

Université de Montréal

Les traits de personnalité peuvent-ils distinguer différents types
de décrocheurs scolaires potentiels à l'adolescence?

Par
Sandrine Bourdages

École de psychoéducation
Faculté des arts et sciences

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

Novembre 2010

© Sandrine Bourdages, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Les traits de personnalité peuvent-ils distinguer différents types
de décrocheurs scolaires potentiels à l'adolescence?

Présenté par:
Sandrine Bourdages

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Isabelle Archambault
Président rapporteur

Julien Morizot
Directeur de recherche

Alexandre J.S. Morin (Université de Sherbrooke)
Membre du jury

Résumé

Le décrochage scolaire des adolescents est un phénomène alarmant qui occasionne de multiples conséquences négatives, tant pour le jeune que pour la société. Des recherches empiriques ont soulevé l'importance de considérer les décrocheurs comme un groupe aux profils hétérogènes. En conséquence, quelques chercheurs ont proposé des typologies des décrocheurs scolaires à l'adolescence, dont Janosz (1994; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay 2000). À partir de trois indicateurs de l'adaptation scolaire des adolescents (engagement scolaire, indiscipline scolaire et performance scolaire), Janosz et ses collègues ont identifié quatre types de décrocheurs scolaires potentiels, soient les Discrets, les Désengagés, les Sous-performants et les Inadaptés. Les études prédictives conduites jusqu'à maintenant ont permis de déterminer que les différents types proposés par cette typologie se distinguent sur différents facteurs de risque du décrochage d'ordre individuel et environnemental. Toutefois, il n'est pas connu si ces types de décrocheurs potentiels se distinguent des adolescents non à risque de décrocher sur un facteur important, soit les traits de personnalité. Cette étude visait donc à évaluer si les traits de personnalité des adolescents (Ouverture, Extraversion, Contrôle, Amabilité et Stabilité émotionnelle) permettaient de prédire l'appartenance aux quatre types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz et ses collègues (2000), en contrôlant l'effet de plusieurs autres facteurs de risque classique du décrochage. Les données provenaient de l'étude Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA), qui compte plus de 40 000 adolescents provenant de 69 écoles secondaires au Québec. L'échantillon qui a été utilisé dans cette étude ($N = 4980$) était composé d'élèves de 14 à 16 ans évalués en 2006-2007. Les adolescents ont rempli des questionnaires en groupe durant une période de classe. Différents modèles de régression logistique multinomiale contrôlant pour la nature hiérarchique des données ont confirmé que les traits de personnalité ont prédit l'appartenance à différents types de décrocheurs, et ce, au-delà de l'effet de plusieurs facteurs de risque classiques du décrochage scolaire. Ces résultats suggèrent que les théories du décrochage scolaire pourraient intégrer les traits de personnalité et que ces derniers pourraient être utilisés pour le dépistage des adolescents à risque de décrochage.

Mots-clés : Décrochage scolaire, Typologie des décrocheurs, Facteurs de risque, Traits de personnalité, Adolescence.

Abstract

Adolescents' school dropout is an alarming phenomenon which has several negative consequences for the youth themselves and for society as a whole. Empirical studies outlined the importance of considering school dropouts as a group of adolescents displaying heterogeneous profiles. Consequently, a number of researchers proposed typologies of school dropouts during adolescence, including Janosz (1994; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay 2000). Using three indicators of adolescents' school adaptation (school engagement, school indiscipline, and academic achievement), Janosz identified four types of potential school dropouts, namely the Quiets, the Disengaged, the Low-achievers, and the Maladjusted. Predictive studies conducted to date showed that these different types proposed by Janosz can be distinguished on different classical individual and environmental risk factors of school dropout. However, it is not know if these potential school dropout types can be distinguished on an important factor, namely personality traits. Thus, this study aimed at evaluating if adolescents' personality traits (Openness, Extraversion, Conscientiousness, Agreeableness, and Emotional stability) could predict membership in the four school dropout types proposed by Janosz et al. (2000), controlling for the effect of several classical risk factors of school dropout. Data were drawn from the New Approaches New Solutions (NANS) longitudinal study, which counts over 40 000 adolescents from 69 high school in Quebec (Canada). The sample that was used in this study ($N = 4980$) was composed of pupils aged 14 to 16 years assessed in 2006-2007. Adolescents filled out questionnaires in group during a class period. Different multinomial logistic regression models controlling for the hierarchical nature of the data confirmed that personality traits predicted membership in the different dropout types, and this, over and above the effect of several classical risk factors of school dropout. The results suggest that theories of school dropout could integrate personality traits and also that they could be used for screening adolescents at risk of dropping out of high school.

Keywords : School dropout, Typology of school dropouts, Risk factors, Personality traits, Adolescence.

Tables des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des sigles et abréviations	viii
Remerciements	ix
Énoncé de la problématique	1
Le décrochage scolaire à l'adolescence: définition, ampleur et conséquences	2
Modèles explicatifs du décrochage scolaire	4
Modèles de Tinto	5
Modèle de Garnier, Stein et Jacobs	5
Théorie du syndrome de problèmes de comportement de Jessor	5
Facteurs de risque du décrochage scolaire	6
Facteurs de risque environnemental	7
Facteurs de risque individuel	8
Approche typologique du décrochage scolaire	9
Typologie de décrocheurs potentiels de Janosz	12
Traits de personnalité et types de décrocheurs potentiels	16
Objectif et hypothèses de la présente étude	19
Méthode	21
Participants et procédures	21
Mesures	22
Variable dépendante: Types de décrocheurs scolaires potentiels	22
Variables indépendantes: Prédicteurs des types de décrocheurs	24
Analyses statistiques	28
Résultats	32
Statistiques descriptives et corrélations entre les prédicteurs	32
Prédicteurs de l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels	32
Discussion	43
Influence des traits de personnalité sur le processus de décrochage scolaire	43
Contribution des traits à la compréhension des types de décrocheurs potentiels	48
Forces et limites de la présente étude	50
Implications théoriques et pratiques	52
Références	54

Liste des tableaux

Tableau 1. Corrélations entre les prédicteurs	33
Tableau 2. Résumé des indices d'adéquation des différents modèles de régression logistique multinomiale	36
Tableau 3. Résumé des résultats du modèle de régression logistique multinomiale final prédisant l'appartenance aux types de décrocheurs scolaire potentiels	40

Liste des figures

- Figure 1. Scores standardisés moyens des prédictors classiques du décrochage
par type de décrocheur potentiel 38
- Figure 2. Scores standardisés moyens des traits de personnalité par type de
décrocheur potentiel 39

Liste des sigles et abréviations

ABIC : Sample-Size Adjusted Bayesian Information Criterion

AIC : Akaike Information Criterion

BFI : Big-Five Inventory

BIC : Bayesian Information Criterion

DÉS : Diplôme d'études secondaire

DEMS : Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire

IC : Intervalle de confiance

ICTP : Inventaire de cinq grands traits de personnalité

IPD : Indice de prédiction des décrocheurs

n : Nombre de participants

NEO-FFI : NEO-Five Factor Inventory

MASPAQ : Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois

MELS : Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports du Québec

QES : Questionnaire sur l'environnement scolaire

SIAA : Stratégie d'intervention agir autrement

SSÉ : Statut socioéconomique

TEDP : Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels

Remerciements

Comment résumer en peu de ligne une aussi grande aventure que fut celle de la maîtrise mémoire et stage. Cette maîtrise m'a permis de faire la rencontre de personnes extraordinaires qui m'ont accompagnée, écoutée, encouragée, supportée et qui m'ont endurée dans mes humeurs changeantes.

Je tiens à remercier mon directeur, Julien Morizot, qui a su rendre accessible un projet tel qu'un mémoire. Merci de m'avoir rassurée quand j'étais dans le doute. Merci de m'avoir fait rire lorsque j'étais découragée. Merci d'avoir maintenu tes efforts malgré les autres projets que j'entreprenais. Un grand merci aussi à Isabelle Archambault qui s'est montrée toujours ouverte à me donner un coup de main. Merci d'avoir partagé avec moi ton expertise sur le décrochage scolaire. Je tiens également à remercier M. Michel Janosz qui m'a permis d'utiliser les données de l'étude de la SIAA. De plus, il m'aurait été impossible d'utiliser adéquatement toutes ces variables sans l'aide précieuse de Christiane Bouthillier et Marianne Dubé. Je vous suis reconnaissante de la grande disponibilité dont vous avez fait preuve tout au long de mon parcours. Également, je remercie les membres du Groupe de recherche sur les environnements scolaires, de même que M. Janosz de m'avoir accordé une bourse qui m'a grandement aidée dans la poursuite de ma maîtrise.

Un immense merci à ma famille qui a su être derrière moi, et ce, surtout dans les moments où moi-même je n'y croyais plus. Merci à mes parents de m'avoir transmis l'envie d'aller toujours plus loin et de redoubler d'efforts afin de se surpasser soi-même. Merci à ma sœur Émilie et à son mari Yan de m'avoir protégée et de me faire sentir à chaque jour comme une personne unique et spéciale. Le regard que vous portez sur moi m'encourage à toujours aller plus loin et à surmonter les difficultés que je rencontre.

Ces remerciements seraient incomplets si je ne faisais mention du support de mes amis. Tout d'abord, merci à mes grandes amies, Annie et Maude. Merci de m'accompagner et de partager avec moi les moments importants de ma vie. Votre folie, votre bonne humeur et votre présence m'offrent réconfort et équilibre. Merci également aux deux fondatrices de *l'organisation désorganisée*. Sans vous, qui sait où je serais rendue aujourd'hui? Une grande amitié est née, et je sais pertinemment qu'elle perdura à travers les années. Je remercie aussi les membres de la *secte de la faune inadaptée* (Nicolas, Stéphanie, Audrey R., Joëlle, Mélanie, Anne-Marie, Yves et Jean-Philippe). Aller à l'université à tous les jours n'aurait pas été aussi plaisant sans vous. Finalement, je tiens à souligner les magnifiques relations d'amitié qui se sont créées tout au long de ce cheminement et qui me sont très chères (Val. G., Sarah, Val. L, Alexandra, Joannie, Magalie, Criquette, Anne-Isabelle).

Énoncé de la problématique

Le décrochage scolaire des adolescents est un phénomène inquiétant dans la majorité des sociétés industrialisées. Le décrochage est d'autant plus alarmant que le pronostic des jeunes qui décrochent tôt de l'école est généralement négatif (Janosz & Le Blanc, 1996). Au cours des dernières années, la communauté scientifique a généré beaucoup de connaissances sur le phénomène du décrochage scolaire. En outre, plusieurs facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires ont été identifiés (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Janosz & Le Blanc, 1996; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger, 1987, 1995; Tinto, 1975). Par exemple, les connaissances scientifiques indiquent; que les décrocheurs sont plus nombreux chez les garçons, qu'ils sont plus susceptibles de provenir d'un milieu familial désavantagé sur le plan socioéconomique, qu'ils se caractérisent par des capacités cognitives (i.e., quotient intellectuel) plus faibles, qu'ils manifestent un plus faible engagement scolaire, qu'ils manifestent des conduites délinquantes et ont davantage tendance à consommer des drogues, qu'ils ont des amis qui sont faiblement engagés face à l'école et que leurs parents démontrent peu d'engagement et de soutien scolaire. Ces résultats ont été reproduits dans plusieurs études. Ainsi, les connaissances scientifiques disponibles jusqu'à maintenant ont permis de dresser une liste de facteurs de risque du décrochage scolaire. Cependant, un facteur important demeure peu étudié pour la prédiction de l'abandon scolaire, soit la personnalité des adolescents. Les traits de personnalité sont pourtant reconnus comme pouvant être des facteurs de risque de différents problèmes d'adaptation (Krueger, Caspi, & Moffitt, 2000; Krueger & Tackett, 2006; Tackett, 2006), dont certains sont reliés au décrochage scolaire (e.g., performance scolaire, conduite délinquante). Compte tenu de ce pouvoir prédictif, il serait pertinent de mieux connaître les liens entre les traits de personnalité des adolescents et le risque de décrochage scolaire.

L'identification de facteurs de risque du décrochage scolaire est importante puisque ceci permet de dresser une liste d'indicateurs permettant de faire du dépistage précoce et éventuellement offrir des interventions préventives aux individus les plus à risque (Le Blanc & Morizot, 2000). La recherche sur les facteurs de risque correspond à une approche centrée sur les variables (Magnusson, 1998). Elle permet donc d'obtenir un portrait du décrocheur typique ou moyen. Or, de plus en plus de chercheurs considèrent que l'adoption d'une perspective centrée sur les personnes serait souhaitable pour étudier les interactions complexes des multiples facteurs jouant un rôle dans le développement des problèmes d'adaptation, incluant le processus de décrochage scolaire (Magnusson, 1998).

Cette dernière approche suggère qu'il y aurait différents types de décrocheurs, chacun avec une trajectoire d'adaptation scolaire différente et des facteurs de risque potentiellement différents. Dans cette lignée de recherches basées sur l'approche centrée sur la personne, Janosz (1994; Janosz, et al., 2000) a identifié une typologie des décrocheurs potentiels à partir d'analyse de regroupement (« *cluster analysis* ») sur trois indicateurs importants de l'adaptation scolaire des adolescents (engagement scolaire, indiscipline scolaire et performance scolaire). La présente étude visait à déterminer si les traits de personnalité des adolescents permettaient de distinguer les types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz et ses collègues d'un groupe d'adolescents non à risque de décrocher.

Dans les sections qui suivent, la notion de décrochage scolaire à l'adolescence sera clarifiée, l'ampleur du problème sera soulignée et les principaux facteurs de risque identifiés jusqu'à maintenant seront passés en revue. La typologie des décrocheurs scolaires potentiels proposée par Janosz sera ensuite décrite et les traits de personnalité seront brièvement définis.

Le décrochage scolaire à l'adolescence: Définition, ampleur et conséquences

D'abord, il est approprié de définir le décrochage scolaire pour permettre une meilleure compréhension de la problématique. À quel moment est-il possible de parler d'abandon scolaire? Selon le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec (MELS, 2008), les décrocheurs sont définis comme étant la « proportion de la population d'une cohorte d'âge qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DÉS) ». D'autre part, le jeune qui est à *risque de décrocher* est celui qui fréquente l'école, mais qui présente une forte probabilité d'abandonner l'école avant l'obtention de son diplôme en raison de la présence de certains facteurs de risque (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006).

Dans les sociétés occidentales, la problématique du décrochage scolaire est perçue comme étant un acte allant à l'encontre de ce qui est attendu des citoyens, surtout des adolescents (Fortin & Picard, 1999). Toutefois, cette vision défavorable est relativement récente. Effectivement, en 1979, une grande proportion d'adolescents, environ 40,5% des jeunes âgés de 19 ans, abandonnaient leurs études afin d'intégrer le marché du travail (MELS, 2008). Cette intégration s'effectuait sans heurt malgré le fait que ces jeunes n'avaient pas de DÉS ou n'avaient pas reçu de formation professionnelle. Il était alors envisageable de se trouver un emploi stable et d'y faire carrière sans un DÉS (Janosz, 2000). De nos jours, la situation est plus négative pour les décrocheurs précoces. Ceci n'est pas étranger à l'évolution sociale, politique et économique qu'a connue l'Occident

(Rivard, 1991). Nous pouvons penser entre autres à l'insertion rapide et importante des femmes sur le marché du travail, au « baby-boom » d'après-guerre qui a considérablement augmenté la main-d'œuvre disponible, au déplacement des populations vers les grands centres urbains, etc. (Rivard, 1991). Ces événements ont tous contribué à augmenter les exigences du marché du travail et rendu problématique, ipso facto, le décrochage scolaire précoce des adolescents.

Le décrochage scolaire est un phénomène social de plus en plus problématique dans plusieurs sociétés industrialisées, incluant le Québec. Selon une enquête menée par le MELS (2008), le pourcentage de jeunes n'ayant pas obtenu leur DÉS au Québec en 2006 à l'âge de 20 ans est d'environ 20,5%. Cette enquête du MELS a également fait ressortir une variation du taux de décrocheurs selon l'âge et le sexe des adolescents. En effet, le taux moyen de décrochage scolaire en 2006 est de 10,2% chez les jeunes de 17 ans (13,3% pour les garçons et 7% pour les filles), de 16,1% chez les jeunes de 18 ans (19,9% pour les garçons et 12,1% pour les filles), et de 19% chez les jeunes de 19 ans (24,1% pour les garçons et 13,7% pour les filles). Évidemment, la problématique de l'abandon scolaire n'est pas propre au Québec. Il est donc pertinent de comparer l'ampleur du décrochage scolaire du Québec à celui de l'ensemble des provinces canadiennes. L'enquête sur la population active de Statistiques Canada menée par Bowlby (2005) positionne le Québec, avec le Manitoba et l'Alberta, parmi les trois provinces canadiennes ayant le pourcentage de décrochage scolaire le plus élevé. Ces résultats proviennent d'un échantillon d'individus âgés de 20 à 24 ans pour les années scolaires de 2002-2003 à 2004-2005.

Le décrochage scolaire précoce peut avoir des conséquences négatives importantes, autant sur le plan personnel pour les décrocheurs et pour leurs proches, que sur le plan plus global de la société (McCaul, Donaldson, Coladarci, & Davis, 1992). Sur le plan sociétal, il y a un courant émergent qui valorise la spécialisation de la main-d'œuvre. Les employeurs sont à la recherche de travailleurs qualifiés ayant reçu une formation pertinente (Janosz & Le Blanc, 1996; Rivard, 1991). De manière générale, les adolescents décrocheurs ont donc davantage de difficultés dans leur intégration socioprofessionnelle ultérieure. Des études ont montré qu'ils sont plus nombreux à recevoir de l'assurance chômage de même que de l'aide sociale (Rumberger, 1987). De plus, ils tendent à vivre plus d'instabilité dans leurs emplois, lesquels sont également moins prestigieux et moins bien rémunérés en comparaison avec leurs pairs diplômés (Cohen, 1998; McCaul, et al., 1992). Ces difficultés au niveau professionnel ont un impact financier considérable pour la société. Des économistes ont chiffré à 1,9 milliard de dollars le coût que doit défrayer l'État pour une cohorte de décrocheurs au Québec (Ménard, 2009). Ce montant couvre entre

autres les pertes en impôts fédéral et provincial occasionnées par les décrocheurs, de même que les frais déboursés pour l'assurance-emploi et l'assistance sociale.

Dans une tout autre sphère de vie, les décrocheurs sont plus enclins à souffrir de problèmes de santé physique et mentale (e.g., dépression, anxiété) en comparaison avec les diplômés (Chavez, Edwards, & Oetting, 1989). Également, des chercheurs ont observé que l'abandon scolaire est associé à davantage de criminalité juvénile et à l'âge adulte (Cohen, 1998; Fagan & Pabon, 1990; Freeman, 1996). Aussi, les adolescents qui abandonnent leurs études avant d'obtenir leur diplôme tendent à manifester davantage d'abus de consommation d'alcool et de drogues (Chavez et al, 1989; Fagan & Pabon, 1990; McCaul, et al., 1992). Une autre conséquence personnelle qui a été mise en lien avec le décrochage scolaire est le développement de comportements sexuels à risque qui tendent à mener à des grossesses précoces (Forget, Bilodeau, & Thériault, 1992). En somme, les conséquences négatives du décrochage scolaire des adolescents sont multiples et considérables.

Étant donné l'ampleur des difficultés personnelles et sociales présentées par les décrocheurs et le fort pourcentage d'abandon au Québec, il est possible d'affirmer que le décrochage scolaire représente un problème sérieux. Il est donc important d'approfondir les connaissances scientifiques sur les variables de ce sujet qui ont été peu étudiées afin d'éventuellement améliorer les stratégies d'intervention préventive. Différents modèles explicatifs du décrochage scolaire des adolescents peuvent guider les chercheurs dans la conduite de recherche sur le sujet.

