

Université de Montréal

Le rôle modérateur de la participation aux activités parascolaires
dans la relation entre la déviance des amis et le désengagement
comportemental chez les adolescents

Par

Marie-Michèle Brossard

École de Psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de
l'obtention du grade de maîtrise en sciences (M. SC.) en
psychoéducation Option mémoire et stage

12 juin 2012

© Marie-Michèle Brossard

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le rôle modérateur de la participation aux activités parascolaires
dans la relation entre la déviance des amis et le désengagement
comportemental chez les adolescents

Présenté par :

Marie-Michèle Brossard

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Julien Morizot
Président-rapporteur

Isabelle Archambault
Directrice de recherche

François Poulin
Examineur Externe

Résumé

Ce projet de mémoire vise à examiner dans quelle mesure la participation aux activités parascolaires modère le lien entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental différentiel des adolescents et des adolescentes entre la première et la deuxième secondaire. L'échantillon initial est composé de 448 élèves de première secondaire fréquentant deux écoles de la région de Montréal. Au cours de deux années consécutives, le niveau de désengagement comportemental, la participation aux activités parascolaires et le nombre d'amis déviants ont été évalués à partir de mesures auto-révélées par l'élève. Les résultats démontrent qu'au-delà du niveau de scolarité de la mère et du niveau de déviance du jeune, l'affiliation à des pairs déviants est positivement associée au désengagement comportemental de l'adolescent. Par ailleurs, la participation aux activités parascolaires semble être un facteur aggravant pour le désengagement comportemental du jeune. De plus, nos résultats révèlent que l'effet de la participation aux activités parascolaires n'est pas le même pour les garçons et pour les filles. En discussion, plusieurs pistes de réflexion sont soulevées pour expliquer ces résultats surprenants. Les implications pour la recherche et l'intervention sont également présentées.

Mots clés : Pairs déviants ; Engagement scolaire ; Activité parascolaire ; Délinquance juvénile ; Adolescence ; Facteur de protection ; Étude longitudinale.

Abstract

This study aims to examine the moderating role of extracurricular activities on the relationship between deviant peer affiliation and boys' and girls' disengagement between the first and second years of secondary school. The sample was composed of 448 students from two secondary schools in Montreal. During two successive years, the level of behavioral disengagement, extracurricular activities participation, and number of deviant peers were evaluated with self-reported measures. Results show that, beyond the mother's educational level and youth deviancy, affiliation with deviant peers is positively associated with adolescent behavioral disengagement. Moreover, extracurricular activities participation is positively but marginally associated with student disengagement. Finally, results suggest that the effect of extracurricular activities participation varies between boys and girls. The discussion highlights the different implications of these results for research and intervention.

Keywords: deviant peers; school engagement; extracurricular activities; juvenile delinquency; adolescence; protection factor; longitudinal study

Table des matières

Contexte théorique.....	1
L'engagement scolaire : Définition du concept.....	2
L'affiliation aux pairs déviants comme prédicteur du désengagement scolaire...	4
La participation à une activité parascolaire et l'engagement scolaire.....	7
Comportements antisociaux des amis, activités parascolaires et désengagement scolaire.....	11
Objectifs, Hypothèses de recherche et micromodèle.....	13
Objectifs de recherche.....	13
Hypothèses de recherche.....	13
Micromodèle.....	14
Méthode.....	15
Participants.....	15
Procédure.....	16
Instruments de mesure.....	16
Désengagement comportemental.....	16
Nombre d'amis déviants.....	17
Activité parascolaire.....	17
Sexe.....	18
Niveau de scolarité de la mère.....	18
Niveau de déviance de l'élève.....	18
Stratégies analytiques.....	18
Résultats.....	19

Analyses exploratoires.....	19
Modèles de prédiction du désengagement comportemental.....	21
Discussion.....	25
Implication pour la recherche.....	30
Implication pour l'intervention psychoéducative.....	31
Forces.....	33
Limites.....	33
Conclusion.....	34

Liste des tableaux

Tableau 1.	Intercorrélations entre les variables à l'étude.....	20
Tableau 2.	Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique.....	23

Liste des figures

Figure 1.	Représentation graphique des hypothèses de recherche.....	14
Figure 2.	Contribution du nombre d'amis déviants dans le désengagement comportemental des garçons et des filles.....	22
Figure 3.	La contribution du sexe sur l'effet modérateur de la participation aux activités parascolaires dans la relation entre le nombre d'amis déviants et le désengagement comportemental au T2.....	24

Liste des abréviations

- T1 Premier temps de mesure
- T2 Deuxième temps de mesure

Remerciements

Deux années de travail et de persévérance ont été nécessaires pour terminer ce projet. À ce moment-ci, il m'importe de remercier les gens qui, de près et de loin, m'ont aidé d'une quelconque façon.

Tout d'abord, Isabelle Archambault, ma directrice de mémoire, pour sa patience, sa très grande disponibilité, ses précieux conseils et, surtout, ses encouragements grandement appréciés, toujours aux bons moments. Un énorme merci Isabelle pour m'avoir donné confiance dans mes phases de découragements.

Ensuite, Stéphane Cantin, mon codirecteur, qui a été très présent durant ce que je considère le moment le plus difficile de ma rédaction, soit celui des analyses. Merci pour tout ce temps que tu m'as consacré afin de m'expliquer, encore et encore, les mêmes leçons de statistiques. Merci pour ta passion pour la recherche qui a fait en sorte qu'à chaque fois que je suis sortie de ton bureau, j'étais prête à affronter SPSS.

Deux autres personnes très importantes pour moi à qui je dois énormément : mes parents. Si j'y suis arrivée, c'est grâce à la persévérance et la détermination que vous m'avez enseigné. Je vous l'ai dit souvent durant les dernières années mais je vous le répète ici, merci pour votre présence permanente, tels des anges gardiens qui ont veillé sur moi bien malgré tout...

Une autre personne qui est devenue très importante pour moi dernièrement et qui m'a soutenu dans les derniers moments ; un tout simple Merci, mais combien significatif et rempli de sous-entendus, à toi Frank.

Finalement, merci à tous les capoeiristes qui m'ont donné des leçons de persévérance et de détermination à chaque entraînement, où j'ai pu me défouler physiquement et moralement.

Contexte théorique

Le décrochage scolaire est devenu une préoccupation majeure pour les systèmes d'éducation et d'économie dans les sociétés occidentales. En abandonnant l'école avant l'obtention d'un diplôme, les jeunes sont aux prises avec des limites académiques qui les rendent vulnérables à une plus grande dépendance sociale, un taux de chômage plus élevé et une moins bonne qualité de vie à l'âge adulte (Dubow, Huesmann, Boxer, Pulkkinen, & Kokko, 2006 ; Mortimer, Vuolo, Staff, Wakefield, & Xie, 2008 ; Rumberger, 1987 ; Wiesner, Vondracek, Capaldi, & Porfeli, 2003). Or, l'engagement scolaire s'avère être un élément important dans la réussite scolaire des élèves. Les études démontrent que plus les élèves sont engagés à l'école, plus la probabilité qu'ils obtiennent un diplôme est élevée (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2009). Parmi les facteurs qui sont susceptibles de diminuer l'engagement scolaire chez les adolescents, la socialisation avec des pairs déviants en début d'adolescence suscite un intérêt considérable dans les écrits scientifiques (Dodge, Lansford & Dishion, 2006 ; Stanard, Belgrave, Corneille, Wilson, & Owens, 2010). Effectivement, des études ont démontré que les problèmes de comportements de même que des relations sociales problématiques en début d'adolescence contribuent au décrochage scolaire (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Toutefois, le rôle négatif des pairs a surtout été démontré en lien avec l'engagement affectif des élèves (sentiment d'appartenance et intérêt du jeune pour l'école), plutôt qu'avec leur engagement comportemental, c'est-à-dire leur participation, implication et degré de conformisme en classe. De plus, l'adolescence est une période critique d'exploration où les jeunes sont à la recherche d'une identité qui leur est propre (Damon & Hart, 1988). Dans ce sens, les contextes extrafamiliaux jouent un rôle important dans leur développement. Les études démontrent notamment les effets bénéfiques de la participation aux activités parascolaires sur l'engagement, mais est-il possible que la participation à de telles activités puisse protéger les élèves de l'influence de pairs déviants? Cette étude vise spécifiquement à répondre à cette question en examinant le rôle modérateur de la participation aux activités parascolaires pour rendre compte de l'association entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental des adolescents à l'école.

L'engagement scolaire

Depuis quelques années, l'engagement scolaire est un concept central pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire. En effet, il existe un certain consensus théorique et empirique à l'idée que l'engagement scolaire puisse jouer un rôle déterminant sur la réussite académique des adolescents. Il est également établi dans les écrits scientifiques que l'engagement scolaire consiste en un processus qui évolue sur un continuum allant d'un pôle positif à un pôle négatif et qui diminue au fil des années (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009 ; Dotterer, McHale, & Crouter, 2007).

Malgré ces consensus, cette notion demeure définie de multiples façons dans les écrits scientifiques. Finn (1989) décrit d'abord l'engagement par l'identification et la participation à l'école. Ainsi, plus les élèves s'identifient à leur école, développent un sentiment d'appartenance et perçoivent leur école positivement, plus ils sont engagés. La dimension « participation » considère davantage la réceptivité de l'élève face aux exigences de l'école ainsi que la coopération en classe et aux activités parascolaires. D'une autre façon, Nystrand et Gamoran (1991) divisent l'engagement scolaire en deux composantes, soit l'engagement procédural qui concerne la participation aux règles et procédures ayant une durée limitée (par exemple, la participation active au système d'émulation lors de la première étape de l'année scolaire) ainsi que l'engagement substantif, davantage relié à un engagement soutenu dans les matières académiques. Par ailleurs, Newmann (1992) décrit l'engagement dans les travaux scolaires comme étant l'investissement psychologique de l'élève, l'effort mis dans l'apprentissage, la maîtrise des connaissances, le développement de compétences, ainsi que la compréhension de la pertinence des travaux. Dans ce sens, l'engagement dépasse la simple application des tâches demandées, des bons résultats scolaires, de l'atteinte des exigences et de la motivation académique. Il s'agit d'un processus qui évolue sur un continuum d'engagement et qui comporte quatre indicateurs, soit le degré de participation dans les travaux (proportion de tâches complétées, temps passé sur les devoirs, présence en classe), l'intensité de la concentration de l'élève, l'enthousiasme et l'intérêt exprimé ainsi que l'implication de l'élève dans ses travaux. Enfin, Ryan et Patrick (2001) définissent l'engagement à partir de deux dimensions distinctes et indépendantes, soit l'autorégulation dans les apprentissages qui inclut la régulation cognitive et la capacité de planifier ou d'organiser son temps et son horaire, puis les comportements perturbateurs qui concernent plutôt la désobéissance aux règles, les comportements interdits,

etc.

Afin de regrouper les différentes conceptions qui existent dans les écrits scientifiques, Fredrick, Blumenfeld et Paris (2004) proposent une définition plus exhaustive selon laquelle l'engagement scolaire comprendrait trois dimensions distinctes, soit l'engagement comportemental, cognitif et affectif, qui interagissent continuellement les unes avec les autres. Selon les auteurs, l'engagement comportemental réfère au degré de conformité de l'élève face aux consignes de la classe ainsi qu'à son implication dans les activités et discussions proposées. Cette dimension inclut le taux d'absence en classe, les comportements d'impolitesse envers le professeur, le respect des règles, etc. La composante cognitive concerne davantage la motivation de l'élève à persévérer en classe ainsi que ses habiletés d'autorégulation et d'organisation. Finalement la sphère affective fait référence aux sentiments, intérêts et perceptions du jeune face à l'école. Elle réfère également au sentiment d'appartenance de l'adolescent et à son enthousiasme à l'idée d'apprendre de nouvelles choses.

Dans l'ensemble, ces trois dimensions favorisent la réussite et la persévérance scolaire des élèves (Connell, 1990 ; Furrer, Skinner, Marchand, & Kindermann, 2006 ; Zepke & Leach, 2010). À l'opposé, les élèves ayant un niveau de désengagement scolaire général (affectif, cognitif et comportemental) plus élevé sont plus à risque de comportements perturbateurs, de grandes difficultés académiques et de décrochage scolaire (Appleton, Christenson, Dongjin, & Reschly, 2006). Par contre, seule la dimension comportementale qui constitue le meilleur prédicteur proximal de la réussite scolaire sera utilisée dans cette étude. En effet, nombreuses sont les études qui affirment que le degré de conformité de l'élève face aux consignes, son implication dans les activités, ainsi que sa présence en classe sont directement liés à sa réussite et sa persévérance scolaire (Archambault et al., 2009 ; Finn & Cox, 1992 ; Finn & Rock, 1997 ; Strambler & Weinstein, 2010). De plus, des auteurs suggèrent que la dimension comportementale de l'engagement puisse médialiser l'influence des dimensions affective et cognitive, de sorte que les comportements qui la définissent constituent l'étape ultime avant le décrochage scolaire (Archambault et al., 2009). En effet, les élèves qui ont tendance à avoir des comportements perturbateurs, un taux d'absentéisme élevé ainsi qu'une moins grande participation en classe sont plus à risque d'abandonner l'école avant la fin de leur secondaire (Barrington & Hendricks, 1989 ; Rumberger, 1995 ; Strambler et al., 2010).

