

Université de Montréal

L'anxiété sociale à l'adolescence en tant que facteur prédictif de la
délinquance chez une population de jeunes québécois

Par
Caroline Anne Pagé

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Psychologie
Option Psychoéducation

Février 2015

© Caroline Anne Pagé, 2015

It always seems impossible until it's done.....
Nelson Mandela 1918-2013

Sommaire

La présente thèse vise à examiner le rôle de l'anxiété sociale sur la délinquance générale et relationnelle à l'adolescence à partir de deux études empiriques. Plus précisément, un devis de recherche longitudinal a été privilégié pour : 1) évaluer deux groupes d'adolescents présentant des caractéristiques de délinquance générale ou relationnelle et tester le rôle prédictif de l'anxiété sociale, de l'estime de soi, de l'isolement social et de la dépression sur leur profil de délinquance, et 2) tester un modèle psychosocial explicatif de la délinquance relationnelle à partir des résultats obtenus dans la première étude et vérifier l'apport de l'anxiété sociale, de la dépression et de l'isolement social sur les comportements de délinquance générale et relationnelle. Les résultats révèlent que : 1) au-delà des facteurs individuels et sociaux testés, l'anxiété sociale prédit les trajectoires de délinquance deux ans plus tard et 2) l'anxiété sociale et l'isolement social sont des facteurs prédictifs de la délinquance relationnelle chez les adolescents. Les résultats de la thèse montrent l'importance de poursuivre les recherches pour expliquer le rôle de l'anxiété sociale dans le développement de la délinquance à l'adolescence et mettre en place des mesures de dépistage et de prévention spécifiques aux jeunes à risque de délinquance relationnelle, et ce, dès l'entrée au secondaire.

Résumé

La présente thèse regroupe deux articles qui examinent le rôle de l'anxiété sociale sur les comportements délinquants à l'adolescence. Pour le premier article, l'apport de l'anxiété sociale sur l'émergence de comportements de délinquance générale et relationnelle parmi 191 adolescents a été évalué. Les adolescents provenaient d'écoles secondaires de la province de Québec qui participaient à l'évaluation d'une stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA), une stratégie de prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé. L'échantillon obtenu a permis d'identifier deux groupes d'adolescents présentant des caractéristiques de délinquance générale ou relationnelle pour tester le rôle prédictif de l'anxiété sociale, de l'estime de soi, de l'isolement social et de la dépression sur leur profil de délinquance. Les résultats d'une analyse linéaire discriminante ont révélé qu'au-delà des facteurs individuels et sociaux testés, l'anxiété sociale prédit les trajectoires de délinquance deux ans plus tard. Pour le deuxième article, des analyses de trajectoires à partir d'analyses par équations structurelles ont été effectuées pour expliquer les associations prospectives entre l'anxiété sociale, la dépression et l'isolement social au début de l'adolescence sur les comportements de délinquance générale et relationnelle. Les résultats ont montré que l'anxiété sociale et l'isolement social sont des prédicteurs importants dans le développement de la délinquance relationnelle, toutefois la dépression ne s'est pas avérée prédictive. Ces études contribuent à la recherche dans le domaine de l'anxiété en expliquant l'importance de poursuivre les travaux pour mieux cerner le rôle de l'anxiété sociale et de l'isolement social chez les adolescents qui commettent des actes de délinquance relationnelle.