Modèles explicatifs du décrochage scolaire

Bien que le décrochage scolaire des adolescents soit un phénomène alarmant qui est d'actualité, il est étonnant d'observer qu'il existe somme toute peu de modèles conceptuels ou théoriques bien articulés servant à expliquer cette problématique. Quelques auteurs ont néanmoins proposé de tels modèles qui incluent des facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires, notamment Tinto (1975), Finn (1989), Whelage, Rutter, Smith, Lesko, et Fernandez (1989), Garnier, Stein et Jacobs (1997) ainsi que Battin-Pearson et Newcomb (2000). Les modèles de Tinto (1975) et de Garnier et ses collaborateurs (1997) seront survolés à titre d'exemple. En effet, leur pertinence repose sur le fait que ces modèles se centrent entre autres sur les caractéristiques personnelles de l'adolescent en lien avec son adaptation scolaire (i.e., engagement, performance scolaire, etc.). De plus, certains des facteurs centraux inclus dans ces deux modèles sont liés aux traits de personnalité, notamment la performance scolaire (Poropat, 2009), l'intelligence (Ackerman & Heggestad, 1997) ou les problèmes de comportement extériorisés et

intériorisés des adolescents (John, Caspi, Robins, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1994). Les théories du décrochage scolaire n'incluent généralement pas explicitement les traits de personnalité des adolescents. Ainsi, la théorie du syndrome de problèmes de comportement (« *problem behavior theory* ») de Jessor (Jessor & Jessor, 1977) sera également survolée puisqu'elle est complémentaire aux théories spécifiques du décrochage et qu'elle postule un rôle important de la personnalité dans le développement des problèmes d'adaptation des adolescents.

Modèle de Tinto. Tinto (1975) a proposé un modèle dynamique où l'élève et l'école sont tous deux des agents actifs de l'adaptation scolaire. Ils peuvent donc aussi tous les deux être des facteurs de risque. D'abord, l'auteur soutient que pour éviter le décrochage, l'institution scolaire se doit de faire les efforts nécessaires afin de favoriser l'intégration des jeunes. Pour ce faire, ses objectifs et son fonctionnement doivent répondre aux besoins des élèves. De plus, la capacité intégrative de l'école est mise de l'avant en favorisant un climat scolaire qui incite les élèves à participer à la vie scolaire ou en proposant des activités parascolaires intéressantes pour ces derniers. Les jeunes doivent quant à eux s'impliquer activement dans leur cheminement éducatif afin d'en tirer profit. Ainsi, la persévérance des étudiants dans leur démarche scolaire est associée d'une part à la capacité intégrative de l'école et d'autre part à l'engagement dont fait preuve l'élève envers son école. Par ailleurs, Tinto reconnaît qu'il y a des variables externes (expériences familiales, attrait pour le travail, etc.) qui ont également un impact sur le processus d'adaptation scolaire des adolescents. Néanmoins, l'élève est au cœur de ce modèle explicatif et ce sont entre autres ses caractéristiques individuelles qui auront un impact sur son niveau d'implication.

Modèle de Garnier, Stein et Jacobs. Le cadre conceptuel développemental et multidimensionnel de Garnier et ses collègues (1997) met de l'avant l'impact des variables familiales (i.e., statut socioéconomique, présence précoce d'éléments stressants dans l'environnement familial, implication parentale), personnelles (e.g., intelligence, stress vécu à l'adolescence, consommation de psychotropes par le jeune) et scolaires (e.g., performance scolaire) dans l'explication de l'abandon scolaire. Le décrochage est considéré comme un processus résultant des inter-influences entre tous les facteurs actifs qui éventuellement augmentent les chances de mener au décrochage scolaire. Ainsi, les caractéristiques personnelles de l'adolescent de même que son environnement familial et scolaire ont un impact sur sa trajectoire d'adaptation scolaire et sur le décrochage.

Théorie du syndrome de problèmes de comportement de Jessor. La théorie du syndrome de problèmes de comportement de Jessor (Jessor, 1991; Jessor & Jessor, 1977, Jessor, Donovan, & Costa, 1991) postule que la co-occurrence (ou comorbidité), qui est typiquement observée entre plusieurs problèmes de comportement des adolescents,

s'expliquerait en raison d'un syndrome général présent chez l'adolescent. Cette théorie stipule que les jeunes qui manifestaient davantage de conduites délinquantes, de consommation de drogues, de comportements sexuels à risque sont aussi plus à risque de devenir des décrocheurs précoces. Un syndrome général expliquerait cette co-occurrence et selon Jessor, ce syndrome serait largement tributaire des traits de personnalité des adolescents (Jessor et al., 1991). Ainsi, en plus des facteurs de risque classiques des problèmes de comportement extériorisés qui sont reliés à la famille, aux relations avec les pairs et à l'adaptation scolaire, la théorie du syndrome de problèmes de comportement suggère que les études prédictives du décrochage scolaire devraient aussi inclure les traits de personnalité des adolescents.

En somme, alors que les modèles explicatifs du décrochage, tels que ceux de Tinto et de Garnier et ses collègues par exemple, ont souligné que les caractéristiques personnelles sont importantes pour expliquer le processus de décrochage, ces modèles n'intègrent pas explicitement la personnalité des adolescents. La théorie du syndrome de problèmes de comportement de Jessor, quant à elle, suggère explicitement l'importance des traits de personnalité des adolescents pour prédire le décrochage scolaire précoce. Cette brève recension n'étant certes pas exhaustive, les trois modèles survolés se complètent néanmoins et suggèrent que les traits de personnalité des adolescents, conjointement aux facteurs de risque sociodémographiques, familiaux et scolaires, pourraient jouer un rôle dans la prédiction du décrochage scolaire précoce.

Facteurs de risque du décrochage scolaire à l'adolescence

Les modèles conceptuels ou théoriques du décrochage scolaire retrouvés dans les écrits scientifiques postulent que les facteurs de risque du décrochage proviennent de diverses sphères de la vie des adolescents (voir Battin-Pearson & Newcomb, 2000; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Janosz, Goerges, & Parent, 1998; Tinto, 1975). En outre, on retrouve des facteurs reliés aux caractéristiques personnelles des jeunes, de même que différents facteurs reliés à leur environnement physique et social, notamment leur milieu familial, scolaire ainsi que leur groupe de pairs. Dans la section qui suit, les résultats de plusieurs études prédictives du décrochage scolaire sont rapidement passés en revue en deux grandes catégories, soit les facteurs environnementaux et personnels.

Facteurs de risque environnementaux

Facteurs familiaux. Sur le plan familial, un des facteurs de risque qui fait le plus consensus au sein de la communauté scientifique est le faible statut socioéconomique de la

famille (Goldschmidt & Wang, 1999; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Trembaly, 1999). Il a été démontré que l'exposition à la pauvreté durant l'enfance et, particulièrement la pauvreté persistante, représente un facteur de risque important de l'échec scolaire à l'adolescence (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001). De plus, certaines caractéristiques d'une structure familiale désavantageuse peuvent représenter des facteurs de risque du décrochage, telles la monoparentalité ou une famille nombreuse (Goldschmidt & Wang, 1999). Par ailleurs, un faible niveau de scolarisation des parents, des valeurs non favorables à l'éducation véhiculées par les parents, une faible implication parentale dans l'encadrement scolaire des enfants, un historique d'abandon scolaire parmi les membres de la famille, de faibles aspirations des parents eu égard au cheminement scolaire de leur enfant représentent tous des facteurs de risque familiaux qui ont été reliés au décrochage à l'adolescence (Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz, et al., 1997; Pagani, Vitaro, Trembaly, McDuff, Japel, & Larose, 2008). Qui plus est, des études ont démontré que les pratiques parentales permissives et le manque de supervision sont aussi des facteurs impliqués dans le processus du décrochage (Janosz, et al., 1997; McNeal, 1997; Pagani, et al., 1999; Rumberger, Ghatak, Poulos & Dornbush, 1990).

Facteurs reliés aux relations avec les pairs. À l'adolescence, les relations avec les amis deviennent de plus en plus importantes (Hartup, 1996). Les jeunes passent alors la majorité de leur temps avec leurs amis. Un faible engagement scolaire des amis dans leur propre cheminement peut augmenter le risque d'abandon scolaire (Janosz, et al., 1997). Des études ont démontré que la nature des interactions avec les pairs est également un facteur qui peut influencer le processus menant au décrochage scolaire (Janosz, et al., 1997; Kronick & Hangis, 1998; Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001). En effet, il a été démontré que des facteurs relationnels tels que le rejet par les pairs et l'isolement représentent des expériences généralement négatives qui sont des facteurs de risque du décrochage (Elliot & Voss, 1974; Janosz, et al., 1997). De plus, les décrocheurs potentiels sont plus à risque de s'affilier à des pairs déviants ou antisociaux en comparaison avec les jeunes diplômés (Fréchette & Le Blanc, 1987). Or, en plus de leur conduite antisociale, ce groupe de pairs se caractérise entre autres par un désengagement scolaire élevé et ces jeunes sont généralement des décrocheurs ou sont à risque de le devenir (Elliot & Voss, 1974; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Janosz et al., 1997). De plus, les recherches ont souligné un impact du groupe d'amis déviant sur la graduation des jeunes (Véronneau, Vitaro, Pederson, & Tremblay, 2008).

Facteurs scolaires. Différentes variables liées à l'expérience scolaire des adolescents ont aussi un rôle important dans le processus du décrochage scolaire. Par exemple, une relation chaleureuse entre l'enseignant et l'élève à risque diminue les risques

de décrochage, alors que les relations conflictuelles avec les enseignants ont un impact négatif sur la majorité des jeunes, qu'ils soient ou non à risque (Fallu & Janosz, 2003). La motivation et la performance scolaire des adolescents sont aussi affectées par la qualité de la relation que ceux-ci ont avec leurs enseignants (Bennacer, 2000; Potvin & Paradis, 2000). Il apparaît donc important de tenir compte de la relation maître-élève lorsque le décrochage scolaire est étudié. D'autres facteurs structurels et organisationnels sont aussi pressentis comme des facteurs de risque impliqués dans le processus de décrochage scolaire des adolescents. Par exemple, les écoles populeuses, un faible engagement du personnel enseignant ou non enseignant ou encore les règles et code de vie de l'école qui sont peu cohérents (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Janosz et al., 1998; Pierce, 1994).

Facteurs de risque individuels

Une multitude de facteurs individuels ont été identifiés comme des facteurs de risque du décrochage scolaire. En outre, les garçons sont plus à risque de décrocher que les filles (Janosz, et al., 1997; Rumberger, 1995). Tel que mentionné précédemment, une enquête du MELS (2008) a démontré que le risque d'abandon scolaire est presque deux fois plus élevé pour les garçons que pour les filles. Au plan personnel, les élèves ayant un déficit de l'attention avec hyperactivité et d'autres problèmes de comportement (e.g., conduites agressives, consommation de drogues, etc.) sont aussi généralement plus à risque de décrocher (Royer, Couture, Fortin, Potvin, & Marcotte, 2000). Les jeunes manifestant des problèmes de comportement extériorisés à l'école vivent des difficultés d'adaptation en regard des exigences de leur environnement, ce qui par le fait même affecte leur capacité d'ajustement à leur milieu scolaire (Battin-Pearson & Newcomb, 2000; Fortin & Picard, 1999). Par exemple, les problèmes de comportement à l'école affectent généralement négativement la qualité de la relation maître-élève (Fallu & Janosz, 2003), la performance scolaire, les interactions avec les pairs, etc. (Janosz, et al., 1997). Ainsi, les problèmes de comportement extériorisés sont reconnus comme étant un prédicteur du décrochage scolaire au secondaire (Fortin, & Picard, 1999; Janosz, et al., 1997; Jimerson, Egeland, Scroufe, & Carlson, 2000; Royer, Desbiens, Bitaudeau, Maltais, & Gagnon, 1999). De faibles capacités cognitives ou un faible quotient intellectuel (QI) des adolescents augmentent aussi beaucoup le risque d'abandon scolaire (Gottfredson, 2001; Serbin, Zelkowitz, Doyle, & Gold, 1990). Les décrocheurs sont aussi généralement des adolescents qui manifestent un plus faible niveau d'engagement scolaire (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Effectivement, ils sont

plus nombreux à s'absenter de leurs cours, à démontrer des comportements de désengagement face à leur cheminement scolaire, à avoir une faible motivation, etc. (Janosz, et al., 1997). Ils ont également davantage tendance à avoir un rendement plus faible, à avoir plus de retards et d'échecs (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002; Rumberger, 1995; Battin-Pearson & Newcomb, 2000). Ce sont des jeunes qui sont moins impliqués au sein de leur école et qui participent peu aux activités parascolaires (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

En somme, bien que cette recension soit sommaire et ne présente certes pas l'ensemble des facteurs de risque environnementaux et personnels qui ont été identifiés dans les études prédictives du décrochage scolaire conduites jusqu'à maintenant, elle permet de dresser un portrait assez clair du décrocheur typique ou moyen.

Approche typologique du décrochage scolaire

Les études sur les facteurs de risque sont fort utiles pour la communauté scientifique et pour les intervenants en éducation, en psychoéducation, en psychologie et dans les autres sciences sociales puisqu'elles permettent de dresser un portrait du décrocheur typique ou moyen. Ces études sont basées sur une approche dite centrée sur les variables (Bergman & Trost, 2006; Magnusson, 1998). Dans une telle approche, on résume les connaissances à propos d'un (ou plusieurs) construit, l'engagement scolaire par exemple, et on compile un indice statistique moyen pour toute une population (ou tout un échantillon). Par la suite, cette variable est reliée à une (ou plusieurs) autre variable, le décrochage par exemple, et on calcule un indice moyen de la relation entre les deux variables. En conséquence, dans une approche centrée sur les variables, les résultats sont généralisables aux variables ou à l'individu moyen dans l'échantillon considéré. Dans une telle approche, une corrélation négative significative entre l'engagement scolaire et le décrochage signifierait que pour l'adolescent moyen ou typique, un faible engagement est relié au décrochage. La vaste majorité des études existantes sont basées sur cette approche. Toutefois, si un chercheur examinait ces corrélations pour chaque individu de l'échantillon, il est fort probable que la corrélation entre ces deux concepts soit plus forte ou plus faible pour différents sous-groupes d'individus et même qu'elle soit nulle pour un autre sous-groupe.

Une autre approche est toutefois possible et de plus en plus populaire, soit l'approche dite centrée sur les personnes (Bergman & Trost, 2006; Magnusson, 1998). Dans une telle approche, on considère l'individu comme un système organisé et équilibré qui fonctionne par différentes composantes. Pour comprendre le développement de la

personne, il faut donc comprendre le fonctionnement conjoint ou simultané, ou les interactions, entre les différentes composantes du système. Dans cette approche, une vision holistique de l'adaptation de la personne est donc adoptée. Cela signifie que l'on considère plus important de comprendre comment l'ensemble des composantes (ou variables) importantes de l'adaptation interagissent chez un individu, ou un sous-groupe d'individus, plutôt que de documenter la relation moyenne entre ces composantes. Dans une telle approche, on tente d'identifier des sous-groupes de personnes présentant des profils cohérents et similaires sur différentes variables (ou facteurs de risque, par exemple), alors qu'ils présentent des profils différents des individus des autres groupes pour ces mêmes variables. Par exemple, considérant l'engagement scolaire et la performance scolaire, on pourrait identifier un sous-groupe d'adolescents qui sont peu engagés et qui ont une faible performance scolaire, un autre sous-groupe de jeunes qui sont peu engagés, mais qui ont une bonne performance et, enfin, un autre sous-groupe qui ont un engagement scolaire et une performance scolaire élevés. Des corrélations générales entre ces deux construits ne renseigneraient pas beaucoup, voire pas du tout, à propos de l'existence de ces trois sous-groupes d'adolescents. L'intérêt de l'approche centrée sur les personnes est donc d'identifier des profils ou types d'adaptation. Ces profils d'adaptation sont souvent aussi nommés des types et on réfère souvent à cette approche comme l'approche typologique (Magnusson, 1998). En somme, bien que cette brève explication simplifie considérablement l'approche centrée sur les personnes, il est néanmoins clair que les résultats des études basées sur cette approche se généralisent aux individus, non aux variables.

Quelques chercheurs ont souligné qu'il existe clairement une hétérogénéité dans les profils de facteurs de risque personnels et environnementaux que les adolescents décrocheurs manifestent (Cairns et al., 1989; Elliot & Voss, 1974). En effet, en dépit du fait que certains facteurs liés au décrochage scolaire semblent communs à une majorité de jeunes, il est peu probable que tous aient vécu les mêmes expériences personnelles, familiales et sociales (Rumberger, 1987; Wehlage, et al., 1989). Certains auteurs tels Cairns et ses collègues (1989) et Kronick et Hargis (1990) ont donc proposé des typologies afin de classer les différents profils d'adolescents décrocheurs ou à risque de décrocher. Toutefois, ces typologies n'ont pas été validées empiriquement, ce qui laisse planer le doute sur leur validité et réduit leur utilité clinique.

Au Québec, une typologie des décrocheurs se basant sur certains facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au risque de décrochage scolaire a été proposée par Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006). Cette typologie fait ressortir quatre profils de jeunes à risque de décrocher : le type Comportements antisociaux cachés, le type Peu

intéressé par l'école, le type Difficultés d'adaptation sociale et scolaire et le type Dépressif. De manière générale, les adolescents présentant un profil de *Comportements antisociaux cachés* ont de bonnes performances scolaires, mais sont engagés dans des comportements antisociaux et délinquants qui semblent toutefois échapper aux enseignants qui ne leur attribuent aucun problème de comportement. De plus, ces adolescents rapportent un haut niveau de dépression ainsi que de faibles niveaux de cohésion familiale, de soutien parental et d'organisation. De leur côté, les adolescents présentant un profil *Peu intéressé par l'école* sont ceux qui expérimentent le moins de problèmes familiaux, scolaires et personnels. De manière générale, ils ont de bonnes performances scolaires, un répertoire d'habiletés sociales adéquat, ils perçoivent leur famille comme étant adéquate et ils rapportent avoir un faible niveau de dépression. Par contre, ces adolescents présentent une faible motivation scolaire. De leur côté, les adolescents de type *Difficultés d'adaptation sociale et scolaire* ont généralement de faibles performances scolaires, de hauts niveaux de dépression, des problèmes de comportements et de délinquance. Les enseignants les décrivent comme agités, immatures, désobéissants et non-coopérants. Ces jeunes perçoivent leur famille comme étant peu organisée et comme ayant un faible soutien émotionnel de la part de leurs parents. Finalement, les adolescents au profil *Dépressif* ont une performance scolaire dans la moyenne et présentent le plus faible niveau de problème de comportements extériorisés. Or, ce sont des adolescents qui rapportent une grande détresse et un haut niveau de dépression. Ce sont les adolescents qui perçoivent le plus haut niveau de problématiques familiales en ce qui concerne les habiletés parentales et les difficultés relationnelles au sein des membres de sa famille.

De leur côté, à partir de différents cadres théoriques (i.e., théorie de la régulation sociale, théorie du syndrome des problèmes de comportement) et adoptant une approche empirique, Janosz et ses collègues (1994; Janosz et al., 2000) ont proposé une typologie des décrocheurs potentiels basée sur des facteurs de risque liés à l'adaptation scolaire. La typologie de Janosz (1994; Janosz et al., 2000) est celle qui a été retenue étant donné qu'elle a déjà été répliquée par les auteurs dans deux échantillons différents. La présente étude visait donc à mieux connaître les caractéristiques de cette dernière typologie, qui est maintenant décrite.

Typologie des décrocheurs scolaires de Janosz

Construction de la typologie. Compte tenu de leur importance théorique et statistique pour la prédiction du décrochage et compte tenu de leur pertinence pratique pour le dépistage, Janosz (1994; Janosz et al., 2000) a construit une typologie des décrocheurs à

partir de trois indicateurs de l'adaptation scolaire des adolescents. En effet, plusieurs études avaient démontré que les facteurs liés à l'adaptation scolaire tels que la performance scolaire et l'engagement scolaire étaient de puissants prédicteurs du décrochage scolaire des adolescents (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Fortin, et al., 2004; Janosz et al., 1997; Reschly, & Christenson, 2006; Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001). Les trois indicateurs individuels de l'expérience scolaire utilisés dans le développement de cette typologie sont l'engagement scolaire des adolescents, leur comportement d'indiscipline à l'école et leur performance scolaire. Les participants qui ont été employés étaient des décrocheurs, définis comme des adolescents (moins de 18 ans) qui n'avaient pas complété leur secondaire et qui n'étaient pas inscrits dans une école secondaire au Québec. L'auteur a employé des analyses de regroupement (« *cluster analysis* ») pour recouvrir les types de décrocheurs (e.g., Milligan & Cooper, 1987). Cette méthode statistique est conceptuellement similaire à l'analyse factorielle. En effet, alors qu'en analyse factorielle, des regroupements d'items sont identifiés (i.e., des facteurs), en analyse de regroupement, des regroupements de personnes sont identifiés (i.e., des profils ou types). À partir de cette classification basée sur les trois variables de l'adaptation scolaire, Janosz (1994; Janosz et al, 2000) a identifié quatre profils de décrocheurs, soient les Discrets, les Sous-performants, les Désengagés ainsi que les Inadaptés.