Il existerait également des différences entre les garçons et les filles au niveau de l'engagement et du désengagement scolaire. En effet, les études démontrent que les garçons

seraient en général moins engagés que les filles au niveau cognitif, affectif et comportemental (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Brett, Nelson, et al., 2012 ; Warrington et al., 2000). Plus spécifiquement, ces derniers seraient moins motivés à l'école que les filles, passeraient moins de temps à faire leurs devoirs et seraient moins enthousiastes à l'idée de poursuivre leurs études (Barber, 1996 ; Cox, 2000 ; Hatzichristou & Hopf, 1996). Ils auraient également moins tendance à planifier, s'organiser et s'autoréguler dans leurs activités académiques (Ablard & Lipschultz, 1998 ; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006 ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). À l'inverse, Sirin, Rogers-Sirin, et Collins (2010) affirment que les filles sont plus engagées dans les activités proposées en classe, ont de meilleurs résultats scolaires et ont de plus grandes aspirations académiques.

L'affiliation à des pairs déviants comme prédicteur du désengagement scolaire

La gravité et l'intensité des comportements antisociaux chez les jeunes varient selon la trajectoire de conduite délinquante de chacun (Moffitt, 1993). Un consensus semble toutefois établi sur le fait qu'un acte déviant a lieu à partir du moment où il existe une norme, un comportement de transgression de cette norme de même qu'un processus de stigmatisation de cette transgression. (Becker, 1985 ; Cusson, 1992 ; Mucchielli, 1999). Cette définition peut inclure les comportements d'impolitesse, de consommation de psychotropes, d'introduction par infraction, d'engagement dans un combat, le fait d'apporter une arme à l'école, de flâner dans les parcs tard le soir, etc. Le point commun de tous ces comportements réside dans le fait qu'ils sont tous condamnés par différentes normes sociales. Lanctôt (2006) propose une définition plus récente qui englobe ces trois aspects. Selon elle, l'acte déviant fait référence à toute conduite qui est socialement désapprouvée, autant formellement (par la loi) que d'une façon informelle (par les règles et les normes sociales) (Lanctôt, 2006). Il existerait toutefois des différences sexuelles dans les comportements déviants des adolescents. En effet, bien que les filles et les garçons sont aussi susceptibles de commettre des vols ou de consommer des psychotropes (Moretti, Odgers, & Jackson, 2004), le phénomène de bandes de filles reste rare et 95 % des actes de violence graves sont commis par des garçons (Roché, 2001). Ainsi, selon Lanctôt (2005), la délinquance des garçons s'exprimerait davantage par des comportements d'agressions physiques, des crimes contre les personnes et les biens. À l'inverse, la délinquance des filles s'exprimerait davantage à partir de délits mineurs, de comportements d'agressivité relationnelle et de violence dirigée vers

soi-même (Moretti et al., 2004 ; Verlaan & Déry, 2006).

L'influence que peut avoir la déviance des amis sur les attitudes et comportements des adolescents est bien documentée. Dans la littérature sur l'influence criminogène des pairs, un consensus existe autour du fait que l'affiliation à des pairs délinquants est positivement associée au développement des conduites délinquantes à l'adolescence (Burk, Steglich, & Snijders, 2007 ; Morizot & Leblanc, 2000 ; Osgood, Wilson, O'Malley, Bachman, & Johnson, 1996). Par ailleurs, d'autres études ont démontré que la socialisation avec des pairs déviants dès le début de l'adolescence aurait un impact négatif sur l'engagement et la réussite scolaire (Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson, & Hill, 2002 ; Hirschfield & Gasper, 2011 ; Stanard, Belgrave, Corneille, Wilson, & Owens, 2010).

À l'inverse, les adolescents qui choisissent des pairs engagés et performants à l'école démontrent un taux de désengagement scolaire moins élevé ainsi qu'un taux de réussite plus élevé (Mounts & Steinberg, 1995). En effet, dans son étude longitudinale, Kindermann (2007) conclut que l'engagement des amis à l'automne prédirait l'engagement de l'adolescent au printemps de la même année. Finalement, Burk, Kerr & Strattin (2008) concluent que le niveau d'engagement scolaire des amis permet de prédire des changements dans le comportement déviant de l'adolescent et ce dernier permet, en retour, de prédire une évolution de l'engagement scolaire.

Cette influence des amis sur les attitudes et comportements ultérieurs des adolescents peut être expliquée par le processus de socialisation qui prend ses fondements dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986). Selon cette approche, l'individu apprendrait par observation, par imitation de modèles de comportements qui font l'objet de récompenses et de réussites, en l'occurrence, par renforcement différentiel (Bandura, 1986). Ainsi, les individus ont tendance à modeler leurs comportements en observant d'autres auxquels ils sont attachés et peuvent s'identifier. Par ailleurs, les travaux de Dishion et Patterson (1997) démontrent que les délinquants renforcent positivement les comportements et discussions antisociaux de leurs amis alors qu'ils ignorent les discussions et comportements. Dans ce sens, Osgood et ses collègues (1996) perçoivent les pairs comme étant un élément important d'influence dans le processus de délinquance dans la mesure où ces derniers servent d'audience d'appréciation et de public pour l'adolescent. À l'inverse, les amis engagés dans une activité structurée ont tendance à valoriser et renforcer des comportements prosociaux et ignorer les comportements marginaux qui ne sont pas valorisés par le groupe de pairs. Par exemple, plusieurs auteurs (Sage & Kindermann,

1999 ; Ryan & Patrick, 2001) démontrent que les jeunes sont plus susceptibles de s'engager à l'école s'ils s'affilient avec des amis qui sont eux-mêmes engagés et s'ils reçoivent du renforcement positif de la part de ces derniers.

L'influence des pairs déviants sur le désengagement comportemental de l'élève peut également être expliquée par un processus de cohésion (Cohen, 1958 ; Lott, 1961). La cohésion réfère à l'idée que les adolescents tissent des liens très forts avec leurs amis et qu'ils sont très solidaires entre eux. La force de ces relations interpersonnelles s'évalue à partir du temps passé avec les pairs en terme de durée et de fréquence, par la confiance mutuelle établie de même que par la présence de nombreuses discussions entre eux (Cook, Herman, Phillips & Settersen, 2002 ; Hartup, 1996 ; Pellegrini & Blatchford, 2000). Par ailleurs, des études démontrent une différence entre les garçons et les filles concernant cette cohésion. Selon la théorie de la différence des genres, les filles auraient plus tendance à investir dans leurs relations d'amitié (Gorman-Smith, 2003 ; Kiuru, Nurmi, Aunola, Salmela, Aro, K., 2009) seraient plus attachées à leurs amies que les garçons, de même qu'elles seraient plus sensibles aux opinions et à la pression exercée par leurs pairs (Benenson & Schinazi, 2004) ce qui suggère ainsi qu'elles seraient plus influençables. En effet, les filles se laisseraient entraîner davantage par leurs amies à commettre des vols (McCarthy, Felmlee, & Hagan, 2004), à avoir des comportements antisociaux (Mahoney & Strattin, 2004), ainsi que dans leur permissivité sexuelle (Gorman-Smith, 2003). Finalement, comme l'affiliation à des pairs déviants semble être anxiogène et souvent conflictuelle (Marcus, 1996), les filles souffriraient davantage que les garçons de cette association et seraient plus angoissées lors des conflits amicaux (Turner & Avison, 2003). À l'opposé, les garçons étant plus compétitifs et indépendants entre amis sont moins susceptibles de se laisser influencer.

Ces différences de genre dans la cohésion entre amis ont été démontrées autant parmi les délinquants que les non-délinquants. Toutefois, l'impact de l'affiliation à des pairs déviants sur les comportements antisociaux de l'adolescent varierait selon la trajectoire de la conduite délinquante des individus (Moffitt, 1997). Plus spécifiquement, les travaux de Fergusson, Lynskey, & Horwood (1996) démontrent que la déviance des amis influencerait particulièrement le comportement des adolescents qui présentent des problèmes de comportement modérés ou récents. Dans le même sens, l'étude de Vitaro et ses collègues (1997) suggère que la déviance des amis ne permet pas de prédire les problèmes de délinquance dans le cas des adolescents ayant une trajectoire de conduite délictueuse persistante ainsi que dans le

cas des adolescents non déviants. Finalement, selon la théorie de la perspective différentielle, l'affiliation à des pairs déviants influencera l'émergence de la conduite délinquante, mais seulement pour les individus qui n'affichaient pas de prédispositions antisociales par le biais de problèmes de comportements précoces durant l'enfance (Moffitt, 1993, 1997).

Lien entre la participation à une activité parascolaire et l'engagement scolaire

Dans les écrits scientifiques, le concept d'activité parascolaire est défini et opérationnalisé de multiples façons. Certains auteurs parlent d'activités structurées ou non structurées (Covay & Carbonaro, 2010), alors que d'autres mentionnent l'aspect volontaire de la participation (Larson, 2000). Dans le même sens, certains travaux abordent uniquement les activités parascolaires de nature sportive (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2009), alors que d'autres incluent les arts et le bénévolat (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003). Face à cette divergence de vocabulaire, Larson (2000) tente une définition plus complète et exhaustive en décrivant l'activité parascolaire comme étant : « toute activité structurée auquel un élève participe volontairement à l'extérieur du cadre académique, telle que les sports d'équipe, les sports individuels, les arts, le bénévolat, etc. où il y a interaction avec un adulte compétent et des pairs, et où l'objectif est de développer des habiletés progressives dans un domaine précis ».

La grande majorité des travaux sur le sujet documente les effets bénéfiques de la participation aux activités parascolaires sur le développement des adolescents (Feldman & Matjasko, 2005 ; Fredricks & Eccles, 2008 ; Newmann, 1992) et l'engagement scolaire (Dottorer, McHale, & Crouter, 2006). Dans son modèle bioécologique, Bronfenbrenner (1979) mentionne notamment que le développement d'un individu résulte des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Selon cette perspective, le fait d'être exposé à plusieurs types de milieux tels que le cadre parascolaire aurait des effets bénéfiques considérables sur le développement de l'individu. Plusieurs auteurs ont confirmé ce modèle en affirmant que l'implication dans des activités parascolaires (mesuré par le nombre d'activités ainsi que le temps passé dans chacune des activités) prédit le développement positif à l'âge adulte en favorisant de plus grandes aspirations éducationnelles, une meilleure qualité de travail à 25 ans, une participation active au processus politique, une plus grande implication dans les activités de bénévolat ainsi qu'une meilleure santé mentale (Barber, Eccles, & Stone, 2001 ; Marsh, 1992 ; Youniss, McLellan, Su, & Yates, 1999). Les contextes au sein desquels se

déroulent les activités parascolaires seraient également propices à l'exécution de plusieurs tâches développementales telles que la socialisation, la formation d'identité et la connaissance de soi (Dottorer et al., 2006 ; Eccles & Templeton, 2002 ; Feldman & Matjasko, 2005).

Les paramètres considérés lorsqu'il s'agit d'évaluer la participation aux activités parascolaires varient largement, ce qui influence les résultats obtenus d'une étude à l'autre. Toutefois, quatre dimensions reviennent dans la littérature sur les activités parascolaires. Premièrement, de nombreuses études s'attardent à la diversité des activités, en l'occurrence, le nombre d'activités auxquelles participent les jeunes. Par exemple, Barber et Eccles (1997) rapportent que la diversité des activités parascolaires prédit l'engagement scolaire des adolescents, leurs résultats académiques, ainsi qu'un usage moindre de marijuana chez les élèves de 12^e année. Une deuxième dimension utilisée dans la littérature consiste en l'intensité des activités parascolaires, soit le nombre d'heures hebdomadaires qu'y passe l'élève. De cette façon, d'autres chercheurs ont trouvé une corrélation positive entre le nombre d'heures consacrées à une activité par semaine et l'augmentation de l'engagement affectif de de l'intérêt envers l'école (Eccles & Fredricks, 2006 ; Marsh & Kleitman, 2002). Troisièmement, le type d'activité dans laquelle l'élève choisit de s'investir aurait également des effets sur son développement. Ainsi, des études suggèrent que certaines activités telles que les activités religieuses et le bénévolat favoriseraient l'affiliation à des pairs prosociaux alors que d'autres, tels que les sports d'équipe, favoriseraient l'affiliation à des pairs plus déviants, et ce indépendamment du sexe et du statut socioéconomique de l'élève (Eccles & Barber, 1999 ; Marsh & Kleitman, 2002 ; McHale, Crouter, & Tucker, 2001). Enfin, une dernière dimension consiste en la durée de l'activité. Plusieurs auteurs démontrent que les jeunes qui sont impliqués depuis plus longtemps au sein d'une activité parascolaire font preuve d'une plus grande résilience psychosociale, d'une meilleure réussite académique et possèdent un réseau social plus positif (Darling, 2005; Eccles et al., 2003).

