	0.19	0.02	1.03	0.70-1.50
Emploi du père	-0.43	0.28	2.46	0.65	0.38-1.11
Parents divorcés/séparés	0.65***	0.16	16.34	1.92	1.40-2.64
Profil de risque individuel					
Adaptation scolaire	-0.08	0.21	0.16	0.92	0.61-1.38
Indice de risque du décrochage	-0.11*	0.05	5.34	0.89	0.81-0.98
Exposition à des stressseurs chroniques					
Au moins 2 difficultés chroniques	1.27***	0.26	24.58	3.58	2.16-5.92
Exposition à des événements stressants récents (dernier 6 mois)					
Stresseurs interpersonnels	0.39	0.32	1.47	1.48	0.79-2.77
Interaction avec le genre					
Stresseurs interpersonnels X Genre	0.23	0.56	0.17	1.26	0.42-3.76

Note. B = Coefficient B. ES = Erreur standard. RC = Rapport des cotes. IC = Intervalle de confiance du rapport de cotes. La commande « *cluster* » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données (élèves dans les écoles).

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

Tableau 6

Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs « autres » et le genre

	B	ES	Wald	RC	95% IC
Caractéristiques sociodémographiques					
Garçon	0.10	0.11	0.84	1.11	0.89-1.38
Âge	0.29**	0.10	8.77	1.33	1.10-1.61
Statut d'immigration	0.18	0.26	0.48	1.20	0.72-2.00
Minorité visible	-0.50	0.31	2.51	0.61	0.33-1.13
Éducation des parents	-0.05	0.11	0.16	0.96	0.76-1.19
Emploi de la mère	-0.00	0.20	0.00	1.00	0.67-1.48
Emploi du père	-0.41	0.27	2.34	0.66	0.39-1.12
Parents divorcés/séparés	0.68***	0.17	15.62	1.97	1.41-2.75
Profil de risque individuel					
Adaptation scolaire	-0.09	0.20	0.18	0.92	0.61-1.37
Indice de risque du décrochage	-0.11*	0.05	5.88	0.90	0.82-0.98
Exposition à des stressseurs chroniques					
Au moins 2 difficultés chroniques	1.35***	0.24	32.41	3.85	2.42-6.12
Exposition à des événements stressants récents (dernier 6 mois)					
Stresseurs « autres »	0.23	0.74	0.09	1.26	0.29-5.37
Interaction avec le genre					
Stresseurs « autres » X Genre	0.33	0.80	0.18	1.40	0.29-6.71

Note. B = Coefficient B. ES = Erreur standard. RC = Rapport des cotes. IC = Intervalle de confiance du rapport de cotes. La commande « cluster » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données (élèves dans les écoles).

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

Tableau 7

Modèle de régression logistique prédisant le décrochage scolaire auprès des décrocheurs et des élèves appariés (N= 366) avec effet d'interaction entre l'exposition aux stressseurs relié à l'école ou l'autorité et le genre

	B	ES	Wald	RC	95% IC
Caractéristiques sociodémographiques					
Garçon	-0.13	0.13	1.03	0.88	0.69-1.13
Âge	0.29**	0.10	8.60	1.34	1.10-1.63
Statut d'immigration	0.15	0.25	0.38	1.16	0.72-1.89
Minorité visible	-0.44	0.29	2.37	0.64	0.36-1.13
Éducation des parents	-0.02	0.12	0.04	0.98	0.78-1.23
Emploi de la mère	-0.02	0.22	0.01	1.02	0.66-1.57
Emploi du père	-0.45†	0.26	3.13	1.57	0.95-2.59
Parents divorcés/séparés	0.68***	0.18	14.18	1.97	1.38-2.80
Profil de risque individuel					
Adaptation scolaire	0.03	0.22	0.01	1.03	0.66-1.59
Indice de risque du décrochage	-0.12*	0.05	5.34	0.89	0.80-0.98
Exposition à des stressseurs chroniques					
Au moins 2 difficultés chroniques	1.31***	0.27	23.55	3.70	2.18-6.27
Exposition à des événements stressants récents (dernier 6 mois)					
Stresseurs reliés à l'école/ l'autorité	0.28	0.46	0.36	1.32	0.53-3.28
Interaction avec le genre					
Stresseurs reliés à l'école/ l'autorité X Sexe	1.54*	0.70	4.90	4.67	1.19-18.3

Note. B = Coefficient B. ES = Erreur standard. RC = Rapport des cotes. IC = Intervalle de confiance du rapport de cotes. La commande « cluster » de la procédure SURVEYLOGISTIC du logiciel SAS a été utilisée afin de tenir compte de la structure nichée des données (élèves dans les écoles).