Les adolescents qui présentaient un profil de décrocheurs *Discrets* étaient ceux qui s'apparentaient le plus aux diplômés. En effet, ils ne démontraient pas de problèmes de comportement scolaire sérieux et manifestaient un niveau d'engagement scolaire un peu plus élevé que la moyenne de l'ensemble des adolescents. Toutefois, leur performance scolaire était faible en comparaison avec leurs pairs diplômés. Il s'agissait d'élèves qui aimaient l'école, qui y étaient engagés, mais qui avaient des notes un peu plus faibles que la moyenne, ou faiblement supérieures au seuil de passage. Généralement, il s'agissait des adolescents qui présentaient le profil le plus positif parmi les quatre types de décrocheurs et ainsi, ils demeuraient inaperçus jusqu'au moment où ils décrochaient. Ils représentaient néanmoins un fort pourcentage des adolescents qui avaient décroché, soit 40%. Selon Fortin et al. (2006), le profil des Discrets est similaire à celui des Peu intéressés par l'école de leur typologie.

De leur côté, les adolescents du profil de décrocheurs *Désengagés* se caractérisaient principalement par un niveau d'engagement scolaire très faible. Ils étaient des élèves qui n'aimaient pas l'école, mais qui ne démontraient pas de comportements d'indiscipline notables. Ils étaient des élèves fonctionnels qui démontraient un niveau de performance scolaire moyen. Toutefois, il s'agissait de jeunes qui avaient de faibles aspirations quant à leur cheminement scolaire. Ils représentaient environ 10% des

adolescents qui avaient décroché. Selon Fortin et al. (2006), le profil des Désengagés ne correspond à aucun des types identifiés dans leur typologie.

Les adolescents du profil de décrocheurs Sous-performants se distinguaient par un niveau d'engagement scolaire faible, mais aussi par une performance scolaire très faible. De manière générale, leurs comportements à l'école étaient semblables à ceux des futurs diplômés. Principalement, ces adolescents avaient davantage de difficulté à atteindre les exigences scolaires, car ils présentaient généralement des difficultés d'apprentissage. Ils représentaient environ 10% du groupe des adolescents qui avaient décroché. Selon Fortin et al. (2006), le profil des Sous-performant ne correspond à aucun des profils identifiés dans leur typologie.

Finalement, les adolescents du profil de décrocheurs Inadaptés présentaient le profil le plus négatif de tous les décrocheurs étant donné qu'ils manifestaient des difficultés sérieuses pour l'ensemble des trois indicateurs de l'adaptation scolaire. En effet, ils manifestaient un niveau d'engagement scolaire très faible, manifestaient beaucoup de comportements d'indiscipline ainsi qu'une performance scolaire très faible. Il s'agissait d'élèves qui n'aimaient pas l'école, qui n'y étaient pas engagés, qui avaient peu d'aspiration quant à leur cheminement scolaire et qui avaient des notes nettement sous la moyenne. Ces adolescents représentaient 40% de tous ceux qui avaient décroché. D'après Fortin et al. (2006), le profil des Inadaptés est similaire à celui du type Difficulté d'adaptation sociale et scolaire de leur typologie.

Dans leurs études empiriques initiales, Janosz et ses collègues (Janosz, 1994; Janosz et al., 2000) ont montré que cette typologie des décrocheurs potentiels possède une bonne validité prédictive. En effet, les profils de scores préétablis sur les trois indicateurs de l'adaptation scolaire proposés par la typologie ont permis de classer adéquatement environ 80% de tous les décrocheurs dans deux échantillons indépendants d'adolescents québécois. De plus, les profils de scores sur les trois indicateurs et les proportions d'adolescents en faisant partie étaient également très similaires dans les deux échantillons.

Validité externe de la typologie. Afin de soutenir qu'une typologie est valide, il est nécessaire de démontrer qu'elle possède une bonne validité externe (Bailey, 1994; Skinner, 1981). La validité externe (ou validité de construit) signifie que les types de décrocheurs potentiels peuvent être distingués sur différentes variables non incluses dans la construction de la typologie. Ces variables devraient être significatives sur le plan théorique et être choisies à priori (Skinner, 1981). Les modèles conceptuels et les recherches sur les facteurs de risque présentés dans les sections précédentes permettent donc de circonscrire quelles sont les variables qui devraient distinguer les types de décrocheurs potentiels. De

fait, Janosz et ses collègues (1994; Janosz et al., 2000) ont montré que les quatre types de décrocheurs potentiels se distinguaient sur plusieurs variables théoriquement importantes. Les descriptions qui suivent sont basées sur ces travaux.

Tout comme l'ensemble des décrocheurs, les adolescents identifiés comme des décrocheurs Discrets provenaient généralement de familles désavantagées sur le plan socioéconomique. Néanmoins, certains aspects de leur environnement familial semblaient aussi positifs que pour leurs pairs diplômés. Ils présentaient un bon niveau d'attachement à leur famille, dont la supervision était élevée et où de nombreuses règles étaient instaurées. Tant au niveau scolaire que familial, ils démontraient très peu de comportements de rébellion. D'autre part, ces jeunes faisaient généralement partie d'un large groupe d'amis non déviants et ils s'identifiaient plus ou moins comme étant les leaders de leur groupe. Les décrocheurs Discrets étaient aussi représentés par un plus grand nombre de filles que de garçons. Ces jeunes filles avaient davantage tendance à s'engager dans des activités passives (e.g., cinéma, écouter de la musique, etc.). Ces adolescents adhéraient généralement à des normes conventionnelles et ils avaient plus de respect pour l'autorité que leurs pairs diplômés. De manière générale, leurs vulnérabilités se situaient principalement dans un désavantage de leur environnement familial ainsi qu'au niveau de leurs échecs scolaires. Il s'agissait de décrocheurs qui présentaient le profil le plus positif sur l'ensemble des facteurs psychosociaux.

Les adolescents identifiés comme des décrocheurs Sous-performants manifestaient des difficultés au niveau familial, au même titre que les autres décrocheurs en général. En outre, les jeunes Sous-performants étaient généralement davantage exposés à la consommation d'alcool parentale en comparaison avec les autres types de décrocheurs. Aussi, ces adolescents étaient généralement affiliés à un groupe d'amis déviants. Dans un des échantillons étudiés par Janosz (1994; Janosz et al., 2000), le nombre d'amis déviants était ressorti comme étant une variable significative pour les garçons, mais pas pour les filles. De plus, les résultats avaient démontré que les garçons s'identifiaient comme étant les leaders de leur groupe, alors que ce n'était pas le cas pour les filles. Qui plus est, les adolescents de ce profil démontraient peu d'adhésion aux normes conventionnelles.

Les adolescents identifiés comme des décrocheurs Inadaptés présentaient le profil le plus négatif sur différentes variables environnementales et personnelles. Sur le plan environnemental, ces jeunes vivaient plus souvent dans un milieu familial caractérisé par des pratiques familiales inadéquates, par un faible niveau de supervision parentale, par un faible niveau d'attachement et où peu de règles étaient mises en place. D'autre part, ils avaient de nombreux amis déviants avec qui ils passaient beaucoup de temps. Toutefois, ils ne s'identifiaient pas comme étant les leaders de leur groupe de pairs. Qui plus est, ces

adolescents n'adhéraient pas à des normes conventionnelles, mais plutôt à des normes déviantes. Sur le plan comportemental, ces jeunes démontraient généralement plusieurs conduites déviantes telles que la consommation de drogues et des conduites délinquantes. Les garçons étaient plus nombreux parmi les décrocheurs de ce profil en comparaison avec les filles. De manière générale, ces adolescents pouvaient être considérés comme ayant de sérieux problèmes d'adaptation sociale.

Finalement, les adolescents identifiés comme des décrocheurs Désengagés montraient quant à eux un profil de facteurs de risque sociaux similaire à celui des décrocheurs Inadaptés. Toutefois, leur fréquence ou leur gravité était moindre en comparaison aux Inadaptés. Selon les analyses initiales de Janosz (1994; Janosz et al., 2000), mis à part les trois variables de l'expérience scolaire utilisées pour construire la typologie, ces deux types étaient difficiles à distinguer sur d'autres variables.

En résumé, la typologie de Janosz montre une validité de contenu adéquate puisqu'elle a été construite à partir d'indicateurs qui représentent des facteurs de risque connus du décrochage scolaire. De plus, elle présente une validité prédictive adéquate puisqu'elle a permis de prédire de façon satisfaisante les adolescents qui vont décrocher ultérieurement, dans deux échantillons indépendants. Également, elle semble présenter une fidélité satisfaisante puisqu'elle a été répliquée dans deux échantillons indépendants (avec des types aux profils et aux proportions similaires). Cette typologie des décrocheurs a d'ailleurs été utilisée dans l'élaboration d'un outil de dépistage utilisé dans différentes écoles secondaires au Québec, soit la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP), qui permet de cibler les élèves du secondaire qui sont les plus à risque d'abandonner l'école (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007). La typologie des décrocheurs de Janosz démontre donc une pertinence théorique, mais aussi pratique.

Par contre, afin de renforcer l'argument que cette typologie est valide, il serait important d'appuyer sa validité externe de façon plus étendue en démontrant que les adolescents des différents types se distinguent sur d'autres variables théoriquement importantes, notamment sur les traits de personnalité. En effet, la liste de variables qui a permis de distinguer les types dans les travaux initiaux de Janosz (1994; Janosz et al., 2000) est fort informative et permet de dresser un portrait intéressant de ces sous-groupes d'adolescents à risque de décrocher. Toutefois, on en sait encore très peu sur le profil de traits de personnalité des adolescents des différents types de décrocheurs. Les modèles conceptuels présentés précédemment, particulièrement la théorie générale des problèmes de comportement (Jessor & Jessor, 1977; Jessor et al., 1991), suggèrent qu'il serait important de vérifier si les traits de personnalité des adolescents permettent de distinguer

les différents types de décrocheurs potentiels. Ceci s'avèrerait un appui supplémentaire important à la validité externe de la typologie de Janosz.

Traits de personnalité et types de décrocheurs scolaires

Le concept de personnalité a été considéré avec scepticisme pendant une bonne partie du vingtième siècle. Néanmoins, les chercheurs de différentes sciences sociales ont redécouvert la pertinence de ce construit important pour mieux comprendre l'adaptation des individus. Aujourd'hui, il ne fait aucun doute que la personnalité est un construit important dans la plupart des sciences sociales (McAdams, 2009; Pervin, Cervone, & John, 2005). En effet, autant les chercheurs que les cliniciens font appel à ce construit en psychologie, mais aussi en psychiatrie, en psychoéducation, en criminologie, en sciences de la santé, en sciences de l'éducation ou même en sciences économiques. Mais qu'est-ce que la personnalité? Bien qu'il n'existe aucun consensus clair, la définition de travail à laquelle la plupart des psychologues se réfèrent considère la personnalité comme le « patron caractéristique d'adaptation dans la manière habituelle de penser (cognitions), de sentir ou ressentir (émotions) et de se comporter ou de réagir (comportements) qui tend à demeurer relativement stable à travers les situations et le temps » (Pervin et al., 2005).

Plusieurs approches permettent de conceptualiser la personnalité humaine (voir McAdams, 2009; Pervin et al., 2005). Parmi celles-ci, l'approche des traits constitue l'une des plus solides puisqu'elle a résisté aux critiques et aux multiples mises à l'épreuve empiriques. Elle est d'ailleurs actuellement celle qui est la plus employée en recherche et gagne rapidement en popularité dans la pratique clinique (Morizot & Miranda, 2007). Mais qu'est-ce qu'un trait de personnalité? Une fois de plus, il n'existe aucun consensus à propos de la définition du trait de personnalité. Il est néanmoins possible d'affirmer que les traits de personnalité représentent des prédispositions internes qui influencent les individus à agir d'une manière cohérente et relativement prévisible dans différentes situations sociales (Morizot & Miranda, 2007). Le concept de trait sous-tend une action probabiliste de la personnalité et donc, « [...] toute chose étant égale, pour une personne manifestant une forte prédisposition à un trait, les probabilités qu'elle agisse ou réagisse de la même façon dans différentes situations seront élevées » (Morizot & Miranda, 2007; p. 20). Les traits sont des construits latents (non mesurables directement) de nature dimensionnelle et donc, tous les individus peuvent être situés le long d'un continuum, d'un pôle négatif (ou peu accepté socialement) à un pôle positif (ou accepté socialement). Les traits de personnalité seraient en partie le fruit du bagage génétique, seraient influencés par les processus biologiques

(i.e., hormones, neurotransmetteurs), mais seraient aussi largement influencés par l'expérience et les processus d'apprentissage.

Plusieurs modèles ou structures des traits de personnalité ont été proposés depuis plus de 50 ans. Aujourd'hui, le modèle qui fait le plus consensus dans les travaux scientifiques est le *modèle en cinq facteurs* (« *five-factor model* », « *big-five* »; Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1981; McCrae & Costa, 2008). Dans ce modèle, les différences individuelles peuvent s'expliquer par cinq traits d'ordre supérieur, chacun d'eux expliquant une multitude de traits plus spécifiques (John, Naumann, & Soto, 2008). L'Ouverture à l'expérience représente une propension à la curiosité intellectuelle, à l'imagination et à l'appréciation des valeurs ou des expériences nouvelles et culturelles. L'Extraversion représente une disposition à être énergique et positif, de même qu'une tendance à rechercher activement les relations sociales et les sensations fortes. Le Contrôle représente une propension quant à la capacité d'organisation, de planification, de contrôle des impulsions ainsi qu'au respect des normes et des conventions sociales. L'Amabilité représente une propension à démontrer une attitude prosociale, empathique et conciliante envers les autres. Enfin, le Névrotisme représente une propension à expérimenter plus facilement des affects et des émotions négatives telles que l'anxiété, l'humeur dysphorique ou l'irritabilité face à des stress environnementaux. Afin d'interpréter le pôle positif du Névrotisme, plusieurs auteurs parlent plutôt de Stabilité émotionnelle.

Les cinq grands traits de la personnalité ont une bonne validité prédictive, c'est-à-dire qu'ils permettent de prédire des aspects indépendants de l'adaptation des individus (Caspi & Shiner, 2006; Clark, Watson & Mineka, 1994; Krueger & Tackett, 2006; Morizot & Miranda, 2007; Ozer & Benet-Martinez, 2006). Par exemple, des niveaux élevés de Contrôle prédisent la performance scolaire, tandis que des niveaux élevés d'Ouverture prédisent l'augmentation du nombre d'années d'étude. Des niveaux faibles d'Amabilité et de Contrôle prédisent les problèmes extériorisés, la délinquance et la consommation de psychotropes par exemple, alors que des niveaux faibles de Stabilité émotionnelle prédisent les problèmes intériorisés. En raison de cette validité prédictive, les traits de personnalité sont de plus en plus utilisés pour l'évaluation clinique et dans certains programmes de dépistage des problèmes d'adaptation psychosociale.

Malheureusement, comme l'a souligné Gottfredson (2001), les traits de personnalité n'ont pas été considérés par les chercheurs tentant de trouver des facteurs de risque du décrochage scolaire. Une exception notable est l'étude de Janosz et ses collègues (1997) qui a montré qu'un niveau faible sur différents traits liés à la Stabilité émotionnelle augmentait la probabilité qu'un adolescent décroche. Néanmoins, à notre connaissance, aucune étude n'a mis en lien le décrochage scolaire des adolescents et les quatre autres

traits du modèle en cinq facteurs. De plus, aucune étude n'a jusqu'à présent démontré si les quatre types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz (1994, Janosz et al., 2000) pouvaient être distingués des élèves non à risque sur les cinq grands traits de personnalité. Pourtant, il y a de bonnes raisons de croire que les traits de personnalité permettent de prédire l'appartenance à ces différents types de décrocheurs. Théoriquement, les approches générales de l'antisocialité ou de la déviance suggèrent que différents problèmes d'adaptation de nature extériorisée tels que les conduites délinquantes, la consommation de drogues ou même le décrochage précoce sont reliés en raison d'un facteur explicatif commun, soit la personnalité des individus (Jessor, 1977; Jessor et al., 1991; Le Blanc, 1997). Tel que mentionné précédemment, empiriquement, les traits de personnalité semblent effectivement prédire différents problèmes d'adaptation de nature extériorisée. Par exemple, de faibles niveaux d'Amabilité et de Contrôle prédisent les conduites délinquantes (Cale, 2006; Miller & Lynam, 2001), l'abus d'alcool (Slutske, Heath, Madden, Bucholz, Statham, & Martin, 2002) et l'abus d'autres psychotropes (Barnes, Murray, Patton, Bentler, & Anderson, 2000). Comme ces problèmes d'adaptation sont des facteurs de risque connus du décrochage scolaire (Janosz et al., 1997), il est donc logique de croire que les traits de personnalité seraient impliqués dans le processus de décrochage. D'autre part, certaines études ont révélé que des niveaux élevés d'Extraversion étaient reliés aux conduites délinquantes (Cale 2006). Toutefois, des résultats contradictoires sont obtenus d'une étude à l'autre et dans les études où une relation significative est observée, sa magnitude est généralement faible. Par ailleurs, des niveaux élevés d'Ouverture, d'Amabilité et de Contrôle sont positivement reliés à la performance scolaire (Poropat, 2009; voir aussi Heaven, Mark, Barry, & Ciarrochi, 2002; Laidra, Pullmann, & Allik, 2007), tandis que des niveaux faibles de Stabilité émotionnelle y sont négativement reliés (Maqsd, 1993). La faible performance scolaire constitue aussi un facteur de risque important du décrochage (Janosz et al., 1997) et donc, encore une fois, ces études suggèrent aussi un rôle des traits de personnalité dans le processus de décrochage scolaire.

Alors que différentes études suggèrent que les traits de personnalité seraient reliés au décrochage scolaire des adolescents, il n'existe aucune étude à notre connaissance qui a démontré explicitement des liens avec des types de décrocheurs potentiels. Toutefois, certaines recherches suggèrent indirectement que des liens sont fort probables. D'abord, plusieurs études ont démontré que différents types de personnalité, dérivés de scores sur les traits, se distinguent sur différents problèmes d'adaptation intériorisés, extériorisés ou d'apprentissage (Caspi & Shiner, 2006; Robins, John, & Caspi, 1998), qui sont eux-mêmes reliés au décrochage comme aux types de décrocheurs potentiels (Janosz et al., 2000). Par ailleurs, comme l'a démontré Janosz (1994; Janosz et al., 2000), les quatre types de

décrocheur potentiels se distinguent sur d'autres facteurs qui sont aussi reliés aux traits de personnalité. En outre, les différents types se positionnent différemment quant au rôle qu'ils s'attribuent au sein de leur groupe (leader ou non), le groupe de pairs auquel ils s'associent est différent (groupe nombreux, pairs déviants, etc.). Ils se distinguent également quant à leurs valeurs face aux normes de la société (adhésion aux normes conventionnelles versus à des normes déviantes), etc. (Janosz, et al., 2000). Or, le leadership est une caractéristique reliée à l'Extraversion, alors que l'adhésion à des normes déviantes est reliée à l'Amabilité (John et al., 2008). En conséquence, étant donné que les types de décrocheurs potentiels se différencient sur diverses variables psychosociales et que ces facteurs d'adaptation peuvent être prédits par les traits de personnalité, il est logique de postuler que les différents types de décrocheurs puissent se distinguer également sur les traits de personnalité. En somme, des arguments théoriques et empiriques ont suggéré qu'il serait pertinent d'étudier le lien entre les traits de personnalité et les types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz (1994; Janosz et al., 2000).