La théorie des tensions et des opportunités de Merton (1968) permet également de comprendre de quelle façon les activités parascolaires peuvent servir d'opportunités pour augmenter l'engagement comportemental chez les adolescents. Selon l'auteur, tous les individus d'une société tendent vers les mêmes buts culturels, mais les moyens pour y parvenir ainsi que les ressources institutionnelles disponibles sont limitées (Merton, 1968). Comme la réussite scolaire consiste en un but culturel vers lequel tendent tous les adolescents de notre société, la participation à une activité parascolaire devient une opportunité culturelle valorisée qui permet

aux élèves d'augmenter leurs probabilités de réussir à l'école. Dans cette perspective, plusieurs études mentionnent que les activités parascolaires constituent une opportunité pour développer un réseau social ainsi que certaines habiletés telles que la planification, l'autorégulation, l'autocontrôle, la persévérance, la discipline, la détermination et la concentration ; toutes des caractéristiques personnelles susceptibles d'influencer la réussite scolaire (Beiswenger & Grolnick, 2010; Eccles & Fredricks, 2006 ; Eccles et al., 2002). De plus, O'Brien et Rollefson (1995) démontrent que les élèves qui participent aux activités parascolaires sont plus engagés au plan comportemental que les non-participants dans la mesure où ils démontrent un meilleur taux de présence en classe, ont trois fois plus de chance d'exceller en mathématique et en français et démontrent une plus grande implication dans leurs travaux. Cependant, il est probable de penser que ce lien pourrait être bidirectionnel dans la mesure où les élèves plus engagés à l'école pourraient être plus enclins à s'impliquer dans une activité parascolaire.

Finalement, la « flow theory » de Csikszentmihalyi (1975) permet également d'expliquer de quelle façon l'implication dans les activités parascolaires permet d'augmenter l'engagement comportemental et la réussite scolaire des élèves. Il s'agit d'un état optimal de motivation intrinsèque, où l'individu est complètement immergé dans son activité et où il ressent un sentiment de compétence, de joie et d'accomplissement, au même point qu'un artiste ou un athlète se concentrant sur son jeu ou sa performance (Csikszentmihalyi, 1990). Selon cette théorie, les individus sont davantage satisfaits et engagés lorsqu'ils sont dans un état de concentration et d'absorption entière dans une activité. Or, le lien entre la participation aux activités parascolaires et l'engagement comportemental pourrait être expliqué par le fait que les adolescents sont plus susceptibles de développer des habiletés favorisant l'engagement scolaire dans un contexte volontaire de jeux et de plaisir à travers une activité de leur choix que dans un contexte imposé et obligatoire tel que le cadre académique. L'aspect volontaire sert également d'opportunité pour les adolescents d'exprimer et communiquer aux autres et à eux-mêmes ce qu'ils sont et ce qu'ils aiment (Barber, Eccles, Stone, & Hunt, 2005 ; Coastworth, Sharpe, Palen, Darling, Cumsille, & Marta, 2005). Au plan empirique, de multiples études longitudinales viennent confirmer cette hypothèse. Quelques auteurs mentionnent que pour certains élèves qui présentent d'importantes difficultés académiques, la participation aux activités parascolaires devient le seul endroit à l'intérieur du milieu scolaire où ils sont en mesure de développer des habiletés qui favorisent l'engagement comportemental et la réussite scolaire telles que l'autodiscipline, l'écoute des consignes et l'organisation (Brown & Theobald, 1998 ; Gilman,

Meyers & Perez, 2004 ; Marsh, 1992). Pour ces jeunes, de telles acquisitions seraient plus difficiles, voire impossibles, sans la présence de pareilles activités, à cause des difficultés rencontrées au niveau académique. Également, il existerait des ressemblances importantes entre la structure d'une activité parascolaire et celle d'une classe favorisant ainsi le développement de certaines habiletés. Afin d'obtenir des succès, l'élève doit, dans les deux milieux, faire preuve de persévérance et résilience face à l'échec et l'effort exigé, collaborer avec ses pairs ainsi que faire preuve de discipline et de respect face à l'autorité (Covay & Carbonaro, 2010). De cette façon, l'implication dans une activité parascolaire serait une motivation pour développer toutes ces caractéristiques nécessaires à la réussite en classe, augmentant ainsi, l'engagement comportemental. Finalement, Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, et Shernoff (2003) utilisent les concepts de la « flow theory », soit la concentration, l'intérêt et le plaisir, pour favoriser l'engagement scolaire comportemental. Ils concluent que lorsque l'élève exécute une tâche modérément exigeante, qu'il se sent compétent et qu'il prend plaisir à travailler, le niveau d'engagement en classe augmente.

Malgré la multitude d'études démontrant la contribution bénéfique de la participation aux activités parascolaires sur l'engagement scolaire des adolescents, certaines autres études arrivent à des résultats contraires, démontrant que la participation aux activités parascolaires peut avoir des effets néfastes sur le développement des adolescents. Selon le modèle de Coleman (1961), les activités non académiques nuiraient à la réussite scolaire des élèves en accaparant du temps qui aurait pu être consacré aux études. Ainsi, les activités parascolaires interfèrent avec l'investissement de l'élève dans ses travaux académiques. Également, certains types d'activités tels que les sports d'équipes seraient reliés positivement à une augmentation de consommation d'alcool (Denault & Poulin, 2011 ; Eccles et al., 2003 ; Lansford, 2006). Certains chercheurs ont notamment démontré que les jeunes sportifs sont généralement perçus comme étant plus populaires et, par conséquent, reconnus comme moins conformistes et plus à risque de comportements déviants (Cillessen, 2011 ; Fallu, Brière, Vitaro, Cantin, & Borge, 2011). Finalement, d'autres travaux documentent l'influence négative des pairs déviants sur les comportements de l'élève qui participe à des activités parascolaires moins structurées (Mahoney & Strattin, 2000 ; Stattin, Kerr, Mahoney, Persson, & Magnusson, 2005).

Comportements antisociaux des amis, activités parascolaires et désengagement comportemental

Parmi les différents processus qui pourraient permettre d'expliquer le lien entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental, l'importance des contextes relationnels est inévitable. En effet, comme le démontre le modèle des périodes développementales de Damon et Hart (1988), l'adolescence est une période critique où les jeunes sont à la recherche d'une identité propre et cherchent à établir une indépendance familiale. La présence de contextes extrafamiliaux devient importante, et les premiers environnements permettant cette distance familiale sont l'école et le groupe de pairs. Considérant que la transition de l'école primaire au secondaire contraint les adolescents à composer avec une nouvelle réalité sociale complexe qui appelle à l'établissement de nouveaux réseaux sociaux, cette période est d'autant plus importante puisqu'elle correspond au moment où les jeunes expérimentent différentes relations d'amitié afin de trouver ce qui leur correspond.

De nombreuses études démontrent que la participation aux activités parascolaires peut servir de contexte relationnel favorisant l'affiliation à des pairs prosociaux (Agnew & Peterson, 1989 ; Barber et al., 2005 ; Burke et al., 2008), jouant ainsi un rôle modérateur dans la relation entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental. Ainsi, par l'entremise de différents mécanismes, le fait de s'investir dans une activité parascolaire dès l'entrée au secondaire pourrait protéger les élèves de l'influence négative des pairs. La similitude existant entre les adolescents et leurs amis est l'un de ces mécanismes. La similarité entre amis s'explique en partie par un *processus de sélection mutuelle* qui réfère à la tendance des individus à se choisir mutuellement sur la base de certaines caractéristiques communes telles que les valeurs, les intérêts, les comportements, etc., avant même le début de leur amitié (Haselager, Hartup, van Lieshout, & Riksen-Walraven, 1998). Cette similarité des amis continue de croître une fois la relation formée, résultat de l'influence qu'ils exercent l'un sur l'autre. Or, il est probable que la plupart des adolescents qui s'inscrivent à une même activité parascolaire partagent des intérêts et des valeurs prosociales communes. Plusieurs auteurs ont confirmé cette hypothèse en concluant que la participation aux activités parascolaires, surtout lorsque ces activités sont organisées dans le contexte scolaire, favorise l'adhésion aux valeurs prosociales en exposant les adolescents à des modèles et des pairs prosociaux qui sont eux-mêmes moins déviants (Agnew & Peterson, 1989 ; Mahoney, 2000 ; Osgood et al., 1996). Ainsi, même si le

jeune fréquente des amis déviants au début du secondaire, le fait d'être exposé à des pairs prosociaux dans le cadre d'activités parascolaires se déroulant à l'école pourrait agir comme facteur de protection contre un éventuel désengagement.

Dans le même sens, d'autres travaux démontrent que l'implication dans une activité parascolaire diminue les opportunités d'actes déviants et de délinquance dans la mesure où l'adolescent n'a pas de temps libre pour s'y consacrer (Haynie & Osgood, 2005). Ainsi, selon la théorie des activités routinières, les jeunes qui consacrent leur temps libre (généralement entre 16 h et 22 h) à des activités non structurées telles que les flâneries dans les parcs et les arcades ont plus tendance à s'adonner à des actions déviantes avec des pairs délinquants (Agnew & Petersen, 1989 ; Lanctôt & Le Blanc, 1997 ; Zill, Nord, & Loomis, 1995). Par ailleurs, certaines études suggèrent que l'influence des activités parascolaires pourrait plutôt être négative, notamment lorsque les jeunes qui y participent présentent un profil plus problématique. En effet, la participation à des activités parascolaires non structurées et non supervisées peut amener les adolescents à s'investir auprès d'un groupe déviant et adopter des comportements antisociaux par effet de socialisation (Agnew & Petersen, 1989 ; Osgood et al., 1996 ; Mahoney, 2000).

En résumé, les études suggèrent que la participation aux activités parascolaires peut favoriser l'affiliation à des pairs prosociaux davantage engagés sur le plan scolaire, dans la mesure où les caractéristiques comportementales du groupe qui participe aux activités sont positives. Puisque la majorité des jeunes qui se retrouvent dans les activités parascolaires structurées proviennent généralement de milieux socioéconomiques plus élevés et qu'ils sont plus susceptibles d'avoir des caractéristiques favorables à la réussite scolaire (Eccles & Barber, 1999 ; Fredricks & Eccles, 2008), la fréquentation de ces jeunes peut certainement avoir une influence positive sur les adolescents, ceux-ci moins nombreux, qui ont des amis déviants. Par ailleurs, parce que les filles accordent plus d'importance au contexte relationnel que les garçons (Gorman-Smith, 2003 ; Kiuru, 2007), il est possible de penser que le rôle protecteur de la participation aux activités parascolaires variera pour les garçons et pour les filles. En l'occurrence, les filles qui ont des amis déviants et qui participent à ces activités pourraient être encore plus protégées que les garçons.

Objectifs, hypothèses de recherche et micromodèle

Les effets bénéfiques de la participation aux activités parascolaires sur l'engagement comportemental des élèves a été démontré à maintes reprises dans la littérature, et ce, autant de façon longitudinale que transversale. À l'opposé, l'absence d'activité parascolaire dans la vie académique de l'élève serait associée à un désengagement scolaire. Or, aucune étude n'a encore examiné le rôle protecteur de la participation à de telles activités sur le désengagement comportemental des élèves du secondaire, selon s'ils fréquentent ou non des amis déviants. Ce projet de mémoire vise donc à évaluer l'effet modérateur de la participation aux activités parascolaires sur le lien entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental des adolescents entre la première et la deuxième secondaire. Plus spécifiquement, ce projet cherche à répondre aux questions suivantes : (1) Dans quelle mesure l'affiliation aux pairs déviants permet-elle de prédire le désengagement comportemental de l'adolescent subséquent? (2) Dans quelle mesure la participation aux activités parascolaires permet-elle de modérer la relation entre la déviance des pairs et le désengagement comportemental de l'adolescent? (3) Est-ce que les relations observées varient en fonction du sexe de l'adolescent? Parce qu'elle constitue le meilleur prédicteur proximal de la réussite scolaire, seule la dimension comportementale de l'engagement scolaire sera considérée dans le cadre de ce projet de recherche. Également, puisque le début de l'adolescence consiste en une période critique au niveau social et que l'affiliation aux pairs déviants semble avoir un impact important sur le décrochage scolaire dès le début de l'adolescence, cette recherche s'intéressera particulièrement aux adolescents qui débutent le secondaire.

Hypothèses

Pour répondre à ces questions de recherche, quatre hypothèses sont formulées : après avoir contrôlé pour le niveau de scolarité de la mère et le niveau de déviance du jeune,

- 1) l'affiliation aux pairs déviants en première secondaire sera positivement associée au désengagement comportemental en deuxième secondaire.

- 2) la participation des élèves aux activités parascolaires en première secondaire sera négativement associée à leur désengagement comportemental en deuxième secondaire.

3) la participation des élèves aux activités parascolaires viendra modérer la relation entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental. Plus précisément, la participation aux activités parascolaires diminuera la force du lien entre la déviance des amis et le désengagement.