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

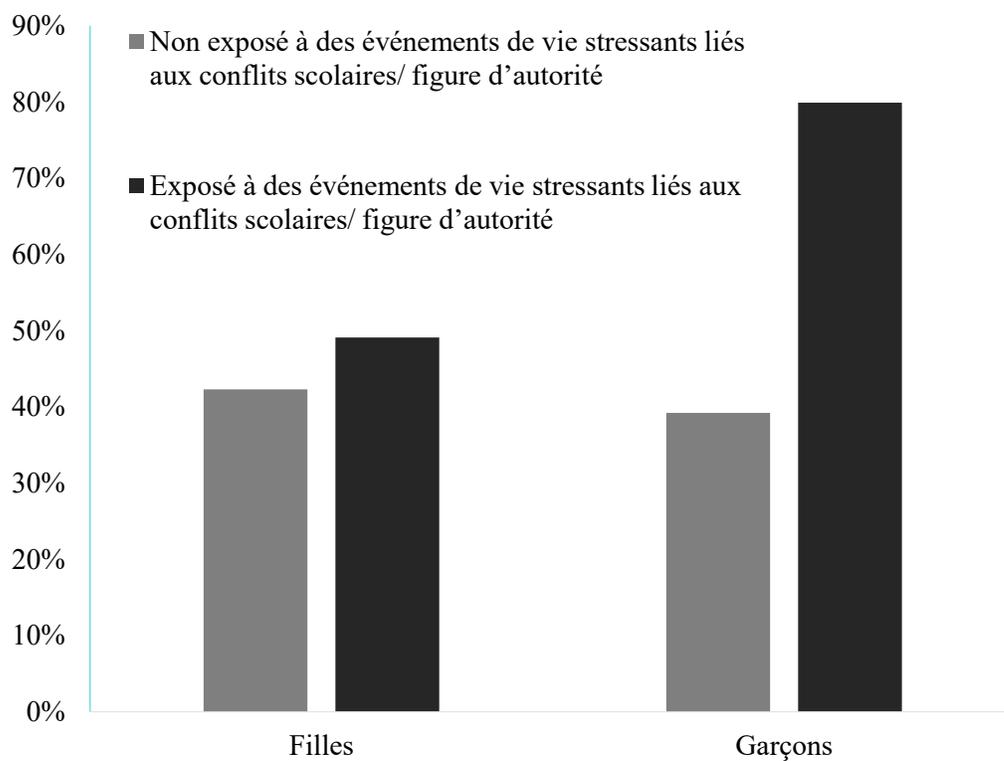


Figure 1 : Pourcentages prédits (basé sur le modèle présenté dans le Tableau 5) des cas d'abandon scolaire parmi les adolescents filles et garçons, en fonction de l'exposition à des événements de vie stressants liés aux conflits scolaire ou avec une figure d'autorité, tout en maintenant les variables de contrôles constantes à leur niveau moyen (provenant des groupes de décrocheurs et d'élèves appariés, N=366)

4. DISCUSSION

4.1 Résumé des résultats et conformité avec les hypothèses initiales

L'objectif de cette étude était de déterminer si l'exposition ou la réactivité à des événements de vie stressants pourrait contribuer au décrochage scolaire de manière différentielle en fonction du genre. En général, lorsque les stresseurs étaient considérés dans leur ensemble sans égard au type, ils étaient présents dans une proportion similaire chez les filles et les garçons et semblaient jouer un rôle précipitant similaire en lien avec le décrochage dans les deux groupes, et ce même en considérant d'autres facteurs de risque potentiellement confondants.

Toutefois, des résultats spécifiques en fonction du genre ont émergé lorsque des distinctions ont été apportées afin de distinguer différents types de stresseurs suivant une catégorisation théoriquement pertinente. En terme d'*exposition*, conformément aux hypothèses, les filles étaient moins exposées aux problèmes scolaires et aux conflits avec les figures d'autorité comparativement aux garçons, mais étaient davantage exposées aux événements de vie stressants de type relationnel impliquant des membres de leur famille ou des pairs (incluant les partenaires amoureux). Ces patrons ont été observés dans l'ensemble de l'échantillon, ainsi que spécifiquement au sein du sous-groupe d'élèves décrocheurs.

En terme de *réactivité*, toujours conformément aux hypothèses, les garçons ont montré une vulnérabilité particulière aux stresseurs liés aux problèmes scolaires ou aux conflits avec les figures d'autorité. En effet, ce type de stresseurs était systématiquement associé au décrochage exclusivement chez les garçons, et ce, dans toutes les analyses, bivariées ou de régression logistique multiples prenant en considération des facteurs confondants potentiels. Par contre, chez les filles, bien que les résultats bivariés stratifiés en fonction du genre étaient consistants avec l'hypothèse initiale d'une sensibilité particulière aux événements de vie stressants de type relationnel chez elles, ces résultats n'étaient pas significatifs dans les analyses de régression logistiques multiples examinant formellement les interactions en fonction du genre, et ce en contrôlant pour les variables confondantes potentielles.

4.2 Liens avec les études antérieures et implications pratiques

Plusieurs études antérieures ont démontré que des événements de vie stressants spécifiques ont une prévalence différente et sont liés à l'apparition de problèmes de santé mentale et de comportement contrastés chez les adolescents garçons et filles (voir Rosenfield et Mouzon, 2013). La présente étude contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine en démontrant que ces patrons liés au genre peuvent également s'appliquer à l'abandon scolaire prématuré. Les paragraphes suivants traitent des implications de ces résultats pour les garçons, les filles et les écoles.

Garçons et événements liés à l'école/l'autorité. Il existe relativement peu d'études consacrées à l'exposition des hommes aux événements de vie stressants et à l'association entre cette exposition et l'adaptation scolaire. Toutefois, conformément à la perspective générale des tensions (*general strain theory*), les travaux existants montrent que par rapport aux femmes, les hommes ont tendance à être plus exposés aux événements de vie stressants indiquant un échec quant à l'atteinte d'indicateurs externes de succès (p. ex., accomplissements professionnels et le statut social) ou impliquant des crimes ou affrontements agressifs impliquant des personnes extérieures à leur cercle amical et familial proche. Lorsque les hommes sont confrontés à ce type d'événements de vie stressants, ceux-ci auraient davantage tendance, comparativement aux femmes se trouvant dans des situations similaires, à réagir par des comportements externalisés (p. ex. crises de colère, abus de substances; Broidy et Agnew, 1997; Davis et coll., 2011; Laurent, Vergara-Lopez et Stroud, 2016; Rosenfield et Mouzon, 2013; Sigfusdottir et Silver, 2009; Stroud et al. 2009; Stroud et al., 2017; Stroud, Salovey et Epel, 2002). Les résultats de la présente étude suggèrent que le décrochage scolaire pourrait représenter une autre forme de réponse face à l'échec ou aux conflits avec l'autorité qui serait exprimée par les garçons adolescents en particulier. Étant donné les conséquences à long terme du décrochage scolaire, il semble essentiel de considérer ce résultat afin de comprendre pleinement les répercussions que peuvent avoir les événements de vie stressants sur les hommes et les garçons.