Objectif et hypothèses de la présente étude

Malgré l'apparente validité et fidélité satisfaisante de la typologie des décrocheurs scolaires potentiels proposée par Janosz (1994; Janosz et al., 2000), on ne sait toujours pas si les adolescents de ces différents types présentent des traits de personnalité qui les distinguent des adolescents de la population générale qui ne sont pas à risque de décrocher. L'objectif de cette étude était donc de combler ce vide en testant si les traits de personnalité du modèle en cinq facteurs permettaient de prédire l'appartenance aux quatre types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz. De façon plus spécifique, l'objectif était d'évaluer si les traits de personnalité pouvaient démontrer un effet prédictif après avoir contrôlé pour l'effet de plusieurs facteurs de risque classiques individuels et environnementaux du décrochage scolaire.

Dans un premier temps, considérant que plusieurs études ont démontré que les traits de personnalité permettent de prédire différents problèmes d'adaptation conceptuellement reliés au décrochage scolaire et considérant les liens prédictifs établis dans plusieurs études entre les prédicteurs du décrochage (e.g., performance scolaire, conduites délinquantes, etc.) et les traits de personnalité, l'hypothèse générale qui a été émise voulait que les traits de personnalité des adolescents permettraient de distinguer les élèves non à risque de décrochage scolaire des élèves à risque de décrocher (tous les types de décrocheurs) et ce, en contrôlant pour l'effet de différents facteurs de risque individuels et environnementaux. Plus spécifiquement, en se basant sur les études

prédictives pour d'autres problèmes d'adaptation, il était attendu que des niveaux faibles d'Ouverture, d'Amabilité, de Contrôle et de Stabilité émotionnelle prédiraient l'appartenance aux différents types de décrocheurs scolaires potentiels de Janosz. Étant donné la divergence des résultats concernant le lien prédictif entre l'Extraversion et les conduites délinquantes, les écrits scientifiques disponibles suggéraient que l'Extraversion ne permettrait pas, ou de façon marginale, de prédire l'appartenance aux différents types de décrocheurs scolaires potentiels.

Dans un deuxième temps, considérant qu'aucune étude n'a tenté de vérifier si les quatre types de décrocheurs de Janosz (1994, Janosz et al., 2000) se distinguent des élèves non à risque sur les traits de personnalité, il était encore plus difficile de proposer des hypothèses spécifiques concernant chaque type. Ainsi, malgré les différentes études appuyant sa pertinence, cette étude constituait une démarche exploratoire afin de mieux comprendre le rôle des traits de personnalité eu égard aux différents types de décrocheurs scolaires potentiels proposés par Janosz. En se basant sur les écrits scientifiques et sur une analyse conceptuelle des profils de chacun des types, certaines hypothèses spécifiques ont néanmoins pu être émises. Premièrement, puisqu'il s'agit du type ayant le profil le plus négatif, il était attendu que les décrocheurs Inadaptés manifesteraient un profil plus négatif que les autres sur les traits de personnalité, particulièrement par des niveaux faibles d'Amabilité et de Contrôle. Deuxièmement, puisqu'il s'agit du type avec le profil le plus positif ou semblable aux diplômés, il était attendu que les décrocheurs Discrets présenteraient un profil plus positif sur les traits de personnalité, voire même que les traits de personnalité ne permettraient pas de les distinguer des élevés non à risque. Troisièmement, compte tenu de la pauvre performance scolaire des décrocheurs Sous-performants, il était attendu que ces derniers se distingueraient surtout par de faibles niveaux d'Ouverture et de Contrôle. Quatrièmement et finalement, puisque les décrocheurs Désengagés sont principalement caractérisés par un désengagement scolaire et que ce désengagement est conceptuellement relié au Contrôle, il était attendu que les Désengagés se distingueraient surtout par de très faibles niveaux de Contrôle.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillon utilisé pour cette étude provient des données de la *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* (SIAA; Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). Il s'agit d'une étude longitudinale québécoise à large échelle visant principalement à mieux comprendre les déterminants du décrochage scolaire et les stratégies de prévention et d'intervention mises en place par les écoles secondaires du Québec pour aider les élèves à risque de décrocher. Ce sont des données longitudinales prises annuellement entre les années 2002-2003 à 2007-2008. L'échantillon comprend plus de 40 000 adolescents francophones et anglophones. Ces adolescents proviennent de 69 écoles secondaires. La majorité de ces jeunes sont issus de milieux défavorisés et viennent de partout à travers la province de Québec. De ces écoles, il y en a 37 provenant des villes, 14 dans la métropole, 13 en milieu rural et 5 situées dans des capitales de région (Cartier, Janosz, & Butler, 2005). Ces écoles ont été sélectionnées de manière aléatoire, puis elles ont été stratifiées à l'aide de deux critères : la taille de l'institution et la localisation sociogéographique. Parmi les écoles sélectionnées, la majorité d'entre elles sont du secteur francophone, mais quelques-unes sont du secteur anglophone (Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). L'échantillon est représentatif de la population québécoise avec 89% nés au Québec, 5% nés dans les provinces canadiennes et 6% provenant de d'autres pays. De plus, 69% des élèves vivent avec leurs deux parents, alors que 20% vivent avec leur mère seulement. Pour faire partie de l'étude, un consentement a été obtenu pour tous les enfants de 18 ans et moins auprès de leurs parents, par téléphone ou par écrit.

Pour la présente étude, seules les données du temps 5 (2006-2007) ont été utilisées puisque c'est seulement à ce moment que la personnalité a été évaluée pour la première fois. De plus, parmi les données du temps 5, uniquement les données des adolescents âgés de 14 à 16 ans ont été utilisées, car la variable dépendante de l'étude (types de décrocheurs potentiels) cible les jeunes qui sont à risque de décrocher. Les adolescents de 14-16 ans sont plus susceptibles d'être à risque de décrocher étant donné qu'ils se rapprochent de l'âge légal pour abandonner l'école au Canada, qui est de 16 ans (Ressources humaines et développement social Canada, 2006). Un échantillon total de 4980 participants de la banque de données SIAA a été sélectionné pour la présente étude. Les jeunes âgés de 14 ans représentaient 31,6 % de l'échantillon ($n = 1575$), 36,63% étaient âgés de 15 ans ($n = 1807$), alors que 32,1 % avaient 16 ans ($n = 1598$). Parmi cet échantillon, 3480 étaient des élèves à risque de décrocher, dont 16% étaient de type Discret

($n = 796$; 46,7% de garçons), 15,8 % étaient de type Sous-performant ($n = 786$; 59% de garçons), 9,5% étaient de type Désengagé ($n = 473$; 66,6% de garçons) et 28,6% étaient de type Inadapté ($n = 1425$; 57,8% de garçons). Également, un échantillon de 1500 adolescents a été sélectionné de façon quasi-aléatoire parmi tous les élèves qui n'étaient pas considérés à risque de décrocher selon les critères de Janosz et al. (2000). Un sous-échantillon de 1500 élèves a été sélectionné puisqu'il s'agit de la taille approximative du plus grand groupe d'élèves à risque. L'objectif était d'éviter qu'un trop grand échantillon s'avère une influence dans les résultats obtenus. Par ailleurs, pour deux raisons, la sélection quasi-aléatoire était nécessaire puisqu'il a été décidé à priori que l'échantillon d'élèves non à risque devait avoir la même proportion de garçons et de filles que chez tous les élèves à risque (57% de garçons). Premièrement, le sexe est une variable qui influence fortement la variance de plusieurs facteurs de risque du décrochage des adolescents employés dans cette étude (e.g., conduites délinquantes, symptômes dépressifs, etc.). Deuxièmement, le sexe est un facteur de risque important et incontournable du décrochage scolaire. Ces 1500 élèves, qui représentaient 30,1% de l'échantillon total à l'étude, ont servi de groupe de comparaison pour les analyses de régression logistique multinomiale (présentées plus loin).

Les questionnaires ont été remplis par les adolescents en classe durant une période de 60 à 75 minutes, selon les écoles. Lors de la passation des questionnaires, les enseignants de chaque classe lisaient à l'ensemble de la classe les consignes qui avaient été fournies préalablement par l'équipe d'évaluation. Afin d'appuyer les enseignants dans cette expérience, des assistants de recherche ayant reçu une formation étaient présents lors des passations de questionnaires en classe. Le rôle de ces derniers était d'expliquer l'objectif du projet de recherche, d'assurer aux élèves que la confidentialité serait respectée et de permettre un soutien pour les élèves et les enseignants (Janosz et al., 2005). La confidentialité des données était assurée par un code d'identification, les noms des adolescents n'apparaissaient pas sur les questionnaires. Les élèves étaient informés qu'ils avaient le droit de se retirer du projet en tout temps.

Mesures

Variable dépendante: Types de décrocheurs scolaires potentiels

La variable dépendante de cette étude était l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels de la typologie de Janosz (1994; Janosz et al., 2000). Cette variable était de nature catégorielle non ordonnée puisque chaque adolescent à risque de décrocher est classifié dans un seul profil de décrocheur potentiel, chacun étant un groupe

mutuellement exclusif. L'identification des adolescents dans les types de décrocheurs potentiels s'est effectuée en deux étapes, telles que décrites par Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007). D'abord, l'Indice de prédiction du décrochage (IPD; Archambault & Janosz, 2009) a été calculé pour l'ensemble des élèves de la banque de données SIAA à partir des scores sur trois variables, soit l'engagement scolaire, le rendement ainsi que le retard. Les variables d'engagement et de rendement scolaire étaient les mêmes qui ont été utilisées pour l'identification des types de décrocheurs potentiels selon la typologie de Janosz (Janosz et al., 2000). Le retard était évalué selon un seul item (« As-tu déjà doublé une année scolaire »). Cet item comportait une échelle de réponses en cinq points, soit jamais = 0, une fois = 1, deux fois = 2, trois fois = 3 et quatre fois ou plus = 4. L'IPD rapporte une probabilité de décrocher pour chacun des adolescents. Tous les jeunes qui avaient obtenu une probabilité de 0,50 (donc 50% de chances) ou plus ont été identifiés comme des adolescents à risque (donc, des décrocheurs potentiels), alors que tous ceux qui avaient obtenu une probabilité de 0,49 ou moins ont été identifiés comme non à risque (pour les détails techniques, voir Archambault & Janosz, 2009). Dans un deuxième temps, les adolescents identifiés comme à risque ont été assignés à l'un des quatre types de décrocheurs potentiels à l'aide de scores pondérés sur les trois mêmes variables. Les pondérations ont été dérivées des équations de régression de Janosz (1994; Janosz et al., 2000), qui procuraient une très bonne capacité prédictive dans un échantillon indépendant. La variable dépendante comportait aussi un groupe d'élèves qui n'étaient pas à risque de décrocher et donc, qui avaient un IPD de 0,49 ou moins. La variable comprenait donc les catégories suivantes: (1) décrocheurs discrets, (2) décrocheurs désengagés, (3) décrocheurs sous-performants, (4) décrocheurs inadaptés et, enfin, (5) adolescents non à risque de décrocher.

Engagement scolaire. L'échelle d'engagement scolaire était tirée des *Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois* (MASPAQ, Le Blanc, 1996). Elle comportait quatre questions (« Aimes-tu l'école », « Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes », « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard », « En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge »). Les trois premiers items comportaient une échelle en quatre points de réponses (de « pas du tout = 1 » à « très important = 4 »), alors que le dernier avait cinq points de réponses (de « je suis parmi les moins bons = 1 » à « je suis parmi les meilleurs = 5 »). L'indice de cohérence interne était de 0,74.

Indiscipline scolaire. L'échelle d'indiscipline scolaire était aussi tirée du MASPAQ (Le Blanc, 1996). Elle comptait six items visant à identifier la fréquence des comportements

d'indiscipline à l'école au cours de la dernière année (déranger sa classe par exprès, répondre à un enseignant de manière impolie, utiliser des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen, manquer l'école sans excuse valable, couler ou échouer un cours, manquer un cours pendant la présence à l'école). Chaque item comportait quatre choix de réponses, soit jamais = 0, une ou deux fois = 1, plusieurs fois = 2, très souvent = 3. L'indice de cohérence interne était de 0,79.

Performance scolaire. L'indice de performance scolaire représentait la moyenne des notes auto-révélee en français et mathématique. Cet indice comptait donc deux questions (e.g., « au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français »). Chaque question propose un choix de réponses en 14 options variant entre 0 et 100% (0 à 35 %, 36 à 40 %, 41 à 45 %, 46 à 50 %, ... et 96 à 100 %). Malgré le potentiel de désirabilité sociale dans de telles questions, le rendement scolaire est généralement significativement corrélé avec les notes officielles (Kuncel, Crede, & Thomas, 2005).

Variables indépendantes: Prédicteurs des types de décrocheurs

Différentes variables indépendantes ont été utilisées comme prédicteurs de l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels. Il est d'abord pertinent de présenter la variable indépendante principale que sont les traits de personnalité. Ensuite, les prédicteurs classiques de décrochage scolaire seront présentés.

Traits de personnalité. Les traits de personnalité des adolescents ont été évalués à l'aide d'une version adaptée de l'*Inventaire des cinq grands traits de personnalité* (ICTP; « *Big-Five Inventory* »; (John et al., 2008 ; John, Donahue, & Kentle, 1991). Les items ont été modifiés pour être adaptés au niveau de langage des élèves de secondaire 1 (12-13 ans). Par exemple, l'item original 1 « je suis loquace, volubile » a été reformulé par « je parle beaucoup, j'exprime mon opinion » ou l'item original 7 « est serviable et généreux (se) avec les autres » a été remplacé par « je suis serviable; j'aide et je rends service aux autres ». Dans la version originale, des choix de réponses de type Likert en cinq catégories sont employés (c'est-à-dire., de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord »). Toutefois, dans cette adaptation de la version originale, un choix de réponses en quatre catégories reflétant la fréquence de chaque comportement a été utilisé, soit très rarement ou jamais = 0, parfois = 1, régulièrement = 2, très souvent ou toujours = 3. Il s'agit du choix de réponses employé dans un autre questionnaire de personnalité connu (« *General Behavior Inventory* »; Depue et al., 1981). Il a été jugé qu'un tel choix de réponses, reflétant la fréquence des comportements plutôt que l'accord ou le désaccord général par rapport à un énoncé, est conceptuellement plus approprié pour étudier le changement de variables dans

le temps (Donnellan & Conger 2007). Avant d'aller de l'avant avec la collecte de données à plus large échelle, une étude pilote auprès d'élèves de secondaire 3 à 5 a démontré que cette adaptation retenait les propriétés psychométriques de l'instrument original, tout en étant mieux comprise par les plus jeunes adolescents.

La version finale de cette adaptation comptait 40 items (44 dans la version originale) qui mesuraient les cinq grands traits de personnalité, soit l'Ouverture, l'Extraversion, le Contrôle, l'Amabilité et la Stabilité émotionnelle (pôle positif du Névrotisme). L'instrument original présentait dans l'ensemble de bonnes propriétés psychométriques (voir John et al., 2008). Notamment, sa structure factorielle a été reproduite dans plusieurs pays du monde. De plus, les indices de cohérence interne excédaient tous 0,70. Les propriétés psychométriques de la traduction française et de l'adaptation de la présente étude sont similaires. En outre, la structure factorielle a généralement été bien reproduite (Morizot & Le Blanc, 2003). Dans le présent échantillon, les coefficients de cohérence sont jugés satisfaisants pour les cinq échelles (Ouverture = 0,82; Extraversion = 0,77; Contrôle = 0,72; Amabilité = 0,63; Stabilité émotionnelle = 0,74).

Par ailleurs, trois variables sociodémographiques constituant des facteurs de risque classiques du décrochage scolaire ont été utilisées, soit le sexe de l'adolescent (filles = 0, garçons = 1), son âge (14 à 16 ans) et le statut socioéconomique (SSÉ) de sa famille. Par souci de rigueur et afin d'éliminer toute possibilité d'évoquer la variance reliée au SSÉ, trois différentes variables de SSÉ ont été employées.

Indice socioéconomique international de statut occupationnel (SSÉ-ISEI). Le premier indice du SSÉ qui a été utilisé est l'Indice Socioéconomique International de Statut Occupationnel (ISEI; Ganzeboom & Treiman, 1996). Les adolescents devaient indiquer l'occupation (emploi) de leur mère et de leur père. À partir d'une classification hiérarchique préalable des professions, cette variable continue permet de donner à chaque profession une valeur numérique (de 16 à 90) qui est établie à partir du niveau d'éducation moyen qu'elle exige et le revenu moyen qu'elle génère. Une hiérarchisation est alors effectuée selon la capacité des métiers à transformer l'éducation en revenu. Il s'agit donc d'un indice de prestige occupationnel. Dans la présente étude, la moyenne de l'ISEI pour la mère et le père a été employée. L'ISEI constitue un des indices du SSÉ les plus utilisés et il est généralement fortement corrélé avec différentes autres mesures alternatives du SSÉ (Ganzeboom & Treiman, 1996).

Indice de richesses de la famille (SSÉ-Wealth). Cette échelle tentait de quantifier les acquis matériels et non matériels de la famille (Ganzeboom & Treiman, 1996). Cette échelle comportait quatre premiers items qui fournissent des informations sur les éléments

que l'on retrouve dans le domicile (e.g., « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on un lave-vaisselle? », « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on une chambre à toi seul? »). Ces items offraient une échelle en deux choix de réponses, soit non = 0, oui = 1. L'échelle était également composée de cinq autres items qui quantifiaient les nombres de biens (e.g. « dans la maison où tu vis le plus souvent, combien y a-t-il de téléphones? », « dans la maison où tu vis le plus souvent, combien y a-t-il de véhicules motorisés? »). Ces items offraient une échelle en quatre choix de réponses, soit aucun = 0, un = 1, deux = 2, trois et plus = 3.

Indice des ressources éducatives de la maison (SSÉ-Hedres). Cette échelle tentait de quantifier les ressources éducatives de la famille (Ganzeboom & Treiman, 1996). Elle comportait quatre items : « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on un dictionnaire? », « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on une place tranquille où tu peux étudier? », « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on des livres? » et « dans la maison où tu vis le plus souvent, combien y a-t-il de calculatrices? ». Les trois premiers items offraient une échelle de réponses en deux choix, soit non = 0 et oui = 1, tandis que le dernier item offrait une échelle en quatre choix, soit aucun = 0, un = 1, deux = 2, trois et plus = 3.

Différentes variables mesurant des facteurs de risque classiques du décrochage scolaire ont également été employées. Ces variables couvraient des aspects familiaux, scolaires, sociaux, comportementaux et émotionnels de l'adaptation des adolescents.

Soutien scolaire des parents. Cette échelle était tirée du *Questionnaire sur l'environnement scolaire* (QES, Janosz & Bouthillier, 2007). Elle évaluait la perception des adolescents quant à la participation de leurs parents dans le suivi scolaire fait à la maison à l'aide de 11 items. Les adolescents étaient questionnés sur le nombre de fois que leurs parents ont réalisé les actions proposées dans les différents items, depuis le mois de septembre (e.g., « m'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires », « lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, m'encourage à faire encore plus d'efforts », m'encourage dans mes activités scolaires »). Les items offraient une échelle en quatre choix de réponses, soit jamais = 0, quelques fois = 1, souvent = 2, très souvent = 3. La cohérence interne de cette échelle était de 0,92.

Relations conflictuelles avec les enseignants. Cette échelle était composée d'items dérivés de l'échelle de Pianta (2001). Elle comptait sept items (e.g., « parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs »). L'ensemble des items offrait cinq choix de réponses : pas du tout = 1, pas vraiment = 2, neutre/pas sûr = 3, un peu = 4, beaucoup = 5. Dans le présent échantillon, la cohérence interne était de 0,88.

Quotient intellectuel (QI). Le quotient intellectuel a été évalué à l'aide des Matrices progressives standards de Raven (Raven, Raven, & Court, 2003), qui contient 60 items divisés en cinq sections contenant chacune 12 items. Le niveau de difficulté des problèmes évolue de manière croissante à travers les sections et les items. Les adolescents devaient résoudre les problèmes en complétant une série d'images (6 à 8) en utilisant les choix de réponses qui leurs étaient fournis. La cohérence interne était de 0,91 dans cet échantillon.