4) le sexe de l'élève viendra modérer l'effet protecteur des activités parascolaires sur le lien entre le nombre d'amis déviants et le désengagement. Plus spécifiquement, l'association entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement sera plus marquée chez les filles qui ne participent pas aux activités parascolaires.

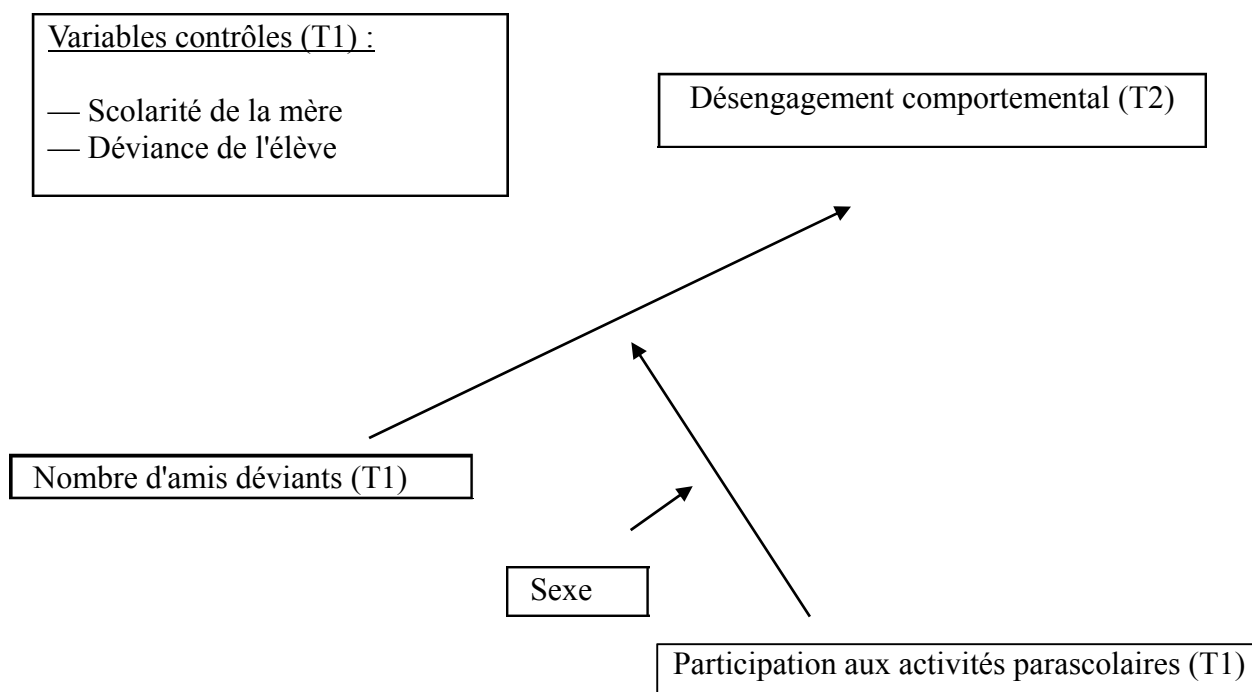


Figure 1. Représentation graphique des hypothèses de recherche

Méthode

Participants

Les participants de l'étude longitudinale ont été suivis sur une période de deux ans, soit de première à deuxième secondaire. Ces élèves proviennent de trois écoles défavorisées situées dans les villes de Montréal et Longueuil, dans la province de Québec (Canada). Les données utilisées dans cette étude ont été collectées sur deux temps de mesure, à savoir aux printemps de secondaire 1 (T1) et de secondaire 2 (T2). Tous les élèves de secondaire 1 inscrits au régulier et quelques élèves en adaptation scolaire ont été sollicités pour participer à l'étude ($n = 796$). De ce nombre, 636 élèves ont participé au premier temps de mesure, pour un taux de participation de 79 %. Les élèves (49,8 % de filles) étaient alors âgés en moyenne de 12,5 ans (E.T. = 0,97). L'échantillon est ethniquement hétérogène (Caucasiens = 37,1 %, Asiatiques = 11,9 %, Noirs = 12 %, Latino-Américains = 5 %, Arabes = 12,2 %, Autochtones = 0,2 % et Autres (principalement européens) = 10,2 %). Finalement, au niveau académique, 82,5 % des sujets étaient dans des classes régulières, 14 % faisaient partie d'une classe d'adaptation scolaire (présence de problèmes de comportement ou d'apprentissage) et 3,4 % d'une classe de cheminement continu (soutien en mathématiques seulement).

Sur les 636 participants au T1, 448 élèves (70 % de l'échantillon initial) ont été revus l'année suivante en secondaire 2 (T2). Seuls les participants ayant des valeurs complètes sur tous les temps de mesure ont été sélectionnés ($N=448$). Des analyses ont été menées afin d'évaluer dans quelle mesure les sujets ayant participé aux deux temps de mesures diffèrent des sujets ayant participé au T1 seulement sur l'ensemble des variables d'intérêts. Les résultats révèlent que les élèves n'ayant participé qu'au T1 de l'étude ne se distinguent pas des autres élèves de l'échantillon en regard de variables démographiques telles que l'âge, le niveau de la scolarité de la mère, l'occupation de la mère et le statut familial. Également, il n'existe pas de différence entre les groupes au niveau du désengagement comportemental ($t(290,97) = -1,079, \rho = 0,293$) ainsi qu'au niveau de la participation aux activités parascolaires ($\chi^2 = 0,997, \rho = 0,318$). Par contre, les groupes diffèrent concernant la déviance du jeune, dans la mesure où les adolescents qui font partie de l'étude sont en moyenne moins déviants que ceux qui ont quitté ($t(269,66) = -3,249, \rho = 0,001$). De même, les jeunes dans l'étude ont moins d'amis déviants que ceux qui sont partis

($t(282,28) = -3,58, \rho < 0,001$). En regard du sexe, il semble y avoir une attrition plus importante chez les garçons comparativement aux filles ($\chi^2(1) = 7,369, \rho = 0.007$). Finalement, il existe une différence entre les groupes quant au type de classe, de sorte qu'il y a plus d'élèves de classes spéciales qui ont quitté l'étude que d'élèves de classes régulières ($\chi^2 = 8,114, \rho = 0,017$).

Procédure

Des formulaires de consentement ont été envoyés aux parents de tous les élèves de première secondaire des trois écoles participantes. Par la suite, à chaque passation, deux assistantes de recherche formées pour le projet ont distribué le questionnaire aux élèves pour lesquels le consentement des parents avait préalablement été obtenu. Les passations ont eu lieu dans les classes où la présence du professeur était demandée afin de s'assurer du silence (souci de la confidentialité des réponses). Le niveau de scolarité de la mère, la participation aux activités parascolaires, le nombre d'amis déviants et le désengagement comportemental ont respectivement été mesurés à chacune des passations.

Instrument de mesure

Désengagement comportemental (T2). Le désengagement scolaire sur le plan comportemental a été évalué à l'aide d'une mesure autorapportée. Les élèves devaient révéler la fréquence à laquelle ils manifestaient différents comportements liés au désengagement scolaire. Les réponses ont été chiffrées sur une échelle fréquence en cinq points (de 1 = presque jamais à 5 = presque toujours). Trois indicateurs d'un désengagement scolaire comportemental ont été mesurés (Archambault et al., 2009). On retrouve deux items mesurant la manifestation de comportements perturbateurs : « À quelle fréquence déranges-tu en classe? À quelle fréquence les professeurs t'avertissent-ils parce que tu déranges en classe? » On retrouve deux items évaluant la ponctualité en classe : « À quelle fréquence arrives-tu en retard à tes cours? À quelle fréquence arrives-tu en retard à l'école? » Ces deux indicateurs sont adaptés de ceux utilisés par Finn et ses collègues (1989 ; Finn & Rock, 1997) dans leur évaluation de l'engagement scolaire. Finalement, on retrouve trois items mesurant le respect des consignes : « À quelle fréquence arrives-tu en classe sans avoir fait tes devoirs? À quelle fréquence arrives-tu sans tes livres? À quelle

fréquence arrives-tu sans ton crayon ou du papier? » Ces trois items sont adaptés des indicateurs rapportés par Rumberger et Larson (1998). Afin d'obtenir l'indice de désengagement scolaire comportemental, la moyenne des scores obtenus sur chacun des sept items a été calculée. Avec cet indice, plus la moyenne est élevée, plus les élèves rapportent un haut niveau de désengagement scolaire. L'échelle globale validée à partir d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires présente un alpha de Cronbach de 0,79.

Nombre d'amis déviants (T1). La déviance des amis a été mesurée de manière autorapportée à partir d'une adaptation du *Peer Delinquency Scale* de Loeber, Farrington, Stouthamer et Kammen (1998). L'échelle des comportements antisociaux des amis comprend six items dont deux items d'agressivité physique tels que « Combien de tes amis ont poussé et bousculé physiquement d'autres jeunes? », « Combien de tes amis ont menacé de frapper ou battre d'autres jeunes », deux items d'agressivité relationnelle tels que « Combien de tes amis ont harcelé, écœuré verbalement d'autres jeunes », « Combien de tes amis on fait circuler des fausses rumeurs à propos d'un ou plusieurs jeunes? » ainsi que deux items de consommation tels que « Combien de tes amis ont pris de l'alcool pour se souler? », « Combien de tes amis ont pris de la drogue? ». Les réponses ont été évaluées sur une échelle de fréquence en cinq points (de 1 = aucun de tes amis à 5 = presque tous mes amis). L'échelle présente un alpha de Cronbach de 0,87.

Activité parascolaire (T1). La participation aux activités parascolaire a été évaluée de manière autorapportée à partir de l'item suivant : « Depuis le début de l'année scolaire, combien d'heures par semaine consacres-tu en moyenne à des activités parascolaires qui sont organisées par l'école ou en collaboration avec l'école (sport, danse, théâtre, échecs, photo, etc.)? » La réponse à cette question a été évaluée à partir d'une échelle de fréquence en six points (de 1 = je ne participe pas aux activités parascolaires à 6 = plus de 10 heures). Avant de nous intéresser au nombre d'heures d'activités parascolaires auxquelles les jeunes participent, nous voulions vérifier si le fait d'avoir accès au contexte des activités parascolaires peut avoir un effet sur l'engagement scolaire. Puisque nous cherchions à savoir si l'élève participait ou non à une activité parascolaire, la variable a été dichotomisée. Les réponses ont été recodées 0 lorsque le participant n'a participé à aucune activité dans la dernière année et 1 lorsqu'il a participé à au moins une activité parascolaire durant la dernière année à raison d'au moins 1 heure par semaine.

Sexe. La variable sexe a été évaluée à partir d'une question auto rapportée puis recodée de la façon suivante : Garçon = 1, Fille = 0.

Niveau de scolarité de la mère (T1). Les participants devaient rapporter le plus haut niveau de scolarité atteint par leurs mères : 1 = Primaire non complété, 2 = Primaire complété, 3 = Secondaire non complété, 4 = Secondaire complété, 5 = Cégep (complété ou non) 6 = Université (complétée ou non).

Déviance de l'élève (T1). La déviance du jeune a été mesurée de manière autorapportée à partir d'une adaptation du *Peer Delinquency Scale* de Loeber, Farrington, Stouthamer, et Kammen (1998). L'échelle des comportements antisociaux de l'élève comprend huit items dont deux indices d'agressivité physique tels que « À quelle fréquence as-tu poussé, frappé, giflé ou donné des coups de pieds à d'autres élèves à l'école dans l'intention de faire mal à l'autre? », « Combien de fois t'es-tu battu(e) avec d'autres élèves avec l'intention de faire mal à l'autre? », trois items d'agressivité verbale tels que « Combien de fois as-tu intimidé ou menacé de faire mal à un autre élève? », « Combien de fois as-tu crié des noms ou dit des choses méchantes à un ou une autre élève? », « Combien de fois as-tu ridiculisé un ou une autre élève? » ainsi que trois items de consommation de drogue ou d'alcool tels que « As-tu déjà pris de la marijuana ou du hachisch? », « As-tu déjà fait l'usage de stimulants (speed, pep pill, ecstasy, etc.) ou d'hallucinogènes (LSD, STP, PCP, mescaline...)? », « T'es-tu soulé(e) avec de la bière, du fort ou du vin? ». Les réponses ont été chiffrées sur une échelle de fréquence en six points (1 = jamais, 2 = 1 ou 2 fois, 3 = parfois, de temps en temps, 4 = environ 1 fois par semaine, 5 = quelques fois par semaine, 6 = tous les jours). L'échelle présente un alpha de Cronbach de 0,87.