En ce qui a trait aux implications pratiques, viser à réduire les conflits entre les garçons et les membres du personnel de l'école pourrait être un moyen d'intervention important

permettant d'encourager la persévérance scolaire chez ceux-ci. Pour atteindre cet objectif, des programmes et politiques aux niveaux individuel et institutionnel pourraient se révéler pertinentes. Au niveau individuel, il pourrait s'avérer utile de considérer les programmes ciblant la gestion de la colère et du stress chez les élèves vulnérables au plan scolaire (Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet et Ben Amor, 2017). De plus, l'implantation de programmes d'entraînement des habiletés sociales et de la résolution de conflits pourrait permettre aux élèves présentant des difficultés relationnelles d'acquérir de nouvelles compétences sociales tout en diminuant les comportements inadéquats en milieu scolaire (Bowen et Desbiens, 2004).

Quant au niveau institutionnel, les écoles pourraient chercher à améliorer leurs politiques en matière de gestion des comportements perturbateurs, notamment en trouvant des alternatives aux pratiques courantes telles que la suspension hors de l'école et l'expulsion. Ces pratiques disciplinaires, généralement reconnues comme nuisibles, s'avèrent être particulièrement problématiques chez les garçons adolescents en raison de la surreprésentation de ces derniers parmi les élèves suspendus ou expulsés (American Academy of Pediatrics Council on School Health, 2013; Skiba et al., 2014; Welsh et Little, 2018). Leur importance particulière chez les garçons est mise en évidence par les résultats de la présente étude qui suggèrent que les suspensions peuvent être particulièrement susceptibles d'entraîner le décrochage scolaire chez ces derniers. Ce constat pourrait refléter le fait que chez les garçons plus que chez les filles, les suspensions sont souvent déclenchées par des conflits de nature agressive avec des membres du personnel de l'école. Lorsque les suspensions sont imposées dans ce contexte, elles sont non seulement susceptibles d'être de plus longue durée, mais aussi d'engendrer des sentiments de colère et de frustration envers l'école, deux éléments qui pourraient réduire l'envie de reprendre les cours à son école au terme d'une suspension, ou dans une autre école à la suite d'une expulsion.

Afin de réduire les abandons associés aux suspensions et aux expulsions chez les garçons, il serait d'abord pertinent de chercher à réduire les conflits et les altercations agressives souvent à l'origine de l'application de ces mesures disciplinaires. Ainsi, il serait pertinent d'offrir aux membres du personnel des formations portant sur la gestion de

comportements et la discipline en classe afin d'augmenter l'utilisation de stratégies efficaces, susceptibles de favoriser l'établissement de relations élève-enseignant plus positives (Welsh et Little, 2018). Lorsque des escalades conflictuelles surviennent malgré l'application de stratégies de gestion efficaces, les pratiques disciplinaires ayant recours à l'exclusion pourraient être avantageusement remplacées par des alternatives comme des plans personnalisés de renforcement du comportement et des suspensions à l'interne (Morris et Howard, 2003). Ce type d'approche pourrait certainement aider à maintenir les garçons plus longtemps à l'école tout en procurant des bienfaits à l'ensemble des étudiants (American Academy of Pediatrics Council on School Health, 2013).

Au-delà des conflits avec les figures d'autorité, les résultats suggèrent également que les échecs scolaires récents ont un impact disproportionné quant au degré de persévérance chez les garçons. Un échec peut être perçu comme un indicateur d'un manque de compétence et d'un statut inférieur dans la hiérarchie scolaire, ce qui selon la perspective « générale des tensions » représente des domaines particulièrement sensibles chez les garçons (Broidy et Agnew, 1997). Une manière de contrer l'impact négatif des échecs chez les garçons est évidemment de soutenir la réussite scolaire, par exemple en améliorant le programme scolaire de façon à permettre aux garçons vulnérables sur le plan scolaire d'obtenir de meilleurs résultats et ainsi de démontrer leurs aptitudes et compétences à l'école (voir Dion et al., 2011). Outre les améliorations du programme scolaire, des moyens non-académiques peuvent aussi être envisagés afin de permettre aux garçons de démontrer leurs talents et de se sentir compétents dans leur école. Les activités parascolaires comme le sport ou la musique pourraient en effet permettre d'améliorer particulièrement la santé mentale et la persévérance des garçons. Cette proposition est soutenue par un ensemble de travaux suggérant que la participation à des activités parascolaires pourrait apporter plus de bienfaits chez les garçons que chez les filles (Vandell, Larson, Mahoney et Watts, 2015). En ce sens, certaines politiques susceptibles de nuire particulièrement à la persévérance des garçons mériteraient d'être révisées, comme les politiques de type « *No pass / No play* » courantes aux États-Unis et aussi au Québec, qui requiert l'exclusion systématique des activités parascolaires de tous les élèves présentant des échecs scolaires (Burnett, 2000).

Filles et événements de type relationnel. En conformité avec la perspective du « fardeau de soins » (Kessler et McLeod, 1984), les écrits scientifiques montrent que les événements de vie stressants de type relationnel impliquant des êtres chers sont plus prévalents chez les filles que chez les garçons. Ce type d'évènement aurait également plus d'impact sur leur santé mentale et leur adaptation, à tous le moins lorsque ceux-ci sont indexés à partir de mesures de dépression ou de détresse psychologique (Oldehinkel et Bouma, 2011; Rosenfield et Mouzon, 2013). Les résultats de la présente étude font non seulement écho à ces écrits, mais contribuent à l'élargir en démontrant que la surreprésentation des événements de vie stressants de type relationnel chez les filles par rapport aux garçons existe non seulement chez les adolescents dépressif ou anxieux, mais également dans un autre groupe vulnérable sur le plan scolaire (voir aussi Dalton et al., 2009).