Mots-clés : anxiété sociale, délinquance, délinquance relationnelle, adolescence

Abstract

This thesis unites two articles that examine the role of social anxiety on delinquent behaviours during adolescence. For the first article, we evaluated the role of social anxiety on the emergence of general and relational delinquency behaviours among 191 adolescents. Participants came from secondary schools in Quebec who participated in the evaluation of the *New Approaches New Solutions* (NANS), a strategy to prevent students in disadvantaged communities from dropping out of school. The sample obtained allowed us to identify two groups of adolescents that showed characteristics of general or relational delinquency in order to test the predictive role of social anxiety, self-esteem, loneliness and depression on their delinquency profile. The results of a linear discriminant analysis showed that, beyond the individual and social factors tested, social anxiety predicts the trajectories of delinquency two years later. For the second article, we carried out path analyses using structural equations modeling to explain the potential links between social anxiety, depression and loneliness at the beginning of adolescence on general and relational delinquency behaviours. The results showed that social anxiety and loneliness are important predictors in the development of relational delinquency. However, depression was not proven to be predictive. These two studies contribute to research in the field of anxiety by explaining the importance of pursuing work to better identify the role of social anxiety and loneliness among adolescents who engage in acts of relational delinquency.

Keywords: social anxiety, delinquency, relational delinquency, adolescence

Table des matières

Sommaire	iii
Résumé.....	iv
Abstract	v
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	xii
1. Contexte théorique.....	1
1.1. La délinquance juvénile : définition et prévalence	1
1.2. L'intimidation en milieu scolaire : un acte intentionnel et délinquant	3
1.3. Facteurs de risque associés au développement de la délinquance et de l'intimidation.....	7
2. Les principales théories explicatives de la délinquance.....	12
2.1. Théories d'intérêt dans le développement de la délinquance et de l'intimidation.....	16
2.1.1. L'anomie	16
2.1.2. La théorie de l'association différentielle.....	18
2.1.3. La théorie du lien social	19
2.1.4. La théorie la régulation sociale et psychologique : une théorie intégrative	21
3. L'anxiété sociale : un facteur négligé de la délinquance	24
3.1. Définition de l'anxiété	24
3.2. Anxiété sociale, description et prévalence.....	25
3.3. Facteurs de risque associés au développement de l'anxiété sociale	26
3.4. Le modèle de psychopathologie développementale de l'anxiété.....	31
3.5. Anxiété sociale et son rôle potentiel dans le développement de la délinquance et de l'intimidation.....	34

Premier article

Social anxiety: A predictive risk factor in the development of relational delinquency during adolescence39

Deuxième article

The contribution of social anxiety in a prospective path model of relational delinquency88

4. Discussion générale 132

4.1. L'anxiété sociale et l'isolement social : facteurs de risque prisés 133

4.2. L'apport de l'anxiété sociale dans un modèle psychosocial explicatif de la délinquance relationnelle 138

4.3. Limites et forces générales de la thèse..... 141

Bibliographie 148**Appendices** 180

A : Formulaire de consentement : version française..... 180

B : Formulaire de consentement : version anglaise 183

C : Questionnaire : version française 186

D : Questionnaire : version anglaise 218

Liste des tableaux

Premier article

- Table 1 Sociodemographic characteristics of the sample at T1 by type of delinquency ($N = 191$)
- Table 2 Descriptive statistics from the scales of measurement used in the study ($N = 191$)
- Table 3 Bivariate correlations between social anxiety at T1, delinquency at T1 and T2 and the individual and social variables at T1 ($N = 191$)
- Table 4 Linear discriminant analysis between the individual and social variables at T1 and general delinquency and relational delinquency at T2 ($N = 191$)
- Table 5 Univariate analyses of variance (ANOVA) concerning individual and social variables for adolescents who committed acts of general delinquency or relational delinquency at T1

Deuxième article

- Table 1 Sociodemographic characteristics of the sample at T1 by type of delinquency ($N = 191$)
- Table 2 Bivariate correlations, means, and standard deviations among the study variables ($N = 191$)
- Table 3 Maximum likelihood parameter estimates, standard errors and z-value for the measurement model for social anxiety, depression, loneliness and relational delinquency

Liste des figures

- Figure 1 Hypothesized model of direct and indirect associations between social anxiety, depression, loneliness and general and relational delinquency over time
- Figure 2 Standardized solution model of direct and indirect associations between social anxiety, depression, loneliness and relational delinquency over time