Stratégie analytique

Tout d'abord, des analyses corrélationnelles seront menées afin d'examiner l'intercorrélation entre chacune des variables à l'étude. Afin d'évaluer dans quelle mesure la déviance des amis est associée au désengagement comportemental ultérieur, une analyse de régression multiple hiérarchique sera effectuée. Les prédicteurs seront analysés en quatre étapes

consécutives. Dans un premier temps, la scolarité de la mère et la déviance du jeune au T1 seront considérées comme variables de contrôle de façon simultanée. Dans un deuxième temps, le nombre d'amis déviants sera considéré comme prédicteur. Dans un troisième temps, la participation aux activités parascolaires et le sexe seront ajoutés au modèle comme modérateurs. Dans un quatrième temps, les effets de modulation seront testés à partir d'interactions double et triple impliquant le sexe, le nombre d'amis déviants et la participation aux activités parascolaires considérés de façon simultanée. Finalement, les effets d'interaction significatifs seront décomposés suivant la méthode proposée par Aiken et West (1991). Tout d'abord, les variables indépendantes et modératrices continues seront centrées afin d'éviter des problèmes de colinéarité possible lors de l'utilisation de régressions linéaires multiples. Dans ce sens, la distribution de ces variables sera transformée en score de déviation en soustrayant la moyenne de chaque score brut. Ainsi, la moyenne sera remise à zéro et la variance restera inchangée. Enfin, les effets d'interaction créés par la multiplication des variables (variable indépendante et modératrice) seront introduits dans l'analyse.

Résultats

Analyses exploratoires

Dans un premier temps, nous avons vérifié les deux principaux postulats de la régression linéaire multiple. En examinant la corrélation entre les variables, nous avons d'abord observé la présence de multicollinéarité entre le désengagement comportemental et la déviance du jeune au T1. Afin d'éviter des problèmes de parcimonie et de fidélité de coefficients, nous avons donc choisi de retirer le désengagement comportemental au T1 des analyses subséquentes et de ne pas contrôler pour cette variable. Concernant la distribution des variables, l'asymétrie des échelles de déviance des amis et de désengagement confirme le non-respect du postulat de normalité. Cette limite contribue à l'augmentation de l'erreur de type 1, mais puisque la régression demeure une analyse robuste malgré le non-respect de ce postulat, nous avons décidé de poursuivre avec cette analyse dans les étapes subséquentes.

Par la suite, des analyses corrélationnelles ont été menées afin d'examiner les relations entre les différentes variables à l'étude, soit la scolarité de la mère, la déviance du jeune, la

participation aux activités parascolaires, le nombre d'amis déviants et le désengagement comportemental au T2. Le tableau 1 présente les moyennes, les écarts-types et les intercorrélations qui existent entre ces variables. Dans un premier temps, on constate que toutes les variables corrént de façon positive et significative avec le désengagement comportemental de l'élève, à l'exception de la scolarité de la mère qui est négativement associée au désengagement ($p < 0,05$). La direction des relations entre les variables suggère que les élèves les plus désengagés sont ceux de sexe masculin, les élèves qui ont une mère peu scolarisée, qui présentent des comportements déviants, qui ont des amis déviants et qui participent à des activités parascolaires. Selon les critères de Cohen (1988), la plupart des corrélations entre les variables sont faibles ou modérées. Par ailleurs, on note que le nombre d'amis déviants rapportés par l'élève est très fortement associé à la déviance du jeune au T1 ($r = 0,66$) et modérément associé au désengagement comportemental ($r = 0,28$). On constate également l'absence de multicollinéarité puisqu'aucune variable n'est corrélée au-delà de 0,70. Finalement, on voit que le sexe et la participation aux activités parascolaires ne sont corrélés avec aucune autre variable que le désengagement comportemental de l'élève.

Tableau 1
Intercorrélations entre les variables à l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Scolarité de la mère						
2. Déviance de l'élève	0,01					
3. Participation aux activités parascolaires	0,04	0,03				
4. Sexe (Garçons)	0,03	0,09	0,07			
5. Nombre d'amis déviants	-0,08	0,66 **	0,03	0,06		
6. Désengagement comportemental	-0,10 *	0,23 **	0,09 *	0,10 *	0,28 **	
M	5,24	1,25	0,36	0,47	1,34	1,81
ÉT	1,26	0,50	0,48	0,50	0,49	0,68

Notes. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

M = moyenne, ÉT = écart-type

Modèles de prédiction du désengagement comportemental

Afin d'évaluer les hypothèses de l'étude, une analyse de régression hiérarchique a été effectuée. Le tableau 2 présente les résultats obtenus à la suite de chacune des quatre étapes. Le modèle 1 indique d'abord que la scolarité de la mère et la déviance de l'élève au T1 permettent d'expliquer 6,4 % de la variance du désengagement comportemental ($F(2,445)=15,30, \rho < 0,001$). Les deux covariables contribuent de façon unique et indépendante à rendre compte du désengagement comportemental. On constate que moins la mère est scolarisée et plus l'élève est déviant, plus il est désengagé en secondaire 2. En ajoutant ensuite le nombre d'amis déviants, le modèle 2 permet d'expliquer 2,6 % de variance supplémentaire ($F(3,444)=14,69, \rho < 0,001$). Cette variable contribue donc de façon unique et indépendante à rendre compte du désengagement comportemental de l'élève au T2. Ainsi, plus l'élève a d'amis déviants en secondaire 1, plus l'élève est désengagé en secondaire 2. Le troisième modèle indique que l'ajout de la participation aux activités parascolaires et du sexe permet d'accroître de façon significative le pourcentage de variance expliquée ($F(5,442)=10,26 \rho < 0,1$) de 1,4 %. Par contre, la contribution de chacun des modérateurs à l'explication du désengagement comportemental demeure modeste et seulement marginalement significative, signifiant ainsi que les garçons et les élèves qui participent aux activités parascolaires sont plus désengagés au temps 2. Finalement, l'ajout des effets d'interaction doubles et triples impliquant le sexe, le nombre d'amis déviants et la participation aux activités parascolaire au modèle 4 permet d'expliquer 3 % de variance supplémentaire. ($F(9,438)=7,62 \rho < 0,01; \Delta R^2 = 3 \%$).

Le premier effet d'interaction entre le sexe et la participation aux activités parascolaires est non significatif. Par contre, l'interaction entre le nombre d'amis déviants et la participation aux activités parascolaires s'avère marginalement significative. Malgré la faible ampleur de cette interaction ($R^2 = 0,014$), nous avons tout de même décidé de la décomposer. Les résultats indiquent que lorsque les élèves ont peu d'amis déviants, ceux qui participent aux activités parascolaires sont plus désengagés que ceux qui ne participent pas ($\beta = 0,257, \rho < 0,05$). Par contre, lorsque le nombre d'amis déviants est élevé, le fait de participer ou non aux activités parascolaires n'influence pas le désengagement des élèves ($\beta = -0,081, \rho \geq 0,05$). Ceci suggère

que la déviance des amis est associée à un désengagement comportemental plus élevé chez les élèves qui ne participent pas aux activités parascolaires.

Par ailleurs, l'interaction du sexe avec le nombre d'amis déviants permet également de prédire de façon significative le désengagement comportemental. En effet, des analyses subséquentes ont démontré une association positive entre le nombre d'amis déviants et le désengagement comportemental, mais seulement chez les filles. ($\beta = -0,22$, $\rho < 0,001$) Ces résultats sont illustrés à la figure 2.

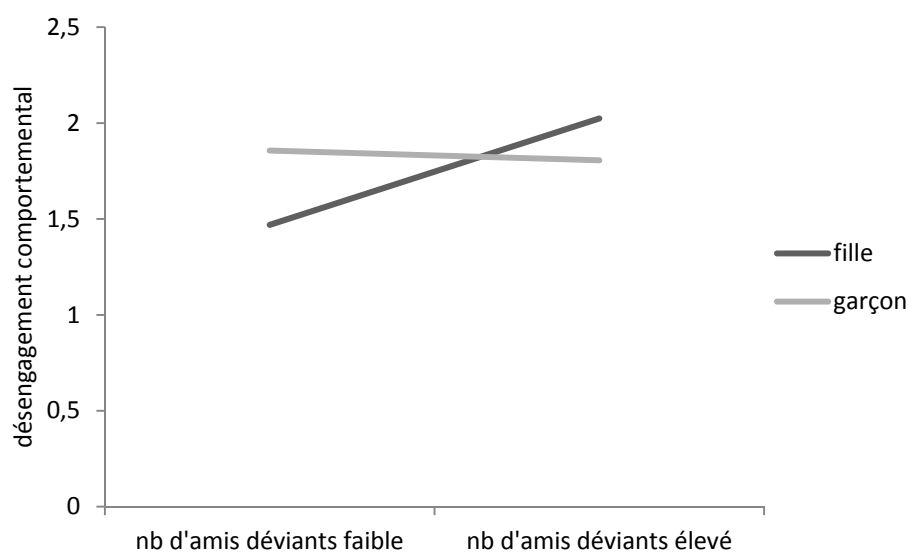


Figure 2. Contribution du nombre d'amis déviants dans le désengagement comportemental des garçons et des filles.

Tableau 2.

Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	β	β	β	β
Scolarité de la mère	-0,1*	-0,08	-0,08 †	-0,07
Déviance de l'élève	0,24 ***	0,09	0,08	0,11
Nombre d'amis déviants		0,22 ***	0,21 ***	0,41 ***
Participation aux activités parascolaires			0,08 †	0,06
Sexe (Garçons)			0,08 †	0,06
Sexe X Activités parascolaires				0,02
Activités parascolaires X nb d'amis déviants				-0,15 †
Sexe X nb d'amis déviants				-0,32 ***
Sexe X nb d'amis déviants X Activités parascolaires				0,76 **
R ²	0,06	0,09	0,1	0,14
ΔR^2		0,03 ***	0,01	0,03 **

Note. * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001

† p < 0,10

Finalement, l'effet triple incluant la participation aux activités parascolaires s'avère également significatif pour expliquer le désengagement comportemental au temps 2. Plus spécifiquement, des analyses subséquentes démontrent que pour les élèves qui participent aux activités parascolaires, il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles au niveau du désengagement et ce, que la déviance soit faible ou élevée ($t(448)=2,3$; $p \leq .05$). Cependant, parmi les élèves qui ne participent pas aux activités parascolaires et qui ont un nombre d'amis déviants élevé, les filles sont plus désengagées au plan comportemental que les garçons ($t(448)=-3,924$; $p \leq .001$). En contrepartie, lorsque les élèves ne participent pas aux activités parascolaires et qu'ils ont peu d'amis déviants, les garçons démontrent un désengagement comportemental plus élevé ($t(448)=2,217$; $p \leq .05$). La figure 3 illustre ces résultats.

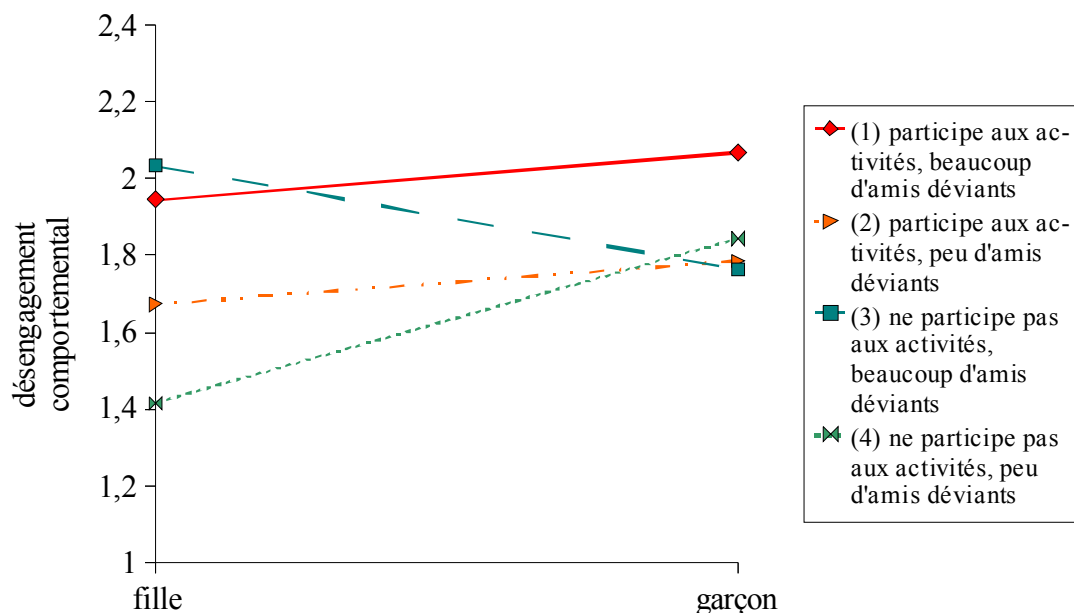


Figure 3. La contribution du sexe sur l'effet modérateur de la participation aux activités parascolaires dans la relation entre le nombre d'amis déviants et le désengagement comportemental.