Désengagement scolaire des amis. Cette échelle était tirée du MASPAQ (Le Blanc, 1996). Elle était constituée de trois items : « mes meilleur-es ami-es parlent souvent de lâcher l'école », « plusieurs de mes meilleur-es ami-es ont doublé une année » et « mes meilleur-es ami-es ne vont plus à l'école ». La notion de meilleur ami référait ici à un ami en qui l'adolescent pouvait avoir confiance, à qui il se confiait et qu'il voyait souvent. Les items offraient une échelle en quatre choix de réponses, faux = 1, plutôt faux = 2, plutôt vrai = 3, vrai = 4. Dans le présent échantillon, la cohérence interne était de 0,70.

Conduites délinquantes. Cette échelle était tirée du MASPAQ (Le Blanc, 1996). Elle comportait 16 items mesurant la délinquance bénigne et sérieuse au cours des 12 derniers mois (e.g., « as-tu battu quelqu'un qui ne t'avait rien fait? », as-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs)? » « t'es-tu sauvé(e) de la maison pendant plus de 24 heures, plus d'une journée? »). Les items offraient une échelle en quatre choix de réponses, jamais = 0, une ou deux fois = 1, plusieurs fois = 2, très souvent = 3. Dans le présent échantillon, la cohérence interne était de 0,95.

Consommation de drogues. Cette échelle était aussi tirée du MASPAQ (Le Blanc, 1996). Elle comportait quatre items ciblant les habitudes de consommation des adolescents au cours des 12 derniers mois (i.e., « combien de fois as-tu consommé de l'alcool (bière, vin et fort)? », « combien de fois as-tu pris du cannabis (pot, marijuana ou haschich)? », « as-tu pris des drogues dures (héroïne, morphine, opium, crack...)? » « as-tu fait usage de stimulants (« speed », « pep pills », « ecstasy », etc.) ou d'hallucinogènes (LSDP, STP, PCP, mescaline, THC)? »). Les items offraient une échelle en quatre choix de réponses, jamais = 0, une ou deux fois = 1, plusieurs fois = 2, très souvent = 3. La cohérence interne était de 0,75.

Symptômes dépressifs. Les symptômes dépressifs ont été mesurés à l'aide de la traduction française du CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale; Radloff, 1977). Cette échelle évaluait la présence de symptômes dépressifs chez les adolescents, depuis les sept derniers jours, à l'aide de 21 items (e.g., « je me sentais déprimé (e) », « j'avais des crises de larmes », « je parlais moins que d'habitude »). Les items offraient une échelle en quatre choix de réponses, soit rarement ou jamais = 0, occasionnellement ou

modérément (3-4 jours) = 2, parfois ou peu souvent (1-2 jours) = 2, la plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours) = 3. Dans le présent échantillon, la cohérence interne était de 0,89.

Analyses statistiques

Afin d'évaluer si les différents facteurs de risque à l'étude permettaient de distinguer les types de décrocheurs potentiels des adolescents non à risque de décrocher, une série de régressions logistiques multinomiales a été employée (Agresti, 2002; Long, 1997; Powers & Xie, 2000). Le choix de cette analyse était justifié par différentes raisons. D'abord, l'appartenance aux types de décrocheurs est représentée par une variable dépendante (ou variable critère) de nature nominale à plus de deux catégories (ou polychotomique non ordonnée). La régression logistique multinomiale permet d'évaluer si différentes variables indépendantes (ou prédicteurs) permettent de prédire l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels. Les prédicteurs peuvent être des variables continues ou catégorielles. Bien que moins fréquemment employée, la régression multinomiale est très similaire à la régression logistique standard (i.e., pour les variables dépendantes dichotomiques). Dans les faits, la régression logistique standard est un cas spécial de la régression multinomiale (voir Agresti, 2002; Long, 1997; Powers & Xie, 2000).

En régression logistique multinomiale, afin de calculer l'effet prédictif des variables indépendantes (prédicteurs), parmi les différents niveaux de la variable critère, une catégorie de référence doit être désignée. En effet, comme il s'agit conceptuellement d'une extension de la régression logistique, tous les groupes sont comparés deux à deux (Agresti, 2002). Il faut donc laisser de côté une des catégories pour éviter la singularité des données. Dans la présente étude, les élèves non à risque de décrocher ont servi de catégorie de référence. Ainsi, chaque coefficient de régression pour chacun des prédicteurs représentait un estimé de la relation prédictive pour une catégorie donnée (e.g., les décrocheurs Inadaptés) comparativement aux adolescents non à risque. En plus des estimations des coefficients de régression, les relations prédictives ont été interprétées avec les rapports de cote (« *odds ratio* »). Le rapport de cote est un indice statistique utilisé pour donner un aperçu du risque de présenter un état ou résultat donné (« *outcome* ») si un certain facteur (ou une exposition) est présent (Powers & Xie, 2000). L'état ou le résultat peut être par exemple une maladie, une psychopathologie ou, dans le cas de la présente étude, l'appartenance à un groupe de décrocheurs scolaires potentiels. Le rapport de cote est utilisé pour comparer deux groupes. Il s'agit d'un indice relatif du risque qui informe à quel point il est probable qu'une personne exposée à un facteur donné va développer un état ou un résultat. C'est donc une façon de présenter les probabilités. Un rapport de cote se

situant au-dessus de 1 indique que l'exposition ou la présence d'un facteur donné augmente le risque d'appartenir à un type de décrocheur potentiel donné. À l'opposé, un rapport de cote plus petit que 1 suggère que la présence ou l'exposition à un facteur donné diminue le risque d'appartenir à un type de décrocheur potentiel donné. En plus du seuil de signification associé au coefficient de régression, la meilleure façon d'interpréter qu'un rapport de cote est significatif est de considérer un intervalle de confiance, à 95% par exemple. En effet, puisqu'un rapport de cote de 1 indique une absence d'effet ou de risque, un intervalle de confiance n'incluant pas la valeur 1 est généralement considéré comme significatif (Bland & Altman, 2000; Long, 1997; Powers & Xie, 2000).

La série de régressions logistiques multinomiales s'est effectuée en trois étapes ou modèles. Dans le premier modèle, des variables sociodémographiques représentant des facteurs de risque du décrochage scolaire ont été entrées, soit l'âge et le sexe des adolescents de même que le statut socioéconomique de leur famille. Dans le deuxième modèle, des variables représentant d'autres facteurs de risque classiques du décrochage scolaire ont été ajoutées. Ces variables couvraient des aspects cognitifs, familiaux, scolaires, sociaux, comportementaux et émotionnels de l'adaptation des adolescents. Finalement, dans le troisième modèle, les traits de personnalité ont été ajoutés à l'ensemble des prédicteurs. En suivant cette procédure, il était possible, par différents tests statistiques, de déterminer si les traits de personnalité ont contribué à la prédiction de l'appartenance aux différents types de décrocheurs potentiels au-delà de l'effet de plusieurs prédicteurs classiques du décrochage scolaire.

La modélisation a été réalisée à l'aide du logiciel Mplus version 5.21 (Muthén & Muthén, 2009). Pour tous les modèles de régression multinomiale testés, les paramètres ont été estimés avec la méthode par vraisemblance maximale robuste (« *Maximum Likelihood Robust* », estimateur MLR dans Mplus; voir Muthén & Shedden, 1999; Muthén & Muthén, 2009). Cette méthode est souhaitable pour des mesures qui sont distribuées de façon non-normale, comme c'est le cas notamment pour les variables de problèmes de comportement ou l'Amabilité et le Névrotisme. Cette méthode demande généralement de gros échantillons pour obtenir des paramètres stables (Muthén & Shedden, 1999), ce qui était le cas dans la présente étude. Finalement, afin de tenir compte de la non-indépendance des données (certains élèves faisant partie de la même école), l'option COMPLEX disponible dans Mplus a été employée (Muthén & Muthén, 2009). Cette option permettait de corriger les erreurs standards de mesure en fonction de l'appartenance à l'école des élèves et donc, le niveau de signification des estimés des relations prédictives tenait compte du fait que les données ne soient pas indépendantes.

Une fois que la série de modèles a été testée, il était nécessaire de déterminer si ces derniers étaient appropriés et présentaient une adéquation aux données (« *model fit* ») satisfaisante. Bien que l'évaluation de l'adéquation des modèles de régression pour les variables catégorielles soit beaucoup moins avancée que ceux pour les variables continues, certains indices permettent de vérifier si un modèle (une analyse) est acceptable dans les données (voir Agresti, 2002; Long, 1997; Powers & Xie, 2000). En outre, il est possible d'obtenir un aperçu de l'adéquation d'un modèle donné en le comparant avec des modèles alternatifs (Agresti, 2002). Ainsi, pour le premier modèle contenant uniquement les variables sociodémographiques de base, son adéquation aux données a été comparée à un modèle nul (Modèle 0), c'est-à-dire un modèle dont tous les coefficients de régression sont fixés à 0. Par la suite, les deux autres modèles subséquents ont pu être comparés entre eux successivement. Pour la comparaison des modèles, différents indices d'adéquation (« *fit indices* ») calculés par Mplus ont été utilisés. Le premier indice employé est le test de chi-carré (χ^2) basé sur la valeur de vraisemblance (« *loglikelihood* »). Toutefois, comme la méthode d'estimation robuste de la non-normalité des données qui a été employée (MLR) fait en sorte que ces indices ne se distribuent pas selon un chi-carré, les résultats de ces tests ont été ajustés pour le facteur de correction (« *Satorra-Bentler-scaled chi-square test* »; Satorra, 2000). De plus, les modèles ont aussi été comparés à l'aide de critères d'information (« *information criteria* »). Trois de ces critères sont calculés par Mplus, soit le AIC (« *Akaike Information Criterion* »; Akaike, 1987), le BIC (« *Bayesian Information Criterion* »; Schwartz, 1978) et le ABIC (« *Sample-Size Adjusted Bayesian Information Criterion* »; Sclove, 1987). Des indices AIC, BIC et ABIC plus petit indiquent un meilleur modèle dans les données considérées. Il est préférable de se baser sur le BIC et le ABIC, plutôt que le AIC, parce qu'ils sont plus sévères et amènent généralement à choisir un modèle plus parcimonieux. Selon une approximation du facteur de Bayes (« *Bayes factor approximation* »), une diminution significative du BIC et du ABIC nécessite au moins une différence de 10 en valeur absolue entre deux modèles (Kass & Wasserman, 1995).

Finalement, puisque les données manquantes ne sont pas permises dans Mplus pour les prédicteurs, de l'imputation multiple a été effectuée pour conserver l'ensemble des cas. Il est préférable de considérer une approche pour imputer les données manquantes puisque l'analyse des cas sans aucune donnée manquante (« *listwise deletion* ») peut en fait procurer des estimations biaisées (voir Little & Rubin, 2002). Puisqu'il y a toujours une part d'incertitude lorsque de l'imputation est effectuée, et ce, peu importe la méthode, le principe de l'imputation multiple est d'imputer plusieurs fichiers de données et de combiner les résultats. Cela permet de mieux rendre compte de l'incertitude (Shafer & Graham, 2002). De plus, l'imputation multiple est généralement effectuée par le biais de l'estimation

par vraisemblance maximale (« *maximum likelihood* ») dans un modèle global considérant l'ensemble de tous les autres prédicteurs. Ainsi, les valeurs imputées sont conditionnelles aux scores des individus sur toutes les autres variables. Dans la présente étude, comme il s'agissait d'un sous-échantillon (i.e., seulement un temps de mesure, les élèves de 14 à 16 ans), il y avait peu de données manquantes. Pour 14 des 17 prédicteurs au total, il y avait des données manquantes entre 1 et 6% seulement. Toutefois, pour les trois variables de statut socioéconomique, il y avait 24 % ou moins de données manquantes. À partir des recommandations contenues dans les écrits scientifiques (Little & Rubin, 2002; Shafer & Graham, 2002), le logiciel NORM (Shafer, 1999) a été employé pour imputer 10 fichiers de données, chacun considérant les 17 prédicteurs à l'étude. Puisque dans la présente étude le nombre de données manquantes était somme toute faible, les valeurs finales qui ont été imputées sont les moyennes des 10 fichiers (voir Little & Rubin, 2002).

Résultats

Statistiques descriptives et corrélations entre les prédicteurs

La distribution des variables a d'abord été examinée à l'aide d'histogrammes des fréquences et les indices d'évaluation de la normalité des variables ont été compilés. Ces derniers indices sont présentés dans les deux dernières colonnes du Tableau 1. Comme il est possible de le constater, les échelles de conduites délinquantes, de consommation de drogues et de symptômes dépressifs étaient distribuées de façon non normale, surtout pour la dissymétrie. Il est à noter qu'une transformation logarithmique a été appliquée à ces variables, mais pour l'ensemble des résultats présentés ultérieurement, cette transformation n'avait aucun effet notable et donc, les distributions brutes ont été employées.

Par la suite, afin de vérifier qu'il n'y avait pas présence de multicolinéarité prononcée, des corrélations de Pearson ont été calculées entre l'ensemble des prédicteurs à l'étude. Ces corrélations sont présentées dans le Tableau 1. Comme il est possible de le constater, une seule corrélation assez élevée a été observée, soit entre les conduites délinquantes et la consommation de drogues, ce qui était peu surprenant. Ensuite, il est intéressant de noter que les trois mesures de statut socioéconomique n'étaient pas trop fortement corrélées, ce qui a suggéré qu'elles pourraient procurer de l'information complémentaire. Pour les traits de personnalité, les corrélations entre l'Ouverture et l'Extraversion, de même qu'entre le Contrôle et l'Amabilité étaient relativement élevées, ce qui est toutefois attendu dans des échantillons d'adolescents (Soto, John, Gosling, & Potter, 2008).

En somme, mis à part les échelles de problèmes comportementaux, les prédicteurs étaient distribués de façon relativement normale. De plus, la matrice de corrélations entre l'ensemble des prédicteurs n'a suggéré aucun problème particulier de multicolinéarité.

Prédicteurs de l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels

Afin de tester si les différentes variables à l'étude ont permis de prédire l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels, une série de régressions logistiques multinomiales a été effectuée. Il faut rappeler que la variable dépendante était une variable catégorielle non ordonnée et que la catégorie de référence était le groupe d'adolescents non à risque de décrocher. Afin de déterminer l'apport des différents facteurs de risque classique du décrochage, de même que le pouvoir prédictif additionnel potentiel des traits de personnalité, trois modèles de régression logistique multinomiale ont été

Tableau 1. Corrélations entre les prédicteurs.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Age	0,04**	-0,02	-0,06***	0,04**	0,08***	-0,06***	-0,05***	0,06***	0,01	0,13***
2. Sexe	—	0,06***	0,06***	-0,03*	0,02	-0,02	0,11***	0,10***	0,20***	0,03†
3. SSÉ-ESEI	—	—	0,16***	0,08***	0,06***	0,05***	0,00	-0,08***	0,02†	-0,01
4. SSÉ-Wealth	—	—	—	0,29***	0,07***	0,06***	-0,00	-0,07***	-0,02†	-0,01
5. SSÉ-Hedres	—	—	—	—	0,15***	0,07***	-0,05**	-0,07***	-0,03*	-0,02
6. QI	—	—	—	—	—	0,03*	-0,09***	-0,14***	-0,08***	-0,04**
7. Soutien scolaire des parents	—	—	—	—	—	—	-0,14***	-0,13***	-0,12***	-0,12***
8. Rel. conflictuelles avec enseignants	—	—	—	—	—	—	—	0,31***	0,36***	0,35***
9. Désengagement scolaire des amis	—	—	—	—	—	—	—	—	0,39***	0,33***
10. Conduites délinquantes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,65***
11. Consommation de drogues	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12. Symptômes dépressifs	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. Ouverture	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14. Extraversion	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15. Contrôle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16. Amabilité	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17. Stabilité émotionnelle	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

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

Tableau 1 (suite). Corrélations entre les prédicteurs.

	12	13	14	15	16	17	Dissymétrie	Aplatissement
1. Age	-0,03 ^t	0,04**	0,01	0,03**	0,05**	0,01	-0,01	-1,43*
2. Sexe	-0,13***	-0,10***	-0,13***	-0,10***	-0,21***	0,21***	-0,27	-1,92
3. SSÉ-ESEI	-0,04**	0,08***	0,05***	0,04**	0,06***	0,05**	0,38	0,16
4. SSÉ-Wealth	-0,04**	0,01	0,06***	0,03*	0,02 ^t	0,03*	-0,48	0,20
5. SSÉ-Hedres	-0,05***	0,09***	0,07***	0,08***	0,08***	0,01	-1,04	1,21
6. QI	-0,10***	0,12***	0,10***	0,05***	0,15***	0,06***	-0,95	2,03
7. Soutien scolaire des parents	-0,14***	0,44***	0,36***	0,38***	0,31***	0,00	0,03	-0,34
8. Rel. conflictuelles avec enseignants	0,26***	-0,17***	-0,06***	-0,32***	-0,39***	-0,17***	0,32	-0,52
9. Désengagement scolaire des amis	0,23***	-0,13***	-0,13***	-0,19***	-0,30***	-0,10***	0,92	0,41
10. Conduites délinquantes	0,38***	-0,08***	-0,15***	-0,24***	-0,35***	-0,15***	2,50	7,11
11. Consommation de drogues	-0,33***	-0,05**	0,01	-0,22***	-0,23***	-0,14***	1,22	0,93
12. Symptômes dépressifs	—	-0,07***	-0,25***	-0,28***	-0,30***	-0,54***	1,03	0,91
13. Ouverture	—	—	0,58***	0,48***	0,41***	-0,05***	-0,01	-0,03
14. Extraversion	—	—	—	0,44***	0,42***	0,22***	0,09	-0,47
15. Contrôle	—	—	—	—	0,51***	0,19***	0,30	0,13
16. Amabilité	—	—	—	—	—	0,25***	0,19	-0,34
17. Stabilité émotionnelle	—	—	—	—	—	—	0,16	0,10

* $p < .05$, ** $p < .001$, ^t $p < .10$.

testés de façon successive. Les indices d'adéquation (« *model fit* ») de ces trois modèles sont présentés au Tableau 2.

Le modèle 1 comprenait les prédicteurs sociodémographiques de base, soit l'âge et le sexe des adolescents, de même que trois variables mesurant le statut socioéconomique (SSÉ), soit le prestige occupationnel (SSÉ-ISEI), les richesses de la famille (SSÉ-Wealth) et les ressources scolaires à la maison (SSÉ-Hedres). Puisque les indices d'adéquation absolue ne sont pas développés pour les modèles avec des variables catégorielles, la meilleure option pour évaluer l'adéquation d'un modèle est de le comparer à un modèle alternatif. Ainsi, un modèle nul a été testé (modèle 0). C'est-à-dire un modèle pour lequel les coefficients de régression ont été fixés à 0 pour les mêmes 5 variables du modèle 1. Le test de chi-carré ajusté pour le facteur de correction (« *Satorra-Bentler-scaled chi-square test* »; Satorra, 2000) a suggéré que le modèle 1 procurait une meilleure adéquation aux données que le modèle nul ($\Delta LL (20) = 216,19; p < 0,001$). De plus, les critères d'information ont tous diminué ($\Delta AIC = -187$, $\Delta BIC = -56$, $\Delta ABIC = -120$), ce qui a suggéré également une meilleure adéquation du modèle 1.

Le modèle 2 incluait les mêmes cinq prédicteurs sociodémographiques de base ainsi que les sept autres prédicteurs classiques connus du décrochage qui ont été ajouté au modèle (i.e., quotient intellectuel, soutien scolaire des parents, relations conflictuelles avec les enseignants, désengagement scolaire des amis, conduites délinquantes, consommation de drogues et symptômes dépressifs). Le test de chi-carré ajusté pour le facteur de correction (Satorra, 2000) a suggéré que le modèle 2 procurait une adéquation aux données nettement supérieure à celle du modèle 1 ($\Delta LL (28) = 1192,76; p < 0,0001$). De plus, les critères d'information ont tous diminué de façon importante ($\Delta AIC = -1045$, $\Delta BIC = -863$, $\Delta ABIC = -951$), ce qui a suggéré également une meilleure adéquation du modèle 2 par rapport au modèle 1.