De plus, les résultats suggèrent qu'en général, la présence de stressors est susceptible de perturber sérieusement les trajectoires scolaires chez les filles. En effet, dans l'ensemble des analyses (bivariées et de régressions multiples), l'exposition globale aux événements de vie stressants était significativement liée au décrochage scolaire et ce lien était aussi fort chez les filles que chez les garçons. Les résultats bivariés suggèrent que chez les filles, ce lien serait sous-tendu au premier plan par des événements de type relationnel, étant donné que la plupart des événements de vie stressants auxquels elles font face sont de ce type, et que seul ce type de stressor est significativement plus élevé chez les filles décrocheuses comparativement aux filles persévérantes malgré un profil de risque similaire. Ces tendances bivariées, bien qu'elles soient conformes aux écrits scientifiques de type théorique et empirique plus large, doivent être interprétées avec prudence, en considérant qu'elles ne se maintiennent pas dans les analyses finales examinant formellement les interactions en fonction du genre, au-delà d'autres facteurs potentiellement confondants. Il est possible que le manque de puissance relié à la relativement petite taille de l'échantillon explique ce résultat. Afin de résoudre ces incohérences, des études futures basées sur de plus grands échantillons et présentant une meilleure puissance statistique pourraient s'avérer utiles.

Dans le cadre d'études futures, il serait aussi pertinent d'examiner l'exposition et la réactivité aux événements relationnels en faisant des distinctions supplémentaires, par

exemple en considérant séparément les événements impliquant les pairs, les membres de la famille ou un partenaire amoureux. De plus, il serait intéressant de considérer des modérateurs potentiels. Par exemple, l'accès à un soutien social de qualité dans certaines relations peut protéger des impacts négatifs liés aux problèmes rencontrés dans d'autres relations (Pearlin et Bierman, 2013). Selon cette logique, il est possible que l'impact négatif de certains stressseurs relationnels soit particulièrement visible lorsque plusieurs relations significatives sont touchées, à titre illustratif lorsque les filles sont touchées par des événements de vie stressants impliquant leurs parents *et* leurs amis. Cette hypothèse semble être soutenue par des résultats exploratoires démontrant que chez les filles, le lien entre les événements de vie stressants de type relationnel et le décrochage était particulièrement significatif lorsque l'on considérait l'exposition à *au moins deux* événements de vie stressants de type relationnel.

Malgré la pertinence et la prévalence assez grande d'événements de vie stressants de type relationnel chez les filles, les chercheurs et les prestataires de services intéressés par la prévention du décrochage scolaire ne leur ont accordé que très peu d'attention (Dupéré et al., 2015; Freeman et Simonsen, 2015). Cette omission peut être attribuée au fait que les événements de vie stressants de type relationnel passent souvent inaperçus pour les personnes n'étant pas directement impliquées, contrairement aux événements de vie stressants plus visibles manifestés chez les garçons décrocheurs, comme les conflits physiques. La surreprésentation des stressseurs relationnels, souvent dissimulés, chez les filles soulève la possibilité que ces difficultés puissent passer inaperçues ou être banalisées (Kelly, 1993). Afin de combler cette lacune, un point de départ intéressant pourrait se trouver dans l'implantation de programmes scolaires visant à réduire l'abus et la violence dans les relations avec les pairs et les relations amoureuses ainsi qu'une mobilisation visant à éliminer les doubles standards liés au genre (e.g Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011; Foshee et al., 2004; Olweus et Limber, 2010). De futures recherches portant sur ces types de programmes devraient tenter d'évaluer l'impact non seulement sur la santé mentale, mais également sur la persévérance scolaire.

4.3 Forces et limites

La présente étude présente des forces notables. Tout d'abord, l'utilisation du *LEDS* pour mesurer l'exposition aux événements stressants représente une force importante. Le *LEDS* est considéré comme une référence dans le domaine de l'évaluation des stressseurs (voir Harkness et Monroe, 2016). De plus, les stressseurs ont été mesurés lors d'une période critique dans le temps, soit lorsque les élèves venaient tout juste de décrocher de l'école. Les événements stressants ont également été évalués auprès des élèves décrocheurs et auprès d'un groupe d'élèves appariés présentant des vulnérabilités similaires, mais ayant persévéré. Les participants de l'échantillon (N=545) ont été sélectionnés dans un bassin de plus de 6,500 élèves ayant été soigneusement dépistés afin d'établir, de manière prospective, leur risque de décrochage scolaire.

Cependant, les résultats doivent être interprétés en considérant certaines limites également. Tout d'abord, même si la taille de l'échantillon est élevée considérant le type d'instrument de mesure utilisé, le nombre de participants est relativement limité. Par conséquent, les sous-domaines d'événements de vie stressants ont dû être regroupés dans des types plus larges théoriquement pertinents, plutôt que considérés séparément. Cette lacune a possiblement limité l'identification de différents sous-domaines de stressseurs dont l'effet pourrait varier en fonction du genre. Par exemple, il aurait pu être révélateur de considérer les suspensions scolaires séparément, plutôt que dans le cadre d'une plus grande catégorie comme « les événements de vie stressants reliés aux échecs scolaires ou à des conflits à l'école ou avec l'autorité ». De façon analogue, il aurait été pertinent d'examiner les problèmes avec les membres de la famille, les pairs et les partenaires amoureux séparément et de manière cumulative plutôt que comme faisant partie d'une seule et même catégorie plus large regroupant l'ensemble des « événements de vie stressants de type relationnel » sans égard au type de relation concerné.