Discussion

À l'adolescence, les relations avec les pairs jouent un rôle important dans la formation de l'identité. Les jeunes s'observent et s'influencent mutuellement, ce qui affecte tant positivement que négativement leurs comportements, leurs attitudes et leurs habiletés (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). Dans ce sens, plusieurs études ont démontré l'influence négative que peut avoir la fréquentation de pairs déviants sur l'engagement scolaire des jeunes (Stanard, et al., 2010). À l'inverse, d'autres auteurs suggèrent que la participation à une activité parascolaire pourrait offrir une opportunité aux adolescents à risque de vivre une expérience positive à l'école (Brown & Theobald, 1998 ; Gilman, 2004 ; Marsh, 1992), ce qui favoriserait leur engagement et leur réussite académique (Eccles et al., 2005). La présente étude avait donc comme objectif principal d'évaluer dans quelle mesure la participation aux activités parascolaires peut agir comme facteur de protection dans la relation entre l'affiliation à des pairs déviants et le désengagement comportemental chez les adolescents et les adolescentes, entre la première et la deuxième secondaire.

En lien avec les études antérieures (Dishion & al., 1995 ; Stanard, Belgrave, Corneille, Wilson, & Owens, 2010), notre première hypothèse soutenait que l'affiliation à des pairs déviants en première secondaire serait positivement associée au désengagement comportemental en deuxième secondaire. Nos résultats appuient cette idée. En effet, les adolescents qui ont plusieurs amis déviants en première année du secondaire sont également ceux qui rapportent le plus haut niveau de désengagement l'année suivante. Le processus de socialisation peut en partie expliquer ces résultats. Ainsi, par le renforcement de comportements déviants ou désengagés, l'apprentissage par observation ou imitation de même qu'à travers les discussions informelles qui ont lieu au quotidien entre amis, les jeunes qui transgressent les règles et les normes établies ont une influence négative importante sur leurs pairs à l'école, ce qui contribue au désengagement de ces derniers. Dans ce sens, Osgood et ses collègues (1996) ont démontré que les pairs déviants ont une influence notable sur les comportements anticonformistes des jeunes dans la mesure où ils valorisent les attitudes et comportements antisociaux et ignorent les comportements prosociaux. Par conséquent, il est fort probable que le niveau d'engagement scolaire d'un adolescent soit négativement affecté au fil du temps, s'il se lie d'amitié avec des pairs déviants

qui dévalorisent l'école. Par ailleurs, dans la mesure où les adolescents qui se développent des affinités avec des pairs antisociaux sont généralement eux-mêmes déviants, il est possible d'expliquer les résultats à partir du concept de syndrome général de déviance proposé par Jessor et Jessor (1977). Selon ces auteurs, de nombreux individus manifestent des problèmes d'adaptation à l'adolescence, soit des comportements de délinquance, de rébellion scolaire et familiale, de consommation de psychotropes, etc. Le syndrome général de déviance réfère à cette comorbidité des problèmes d'adaptation que vivent plusieurs adolescents. Dans ce sens, il est possible que le désengagement de l'élève ne soit pas directement influencé par l'affiliation à des pairs déviants, mais qu'il reflète plutôt la présence de ce syndrome de déviance générale au même titre que les conduites délinquantes, la consommation d'alcool et de drogues ou le décrochage scolaire.

Nous anticipions également que la participation des élèves aux activités parascolaires en première secondaire serait négativement associée à leur désengagement comportemental en deuxième secondaire. Les résultats obtenus infirment toutefois cette hypothèse. En effet, la relation simple qui existe entre la participation aux activités parascolaires et le désengagement est positive, signifiant que plus l'élève participe aux activités parascolaires, plus il est désengagé. De plus, après avoir contrôlé pour la déviance de l'élève et de ses amis, cet effet négatif des activités parascolaires persiste, mais devient marginal. Ces résultats suggèrent donc que, déviants ou non, les élèves qui s'investissent au sein de ces activités ont une légère tendance à être plus désengagés l'année suivante. Or, il s'agit d'une tendance surprenante dans la mesure où elle ne corrobore pas les nombreuses études qui démontrent les effets bénéfiques de la participation aux activités parascolaires sur les comportements, l'engagement et la participation des jeunes à l'école (Beiswenger & Grolnick, 2010 ; Eccles & Fredricks, 2006 ; Eccles & Templeton, 2002). Certains éléments peuvent toutefois expliquer ces résultats. Tout d'abord, comme la nature des activités parascolaires était non spécifiée dans cette étude, il est possible qu'un certain nombre d'activités auxquelles les jeunes participent soient plus positivement associées au désengagement que d'autres. En effet, selon plusieurs auteurs, certains types d'activités tels que les sports d'équipe offriraient aux jeunes un contexte favorable à l'émergence et au développement de comportements déviants (Borden, Donnermeyer & Scheer, 2001 ; Eccles et al., 2003 ; Gardner et al., 2009 ; Lansford, 2006). À l'intérieur de certaines de ces activités, il existerait en effet une sous-culture valorisant à la fois la réussite scolaire, mais aussi l'adoption de comportements

déviant tels que la consommation d'alcool, une tendance à faire la fête, etc., qui pourrait avoir un impact sur le désengagement scolaire de l'élève. Également, la participation à des activités parascolaires moins structurées, soit celles peu supervisées par les adultes, pourrait favoriser l'émergence de comportements de non-conformisme ou de déviance, souvent mineurs, qui sont caractéristiques de l'adolescence. Dans la présente étude, aucune donnée ne permet de documenter le type ou le niveau d'encadrement des activités parascolaires, laissant ainsi présumer qu'il pourrait s'agir d'activités plus sportives ou moins structurées et où la présence d'adolescents plus déviants aurait un impact négatif sur le désengagement scolaire de l'élève. Par ailleurs, rappelons qu'après avoir contrôlé pour la déviance de l'élève et de ses pairs, les activités parascolaires prédisent seulement de façon marginale le désengagement scolaire. Ce résultat, qui laisse supposer que l'affiliation à des pairs antisociaux et la déviance du jeune permettent davantage de prédire le désengagement comportemental que la participation aux activités parascolaires, doit donc être interprété avec nuances. D'ailleurs, ce résultat pourrait aussi être expliqué par la nature de l'échantillon. Les participants de notre étude faisaient partie d'écoles en milieu défavorisé seulement. Or, la plupart des études qui mentionnent les effets bénéfiques de la participation aux activités parascolaires disposent de sujets ayant différents statuts socio-économiques, ou encore des participants provenant de milieux favorisés. Or, il est possible que dû au biais de sélection, l'effet attendu des activités parascolaires soit inexistant parce que les activités sont moins disponibles ou populaires en milieux défavorisés.

Il était également attendu que la participation aux activités parascolaires agisse à titre de facteur de protection sur le lien entre l'affiliation à des pairs déviants et le désengagement scolaire des élèves. Les résultats ont démontré l'effet inverse, c'est-à-dire que les élèves qui ont peu d'amis déviants démontrent un désengagement plus élevé lorsqu'ils participent à une activité parascolaire. Par conséquent, la participation aux activités n'a démontré aucune influence sur le désengagement des élèves qui ont beaucoup de camarades antisociaux. Dans la mesure où les adolescents qui s'affilient à plusieurs pairs antisociaux sont souvent eux-mêmes déviants (Burr et al., 2008 ; Dishion et al., 1995), ces résultats confirment la théorie de l'association différentielle selon laquelle l'influence des pairs déviants dépend de la trajectoire délictueuse de l'individu (Moffitt, 1993 ; Vitaro et al., 2004). En effet, selon Moffitt (1993), la déviance des amis ne permet pas de prédire les comportements déviants chez les jeunes qui possèdent une trajectoire délinquante persistante plus ancrée et difficile à modifier. Nos résultats vont donc dans ce sens en

démontrant que visiblement, la participation aux activités parascolaires ne semble pas influencer l'engagement des élèves qui ont beaucoup d'amis déviants, probablement dû à l'existence d'autres facteurs de risques déjà présents chez ces jeunes, qui influencent davantage leur désengagement.

Par ailleurs, d'autres travaux (Fergusson et al., 1996 ; Vitaro et al., 1997) suggèrent que l'affiliation à des pairs déviants constitue un facteur de risque important chez les adolescents qui démontrent des comportements déviants faibles ou récents. Nos résultats confirment cette idée dans la mesure où les jeunes qui ont peu d'amis déviants sont plus désengagés de l'école lorsqu'ils participent à une activité parascolaire. Ceci suppose que dans le contexte parascolaire, il y aurait des facteurs qui exacerbent les comportements à risque et diminuent le désengagement pour cette catégorie d'élèves. Or, un de ces facteurs est probablement lié à la popularité des jeunes qui se retrouvent au sein de ces activités. En effet, dans la littérature sur l'importance des relations avec les pairs, la popularité est un sujet de plus en plus étudié (Cillessen, 2011). Les jeunes qui sont perçus comme étant populaires par leurs amis possèdent des caractéristiques individuelles particulières, dont celles d'être attirants, athlétiques et bons à l'école (Vaillancourt, 2001). Dans les faits, il n'est pas rare que les membres d'une équipe de soccer, de hockey ou de basketball soient les plus estimés d'une polyvalente. Or, des études ont démontré que ces jeunes qui sont perçus comme populaires seraient plus désengagés au niveau scolaire (Mayeux et al., 2008 ; Goulet, 2012), plus enclins à manifester des comportements déviants et plus susceptibles d'adopter une sous-culture déviante, notamment par la consommation de cigarettes et d'alcool, par des conduites délictueuses, par une plus grande agressivité de même que par une précocité sexuelle (Fallu, Brière, Vitaro, Cantin, & Borge, 2011). Même s'ils ont peu d'amis déviants à la base, certains jeunes pourraient donc être négativement influencés par ces leaders populaires qu'ils fréquentent dans le cadre d'activités parascolaires. Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, il se pourrait également que la sous-culture déviante qui existe à l'intérieur de certaines activités parascolaires (Borden, Donnermeyer, & Scheer, 2001 ; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003 ; Gardner et al., 2009 ; Lansford, 2006), notamment dans les équipes sportives, puisse s'ajouter à l'influence de ces leaders populaires et jouer un rôle non négligeable dans le lien entre l'affiliation à des pairs déviants et le désengagement scolaire. Bien qu'aucune étude ne se soit penchée sur l'impact de la participation à des sports d'équipe sur l'engagement scolaire des adolescents et à l'influence de la popularité sur cette relation, il est possible que ces deux facteurs aient contribué à l'augmentation du désengagement comportemental dans cette étude. Finalement,

le processus de cohésion pourrait également expliquer l'effet de la participation aux activités parascolaires sur les élèves peu déviants. Par contre, il importe de mentionner que les sports d'équipe ne représentent qu'une petite partie des activités parascolaires offertes dans les écoles. Par conséquent, d'autres mécanismes pourraient expliquer l'augmentation du désengagement scolaire chez les élèves peu déviants qui participent aux activités parascolaires, notamment le processus de sélection mutuelle décrit précédemment, ou encore le phénomène d'entraînement à la déviance. En effet, il est possible que les élèves peu déviants (soit ceux qui manifestant quelques comportements déviants seulement) qui s'inscrivent dans une activité quelconque présentent préalablement des caractéristiques communes, dont celle de dévaloriser l'école, ou d'être attirés par la transgression des règles. Au fil du temps, ces jeunes se lient d'amitié et il est possible que, par le processus d'entraînement à la déviance (selon lequel les membres d'un groupe pourraient se laisser influencer par les comportements collectifs déviants), leurs comportements de transgression des normes augmentent et agissent sur leur désengagement comportemental ultérieur. Selon Rorie, Gottfredson, Cross, Wilson, et Connell (2011), ce processus d'entraînement à la déviance dans les activités parascolaires existerait d'ailleurs même lorsque certains pairs prosociaux sont intégrés dans le groupe.

Nos résultats ont finalement démontré que la participation aux activités parascolaires n'a pas le même effet pour les garçons et les filles. En ce qui concerne les adolescentes, celles qui sont le plus engagées au niveau comportemental, c'est-à-dire qui respectent les règles et qui s'impliquent dans les activités proposées en classe, sont celles qui ont le moins d'amis déviants. Par contre, même à l'intérieur de ce groupe, celles qui participent aux activités parascolaires demeurent moins engagées que celles qui n'y participent pas. Encore une fois, ceci pourrait laisser sous-entendre que certaines caractéristiques de l'activité (c.-à-d., type d'activité, présence de supervision ou de leaders négatifs) pourraient influencer le désengagement des filles qui y participent. À l'opposé, les adolescentes les moins engagées sont celles qui ont beaucoup d'amis déviants, et ce, qu'elles s'investissent au sein d'une activité parascolaire ou non, ce qui suggère que le fait de s'affilier à des amis déviants semble avoir un impact plus important sur le désengagement des filles que la participation à une activité parascolaire. Ce constat confirme les travaux qui démontrent que, par processus de cohésion, les filles ont plus tendance à investir dans leurs relations d'amitié, sont plus sensibles à la pression de leurs pairs et donc plus susceptibles de se laisser entraîner dans l'adoption de comportements déviants qui pourraient influencer leur

engagement (McCarthy, Felmlee, & Hagan, 2004).