Finalement, le modèle 3 comprenait tous les prédicteurs des modèles 1 et 2 ainsi que les cinq traits de personnalité qui ont été ajoutés au modèle (Ouverture, Extraversion, Contrôle, Amabilité et Stabilité émotionnelle). Le test de chi-carré ajusté pour le facteur de correction (Satorra, 2000) a suggéré que le modèle 3, incluant les traits de personnalité, procurait une meilleure adéquation aux données que le modèle 2 avec les facteurs sociodémographiques de base et les facteurs de risque classiques du décrochage ($\Delta LL (20) = 131,95; p < 0,001$). De plus, deux des critères d'information ont diminué de façon significative ($\Delta AIC = -107$, $\Delta ABIC = -41$), tandis qu'un a augmenté ($\Delta BIC = +23$). Néanmoins, dans l'ensemble, ces résultats ont suggéré une meilleure adéquation du modèle 3 par rapport au modèle 2.

Tableau 2. *Résumé des indices d'adéquation des différents modèles de régression logistique multinomiale.*

	LL	CF	Nombre de paramètres	AIC	BIC	ABIC
<i>Modèle 0 :</i> Tous les effets fixés à 0	-7607,14	2,809	4	15222	15248	15235
<i>Modèle 1 :</i> Variables socio-démographiques	-7493,88	1,347	24	15035	15192	15115
<i>Modèle 2 :</i> Facteurs de risque classiques du décrochage	-6943,42	1,119	52	13990	14329	14164
<i>Modèle 3 :</i> Traits de personnalité	-6869,59	1,119	72	13883	14352	14123

Note. LL = Log-Likelihood, CF = Facteur de correction pour l'estimation avec MLR, AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Schwarz Bayesian Information Criterion, ABIC = BIC ajusté pour la taille de l'échantillon.

* $p < .001$.

En somme, le modèle avec les prédicteurs sociodémographiques de base a procuré une meilleure prédiction qu'un modèle nul. Le modèle ajoutant une série de prédicteurs classiques du décrochage scolaire a nettement amélioré la capacité prédictive de l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels. Finalement, le modèle ajoutant les traits de personnalité a également amélioré la prédiction de l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels. Bien que pour la régression logistique multinomiale, le logiciel Mplus ne calcule pas de corrélations multiples au carré (i.e., R^2) afin de donner un aperçu de la variance expliquée par chaque modèle, ces mêmes modèles ont aussi été effectués avec SPSS 17. Cela a permis d'obtenir des estimations grossières de la variance expliquée utile à des fins descriptives. Ainsi, les R^2 de Nagelkerke ont révélé que le modèle 1 expliquait 4,7% de la variance, le modèle 2 en expliquait 24,6%, tandis que le modèle 3 expliquait 26,9% de la variance. Ces résultats convergeaient donc avec ceux calculés dans Mplus tenant compte de la non-indépendance des données. En effet, dans les deux cas, il était clair que l'ajout des prédicteurs classiques du décrochage procurait l'amélioration la plus importante de la capacité de prédire l'appartenance aux types de

décrocheurs potentiels. L'ajout des traits de personnalité des adolescents a aussi amélioré de façon statistiquement significative la capacité prédictive, mais dans une moindre mesure que l'ajout des facteurs de risque classiques du décrochage.

Afin d'aider à l'interprétation plus détaillée des résultats du modèle final, les scores moyens standardisés par type de décrocheurs scolaires potentiels sont présentés dans la Figure 1 pour les prédicteurs classiques du décrochage et dans la Figure 2 pour les traits de personnalité. Les résultats du modèle final sont présentés dans le Tableau 3 qui rapporte les estimations des relations prédictives pour tous les prédicteurs du modèle 3. Les relations avec l'âge ne sont pas interprétées puisque cette variable a été ajoutée à titre de contrôle statistique. Comme il est possible de le constater dans le Tableau 3, comparativement aux élèves non à risque, les Discrets avaient plus de chance d'être des filles, d'avoir des parents avec un prestige occupationnel plus faible, d'avoir moins de ressources scolaires à la maison, d'avoir un QI plus faible, d'avoir moins de relations conflictuelles avec leurs enseignants, d'avoir plus d'amis désengagés face à l'école et d'avoir moins de consommation de drogues. Pour ce qui est des traits de personnalité, les Discrets avaient plus de chance de présenter un faible niveau d'Amabilité.

Pour ce qui est des Désengagés, comparativement aux élèves non à risque, ils avaient plus de chance d'être des garçons, d'avoir des parents avec un prestige occupationnel plus faible, d'avoir moins de ressources scolaires à la maison, d'avoir un QI plus faible, d'avoir plus de relations conflictuelles avec leurs enseignants, d'avoir plus d'amis désengagés face à l'école ainsi que de présenter moins de conduites délinquantes et de symptômes dépressifs. Pour les traits de personnalité, les Désengagés avaient plus de chance d'avoir de faibles niveaux d'Ouverture et de Stabilité émotionnelle.

En ce qui concerne les Sous-performants, comparativement aux élèves non à risque, ils avaient plus de chance d'avoir des parents avec un prestige occupationnel plus faible, d'avoir moins de ressources scolaires à la maison, d'avoir un QI plus faible, d'avoir plus d'amis désengagés face à l'école ainsi que d'adopter moins de conduites délinquantes. Pour les traits de personnalité, les Sous-performants avaient plus de chance d'avoir de faibles niveaux d'Ouverture, de Contrôle et de Stabilité émotionnelle.

Finalement, pour ce qui est des Inadaptés, comparativement aux élèves non à risque, ils avaient plus de chance d'avoir des parents avec un prestige occupationnel plus faible, d'avoir moins de ressources scolaires à la maison, d'avoir un QI plus faible, d'avoir plus de relations conflictuelles avec leurs enseignants, d'avoir plus d'amis désengagés face à l'école, d'avoir moins de conduites délinquantes ainsi que d'avoir une plus grande

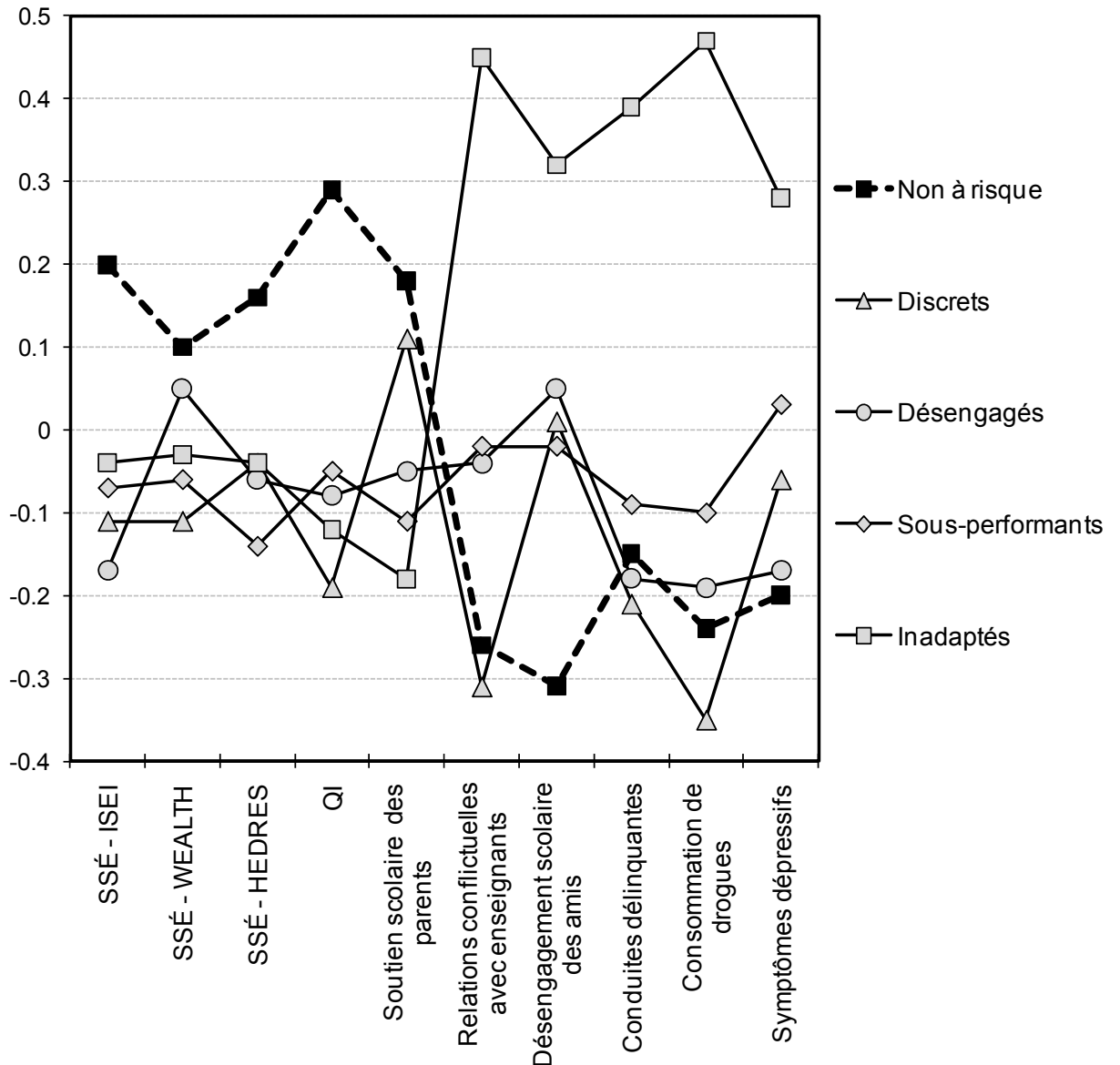


Figure 1. Scores standardisés moyens des prédicteurs classiques du décrochage par type de décrocheur potentiel.

consommation de drogues et davantage de symptômes dépressifs. Pour les traits de personnalité, les Inadaptés avaient plus de chance d'avoir de faibles niveaux d'Ouverture, de Contrôle et d'Amabilité.

En somme, le modèle de régression logistique multinomiale final a démontré que les Discrets ont davantage de chance d'être des filles, alors que principalement les Désengagés semblent plus à risque d'être des garçons. Avoir des parents avec un prestige

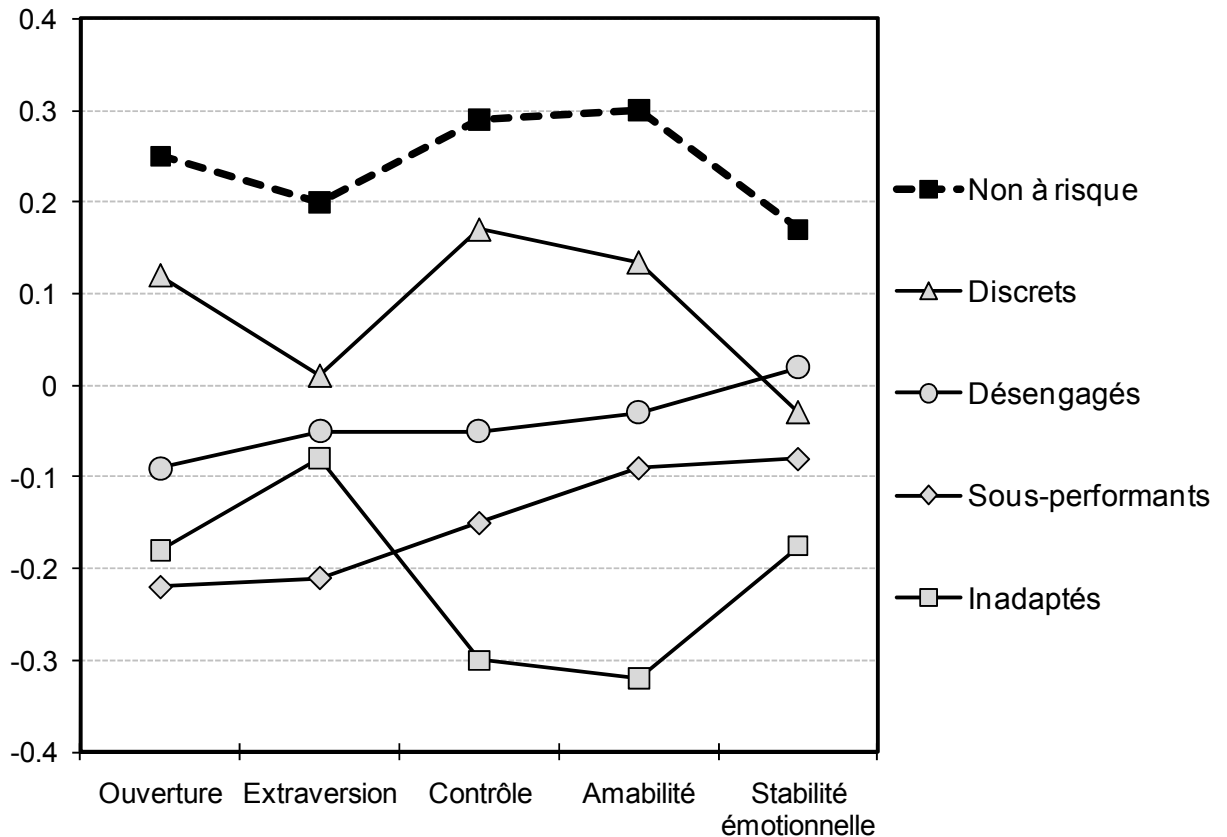


Figure 2. Scores standardisés moyens des traits de personnalité par type de décrocheur potentiel.

occupationnel plus faible et avoir moins de ressources scolaires à la maison a semblé caractériser tous les types de décrocheurs potentiels, tandis que les richesses de la famille n'ont pas permis de distinguer les types de décrocheurs potentiels des élèves non à risque. De plus, tous les types de décrocheurs potentiels avaient un QI plus faible que les adolescents non à risque de décrocher. De façon étonnante, dans le modèle final, le soutien scolaire des parents n'a permis de distinguer aucun des types de décrocheurs potentiels. En effet, alors que des relations prédictives ont été observées pour cette variable dans le modèle 2, lorsque les traits de personnalité ont été ajoutés à l'équation, son effet a disparu complètement pour le modèle final. Par ailleurs, les relations conflictuelles avec les enseignants ont permis de distinguer tous les types à l'exception des Sous-performants. De même, avoir des amis désengagés face à l'école a permis de distinguer tous les types de décrocheurs potentiels des élèves non à risque. Il est assez étonnant de constater que pour les problèmes de comportement, tous les types de décrocheurs

Tableau 3. Résumé des résultats du modèle de régression logistique multinomiale final prédisant l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels.

	Élèves non à risque vs							
	Discrets		Désengagés		Sous-performants		Inadaptés	
	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]
Age	0,073 (0,063)	1,078 [0,951-1,221]	0,229** (0,079)	1,274 [1,080-1,503]	-0,062 (0,070)	0,941 [0,821-1,078]	0,147*** (0,035)	1,256 [1,127-1,401]
Sexe	-0,258*** (0,063)	0,655 [0,529-0,811]	0,234*** (0,065)	1,490 [1,179-1,883]	0,053 (0,060)	1,089 [0,901-1,316]	-0,063 (0,040)	0,854 [0,704-1,036]
SSE-ESEI	-0,215*** (0,058)	0,990 [0,985-0,995]	-0,353*** (0,056)	0,983 [0,978-0,989]	-0,202** (0,060)	0,991 [0,986-0,996]	-0,123** (0,040)	0,991 [0,986-0,997]
SSE-Wealth	-0,110 (0,070)	0,971 [0,936-1,007]	0,105 (0,066)	1,030 [0,993-1,067]	-0,051 (0,060)	0,987 [0,956-1,018]	-0,031 (0,038)	0,987 [0,958-1,018]
SSE-Hedres	-0,112† (0,068)	0,926 [0,843-1,018]	-0,177** (0,064)	0,882 [0,803-0,968]	-0,223*** (0,046)	0,861 [0,808-0,917]	-0,067† (0,037)	0,933 [0,865-1,006]
QI	-0,535*** (0,066)	0,948 [0,935-0,961]	-0,405*** (0,058)	0,959 [0,945-0,973]	-0,344*** (0,062)	0,967 [0,954-0,980]	-0,271*** (0,040)	0,960 [0,948-0,972]
Soutien scolaire des parents	0,039 (0,068)	1,043 [0,904-1,204]	-0,079 (0,065)	0,915 [0,790-1,060]	-0,039 (0,061)	0,960 [0,846-1,089]	0,010 (0,039)	1,017 [0,895-1,156]
Rel. conflictuelles avec enseignants	-0,214** (0,068)	0,833 [0,741-0,937]	0,138† (0,080)	1,130 [0,980-1,302]	0,098 (0,065)	1,085 [0,978-1,205]	0,320*** (0,036)	1,514 [1,372-1,670]
Désengagement scolaire des amis	0,523*** (0,065)	1,845 [1,545-2,204]	0,417*** (0,072)	1,661 [1,390-1,984]	0,288*** (0,067)	1,392 [1,188-1,630]	0,238*** (0,035)	1,529 [1,344-1,740]
Conduites délinquantes	-0,106 (0,110)	0,989 [0,968-1,011]	-0,445*** (0,102)	0,955 [0,933-0,977]	-0,309** (0,097)	0,970 [0,952-0,988]	-0,192*** (0,047)	0,971 [0,956-0,985]
Consommation de drogues	-0,428*** (0,078)	0,617 [0,509-0,748]	0,001 (0,100)	1,001 [0,796-1,261]	0,098 (0,085)	1,115 [0,928-1,339]	0,422*** (0,043)	2,064 [1,770-2,406]
Symptômes dépressifs	0,032 (0,086)	1,002 [0,989-1,016]	-0,192† (0,109)	0,985 [0,968-1,002]	0,027 (0,073)	1,002 [0,991-1,013]	0,076† (0,041)	1,009 [0,999-1,019]

Tableau 3 (suite). Résumé des résultats du modèle de régression logistique multinomiale final prédisant l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels.

	Élèves non à risque vs							
	Discrets		Désengagés		Sous-performants		Inadaptés	
	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]	Coefficient (ES)	Rapport de cote [IC]
Ouverture	-0,007 (0,089)	0,999 [0,971-1,028]	-0,203** (0,084)	0,966 [0,938-0,995]	-0,340*** (0,088)	0,947 [0,921-0,974]	-0,169** (0,054)	0,959 [0,932-0,986]
Extraversion	-0,046 (0,072)	0,992 [0,968-1,017]	0,008 (0,077)	1,001 [0,974-1,030]	-0,105 (0,075)	0,982 [0,957-1,070]	0,058 (0,051)	1,016 [0,988-1,044]
Contrôle	-0,086 (0,087)	0,982 [0,947-1,018]	-0,118 (0,084)	0,974 [0,940-1,010]	-0,189** (0,075)	0,961 [0,933-0,991]	-0,183*** (0,045)	0,942 [0,917-0,968]
Amabilité	-0,111* (0,057)	0,976 [0,951-1,001]	-0,075 (0,072)	0,983 [0,952-1,015]	-0,048 (0,065)	0,990 [0,962-1,018]	-0,182*** (0,037)	0,941 [0,918-0,964]
Stabilité émotionnelle	-0,076 (0,067)	0,986 [0,961-1,011]	-0,227** (0,073)	0,956 [0,928-0,984]	-0,203** (0,063)	0,963 [0,940-0,986]	0,012 (0,042)	1,003 [0,979-1,028]

Note. ES = Erreur standard, IC = Intervalle de confiance à 95%, SSE = statut socioéconomique, QI = Quotient intellectuel.
* $p < .05$, ** $p < .001$, † $p < .10$.

potentiels, à l'exception des Discrets, avaient moins de chance de manifester des conduites délinquantes. Néanmoins, les Inadaptés avaient nettement plus de chance de manifester une consommation de drogues élevée.

Quatre des cinq traits de personnalité ont permis de prédire l'appartenance aux types de décrocheurs scolaires potentiels, et ce, au-delà de l'effet de plusieurs facteurs de risque classique du décrochage. Seul l'Extraversion n'a montré aucune relation significative. Les Sous-performants et les Inadaptés se sont distingués davantage des élèves non à risque sur les traits de personnalité. De façon générale, avoir un faible niveau d'Ouverture, de Contrôle, d'Amabilité et de Stabilité émotionnelle a été associé à l'appartenance à un des types de décrocheurs scolaires potentiels.

Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'explorer les liens prédictifs entre les traits de personnalité et l'appartenance aux quatre types de décrocheurs scolaires potentiels proposés par Janosz (1994; Janosz et al., 2000). Plus précisément, l'étude visait à vérifier si les traits de personnalité permettaient de discriminer les adolescents non à risque de décrocher des jeunes identifiés comme faisant partie d'un des quatre groupes de décrocheurs potentiels. En d'autres termes, il s'agissait de vérifier la validité externe (Skinner, 1981) de la typologie proposée par Janosz. Les résultats ont confirmé que les traits de personnalité permettaient de distinguer les adolescents des différents types de décrocheurs potentiels des adolescents non à risque, et ce, en contrôlant pour la variance de plusieurs facteurs de risque classiques connus du décrochage scolaire. Dans les sections qui suivent, la relation générale entre les traits de personnalité et le décrochage scolaire est brièvement discutée. Par la suite, les forces et les limites de la présente étude sont énoncées ainsi que certaines de ses implications théoriques et pratiques sont soulignées.

Influence des traits de personnalité sur le processus de décrochage scolaire

Tout d'abord, les résultats de la présente étude ont confirmé de nouveau que plusieurs facteurs de risque classiques du décrochage scolaire permettent de prédire le risque de décrocher et l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels plus particulièrement. Notamment, les adolescents qui étaient plus âgés avaient davantage de chance d'être identifiés comme des décrocheurs potentiels Désengagés et Inadaptés. Par ailleurs, les décrocheurs potentiels Discrets avaient davantage de chance d'être des filles, alors que les Désengagés avaient davantage de chance d'être des garçons. Ceci reproduit les résultats originaux de l'étude de Janosz et al. (2000). Rappelons qu'afin de ne pas biaiser les effets des autres prédicteurs qui sont influencés par le sexe (e.g., conduites délinquantes, etc.), la proportion de garçons dans l'échantillon d'adolescents non à risque étaient la même que dans l'échantillon total d'adolescents à risque (57% de garçons). Cela peut expliquer pourquoi les différences entre les sexes n'étaient pas statistiquement significatives pour les deux autres types de décrocheurs potentiels (ils contenaient néanmoins tous les deux clairement plus de garçons). Pour ce qui est des mesures de statut socioéconomique (SSÉ), le prestige occupationnel (SSÉ-ESEI) et les ressources scolaires à la maison (SSÉ-Hedres) ont permis de prédire le risque de décrocher pour tous les types, alors que les richesses dans la famille ne se sont pas avérées un prédicteur significatif. L'inclusion de ces trois mesures du SSÉ assure que la variance reliée au statut

socioéconomique peut difficilement être évoquée comme une hypothèse alternative des résultats obtenus. D'autre part, le quotient intellectuel (QI) plus faible a permis de prédire le risque de décrocher pour tous les types de décrocheurs potentiels, ce qui était attendu (Gottfredson, 2001). Pour ce qui est du soutien scolaire des parents, bien qu'il était un prédicteur significatif dans le modèle 2 qui ne comprenait que les prédicteurs classiques déjà connus, une fois les traits de personnalité ajoutés dans le modèle final, son effet a disparu. Ce résultat suggère que le soutien scolaire fourni par les parents pourrait être relié au profil de personnalité de leurs adolescents (Pomerantz & Thompson, 2008), ou à tout le moins, que la personnalité des adolescents influence leur perception du soutien scolaire offert par leurs parents. Les résultats ont aussi montré que les décrocheurs potentiels Désengagés et Inadaptés auraient davantage de chance d'avoir des relations conflictuelles avec leurs enseignants, tandis que les Discrets auraient moins de chance d'avoir de telles relations. Ceci permet de qualifier le fait que ces conflits ne jouent pas un rôle pour tous les adolescents à risque (Fallu & Janosz, 2002). Par ailleurs, le désengagement scolaire des amis a permis de prédire le risque de décrocher pour tous les types de décrocheurs potentiels. Ceci confirme que l'affiliation avec des pairs déviants constitue un facteur de risque important pour plusieurs problèmes d'adaptation durant l'adolescence (Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009). Les résultats ont démontré que les décrocheurs potentiels Désengagés, Sous-performants et Inadaptés avaient des chances moins élevées de rapporter des conduites délinquantes que les élèves non à risque. Il s'agit d'un résultat un peu surprenant, mais qui pourrait s'expliquer par deux raisons. Premièrement, les études antérieures confondaient souvent conduites délinquantes et conduites d'inadaptation scolaire, qui ont été considérées séparément dans la présente étude. Deuxièmement, les conduites délinquantes sont très peu prévalentes entre 14-16 ans (Fréchette & Le Blanc, 1987), ce qui pourrait expliquer qu'une fois que plusieurs autres facteurs de risque ont été contrôlés dans les régressions multinomiales logistiques, les probabilités (mais pas les moyennes) soient moins élevées pour ces trois types de décrocheurs potentiels en comparaison des adolescents non à risque. De plus, les décrocheurs potentiels Discrets avaient plus de chance de rapporter moins de consommation de drogues, alors que les Inadaptés avaient plus de chance d'en rapporter davantage. Ces résultats pour les conduites délinquantes et la consommation de drogue tendent à appuyer le fait que le décrochage scolaire est probablement un problème conceptuellement similaire qui peut faire partie d'un syndrome général de problèmes de comportement (Jessor & Jessor, 1977). Finalement, les décrocheurs potentiels Désengagés avaient plus de chance de rapporter moins de symptômes dépressifs, alors que les Inadaptés avaient plus de chance d'en rapporter davantage.

Pour ce qui est de la personnalité, de façon générale, les résultats de la présente étude ont contribué au développement des connaissances sur les relations entre le risque de décrochage scolaire et les traits de personnalité des adolescents. De fait, comme l'a souligné Gottfredson (2001), presque aucune étude n'a examiné le lien entre les traits de personnalité et le risque de décrocher (mais voir Janosz et al., 1997). De façon plus spécifique, les résultats de cette étude ont contribué à avoir une meilleure compréhension des différents profils de la typologie des décrocheurs potentiels proposée par Janosz (1994; Janosz et al., 2000). En effet, ces résultats ont mis en lumière que les traits de personnalité des différents types de décrocheurs potentiels sont significativement différents de ceux des adolescents non à risque de décrocher. En fait, en accord avec les hypothèses initiales, quatre des cinq traits de personnalité permettent de prédire l'appartenance à l'un ou l'autre des types de décrocheurs potentiels. De plus, après avoir contrôlé pour l'effet de plusieurs facteurs de risque importants du décrochage scolaire, l'ajout des traits de personnalité améliorait le pouvoir prédictif.

Le modèle final de régression logistique multinomiale a démontré que quatre des cinq grands traits de personnalité des adolescents ont contribué à la prédiction du risque de décrochage de façon générale et plus particulièrement, à l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels. En effet, de faibles niveaux d'Ouverture, de Contrôle, d'Amabilité et de Stabilité émotionnelle étaient significativement associés au risque plus élevé de décrochage. D'abord, des niveaux faibles d'Ouverture ont permis de distinguer les adolescents des types Désengagés, Sous-performants et Inadaptés des adolescents non à risque de décrocher. Ainsi, les adolescents qui étaient moins ouverts aux nouvelles expériences, aux différentes cultures, aux expériences artistiques et qui se percevaient comme étant moins inventifs et curieux avaient aussi tendance à être plus à risque de décrocher. D'après les connaissances scientifiques, il a été établi que des niveaux élevés d'Ouverture et de Contrôle prédisent positivement la performance scolaire des adolescents (Laidra, et al, 2007). Cela converge également avec certaines études menées auprès d'adultes qui ont démontré que les individus avec des scores élevés d'Ouverture ont tendance à faire des études plus avancées (i.e., cycle supérieur universitaire, Goldberg et al., 1998; McCrae & Suttin, 2009).

Par ailleurs, des niveaux faibles de Contrôle ont aussi permis de distinguer les adolescents des types Sous-performants et Inadaptés des jeunes non à risque de décrocher. Ainsi, les adolescents qui se percevaient comme étant généralement moins organisés, moins ponctuels, qui suivaient moins les règles, qui étaient moins orientés vers la réussite et qui contrôlaient moins bien leur impulsivité avaient également tendance à être plus à risque de décrocher. Ce résultat était attendu puisque des niveaux élevés de

Contrôle sont typiquement associés à une meilleure performance scolaire (Heaven et al., 2002; Laidra et al., 2007; Poropat, 2009), à une meilleure adaptation et à une meilleure performance au travail de même qu'à une plus grande stabilité occupationnelle chez les adultes (Barrick & Mount, 1991; Roberts & Hogan, 2001). Il était donc plausible de s'attendre à ce que des niveaux faibles de Contrôle soient associés au risque de décrocher. Toutefois, il est possible que cette relation soit due au fait que le Contrôle est intimement relié à l'engagement général chez l'adulte et que cela fait même partie des mesures de Contrôle dans plusieurs instruments évaluant ce construit (Roberts, Jackson, Fayard, Edmonds, & Meints, 2009). En conséquence, il est possible que les relations prédictives entre le Contrôle et le risque de décrocher, qui tiennent compte du niveau d'engagement scolaire des adolescents, s'expliquent de cette façon. Quoi qu'il en soit, il est clair qu'un adolescent qui a davantage tendance à être organisé, à suivre les règles et à être motivé à réussir, va être de facto moins à risque de décrocher. Ce constat dépend évidemment de la présence de facteurs de risque dans la vie de l'adolescent.

D'autre part, des niveaux faibles d'Amabilité ont permis de distinguer les adolescents des types Discrets et Inadaptés des jeunes non à risque de décrocher. Ainsi, les adolescents qui se percevaient comme étant généralement moins prosociaux, moins empathiques, moins courtois et moins coopérants avaient aussi tendance à être plus à risque de décrocher. Ces relations entre l'Amabilité et le risque de décrochage scolaire sont plus difficiles à expliquer. Comme des niveaux d'Amabilité faibles constituent un prédicteur de la conduite délinquante (Cale, 2006; Miller & Lynam, 2001; Graziano & Tobin, 2009) et la combinaison de faibles niveaux d'Amabilité et de Stabilité émotionnelle prédit l'abus d'alcool (Slutske, et al., 2002) et l'abus d'autres psychotropes (Barnes, et al., 2000), il est possible que des médiateurs tels que les problèmes de comportement puissent permettre de mieux expliquer la relation entre l'Amabilité et le risque de décrocher. Dans le même ordre d'idées, l'Amabilité est corrélée positivement avec les habiletés cognitives des individus (Baron-Cohen, & Weelwright, 2004) ainsi que leur performance scolaire (Laidra, et al., 2007; Heaven, et al., 2002).

Des niveaux faibles de Stabilité émotionnelle ont aussi permis de distinguer les adolescents des types Discrets et Inadaptés des jeunes non à risque de décrocher. Ainsi, les individus qui avaient tendance à expérimenter plus facilement des émotions et affects négatifs tels que l'anxiété, l'humeur dysphorique ou l'irritabilité face à des stressseurs environnementaux avaient aussi tendance à être plus à risque de décrocher. Il est possible encore une fois de croire que des médiateurs tels que les problèmes de comportement et les symptômes dépressifs puissent permettre de mieux expliquer la relation entre la Stabilité émotionnelle et le risque de décrocher. En outre, des niveaux faibles de Stabilité

émotionnelle sont reliés à une moins bonne performance scolaire (Maqsdud, 1993) et constituent surtout un prédicteur des problèmes de comportement, autant de nature intériorisée qu'extériorisée (Watson & Clark, 1984; Widiger, 2009). Par ailleurs, des niveaux faibles de Stabilité émotionnelle sont également associés à une plus faible estime de soi durant l'adolescence (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2006), et ainsi la confiance de l'élève envers ses propres capacités aurait un impact sur son sentiment de compétence (Kronick, & Hargis, 1998). Or, le sentiment de compétence a un effet médiateur sur l'engagement des adolescents (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Par ailleurs, dans son étude longitudinale de plusieurs prédicteurs du décrochage scolaire chez les adolescents, Janosz et al. (1997) avaient identifié le Névrotisme (le pôle opposé de la Stabilité émotionnelle) comme étant le seul trait de personnalité qui prédisait de façon stable le décrochage. Il est évident qu'un adolescent qui expérimente beaucoup d'émotions négatives aura plus de difficultés à avoir une expérience positive à l'école et à s'engager dans ses apprentissages, ce qui risque fort de diminuer sa motivation avec le temps.

Finalement, un seul des cinq grands traits, soit l'Extraversion, n'a montré aucune relation statistiquement significative pour différencier les adolescents à risque de décrocher de ceux non à risque de décrocher. Ainsi, le niveau d'énergie, de sociabilité, de dominance sociale et de recherche de sensations des adolescents ne semblait pas relié au risque de décrocher. Bien que ceci confirme les hypothèses initiales, il s'agit néanmoins d'un résultat un peu surprenant puisque des études ont montré que l'Extraversion est reliée à l'adaptation au travail en équipe et à la satisfaction au travail (Judge, Heller, & Mount, 2002). Il était donc possible de postuler que ceci soit applicable à l'adaptation scolaire. Par ailleurs, puisque l'Extraversion et l'Ouverture sont généralement fortement corrélées (DeYoung, 2006), surtout chez les adolescents (Soto et al., 2008), alors que l'Ouverture et pas l'Extraversion était significativement reliée au risque de décrocher, ces résultats ont appuyé la spécificité de l'information des cinq grands traits. De même, comme le Contrôle et l'Amabilité sont généralement fortement corrélés (DeYoung, 2006), mais que ces derniers ont manifesté des relations prédictives différentes selon les types, ceci a encore une fois appuyé la spécificité des traits du modèle en cinq facteurs, en dépit de fortes corrélations chez les adolescents (Soto et al., 2008).

En somme, les résultats ont démontré que les adolescents identifiés comme des décrocheurs potentiels présentent clairement des profils de traits de personnalité davantage défavorables comparativement aux adolescents non à risque. Cette conclusion est vraie pour les quatre types de décrocheurs.

Contribution des traits de personnalité à la compréhension des types de décrocheurs potentiels

Les résultats de la présente étude ont montré que l'ajout des traits de personnalité dans la typologie proposée par Janosz (1994; Janosz et al., 2000) permet de dresser un portrait plus nuancé de chacun des types. Les traits de personnalité constituent des aspects centraux des différences interindividuelles (Morizot & Miranda, 2007) et renvoient, lorsque considérés simultanément chez un même individu, à un patron d'adaptation du comportement, de la pensée et des affects qui est relativement stable à travers diverses situations sociales et dans le temps. Compte tenu de leur bonne validité prédictive, Krueger et al. (2000) ont recommandé d'inclure les traits de personnalité dans les études longitudinales visant à mieux comprendre les problèmes d'adaptation. Les résultats de la présente étude ont aussi montré, de façon modeste, que l'ajout des traits de personnalité permet également de dresser un portrait général du mode de fonctionnement des différents types de décrocheurs potentiels. En effet, les résultats documentent les comportements, attitudes et pensées pour chacun des quatre types de décrocheurs selon leur profil sur cinq grands traits de personnalité qui ont été recouverts à différentes périodes du développement et dans différents pays (John et al., 2008).

Les adolescents décrocheurs potentiels de type Inadapté présentaient le profil le plus négatif étant donné qu'ils présentaient un faible engagement scolaire, des faibles performances scolaires ainsi qu'un haut niveau de comportements d'indiscipline. De plus, ce sont des jeunes qui ont tendance à s'affilier à des pairs déviants et à rejeter les normes conventionnelles pour adhérer à des normes déviantes. Ils sont également plus susceptibles d'adopter des comportements de délinquance et à consommer des psychotropes. Ce type de décrocheurs potentiels présente des similarités avec le type Difficulté d'adaptation sociale et scolaire de la typologie de Fortin (Fortin et al., 2006). De par leurs traits de personnalité (faibles niveaux d'Ouverture, de Contrôle et d'Amabilité), il est possible de s'attendre à ce que les adolescents de type Inadaptés fassent preuve d'impulsivité, de peu d'organisation, d'indiscipline et d'un manque de minutie dans les tâches qu'ils entreprennent. Également, il est attendu que ces derniers fassent passer leurs propres intérêts d'abord, portent peu d'attention aux besoins et bien-être des autres et soient peu ouverts à coopérer. Les résultats suggèrent aussi que ces adolescents ont tendance à être fermés aux nouvelles expériences et qu'ils font preuve de peu de curiosité intellectuelle. Ils ont aussi tendance à préférer les tâches simples et concrètes ou tâches plus complexes et ambiguës. Leur profil de traits de personnalité pourrait donc clairement nuire à leur capacité à entrer en interaction de manière adéquate avec autrui et à leur

capacité d'organisation face aux différentes tâches qu'ils doivent effectuer, ce qui risque d'influencer leur performance scolaire.

De leur côté, les adolescents décrocheurs potentiels de type Sous-performant se caractérisent par de très faibles performances scolaires, un faible niveau d'engagement scolaire, mais adoptent peu de comportements d'indiscipline. Ce sont des jeunes qui atteignent difficilement les exigences scolaires. Ce type de décrocheurs potentiels ne correspond pas clairement à un des profils de la typologie de Fortin (Fortin et al., 2006). Pour ce qui est des décrocheurs potentiels de type Sous-Performants, de par leur profil de personnalité (faibles niveaux d'Ouverture, de Contrôle et de Stabilité émotionnelle), il est possible de s'attendre à ce qu'ils fassent preuve d'impulsivité, de peu d'organisation, d'indiscipline et d'un manque de minutie dans les tâches qu'ils entreprennent. Tout comme les Inadaptés, ils démontrent une certaine fermeture aux nouvelles expériences et ils font preuve de peu de curiosité intellectuelle. Ils ont aussi tendance à préférer les tâches simples et concrètes ou tâches plus complexes et ambiguës. Par ailleurs, ce sont des jeunes qui expérimentent davantage d'émotions négatives telles l'anxiété, la colère ou l'irritabilité. Ce sont des jeunes qui vivent plus d'instabilité dans leurs humeurs et qui sont émotionnellement réactifs. Ils sont plus susceptibles également de vivre des sentiments dépressifs. Cette disposition aux humeurs changeantes peut avoir un impact sur leur disponibilité face aux apprentissages ou leurs difficultés scolaires peuvent leur faire vivre un plus haut niveau de stress étant donné qu'ils ont déjà une certaine fragilité.

Les adolescents décrocheurs potentiels de type Désengagé se distinguaient par leur très faible engagement scolaire, par leur niveau de performance scolaire moyenne et par peu de comportements d'indiscipline. Il s'agit d'adolescents qui présentent peu d'aspiration quant à leur cheminement scolaire. Ces derniers présentent un profil de facteurs de risque sociaux similaire aux Inadaptés, mais ce qui les distingue est la fréquence et la gravité moindre de ces facteurs. Ce type de décrocheurs potentiels ne correspond pas clairement à un des profils de la typologie de Fortin (Fortin et al., 2006). Les traits de personnalité (faibles niveaux d'Ouverture et de Stabilité émotionnelle) des jeunes décrocheurs potentiels de type Désengagé les caractérisent en termes de fermeture aux nouvelles expériences et une propension à vivre des émotions négatives. Ce sont des jeunes qui démontrent peu de curiosité intellectuelle et ils ont aussi tendance à préférer les tâches simples et concrètes ou tâches plus complexes et ambiguës. Ces adolescents ont davantage tendance à vivre des émotions négatives telles d'anxiété, d'irritabilité, de colère et de dépression. Ils vivent plus d'instabilité dans leurs humeurs et ont tendance à voir leurs frustrations mineures comme insurmontables. Leur aptitude à raisonner, leur capacité à prendre des décisions et leur disposition à faire face aux situations stressantes peuvent être affectées par leurs émotions.

Transposé à la réalité de l'école, il est logique de penser que ce sont des jeunes qui vivent plus facilement du découragement face aux tâches intellectuelles.

Finalement, les adolescents décrocheurs potentiels de type Discret sont ceux qui présentent le profil le plus positif sur l'ensemble des variables de l'expérience scolaire de même que pour les facteurs psychosociaux. En effet, ce sont des jeunes qui ont un assez bon engagement scolaire, qui n'ont pas de comportement d'indiscipline marqué, mais leurs performances scolaires sont faibles en comparaison aux diplômés. Ce type présente un profil similaire au Peu intéressé par l'école de la typologie de Fortin (Fortin et al., 2006). D'après leur profil de personnalité (faibles niveaux d'Amabilité), les décrocheurs potentiels de type Discrets sont de manière générale des adolescents qui ont tendance à être peu coopératifs et qui sont méfiants face aux autres. De plus, ces adolescents à risque de décrocher ont tendance à davantage faire passer leurs propres intérêts d'abord et porter peu d'attention aux besoins des autres.