Par ailleurs, il est important de considérer que la stratégie d'échantillonnage de ce projet de recherche se concentrait davantage sur des écoles ayant un taux de décrochage élevé, et ce dans une région ciblée, ce qui pourrait complexifier la généralisation des résultats. Toutefois il semble peu probable que les résultats observés soient idiosyncratiques,

considérant qu'ils font écho à ceux d'autres études menées dans divers pays et utilisant des échantillons cliniques et des échantillons nationaux représentatifs (p. ex., voir Rosenfield et Mouzon, 2013). Malgré cela, les résultats devront être reproduits dans d'autres échantillons, puisque le lien entre les événements de vie stressants et le décrochage scolaire chez les garçons et les filles adolescents n'a que très rarement été examiné (pour une exception, voir Kelly, 1993). De plus, les principaux facteurs de risque d'abandon scolaire (p. ex., un placement dans un programme d'éducation spécialisée et l'indice de risque de décrochage scolaire) ont été mesurés seulement quelques mois avant que le décrochage se produise et l'exposition aux stressseurs a été évaluée rétrospectivement. L'utilisation d'un devis prospectif à plus long terme débutant plus tôt dans le parcours scolaire des élèves aurait fourni davantage d'informations sur leurs expériences passées. Toutefois, ces devis présentent leurs propres limites, considérant que les jeunes qui abandonnent leurs études secondaires abandonnent également de manière disproportionnée les études longitudinales, ce qui fait en sorte qu'ils sont sous-représentés dans ces études au fur et à mesure qu'elles avancent dans le temps (voir Dupéré et al, 2015). Pour conclure, malgré que le devis de recherche soit de type explicatif (corrélational prédictif) et que des efforts aient été mis en place afin de se rapprocher d'un devis expérimental avec un groupe de comparaison valide, l'étude demeure corrélationalnelle et ne permet donc pas l'inférence causale.

4.4 Conclusion

La présente étude suggère que l'exposition différentielle chez les adolescents garçons et filles à certains événements de vie stressants peut entraîner non seulement des problématiques au plan de leur santé mentale (p. ex., la dépression ou l'abus de substance), mais également au plan de leur persévérance scolaire. Il apparaît donc important de considérer le fonctionnement global des adolescents lorsque l'on tente de mieux comprendre les conséquences de l'exposition aux événements de vie stressants, notamment en tenant compte des problèmes intériorisés et extériorisés ainsi que des difficultés d'adaptation scolaire. En d'autres termes, à l'adolescence, une période de vulnérabilité accrue au stress, il semble que l'exposition à des stressseurs puisse avoir des répercussions sur l'ensemble des sphères développementales majeures, incluant la sphère scolaire (Romeo, 2017). Sur le plan des

implications pratiques, les résultats de cette étude suggèrent que pour réduire le décrochage scolaire tant chez les garçons que chez les filles, les écoles et les autres institutions devraient s'efforcer de réduire l'exposition des adolescents aux différents types d'événements de vie stressants. Toutefois, puisque les situations stressantes sont inhérentes à la vie et ne peuvent être complètement éliminées, il apparaît aussi crucial d'outiller les élèves et les adultes qui les entourent afin de gérer ces événements de manière optimale.

RÉFÉRENCES

- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., & Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of Adolescence*, *76*, 55-64. doi:10.1016/j.adolescence.2019.08.012
- Alexander, K., Entwisle, D. et Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *The Teachers College Record*, *103*(5), 760-822. doi: 10.1111/0161-4681.00134
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, *333*(6045), 1034-1037. doi: 10.1126/science.1207998
- American Academy of Pediatrics Council on School Health. (2013). Out of-school suspension and expulsion. *Pediatrics*, *131*(3), e1000–e1007. doi: 10.1542/peds.2012-3932.
- America's Promise Alliance and its Center for Promise. (2014). *Don't call them dropouts: Understanding the experiences of young people who leave high school before graduation*. Washington, DC: America's Promise Alliance and its Center for Promise.
- 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
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, *79*(9), 408-415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(3), 456-477. doi:10.1111/bjep.12159
- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L. et Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *10*(1), 7-39. doi: 10.1080/19345747.2016.1232459
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 568-582. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.568
- Berndt, T. J. et Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*(5), 1312-1329. doi: 10.2307/1131649

- Bloom, D. (2010). Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 89-108. doi: 10.1353/foc.0.0039
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). *La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces*. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/LapreventionQuebec.pdf>
- Bowers, A. J. (2010). Grades and graduation: A longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 191-207. doi: 10.1080/00220670903382970
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195. doi: 10.1080/00220671.2011.552075
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17, 129–148. doi: 10.1080/10824669.2012.692071
- Bowers, A. J., Sprott, R. et Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out?: A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77-100. doi: 10.1353/hsj.2013.0000
- Brière, F. N., Pascal, S., Dupéré, V., Castellanos-Ryan, N., Allard, F., Yale-Soulière, G. et Janosz, M. (2017). Depressive and anxious symptoms and the risk of secondary school non-completion. *The British Journal of Psychiatry*, 211(3), 163-168. doi: 10.1192/bjp.bp.117.201418
- Breslau, J., Miller, E., Chung, W. et Schewitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research*, 45(3), 295-301. doi: 10.1016/j.jpsychires.2010.06.014
- Broidy, L. et Agnew, R. (1997). Gender and crime: A general strain theory perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 34(3), 275-306. doi:10.1177/0022427897034003001
- Broughton, D. E., Brannigan, R. E. et Omurtag, K. R. (2017). Sex and gender: You should know the difference. *Fertility and Sterility*, 107(6), 1294-1295. doi: 10.1016/j.fertnstert.2017.04.012
- Brown, G. W., Harris, T. O., Andrews, B., Hepworth, C., Lloyd, C. et Monck, E. (1992). *Life Events and Difficulties Schedule (LEDS-2): Teenage supplement*. London, UK: Royal Holloway and Bedford New College, University of London.