Concernant les garçons, les résultats démontrent un portrait différent. Le niveau de désengagement scolaire est le même pour les garçons qui ne s'investissent pas au sein d'activités parascolaires, qu'ils soient affiliés à des pairs déviants ou non. Cependant, le fait d'avoir beaucoup d'amis antisociaux et de participer à une activité parascolaire semble être une combinaison néfaste pour le désengagement scolaire des adolescents. Ces résultats peuvent être expliqués par la possible existence d'une sous-culture déviante dans certaines activités parascolaires (tel que mentionné précédemment), mais également par certaines caractéristiques individuelles présentes chez les garçons avant même qu'ils s'engagent dans une activité. En effet, certains adolescents possèdent des caractéristiques qui les rendent plus enclins à adopter des comportements à risque (c.-à-d. impulsivité, agressivité, hyperactivité) et, par processus de sélection, à s'affilier à des pairs déviants à travers une activité parascolaire. Ils solidifient ainsi leurs caractéristiques antisociales par un processus d'entraînement à la déviance (Landsford, 2006) ce qui, par conséquent, serait susceptible d'influencer leur désengagement comportemental. Plusieurs études longitudinales démontrent l'existence de cette réalité dans les écoles secondaires (Burk et al., 2008 ; Stattin, Mahoney, Persson, & Magnusson, 2005).

Implication pour la recherche

La présente étude s'est intéressée à l'effet modérateur de la participation aux activités parascolaires dans la relation entre l'affiliation aux pairs déviants et le désengagement comportemental des adolescents. Plusieurs travaux antérieurs ont démontré que le fait de prendre part à une telle activité peut servir de facteur de protection pour ces jeunes, dans la mesure où le temps qui est investi dans une activité structurée permet à la fois d'acquérir des habiletés favorisant l'engagement scolaire, mais également d'éviter les mauvaises fréquentations et l'adoption de comportements antisociaux lors des temps libres. Or, nos résultats ont démontré l'inverse, soit que la participation aux activités parascolaires peut agir comme facteur aggravant sur le désengagement scolaire des adolescents. À la lumière de ces résultats, l'idée n'est pas de proscrire la participation aux activités pour les jeunes qui sont à risque, mais plutôt de continuer les recherches afin de mieux comprendre les enjeux de l'implantation de ce genre d'occupations dans les écoles. Il y a certainement des facteurs qui contribuent à expliquer la divergence des

résultats dans la littérature et les recherches futures devront s'y attarder afin de mieux comprendre les caractéristiques des activités pouvant être favorables à l'adaptation scolaire de différents groupes d'élèves, selon leurs besoins spécifiques. Pour ce faire, des études comparatives plus exhaustives devront être menées afin d'évaluer l'effet de différentes activités (telles que les sports d'équipes et individuels, l'art, le bénévolat, les activités intellectuelles ou de culture générale) sur le développement des adolescents. Également, il serait important que d'autres recherches se concentrent sur les caractéristiques individuelles des jeunes qui s'impliquent dans chacune des activités afin de mieux saisir à quel endroit les jeunes à risque sont le plus susceptibles de retrouver des pairs auxquels ils pourront s'identifier, mais qui pourront également agir comme modèle. Finalement, à la lumière des résultats de la présente étude, il semblerait important que des futures recherches s'intéressent à l'impact de la participation aux sports d'équipes sur l'engagement scolaire des adolescents de même qu'à l'influence de la popularité sur cette relation afin de savoir si ces deux facteurs contribuent ou non à l'augmentation du désengagement comportemental des jeunes.

Par ailleurs, la présente étude a démontré que l'effet de la participation aux activités parascolaires sur le désengagement varie en fonction du sexe. Or, très peu de chercheurs se sont penchés sur cette question. Il est plausible que les filles et les garçons s'investissent dans des activités différentes, avec une intensité différente, et qu'en l'occurrence, l'effet de ces activités ne soit pas le même sur leur engagement scolaire. D'autres études devront donc s'attarder aux différences entre les garçons et les filles afin d'offrir des services mieux adaptés aux besoins et intérêts de nos adolescents et adolescentes. Finalement, dans la mesure où la plupart des adolescents se côtoient sur une période de cinq ans en contexte scolaire, il serait intéressant de vérifier l'effet de la participation aux activités parascolaires sur toute la durée de leur passage au secondaire, afin de voir s'il existe des variations en fonction de l'âge ou de la force du lien d'attachement qui unit les participants d'une même activité.

Implication pour l'intervention psychoéducative

Cette étude a démontré que l'affiliation à des pairs déviants occasionne certainement des effets indésirables sur l'engagement scolaire des adolescents. Or, de nombreux chercheurs se sont intéressés à l'impact des amis déviants sur le développement de l'adolescent en tentant d'expliquer

les causes, les conséquences et les pistes de solution à de ce phénomène (Dodge, Lansford, & Dishion, 2006 ; Moffitt, 1993 ; Morizot & Leblanc, 2000 ; Thornberry et al., 2003 ; Vitaro et al., 1997). Nos résultats soulignent également la présence d'une faible association positive entre la participation aux activités parascolaires et le désengagement. Bien que ces résultats marginaux doivent être considérés avec nuances, ils suggèrent qu'avant même de planifier, d'organiser et d'instaurer une banque d'activités parascolaires, une première avenue pour l'intervention psychoéducative serait l'observation et l'évaluation des besoins des jeunes de l'école qui participeront aux parascolaires. Cette démarche permettrait ainsi de comprendre qui sont les élèves intéressés par ces activités, quelles sont leurs motivations, leurs compétences, leurs difficultés et le niveau d'encadrement et de supervision qui leur serait nécessaire. Cette évaluation préalable qui devrait se maintenir en cours d'activité favoriserait la mise en place et le maintien de conditions favorables à la planification, l'organisation et l'animation d'activités parascolaires adaptées à la clientèle. Par exemple, pour une école en milieu défavorisé, l'implantation d'activités très structurées, notamment par la supervision d'adultes compétents, l'application d'un code de règles et procédures rigoureux de même que par un système de responsabilité et récompenses, permettraient à la fois l'amélioration de la qualité de vie de l'école, mais également l'atteinte des objectifs de prévention souhaités. Dodge et al. (2006) proposent également des pistes de solutions pour éviter le processus d'entraînement à la déviance présent dans certains groupes sociaux en milieux scolaires. Une de ses solutions s'avère intéressante dans un contexte parascolaire et consiste à intégrer des jeunes bien adaptés et légèrement plus âgés à titre de coanimateurs. Par exemple, en intégrant des élèves engagés de secondaire 3 ou 4 comme coanimateurs d'une troupe de théâtre ou de danse, il est possible de croire que les élèves de secondaire 1 puissent les utiliser comme modèles, ce qui pourrait contribuer à leur engagement.

Finalement, tel que mentionné ci-haut, nos résultats ont démontré que l'influence de la participation aux activités parascolaires n'est pas le même pour les garçons et les filles. Ainsi, en considérant que les filles sont plus vulnérables à l'influence de leurs pairs, particulièrement celles qui ont des amis déviants, il serait souhaitable que l'on puisse éviter la présence de sous-culture déviante dans certaines activités parascolaires de même que la présence de leaders négatifs qui sont susceptibles d'influencer les comportements de ces adolescentes et ainsi augmenter leur désengagement. Pour ce faire, il serait intéressant de considérer la possibilité de faire une présélection d'individus selon des critères spécifiques avant le début des activités, ou encore

d'établir des conditions d'admission différentes pour chacune des participantes selon des objectifs précis. Quant aux garçons, il semblerait que l'activité parascolaire soit un facteur aggravant chez ceux qui ont beaucoup d'amis déviants, en l'occurrence, probablement ceux qui possèdent une trajectoire de délinquance davantage persistante. Face à ce constat, il serait souhaitable de cibler ces adolescents dès leur arrivée au secondaire afin de les intégrer à des programmes de prévention des problèmes de comportement et de délinquance. De plus, il serait probablement bénéfique pour ces jeunes que la participation à des activités parascolaires soit plus encadrée et structurée à l'aide d'objectifs précis, plutôt qu'offerte comme une simple activité parascolaire ludique.

Forces

Une première force de ce projet est qu'il s'agit d'une étude longitudinale sur deux temps de mesure, ce qui a permis de vérifier l'influence de la participation aux activités parascolaires sur le désengagement comportemental ultérieur de l'adolescent. Également, plusieurs recherches précédentes ont étudié les différences de sexe dans le processus de déviance à partir d'indicateurs associés aux garçons, tels que l'agressivité directe ou les comportements violents, etc. Dans cette étude, les mesures de déviance de l'élève et d'affiliation à des pairs déviants ont été construites en considérant à la fois des items de délinquance masculine et féminine (c.-à-d., agressivité directe et indirecte, agressivité verbale). Ainsi, cela nous a permis d'avoir une meilleure représentation de la déviance des adolescentes de l'échantillon, et donc de solidifier les résultats différentiels observés en fonction du sexe. Finalement, le caractère novateur de l'étude a permis, pour la première fois, de démontrer de façon significative une différence de sexe quant au rôle de la participation aux activités parascolaires dans la relation entre l'affiliation à des pairs déviants et le désengagement comportemental des adolescents. Cette recherche contribue donc de manière significative à la littérature émergente sur ce sujet.

Limites

Malgré son caractère novateur, cette recherche démontre également certaines limites. Tout d'abord, la généralisation des résultats devrait être limitée aux échantillons d'écoles défavorisées seulement. Deuxièmement, dans la mesure où plusieurs éléments semblent influencer la

participation aux activités parascolaires, le manque d'information concernant cette variable est certainement une limite de l'étude. En effet, la nature, le nombre et l'intensité de l'activité, de même que les caractéristiques des jeunes qui y participent et des adultes qui les supervisent, sont certainement des données manquantes importantes qui auraient sans doute permis une meilleure explication des résultats. Troisièmement, le changement du désengagement comportemental n'a pas été testé dans notre étude ce qui consiste en une autre limite. En effet, il aurait été préférable de contrôler pour le désengagement initial afin de préciser les résultats. Quatrièmement, tel qu'indiqué dans la section méthode, plusieurs jeunes, probablement plus à risque d'être désengagés, ont quitté l'étude au deuxième temps de mesure. Comme il n'y a pas eu d'imputation faite sur les données manquantes, cette attrition a pu influencer et limiter les résultats de l'étude. Finalement, toutes les données ont été recueillies par une seule source, à savoir l'adolescent lui-même, ce qui a certainement pu influencer les résultats. Par exemple, il est probable de penser que par désirabilité sociale, les participants ont modifié leurs réponses, ce qui aurait pu être évité avec la présence de données multisources. Également, le fait d'avoir qu'une seule source peut limiter la validité de la mesure du fait que la perception possiblement biaisée de certains adolescents sur leurs comportements déviants ou ceux de leurs amis a certainement une influence sur les données recueillies. Il aurait été bénéfique d'obtenir l'évaluation d'un l'adulte (professeur, parent, etc.), ou encore une mesure sociométrique, afin d'améliorer la validité de la mesure.

Conclusion

En conclusion, la présente étude a démontré que les activités parascolaires peuvent influencer le niveau d'engagement scolaire des adolescents qui y participent. En effet, contrairement aux attentes, la participation à une activité parascolaire peut agir comme facteur aggravant pour certains élèves. Également, les résultats ont démontré que les adolescents qui s'affilient à des pairs déviants sont plus désengagés à l'école l'année suivante. Par conséquent, il est primordial de pouvoir offrir à ces adolescents des conditions en milieux scolaires qui pourront assurément les protéger contre la délinquance. Dans la mesure où la psychoéducation se spécialise à la fois dans l'intervention auprès des enfants et adolescents en difficultés d'adaptation de même que dans l'animation d'activité de groupe, le psychoéducateur a certainement un rôle à jouer dans l'amélioration des conditions gagnantes pour que les activités parascolaires puissent

contribuer à l'engagement et la réussite scolaire de nos adolescents.

Références

- Ablard, K., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-Regulated Learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals and gender, *Journal of Educational Psychology*, 90 (1): 94-101.
- Agnew, R., & Peterson, D. M. (1989). Leisure and Delinquency. *Social Problems*, 36(4), 332-350. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/800819>
- Appleton, J., Christenson, S., Dongjin, K., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Barber, B. L., & Eccles, J. S. (1997). Student council, volunteering, basketball, or marching band: *What kind of extracurricular involvement matters?* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Washington, DC. doi: 10.1177/0743558499141003
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement

and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429-455. doi: 10.1177/0743558401165002

Barber, B. L., Stone, M. R., Hunt, J., & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (dir) *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 185-210). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. doi: [10.1037/0022-3514.51.6.1173](https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173)

Barrington, B. L., & Hendricks. B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82, 309-319.

Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. (2010). Interpersonal and Intrapersonal Factors Associated With Autonomous Motivation. *Journal of Early Adolescence*. 30 (3) 369-394. doi: 10.1177/0143034391123010

Becker, H. (1985), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, trad. fr. (1^{re} éd. 1963), 248 p.

Benenson, J.F., & Schinazi, J. (2004). Sexe differences in reactions to outperforming same-sex friend. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 317-334.