Remerciements

Mon intérêt pour la recherche sur les troubles intériorisés et la délinquance est le fruit du travail clinique accompli auprès d'hommes incarcérés dans les prisons provinciales et les pénitenciers fédéraux. Durant ces années, ces hommes m'ont enseigné que malgré le caractère inexcusable de leurs actes criminels, plusieurs de ces gestes malheureux sont en lien à de sérieux problèmes émotionnels. La présence d'anxiété semblait être un grand malaise psychologique chez plusieurs délinquants et jouer un rôle de taille dans leur capacité à s'adapter à un mode de vie prosocial. Mon questionnement entourant la problématique de l'anxiété sociale à l'adolescence provient donc d'une curiosité intellectuelle et d'un vouloir de faire avancer les connaissances scientifiques pour prévenir, dans la mesure du possible, le développement de certains comportements délinquants et d'intervenir auprès de l'adolescent avant qu'il ne développe une carrière criminelle bien établie.

Ce travail a été réalisé avec l'apport de plusieurs personnes et établissements significatifs. Je voudrais d'abord remercier sincèrement mes directeur et co-directeur, les Drs Stéphane Bouchard et Michel Janosz. Dr Bouchard a accepté de se joindre à moi dans une aventure qui était déjà bien avancée. Ses encouragements, son enthousiasme et son mentorat exceptionnel ont fait en sorte que j'ai retrouvé la motivation nécessaire pour terminer ce projet. Par son engagement, Dr Janosz a accepté de passer le flambeau et de continuer de soutenir ce travail malgré la distance géographique et les années investies dans ma démarche aux études supérieures. Messieurs, je suis entièrement reconnaissante de votre soutien, vos suggestions,

vosre esprit critique, et vos excellentes qualités de pédagogues et de chercheurs. Je voudrais également remercier les membres de mon Comité, les Drs Lyse Turgeon, Jean Proulx et Catherine Herba. Vos rigoureux commentaires m'ont permis de bonifier ce travail dont je suis particulièrement fière. Également, un clin d'œil à mon employeur et mes collègues de travail qui par leur soutien et leur écoute durant mes périodes de lamentation m'ont permis de finaliser ce projet académique.

Mes sincères remerciements aux collègues de la SIAA, aux écoles secondaires ciblées et aux adolescents qui se sont généreusement portés volontaires pour participer à cette étude, et ce, sur plusieurs années. Une pensée toute spéciale pour mes parents et amis qui me soutiennent dans tous mes projets. Mon conjoint, qui avec sa compréhension m'a permis de réaliser ce travail. Et finalement mon précieux compagnon à quatre pattes, monsieur Jazz qui m'a obligée à sortir du secteur de la production (c.-à-d., mon bureau) pour aller faire des promenades bien méritées.

INTRODUCTION

Cette thèse par articles comprend deux études qui examinent le rôle de l'anxiété sociale sur la délinquance à l'adolescence. Plus spécifiquement, les deux études présentées reposent sur un échantillon de 191 adolescents se démarquant par la présence de comportements délinquants et ont pour buts : 1) d'examiner le rôle de l'anxiété sociale sur l'émergence de comportements de délinquance générale ou relationnelle et 2) d'expliquer les associations entre l'anxiété sociale, la dépression, l'isolement social et les comportements de délinquance générale et relationnelle. Les études mettent à profit un devis de recherche longitudinal [(c.-à-d., du début de l'adolescence (12-13 ans) à la mi-adolescence (15-16 ans)] où les participants proviennent d'écoles secondaires de la province de Québec au Canada qui participaient à l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA), une stratégie de prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé.