- Burnett, M. A. (2000). "One strike and you're out": An analysis of no pass/no play policies. *High School Journal*, 84(2), 1–6. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40364401>
- Clemans, K. H., DeRose, L. M., Graber, J. A. et Brooks-Gunn, J. (2010). Gender in adolescence: Applying a person-in-context approach to gender identity and roles. Dans J. C. Chrisler et D. R. McCreary (dir.), *Handbook of Gender Research in Psychology*. (vol.1, p. 527-557). New York, NY: Springer.
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96(5), 1126-1159. doi: 10.1086/229654
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L. et Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554, 441-450. doi: 10.1038/nature25770
- Dalton, B., Glennie, E. et Ingels, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts*. Repéré à <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009307.pdf>
- Davis, M. C., Burlison, M. H. et Kruszewski, D. M. (2011). Gender: Its relationship to stressor exposure, cognitive appraisal/coping processes, stress responses, and health outcomes. Dans R. J. Contradu et A. Baum (dir.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (p. 247-261). New York, NY: Springer.
- Dedovic, K., Wadiwalla, M., Engert, V. et Pruessner, J. C. (2009). The role of sex and gender socialization in stress reactivity. *Developmental Psychology*, 45(1), 45-55. doi: 10.1037/a0014433
- Denton, M., Prus, S. et Walters, V. (2004). Gender differences in health: A Canadian study of the psychosocial, structural and behavioural determinants of health. *Social Science & Medicine*, 58(12), 2585-2600. doi: 10.1016/j.socscimed.2003.09.008
- DePaoli, J. L., Balfanz, R. et Bridgeland, J. (2016). *Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates*. Washington, DC: Civic Enterprises and Everyone Graduates Center.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J. et Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science*, 12(1), 70–79. doi: 10.1007/s11121-010-0182-5
- Dohrenwend, B. P. (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. *Psychological Bulletin*, 132, 477–495. doi:10.1037/0033-2909.132.3.477

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). 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
- Dupéré, V., Dion, E., Harkness, K. L., McCabe, J., Thouin, E. et Parent, S. (2017). Adaptation and validation of the Life Events and Difficulties Schedule for use with high school dropouts. *Journal of Research on Adolescence*, 27(3), 683-689. doi: 10.1111/jora.12296
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, A., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018a). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89(2), 107-122. doi: 10.1111/cdev.12792
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T. et Lesage, A. (2018b). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205- 211. doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.09.024
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Crosnoe, R., Archambault, A. et Goulet, M. (2019). Circumstances preceding dropout among rural high schoolers: A comparison with urban peers. *Journal of Research in Rural Education*, 35, 1-20. doi:10.26209/jrre3503
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S. et Archambault, I. (soumis). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners and siblings.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M ... Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14(1), 1-13. doi: 10.1186/s12888-014-0237-4
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: 10.2307/1170412
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T. et Suchindran, C. (2004). Assessing the longterm effects of the safe dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94(4), 619–624. doi: 10.2105/AJPH.94.4.619

- Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. doi:10.3102/0034654314554431
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 47(3), 225-241. doi: 10.1037/cbs0000014
- Galambos, N. L., Berenbaum, S. A. & McHale, S. M. (2009). Gender development in adolescence. Dans R. M. Lerner and L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 305-357) Hoboken, NJ: Wiley.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D. et Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 412-425. doi:10.1207/s15374424jccp3302_23
- 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>
- Haig, D. (2004). The inexorable rise of gender and the decline of sex: Social change in academic titles, 1945–2001. *Archives of Sexual Behavior*, 33(2), 87-96. doi: 10.1023/B:ASEB.0000014323.56281.0d
- Hankin, B. L., Mermelstein, R. et Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development*, 78(1), 279-295. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x
- Hankivsky, O. (2008). *Cost estimates of dropping out of high school in Canada*. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning.
- Harding, D. J. (2011). Rethinking the cultural context of schooling decisions in disadvantaged neighborhoods: From deviant subculture to cultural heterogeneity. *Sociology of Education*, 84(4), 322–339. doi: 10.1177/0038040711417008
- Harkness, K. L., Bruce, A. E. et Lumley, M. N. (2006). The role of childhood abuse and neglect in the sensitization to stressful life events in adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(4), 730-741. doi: 10.1037/0021-843X.115.4.730
- Harkness, K. L., Stewart, J. G. et Wynne-Edwards, K. E. (2011). Cortisol reactivity to social stress in adolescents: Role of depression severity and child maltreatment. *Psychoneuroendocrinology*, 36(2), 173-181. doi: 10.1016/j.psyneuen.2010.07.006

- Harkness, K. L. et Monroe, S. M. (2016). The assessment and measurement of adult life stress: Basic premises, operational principles, and design requirements. *Journal of Abnormal Psychology, 125*(5), 727-745. doi:10.1037/abn0000178
- Hatch, S. et Dohrenwend, B. (2007). Distribution of traumatic and other stressful life events by race/ethnicity, gender, SES and age: A review of the research. *American Journal of Community Psychology, 40*(3-4), 313-332. doi: 10.1007/s10464-007-9134-z
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 373-398. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115057
- Instituts de recherche en santé du Canada. (2019). Comment intégrer le sexe et le genre à la recherche. Repéré à <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/50836.html>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux, 122*, 105-127. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228643494_L%27abandon_scolaire_chez_les_adolescents_perspective_nord-americaine
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kelly, D. M. (1993). *Last chance high: How girls and boys drop in and out of alternative schools*. Yale University Press: New Haven, CT.
- Kessler, R. C. et McLeod, J. D. (1984). Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American Sociological Review 49*(5), 620-631. doi: 10.2307/2095420
- Kessler, R.C., Foster, C.L., Saunders, W.B. et Stang, P.E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders on educational attainment. *American Journal of Psychiatry, 152*(7), 1026-1032. doi: 10.1176/ajp.152.7.1026
- Kruttschnitt, C. (2013). Gender and crime. *Annual Review of Sociology, 39*(1), 291-308. doi: 10.1146/annurev-soc-071312-145605
- Ladouceur, C. D. (2016). L'influence de la puberté sur les circuits neuronaux sous-tendant la régulation des émotions : implications pour la compréhension des risques de troubles affectifs. *Santé mentale au Québec, 41*(1), 35-64. doi: 10.7202/1036965ar
- Laurent, H., Vergara-Lopez, C. et Stroud, L. R. (2016). Differential relations between youth internalizing/externalizing problems and cortisol responses to performance vs. interpersonal stress. *Stress, 19*(5), 492-498. doi: 10.1080/10253890.2016.1218843