Borden, L. M., Donnerymeyer, J. F., & Scheer, S. D. (2001). The influence of extra-curricular activities and peer influence on substance use. *Adolescent & Family Health*, 2, 12-19. doi: 10.3102/00346543075002159

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brown, B. B., & Theobald, W. (1998). Learning contexts beyond the classrooms: Extracurricular activities, community organizations, and peers groups. Dans K. Borman & B. Schneiders (dir), *The adolescent years: Social influences and educational challenges* (p.109-141). Chicago: the university of Chicago Press.
- Burk, W. J., Kerr, M., & Stattin, H. (2008). The co-evolution of early adolescent friendship networks, school involvement, and delinquent behaviors. *Revue française de sociologie*. 49-3, 499-522.
- Burk W. J., Steglich C. E. G., & Snijders T. A. B. (2007). Beyond dyadic interdependence: actor-oriented models for co-evolving social networks and individual behaviors, *International journal of behavioral development*, 31, 4, pp. 397-404. doi: 10.1177/0165025407077762
- Cillessen, A. H. (2011). Toward a theory of popularity. Dans A. H. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (dir.), *Popularity in the peer system*. New York: Guilford Press.
- Coatsworth, J. D., Sharp, E. H., Palen, L., Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 361-370. doi: 10.1080/01650250500166972
- Cohen, A. R. (1958). Upward communication in experimentally created hierarchies. *Human Relations*, 11, 41-54.
- Coleman, J. S. (1961). *Social Climates in High Schools*. U.S Dept. Of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span*. Dans D. Cicchetti (dir), *The self in transition: Infancy to*

childhood (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.

Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Settersen, R. A., Jr. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73, 1283–1309.

Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). “Beyond School Walls: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement” *Sociology of Education* 83:20-45.

Cox, T. (2000). Pupils' perspectives on their education. In T. Cox (Ed.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children*. London: Falmer Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, New York.

Cusson, M. (1992). “*Déviance*” in R. Boudin, *Traité de sociologie*, Chapitre 10, PUF, Paris, pp. 389-422.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Denault, A.S., & Poulin, F. (2011). Peer deviancy in the activity peer group and youths’

problem behaviors: A look at moderating effects. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 44 : 83-92.

Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross- sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493-505. doi: [10.1007/s10964-005-7266-8](https://doi.org/10.1007/s10964-005-7266-8)

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66 (1), 139-151.

Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. In Stoff, D., Brieling, J., & Maser, J. (Eds), *Handbook of antisocial behavior* (p.205-217).

Dodge, K., Lansford, J. E., & Dishion, T. J. (Eds.). (2006). Findings and Recommendations : A Blueprint to Minimize Deviant Peer Influence in youth Interventions and Programs. Dans K. A. Dodge, T. J. Dishion, & J. E. Lansford (dir.), *Deviant peer influences in programs for youth* (366-394). New York: Guilford.

Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of youth adolescence*.36: 391- 401.

Dubow, F., Rowell Huesmann, L., Boxer, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2006). Middle Childhood and Adolescent Contextual and Personal Predictors of Adults Educational and Occupational Outcomes: A mediational Model in Two Countries. *Developmental Psychology. American Psychological Association*. 42: 937-949.

Eccles, J. S., & Barber, B. L., (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of*

Adolescence Res 14:10–43

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Society Issues*, 59:865–889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Eccles, S. J., & Fredricks, J. A. (2006). Is Extracurricular Participation Associated With Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi: [10.1037/0012-1649.42.4.698](https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698)

Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, 26, 113–180. doi: 10.3102/0091732X026001113

Eggert, L. L., & Herting, J. R. (1993). Drug involvement among potential dropouts and typical youth. *Journal of Drug Education*, 23, 31–55.

Fallu, J.-S., Brière, F. N., Vitaro, F., Cantin, S., & Borge, A. I. H. (2011). The Influence of Close Friends on Adolescent Substance Use: Does Popularity Matter? In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Eds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (Vol. 10, pp. 235-262). Wiesbaden: VS Verlag.

Feldman, A. M., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75,159-210.

Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: I. Prevalence of sexual abuse and factors associated with sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1355–1364.

Fredricks J. A., & Eccles, J. (2008) Participation in Extracurricular Activities in the

Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth Adolescence*, 37: 1029-1043.

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. doi: 10.3102/00346543074001059

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162. Repéré à: <http://www.jstor.org/stable/1162905>

Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82 (1997), pp. 221–234. doi: [10.1037/0021-9010.82.2.221](https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221)

Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. (2006). *Engagement vs Disaffection as Central Constructs in the Dynamics of Motivational Development*. Biennial Meeting for the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA. doi: [10.1037/a0012840](https://doi.org/10.1037/a0012840)

Gardner, M., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45, 341-353. doi: [10.1037/a0014063](https://doi.org/10.1037/a0014063)

Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: A review of the literature for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 1, 31-41. doi: 10.1002/pits.10136

- Goulet, M. (2012). Le rôle modérateur de la popularité sur le lien prédictif entre l'engagement scolaire des amis et le développement de l'engagement scolaire des élèves au secondaire, Sous Presse.
- Gorman-Smith, D. (2003). Prevention of antisocial behavior in females. Dans D.P. Farrington and J. Coid (dir.), *Primary prevention of antisocial behavior*. (pp. 292-317) Cambridge: Cambridge University Press.
- Haselager, G. J., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F., & Riksen-Walraven, J. M. (1998). Similarities between friends and non-friends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198–1208. implications for students with EBD. *Behavioral Disorders*, 7, 147–155.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, 67, 1085–1102.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Haynie, L., & Osgood, D. W. (2005). “Reconsidering Peers and Delinquency: How Do Peers Matter?” *Social Forces* 84(2): 1109-1130.
- Hirschfield, P., Gasper, J. (2011). Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2009) Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 408-415. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of*

Educational Psychology, 92(1), 171-190.

Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11–26.

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970- 977.
[doi: 10.1037/0012-1649.29.6.970](https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.970)

Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.

Kiuru, N., Nurmi J., Aunola K., Salmela, Aro, K.(2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development* 33 (1) 65-76

Lansford, J. E. (2006). Peer effects in community programs. Dans K. A. Dodge, T. J. Dishion , & J. E. Lansford (dir), *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions* (pp. 215-233). New York: Guilford.

Lam, S-F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., Zollneritsh, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.

Lanctôt, N. (2006). « Un modèle théorique pour expliquer les conduites déviantes des adolescentes. » Dans Verlaan, P. et M. Déry (Eds.). *Les conduites*

antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir (p. 121-147). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lanctôt, N. (2005). « Lien entre l'inadaptation scolaire des adolescents et des adolescentes judiciairisés et leur adaptation sociale et personnelle à l'âge adulte ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, vol. 8, no 2, p. 89-100.
- Lanctôt, N., Leblanc, M. (1997) « Les adolescentes de bandes marginales : un potentiel antisocial atténué par la dynamique de bande ? », *Criminologie*, 30 (1), p. 111-130.
- Larson, R.W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55,170-183. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.170](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170)
- Lott, B. E. (1961). Group Cohesiveness: A learning phenomenon. *Journal of Social Psychology*, 55, 275-286.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structured and social context. *Journal of Adolescence*, 23, -127.
- Marcus, R. F. (1996). The friendships of delinquents. *Adolescence*, 31, 145-158.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.

- Marsh, H.W., & Kleitman, S. (2002) Extracurricular school activities: The good, the bad and the nonlinear. *Havard Educational Review*, 72; 464-493.
- Mayeux, L., Sandstrom, M.J., & Cillessen, A.H.N.(2008). Is being popular a risky proposition? *Journal of Research on Adolescence*. 18:49–74.
- McCarthy, B., Felmlee, D., & Hagan J. (2004). Girl Friends are Better: Gender, Friends, and Crime among School and Street Youth. *Criminology* 42: 805-835.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72, 1764-1778.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. 2nd Revised Edition. New York: Free Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review* 100, 674-701.
- Moffitt, T. E. (1997). “Neuropsychology, Antisocial Behavior, and Neighborhood Context.” in *Violence and Childhood in the Inner City*, edited by J. McCord. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge University Press.
- Moretti, M. M., Odgers, C. L., & Jackson, M. A. (Eds.). (2004). Girls and aggression: Contributing factor and intervention principles. New York: Kluwer.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le

développement de la conduite délinquante: Une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29, 87-117.

Mortimer, J. T., Vuolo, M., Staff, J., Wakefield, S., & Xie, W. (2008). Tracing the timing of “career” acquisition in a contemporary youth cohort. *Work and Occupations*, 35, 44–84.

Mounts, N. S., and Steinberg, L. (1995). An Ecological Analysis of Peer Influence on Adolescent Grade Point Average and Drug Use. *Developmental Psychology*, 31(6):915–922. doi:10.1037/0012-1649.31.6.915

Mucchielli, L. (1999). La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, 99, 20-25.

Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 172-186.

Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25 (3), 261-290.

O'Brien, E., & Rollefson, M. (1995). Extracurricular Participation and Student Engagement. Education Policy Issues: Statistical Perspectives. *Education Resources Information Center (ERIC)*, ED384097.

Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnson, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61, 635-655. doi: [10.2307/2096397](https://doi.org/10.2307/2096397)

- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144. doi: 10.1177/0272431698018002001
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. New York: Oxford University Press.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523 – 547. doi: [10.1016/j.jsp.2007.05.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003)
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes*. Le Seuil, Paris.
- Rorie, M., Gottfredson, D. C., Cross, A., Wilson, D., & Connell, N. M. (2011). Structure and deviancy training in after-school programs. *Journal of Adolescence*, 34 (1), 105-117.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. Dans Damon, W. & Lerner, R. (dir.), *Developmental Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 57, pp. 101–121. doi: 10.2307/1170232
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 32 (3): 583-625. doi: 10.3102/00028312032003583
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in

adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460. doi: 10.3102/00028312038002437

Sage, N. A., & Kindermann, T. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 143–171.

Schafer, W. E. (1969). Participation in interscholastic athletics and delinquency: A preliminary study. *Social Problems*, 17(1), 40-47. doi: [10.1525/sp.1969.17.1.03a00040](https://doi.org/10.1525/sp.1969.17.1.03a00040)

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.

Sirin, S. R., Rogers-Sirin, L. & Collins, B. (2010) A measure of cultural competence as an ethical responsibility: Quick Racial and Ethical Sensitivity Test (Q-REST). *Journal of Moral Education*, 39(1), 49–64.

Snijders T. A. & Baerveldt, C. (2003). A Multilevel Network Study of the Effects of Delinquent Behavior on Friendship Evolution, *Journal of Mathematical Sociology*, 27, 123-151. doi: [10.1080/00222500390213119](https://doi.org/10.1080/00222500390213119)

Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. Dans N. Tuma (dir.), *Sociological Methodology 1986* (pp. 159-186). Washington, DC: American Sociological Association.

Stattin, H., Kerr, M., Mahoney, J. L., Persson, A., & Magnusson, D. (2005). Explaining why a leisure context is bad for some girls and not for others. Dans J. L. Mahoney, R. Larson, & J. S. Eccles (dir.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 211–234). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Stanard, P., Belgrave, F. Z., Corneille, M. A., Wilson, K. D., & Owens, K. (2010). Promoting academic achievement: the role of peers and family in the academic engagement of african american adolescents. *Journal of prevention & intervention in the community*. 38(3): 198-212. doi: 10.1080/10852352.2010.486298
- Strambler, M. J., & Weinstein, R. S. (2010). Psychological Disengagement in Elementary School among Ethnic Minority Students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 155-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2009.11.006>
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behaviour: A longitudinal test of interactional theory. *Criminology* 32, 47–83. doi: 10.1111/j.1745-9125.1994.tb01146.x
- Turner RJ & Avison WR (2003) Status Variations in Stress Exposure: Implications for the Interpretation of Research on Race, Socioeconomic Status, and Gender. *Journal of Health and Social Behavior*. 44(4): 488-505
- Vaillancourt, T. (2001). Competing in hegemony during adolescence: A link between aggression and social status. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada.
- Verlaan, P., & Déry, M. (2006). *Les conduites antisociales des filles*. Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro F., Tremblay R. E., & Bukowski W. M. (2004). *Friends, Friendship and conduct disorders* Dans Hill, J., & Maughan, B. (dir.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (346-378). Cambridge, university Press. doi: 10.1207/SJRA1002_3
- Vitaro F., Tremblay R. E., Kerr M., Pagani L., & Bukowski W. M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: a test of two competing

models of development, *Child development*, 68, 4, pp. 676-689.

doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04229.x

Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000) Student attitudes, image and the gender gap, *British Educational Research Journal*, 26(3), 393–407.

Wiesner, M., Vondracek, F. W., Capaldi, D. M., & Porfeli, E. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 305–328. doi: [10.1016/S0001-8791\(03\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00028-9)

Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., Yates, M. (1999). The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 249-262.

Zepke, N., & Leach, L. (in press, 2010) Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11, (3). 1-27.

Zill, N., Nord, C. W., & Loomis, L. S. (1995). Adolescent time use, risky behavior, and outcomes: An analysis of national data. Westat, Inc., Rockville, MD. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 502).

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.