Cette thèse comprend trois parties. La première partie présente le contexte incluant les études d'intérêt concernant la délinquance générale et relationnelle à l'adolescence ainsi que l'anxiété sociale. La deuxième partie fait état des deux articles empiriques réalisés et la troisième partie termine la thèse par une conclusion générale sur la contribution de l'anxiété sociale dans le développement des comportements délinquants et les orientations futures.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

La délinquance juvénile demeure aujourd'hui un enjeu sociétal de taille, car elle engendre d'importantes répercussions psychologiques, sociales et financières. Depuis environ une cinquantaine d'années, les chercheurs de plusieurs disciplines ont réussi à dresser une liste passablement exhaustive des facteurs étiologiques susceptibles de mener au développement de la délinquance à l'adolescence (Catalano & Hawkins, 1996; Le Blanc, 2010). Conséquemment, il est possible d'affirmer que l'état des connaissances actuelles montre une assez bonne compréhension des caractéristiques sociales, psychologiques, familiales et scolaires associées à la délinquance juvénile (Catalano & Hawkins, 1996; Fréchette & Le Blanc, 1987; Le Blanc, 2010; Ouimet, 2009; Pardini, Abradovic, & Loeber, 2006; Schwalbe, Fraser, Day, & Cooley, 2006; Sullivan, 2006). Les spécialistes conviennent facilement du fait que la notion de délinquance est passablement large (Le Blanc, 2010). Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude dans le cadre de cette thèse, il importe donc de subdiviser le terme délinquance juvénile pour préciser les types qui font l'objet de la démarche scientifique.

1.1. La délinquance juvénile : définition et prévalence

Les chercheurs conviennent que la diversité des comportements regroupés sous le terme délinquance juvénile se distingue en deux catégories spécifiques : 1) la délinquance statutaire qui englobe les activités délictueuses, perpétrées par les adolescents de 12 à 17 ans, réprimées par les normes sociales et jugées par les adultes comme impropres pour un mineur (p. ex., faire l'école buissonnière, l'usage d'alcool ou de drogues, l'opposition aux parents et à l'autorité, etc.) (Le Blanc, 2010; Le Blanc & Fréchette, 1989) et 2) la délinquance criminelle qui correspond à

l'ensemble des infractions commises par les individus d'âge mineur (p. ex., meurtre, voie de fait, vol, etc.) tel qu'édicté par la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA) (Ministère de la Justice Canada, 2002).

Depuis les dix dernières années, Statistique Canada (2013) enregistre une baisse générale des accusations criminelles portées contre les adolescents canadiens âgés de 12 à 17 ans, à l'exception des infractions relatives aux drogues et des crimes contre la personne qui affichent une hausse. Au Québec, les taux de criminalité juvénile rapportés par les instances policières sont historiquement bas (Statistique Canada, 2013). Il est toutefois bien connu des chercheurs que les statistiques policières ne rendent pas fidèlement compte de l'ensemble de la criminalité (Ouimet, 2010) et que l'entrée en vigueur de la LSJPA, en 2003, a grandement modifié le travail des policiers qui doivent envisager, avant la mise en accusation, le recours à des mesures extrajudiciaires (autres que les tribunaux) pour prendre en charge les adolescents de 12 à 17 ans (Statistique Canada, 2008). Donc, qu'en est-il réellement des taux de prévalence de la délinquance juvénile ?

Selon Le Blanc (2010), la délinquance juvénile touche la grande majorité des adolescents avec en moyenne 72 % d'entre eux qui admettent avoir commis des actes de délinquance statutaire ou criminelle. Sprott et Doob (2008) rapportent aussi qu'entre 8 % à 17,5 % des jeunes ont perpétré des actes criminels à caractère violent. Ailleurs au Canada, un adolescent sur cinq a commis au moins un acte de délinquance statutaire (Sécurité publique Canada, 2012) et 37 % à 56 % des jeunes Canadiens ont commis des infractions réprimandables par la loi (Gomes,

Bertrand, Paetsch, & Hornick, 2003). On note également que les jeunes de 12 à 15 ans sont les plus nombreux à manifester des comportements délinquants criminels avec des taux respectifs de 22 % et 24 % (Sécurité publique Canada, 2012). Aux États-Unis, entre 33 % et 78 % des jeunes ont commis un acte de nature criminelle (p. ex., vol, vandalisme) (Edwards, 1996; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, & van Kammen, 1998) et plus de 18 % des infractions graves perpétrées par l'ensemble de la population américaine sont commises par des personnes d'âge mineur (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2012). En lien à ces statistiques, on peut conclure que la délinquance juvénile ne constitue pas un phénomène atypique chez les jeunes.