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(3), 647-662. doi: 10.7202/018962ar
- Leventhal, T., Dupéré, V. et Shuey, E. (2015). Children in neighborhoods. Dans T. Leventhal et M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7e éd., vol. 4, p. 493-533). Hoboken, NJ: Wiley.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M. et Ben Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: Effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(3), 473-481. doi: 10.1177/2156587216683886
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.010
- Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A. et Mykletun, A. (2016). Internalizing disorders as risk factors for early school leaving: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 1(3), 245-255. doi: 10.1007/s40894-016-0024-1
- Merki, K. M, Emmerich, M. et Holmeier, M. (2015). Further development of educational effectiveness theory in a multilevel context: From theory to methodology and from empirical evidence back to theory. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26, 4-9. doi: 10.1080/09243453.2014.938930
- Meyer, I. H., Schwartz, S. et Frost, D. M. (2008). Social patterning of stress and coping: Does disadvantaged social statuses confer more stress and fewer coping resources? *Social Science and Medicine*, 67(3), 368-379. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.03.012
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2018). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2014-2015 (données officielles)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2014-2015.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indices de défavorisation par école -2013-2014*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf
- Morris, R. C. et Howard, A. C. (2003). Designing an effective in-school suspension program. *The Clearing House*, 76(3), 156-159. doi: 10.1080/00098650309601994.

- Muehlenhard, C. L. et Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex Roles*, 64(11-12), 791-803. doi:10.1007/s11199-011-9932-5
- Nickels, N., Kubicki, K. et Maestripieri, D. (2017). Sex differences in the effects of psychosocial stress on cooperative and prosocial behavior: Evidence for ‘flight or fight’ in males and “tend and befriend” in females. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 3(2), 171-183. doi: 10.1007/s40750-017-0062-3
- Norris, F. H. (1992). Epidemiology of trauma: frequency and impact of different potentially traumatic events on different demographic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 409-418. doi: 10.1037/0022-006X.60.3.409
- Oldehinkel, A. J. et Bouma, E. M. (2011). Sensitivity to the depressogenic effect of stress and HPA-axis reactivity in adolescence: A review of gender differences. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1757-1770. doi: 10.1016/j.neubiorev.2010.10.013
- Olweus, D. et Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Pearlin, L. I. et Bierman, A. (2013). Current issues and future directions in research into the stress process. Dans C. S. Aneshenzel, J. C. Phelan, et A. Bierman (dir.), *Handbook of the sociology of mental health* (2e éd., p. 325–340). Dordrecht: Springer.
- Perry, D. G. et Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61–74. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!* 2e édition. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Ranawa, J. S. et Morgan, A. S. (2014). Trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood: The role of self-esteem and body-related predictors. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 597-611. doi: 10.1007/s10964-013-9995-4
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. Dans G. J. Duncan et R. J. Murnane (dir.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (p. 91-116). New York, NY : Russel Sage Foundation.

- Richards, J. (2009). Dropouts : The Achilles' heel of Canada's high-school system. *C. D. Howe Institute Commentary*, 298, 1-23. Repéré à https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/commentary_298.pdf
- Romeo, R. D. (2013). The teenage brain: The stress response and the adolescent brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 140-145. doi: 10.1177/0963721413475445
- Romeo, R. D. (2017). The impact of stress on the structure of the adolescent brain: Implications for adolescent mental health. *Brain Research*, 1654, 185-191. doi:10.1016/j.brainres.2016.03.021
- Rosenfield, S. et Mouzon, D. (2013). Gender and mental health. Dans C. S. Aneshensel, J. Phelan et A. Bierman (dir.), *Handbook of the sociology of mental health* (2e éd. p. 277-296). Rotterdam, Netherlands: Springer.
- Rothman, K. J., Greenland, S. et Lash, T. L. (2008). Case-control studies. Dans K. J. Rothman, S. Greenland et T. L. Lash (dir.), *Modern epidemiology* (p. 111-127). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- 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.
- Rumberger, R. W et Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school : A review of 25 years of research* (Rapport n° 15). Santa Barbara, Californie: Université de Californie.
- Safford, S. M. (2008). Gender and depression in men: Extending beyond depression and extending beyond gender. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 15(3), 169-173. doi: 10.1111/j.1468-2850.2008.00126.x
- Sedgh, G., Finer, L. B., Bankole, A., Eilers, M. A. et Singh, S. (2015). Adolescent pregnancy, birth, and abortion rates across countries: Levels and recent trends. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 223-230. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.09.007.
- Shuger, L. (2012). *Teen Pregnancy and High School Dropout: What Communities are Doing to Address These Issues*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy and America's Promise Alliance.
- Sigfusdottir, I.-D. et Silver, E. (2009). Emotional reactions to stress among adolescent boys and girls: An examination of the mediating mechanisms proposed by general strain theory. *Youth and Society*, 40(4), 571-590. doi: 10.1177/0044118X08327583