Forces et limites de la présente étude

Cette étude est l'une des premières à s'être intéressée aux liens prédictifs entre les traits de personnalité et le risque de décrochage scolaire à l'adolescence. Elle est aussi la première, à notre connaissance, à examiner les relations entre traits de personnalité et les quatre types de décrocheurs potentiels de la typologie de Janosz (1994; Janosz et al., 2000). Par ailleurs, bien que quelques rares études aient documenté un lien entre le décrochage et les traits de personnalité (voir Janosz et al., 1997), il s'agit de la première étude à avoir utilisé le modèle en cinq grands traits, qui est celui faisant le plus consensus actuellement en psychologie de la personnalité (John et al., 2008). Une autre force de la présente étude est liée à l'échantillon employé. En effet, cet échantillon présente une bonne représentativité de la population des adolescents du Québec, bien qu'il ait une sur-représentativité des écoles de milieux désavantagés sur le plan socioéconomique. Dans l'ensemble, la généralisation des résultats est certes possible. Dans le même ordre d'idées, l'échantillon était de grande taille, ce qui a procuré une bonne puissance statistique et des estimations stables des relations prédictives observées. De plus, il est possible d'affirmer que l'emploi de plusieurs variables de contrôle, représentant plusieurs facteurs de risque classique du décrochage scolaire, est une force de cette étude. Trop souvent, les études intéressées au pouvoir prédictif des traits de personnalité se limitent à évaluer l'effet des traits sans contrôler pour l'effet des facteurs environnementaux importants (Morizot & Miranda, 2007). La présente étude a contrôlé la variance de plusieurs prédicteurs classiques connus du décrochage scolaire, et ce, pour différentes sphères de

vie des adolescents. Ce contrôle permet d'affirmer avec plus de confiance que les traits de personnalité des adolescents jouent effectivement un rôle dans le processus du risque de décrochage scolaire durant l'adolescence.

Néanmoins, cette étude comporte certaines limites méthodologiques. D'abord, il faut noter que la typologie de Janosz (1994; Janosz et al., 2000) a été identifiée à l'aide d'analyse de regroupement (« *cluster analysis* »). Toutefois, des analyses modernes telles que la modélisation de distributions mixtes, qui tente de résoudre certaines limites de l'analyse de regroupement, ont été développées (Vermunt & Magidson, 2002). Il serait donc important qu'une étude subséquente tente de reproduire la typologie de Janosz avec des analyses modernes. Notons ensuite que des données transversales ont été employées dans cette étude. Il serait important qu'une étude subséquente emploie des données longitudinales où les traits de personnalité (et les autres facteurs de risque) seraient mesurés avant le risque de décrocher soit, dès l'entrée au secondaire par exemple. Une seconde limite de cette étude est le recours exclusif à des mesures autorévélatrices. En raison de l'influence possible des styles de réponse des individus ou de la désirabilité sociale, il est important d'interpréter les résultats avec prudence. De fait, il est possible que les scores rapportés par certains adolescents, pour certaines variables, aient été sous-estimés (e.g., conduites délinquantes) ou sur-estimés (e.g., relations conflictuelles avec les enseignants). Les biais potentiels possibles liés à l'utilisation exclusive de mesures autorévélatrices sont liés au concept de biais de la méthode partagée (« *shared method bias* »). Or, Siemsen, Roth et Oliviera (2010) ont montré que lorsque plusieurs prédicteurs sont mesurés par la même méthode, comme c'est le cas dans la présente étude, ce type de biais tend à disparaître. De même, la variable critère, soit le risque de décrocher et l'appartenance aux types de décrocheurs potentiels, est aussi dérivée de mesures autorévélatrices. Il serait donc important qu'une étude ultérieure reproduise les résultats de la présente étude avec une mesure officielle du décrochage scolaire par exemple. Tel que suggéré préalablement, cette mesure devrait être prospective et être prise après la mesure des traits de personnalité. Dans le même ordre d'idées, la présente étude a utilisé les types de décrocheurs potentiels comme variable dépendante. Or, on ne sait donc pas quels adolescents ont réellement décroché dans chacun des groupes. Il serait intéressant de démontrer que les adolescents qui ont ultérieurement abandonné l'école présentent effectivement des profils de traits de personnalité différents de ceux qui n'ont pas décroché. Finalement, malgré qu'il soit pertinent de considérer les décrocheurs comme un groupe au profil hétérogène, il demeure que la typologie de Janosz (1994; Janosz et al., 2000) est encore peu connue au niveau international ou même national. La construction de la typologie a été effectuée avec deux échantillons québécois et la présente étude a aussi

utilisé un échantillon québécois. Il serait donc intéressant qu'une étude ultérieure confirme les présents résultats dans un échantillon provenant d'un pays différent.

Implications théoriques et pratiques

Les résultats de cette étude suggèrent de façon générale que les traits de personnalité des adolescents devraient être considérés par les chercheurs qui tentent de mieux comprendre le décrochage scolaire précoce des jeunes. Sur le plan théorique, cette étude suggère qu'il serait pertinent d'ajouter les traits de personnalité dans les modèles explicatifs du décrochage scolaire qui ont été proposés jusqu'à maintenant (Battin-Pearson & Newcomb, 2000; Finn, 1989; Garnier, et al., 1997; Tinto, 1975; Whelage, et al., 1989). En fait, comme le concept même de personnalité se veut un construit compréhensif qui tente d'intégrer l'ensemble des caractéristiques personnelles de l'individu, l'ajout des traits de personnalité dans ces modèles pourrait donc en plus permettre d'intégrer des concepts individuels plus spécifiques existants dans des concepts d'ordre supérieur tels que les traits de personnalité. Par exemple, puisque l'engagement au travail est considéré comme un trait primaire relié au Contrôle (Roberts, Jackson, Fayard, Edmonds, & Meints, 2009), il est plausible de croire que l'engagement scolaire soit une dimension plus spécifique de ce trait chez les adolescents.

Les résultats de la présente étude suggèrent aussi certaines implications pratiques. Le décrochage scolaire est une problématique complexe qui engendre des conséquences considérables tant sur le plan individuel que sociétal. Puisqu'il est probablement plus ardu de ramener un jeune sur les bancs de l'école que de l'y maintenir (Fortin & Picard, 1999), la société devrait être en mesure d'identifier le plus tôt possible les décrocheurs potentiels afin de déployer les efforts nécessaires pour les maintenir au sein des institutions scolaires. Depuis quelques années, plusieurs programmes de prévention ciblée du décrochage scolaire ont été expérimentés (e.g., Janosz, Fallu, & Deniger, 2000; Potvin, Fortier, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004), mais il demeure encore que peu d'outils valides et fiables existent pour faire le dépistage des jeunes qui pourraient bénéficier de ces interventions. Il est donc important de tenter d'améliorer les techniques de dépistage afin de bien cibler les individus à risque, ou les décrocheurs potentiels (Le Blanc & Morizot, 2000). Les résultats de la présente étude suggèrent que les traits de personnalité des adolescents pourraient s'avérer un ajout utile dans les systèmes de dépistage précoce du décrochage scolaire. Or, à l'heure actuelle, peu d'outils valides et fiables existent pour prédire le décrochage à moyen ou long terme. Au Québec, certains instruments ont été élaborés pour le dépistage à court terme (au cours du secondaire) du décrochage scolaire.

Par exemple, il y a le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS : Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte, & Leclerc, 2003) ou encore la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP; Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007). La TEDP plus particulièrement fait appel aux types de décrocheurs étudiés dans la présente étude. Pour ce faire, les trois indicateurs de l'expérience scolaire employés pour identifier la typologie sont utilisés, soit l'engagement scolaire des adolescents, leurs comportements d'indiscipline à l'école et leur performance scolaire. Les résultats de cette étude suggèrent que l'ajout de d'autres prédicteurs classiques du décrochage ainsi que des traits de personnalité des adolescents pourraient permettre d'améliorer la validité de construit de même que la validité prédictive de cette trousse de dépistage. En fait, puisque les traits de personnalité sont relativement stables sur des périodes de moins de cinq ans, incluant durant la période de l'adolescence (Morizot & Miranda, 2007), il s'agirait de mesures pertinentes à employer pour le dépistage durant le secondaire. En raison de leur relative stabilité, il est possible que les traits de personnalité des adolescents, conjointement avec différentes mesures de l'adaptation scolaire (e.g., engagement scolaire de l'adolescent, performances scolaires, relations conflictuelles avec les enseignants, etc.) puissent être éventuellement employés dès l'entrée au secondaire pour identifier les élèves à risque de décrocher quelques années plus tard.

Références

- Ackerman, P.L., & Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*, 219-245.
- Agresti, A. (2002). *Categorical data Analysis* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, *52*, 317-332.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factor at home and school. *Teachers College Record*, *103*, 760-822.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *41*, 187-191.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, *79*, 408-415.
- Bailey, K.D. (1994). *Typologies and taxonomies: An introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnes, G.E., Murray, R.P., Patton, D., Bentler, P.M., & Anderson, R.A. (2000). *The addiction-prone personality*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004) The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*, 163-175.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big-five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, *44*, 1-27.
- Battin-Pearson, S., & Newcomb, M.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 568-582.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *15*, 173-189.
- Bergman, L.R., & Trost, K.(2006).The person-oriented versus the variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, *52*, 601-632.
- Bland, J.M., & Altman, D.G. (2000). The odds ratio. *British Medical Journal*, *320*, 1468.
- Bowly, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux: Tendances et conséquences*. Statistiques Canada. Téléchargé de http://www.statcana.ca/français/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm, Janvier 2010.

- Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.
- Cale, E.M. (2006). A quantitative review of the relations between the big-three higher order personality dimensions and antisocial behavior. *Journal of Research in Personality, 40*, 250-284.
- Cartier, S.C., Janosz, M., & Butler, D.L. (2005). Lire pour apprendre. Résultats au questionnaire d'enquêtes de 2003. Rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé, ministère de l'Éducation du Québec. 83 pages.
- Caspi, A., & Shiner, R.L. (2006). Personality development. In W. Damon, & R. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 300-365). New York: Wiley.
- Chavez, E.L., Edwards, R., & Oetting, E.R. (1989). Mexican American and white American school dropouts drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports, 104*, 594-604.
- Clark, L.A., Watson, D., & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 103-116.
- Cohen, M.A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology, 14*, 5-33.
- Costa, .P.T., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Depue, R.A., Slater, J.F., Wolfstetter-Kausch, H., Klein, D., Goplerud, E., & Farr, D. (1981). A behavioral paradigm for identifying persons at risk for bipolar depressive disorder: A conceptual framework and five validation studies. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 381-437.
- DeYoung, C. G. (2006). Higher-order factors of the Big Five in a multi-informant sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 1138-1151.
- Donnellan, M.B. & Conger, R.D. (2007). Designing and implementing longitudinal studies. In R.W. Robins, R.C. Fraley, & R. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 21-36). New York: Guilford.
- Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., & Robins, R.W. (2006). Personality and self-esteem development in adolescence. In D. Mroczek & T. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 285-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J.S, Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 865-889.
- Elliot, D.S., & Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: Heath-Lexington.

- Ensminger, S.E., & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, *65*, 95-113.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, *32*, 7-29.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth and Society*, *21*, 306-354.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*, 117-142.
- Forget, G., Bilodeau, A., & Thétrault, J. (1992). Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire, un lien insolite mais réel. *Apprentissage et Socialisation*, *15*, 2-38.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out school: Description by personal, family, and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 363-383.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*, 359-374.
- Fortin, L., & Potvin, P. (2001). *Sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire et programmes d'intervention différenciés*. Communication au colloque des psychoéducateurs en milieu scolaire. UQTR.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *36*, 219-231.
- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Montréal: Gaétan Morin.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*, 59-109.
- Freeman, R.B. (1996). Why do so many young American men commit crimes and what might we do about it? *Journal of Economical Perspectives*, *10*, 25-42.
- Ganzeboom, H.B.G., & Treiman, D.J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, *25*, 201-239.
- Garnier, H.E., Stein, J.A., & Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-years perspective. *American Educational Research Journal*, *34*, 395-419.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.). *Review of personality and social psychology*. (2nd ed.; pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.

- Goldberg, L.R., Sweeney, D., Merenda, P.F., & Hughes, J.E. (1998). Demographic variables and personality: The effects of gender, age, education, and ethnic/racial status on self-descriptions of personality attributes. *Personality and Individual Differences*, 24, 393-403.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior: A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge.
- Graziano, W.G., & Tobin, R.M. (2009). Agreeableness. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). New York: Guilford.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Heaven, P.C.L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-42.
- Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité et l'intervention*. Université de Montréal, Thèse de doctorat inédite.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105- 127.
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport des activités de la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP): Manuel d'utilisation*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal: Université de Montréal.
- Janosz, M., Fallu, J-S., & Deniger M-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. In F. Vitaro & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation: Les problèmes externalisés* (vol.II, pp.115-164). Montréal, Québec: Presse de l'Université du Québec.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation, 27*, 285-306
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 25*, 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171-190.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, 12*, 597-605.
- Jessor, R., Donovan, J.E., & Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge.
- Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jimerson, S.R., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, E. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*, 525-549.
- Jimerson, S.R., Anderson, G., & Whipple, A.W. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools, 39*, 441-457.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E., & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The 'Little Five': exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development, 65*, 160-178.
- John, O.P., Donahue, E.M., & Kentle, R.L. (1991). *The Big-Five Inventory: Versions 4a and 54*. Technical Report, Institute of Personality and Social Research, University of California, Berkeley, CA.
- John, O.P., Naumann, L.P., & Soto, C.J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, (pp. 114-159). New York: Guilford.
- Judge, T.A., Heller, D., & Mount, M.K. (2002). Five-Factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 530-541.

- Kass, R.E., & Wasserman, L. (1995). A reference Bayesian test for nested hypotheses and its relationship to the Schwartz criterion. *Journal of the American Statistical Association, 90*, 928-934.
- Kronick, R.F., & Hargis, C.H. (1990). *Who drops out and why-And the recommended action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Krueger, R.F., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2000). Epidemiological personology: The unifying role of personality in population-based research on problem behaviors. *Journal of Personality, 68*, 967-998.
- Krueger, R.F., & Tackett, J.L. (Eds.) (2006). *Personality and psychopathology*. New York: Guilford.
- Kuncel, N.R., Crede, M., & Thomas, L.L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research, 75*, 63-82.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441-451.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ: Manuel des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois* (3rd ed.). Montréal, QC: Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon: The structural and dynamical statements of an integrative multilayered control theory. In T.P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency: Advances in criminological theory* (Vol. 7, pp. 215-286). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2000). Le dépistage des problèmes d'adaptation: Stratégies et instruments. In F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 15-65). Montréal, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Little, R.J.A., & Rubin, D.B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Long, J.S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of person-oriented approach. In R.B. Cairns, L.R. Bergman, & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maqsd, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology, 13*, 11-18.

- McAdams, D.P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5th. ed.). New York: Wiley.
- McCaul, E.D., Donaldson, G.A., Coladarci, T., & Davis, W.E. (1992). Consequences of dropping out of school: Finding from high school and beyond. *Journal of Educational Research, 85*, 198-207.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp.159-180). New York: Guilford.
- McCrae, R.R., & Sutin, A.R. (2009). Openness to experience. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 257-273). New York: Guilford.
- McNeal, R.B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly, 78*, 209-222.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2008). *Indicateurs de l'éducation: Édition 2008*. Téléchargé de <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/index.htm>, Décembre 2008.
- Ménard, J.L. (2009). *Au-delà des chiffres ... une affaire de cœur*. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Miller, J.D., & Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology, 39*, 765-798.
- Milligan, G.W., & Cooper, M.C. (1987). Methodology review: Clustering methods. *Applied Psychological Measurement, 11*, 329-354.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2003). Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: A 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men. *Journal of Personality, 71*, 705-755.
- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité: Postulats, controverses et progrès récents. *Revue de psychoéducation, 36*, 363-419.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (2009). *Mplus User's Guide* [version 5.21; computer program]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B.O. & Shedden, K. (1999). Finite mixture modeling with mixture outcomes using the EM algorithm. *Biometrics, 55*, 463, 469.
- Ozer, D.J. & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology, 57*, 401-421.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 13*, 297-315.

- Pagani, L.S., Vitaro, F., Tremblay, R.E., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathway toward high school dropout. *Journal of Social Issues, 64*, 175-194.
- Pagani, L., Tremblay, R.E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology, 13*, 297-315.
- Pervin, L.A., Cervone, D., & John, O.P. (2005). *Personality: Theory and research* (9^e éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pomerantz, E.M., & Thompson, R.A. (2008). Parents' role in children's personality development: The psychological resource principle. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, (pp. 351-374). New York: Guilford.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322-328.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É, Marcotte, D., & Leclerc, D. (2003). *Dropout assessment tool*. CTRQ: Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Récupéré le 20 juin de <http://www.ctreq.qc.ca/docs/publications/documents/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Études et recherches, 15*, 133.
- Powers D.A., & Xie, Y. (2000). *Statistical models for categorical data analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
- Radloff, L.S. (1977) The CES-D scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (2003). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. section 1: General overview*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education, 27*, 279-292.

- Ressources humaines et développement social Canada (2006). *Le décrochage scolaire: Définitions et coûts - Octobre 2000*. Téléchargé de <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/publications/recherche/2000-000063/page09.shtml>, Décembre 2008.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires, les comprendre, les aider*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Roberts, B.W. & Hogan, R. (2001). *Personality psychology in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roberts, B.W., Jackson, J.J., Fayard, J.V., Edmonds, G., & Meints, J. (2009). Conscientiousness. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 369-381). New York: Guilford.
- Robins, R.W., John, O.P., & Caspi, A. (1998). The typological approach to studying personality. In R.B. Cairns, L.R. Bergman & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 135-160). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Royer, É., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P., & Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29, 193-206.
- Royer, É., Desbiens, N., Bitaudeau, I., Maltais, N., & Gagnon, M. (1999). Impact of social skills training program for adolescents with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4, 4-10.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issue and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, W.E., Ghatak, R., Poulos, G., & Dornbusch, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in on California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. In R.D.H. Heijmans, D.S.G. Pollock, & A. Satorra (Eds.), *Innovations in multivariate statistical analysis: A Festschrift for Heinz Neudecker* (pp. 233-247). London: Kluwer Academic.
- Schafer J.L. (1999). *NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model* [version 2.03; computer program]. Téléchargé de <http://www.stat.psu.edu/~jls/misoftwa.html>, Mai 2006.
- Schafer J.L., & Graham, J.W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147-177.
- Schwartz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6, 461-464.

- Sclove, L. S. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, *52*, 333-343.
- Serbin, L.A., Zelkowitz, P., Doyle, A.B., & Gold, D. (1990). The socialization of sex-differentiated skills and academic performance: A mediational model. *Sex Roles*, *23*, 613-628.
- Siemsen, E., Roth, A., & Oliviera, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods*, *13*, 456-476.
- Skinner, H.A. (1981). Toward the integration of classification theory and methods. *Journal of Abnormal Psychology*, *90*, 68-87.
- Slutske, W.S., Heath, A.C., Madden, P.A.F., Bucholz, K.K., Statham, D.J., & Martin, N.G. (2002). Personality and the genetic risk for alcohol dependence. *Journal of Abnormal Psychology*, *111*, 124-133.
- Soto, C.J., John, O.P., Gosling, S.D., & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of Big Five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*, 718-737.
- Tackett, J.L. (2006). Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, *26*, 584-599.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*, 89-125.
- Vermunt, J.K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. Hagenars & A. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class models* (pp. 89-106). New York: Cambridge.
- Véronneau, M.H., Vitaro, F., Pederson, S., & Tremblay, R.E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 429-442.
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K.H. Rubin, W.W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 568-588). New York: Guilford.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R.E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, *21*, 401-415.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, *96*, 465-490.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risks: Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.

Widiger, T.A. (2009). Neuroticism. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 129-146). New York: Guilford.