- Simon, R. W. (2007). Contributions of the sociology of mental health for understanding the social antecedents, social regulation, and social distribution of emotion. Dans W. R. Avison, J. D. McLeod et B. A. Pescosolido (dir.), *Mental health, social mirror* (p. 239-274). New York, NY: Springer.
- Silberg, J., Pickles, A., Rutter, M., Hewitt, J., Simonoff, E., Maes, H ... Eaves, L. (1999). The influence of genetic factors and life stress on depression among adolescent girls. *Archives of General Psychiatry*, 56(3), 225-232. doi: 10.1001/archpsyc.56.3.225
- Skiba, R. J., Chung, C.-G., Trachok, M., Baker, T. L., Sheya, A. et Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, 51(4), 640–670. doi: 10.3102/0002831214541670.
- Smith, D. T., Mouzon, D. M. et Elliott, M. (2016). Reviewing the assumptions about men's mental health: An exploration of the gender binary. *American Journal of Men's Health*, 12(1), 78-89. doi: 10.1177/1557988316630953
- Statistique Canada (2011). Enquête nationale auprès des ménages (ENM) : *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada* (Publication n° 99-010-X2011001). Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Staufenbiel, S. M., Penninx, B. W., de Rijke, Y. B., van den Akker, E. L. et van Rossum, E. F. (2015). Determinants of hair cortisol and hair cortisone concentrations in adults. *Psychoneuroendocrinology*, 60, 182-194. doi: 10.1016/j.psyneuen.2015.06.011
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Stroud, L. R., Salovey, P. et Epel, E. S. (2002). Sex differences in stress responses: social rejection versus achievement stress. *Biological psychiatry*, 52(4), 318-327. doi: 10.1016/S0006-3223(02)01333-1
- Stroud, L. R., Foster, E., Papandonatos, G. D., Handwerger, K., Granger, D. A., Kivlighan, K. T. et Niaura, R. (2009). Stress response and the adolescent transition: Performance versus peer rejection stressors. *Development and Psychopathology*, 21(1), 47. doi: 10.1017/S0954579409000042.
- Stroud, L. R., Papandonatos, G. D., D'Angelo, C. M., Brush, B. et Lloyd-Richardson, E. E. (2017). Sex differences in biological response to peer rejection and performance challenge across development: A pilot study. *Physiology & Behavior*, 169(1), 224-233. doi: 10.1016/j.physbeh.2016.12.005
- Théorêt, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 251-264.

- Thompson, M. P., Kingree, J. B. et Desai, S. (2004). Gender differences in long-term health consequences of physical abuse of children: data from a nationally representative survey. *American Journal of Public Health, 94*(4), 599-604.
doi: 10.2105/AJPH.94.4.599
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.
doi: 10.3102/00346543045001089
- Turner, R. J. et Avison, W. R. (2003). Status variations in stress exposure: Implications for the interpretation of research on race, socioeconomic status, and gender. *Journal of Health and Social Behavior, 44*(4), 499-505. doi: 10.2307/1519795
- Turner, R. J. et Lloyd, D. A. (1995). Lifetime traumas and mental health: The significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior, 36*(4), 360–376.
doi: 10.2307/2137325
- 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: Wiley.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology, 21*(4), 401-415.
doi:10.1080/01443410120090795
- Wang, J., Korczykowski, M., Rao, H., Fan, Y., Pluta, J., Gur, R. C ... Detre, J. A. (2007). Gender difference in neural response to psychological stress. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2*(3), 227-239. doi: 10.1093/scan/nsm018
- Wang, M., Brinkworth, M. et Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology, 49*(4), 690-705. doi: 10.1037/a0027916
- Wallace Jr, J. M., Goodkind, S., Wallace, C. M. et Bachman, J. G. (2008). Racial, ethnic, and gender differences in school discipline among US high school students: 1991-2005. *The Negro Educational Review 59*(1-2), 47-62. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2678799/pdf/nihms50094.pdf>
- Welsh, R. O. et Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research, 88*(5), 752-794. doi: 10.3102/0034654318791582

ANNEXE

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CERFAS)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal :

TITRE : *Un examen détaillé des circonstances entourant la persévérance et le décrochage scolaires chez des jeunes de différents milieux*

REQUÉRANT : *Véronique Dupéré, professeure adjointe, École de psychoéducation*


FINANCEMENT

Chercheur principal : *idem*

Organisme : *FRQ-SC*

Programme : *Action concertée « Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires »*

No d'octroi : *2014-RP-178837*

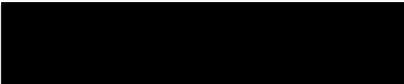
Titre de l'octroi : *idem*

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CERFAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CERFAS.

Selon les exigences éthiques en vigueur, **un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat**, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi peut être consulté sur la page Web du CERFAS.


Martin Arguin, *président*
CERFAS

Date de délivrance : 2014 / 01 / 28
AAAA / MM / JJ

Date d'échéance* : 2017 / 06 / 01
AAAA / MM / JJ

*correspond à la date prévue de fin du projet

Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Lien entre l'exposition à différents types de stressseurs et le décrochage scolaire : modération en fonction du sexe
Étudiante requérante	Laurence C. Lavoie [redacted] étudiante à la maîtrise, FAS - École de psychoéducation
Sous la direction de	Véronique Dupéré, professeure agrégée, FAS - École de psychoéducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé
Programme	
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CÉRAS.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CÉRAS.



Marie-Pierre Bousquet, présidente
Comité d'éthique de la recherche en arts
et en sciences
Université de Montréal

18 septembre 2018
Date de délivrance

1^{er} octobre 2021
Date de fin de validité

1^{er} octobre 2019
Date de suivi