1.2. L'intimidation en milieu scolaire : un acte intentionnel et délinquant

Parmi les actes délinquants répertoriés chez les jeunes en milieu scolaire, les comportements d'intimidation sont plutôt fréquents (Wong & Schonlau, 2013). Olweus (2003) rapporte une augmentation de ces comportements, possiblement en lien aux campagnes de sensibilisation en milieu scolaire contre l'intimidation qui ont mené les jeunes à parler de leurs expériences de victimisation. Difficilement décelable, l'intimidation est souvent banalisée, mais il s'agit de l'une des formes les plus évidentes d'agressivité proactive perpétrées par les jeunes (Cousineau & Desbiens, 1999).

L'intimidation est un acte violent, intentionnel et réfléchi qui a pour but de soumettre, d'humilier ou de blesser physiquement ou psychologiquement une personne (Dukes, Stein, & Zane, 2010; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2004). Habituellement perpétrée par un

jeune ou un groupe de jeunes, l'intimidation a une intention malveillante de domination qui se répète dans le temps (c.-à-d., chaque jour ou chaque semaine pendant un à plusieurs mois) (Cloutier & Drapeau, 2008; Cousineau & Desbiens, 1999; Olweus, 2003; Wong & Schonlau, 2013). On retrouve quatre types d'intimidation dans les travaux de recherche : 1) l'agression verbale qui inclut les injures, le sarcasme, les taquineries, les menaces faisant référence de façon négative à la culture, l'ethnie, la race, la religion, le genre ou l'orientation sexuelle et les commentaires sexuels non désirés. Ensuite, 2) l'agression physique tel que frapper, pousser, pincer, contraindre, détruire ou voler les biens d'autrui et commettre des attouchements sexuels non désirés. 3) La cyberintimidation, qui vise à utiliser l'Internet ou le courrier électronique pour intimider, propager des rumeurs ou se moquer de quelqu'un et 4) l'agression relationnelle qui vise à exclure intentionnellement une victime d'un groupe de pairs et faire subir des gestes d'humiliation publique comme la propagation de rumeurs ou placer sous le regard du public des graffitis visant à abaisser et à blesser (Gouvernement du Canada, 2013; Wong & Schonlau, 2013).

Jusqu'à tout récemment, les comportements d'intimidation en général étaient perçus comme faisant partie du développement de l'adolescent sans que l'on s'attarde aux répercussions psychologiques possibles sur les victimes. Toutefois, des travaux de recherche récents montrent que l'intimidation vécue à l'adolescence peut causer de graves difficultés comportementales et émotionnelles à l'âge adulte (Ragatz et al., 2011; Wong & Schonlau, 2013). Au Québec, l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* réalisée par l'Institut de la statistique du Québec rapporte que 46 % des jeunes de 13 ans et 25 % des jeunes

de 16 ans, qui fréquentent le milieu scolaire, soutiennent avoir été victimes d'au moins un acte d'agression verbale ou physique depuis le début de l'année scolaire (Aubin, Lavallée, Camirand et al., 2002). Au Canada, c'est plus d'un adolescent sur trois qui rapporte être victime d'intimidation et plus de 47 % des parents soutiennent que leurs enfants font face à des gestes d'intimidation fréquents de la part des pairs. L'Institut National de la Santé (2000) stipule que l'intimidation affecte plus de 5 millions de jeunes aux États-Unis. Sur le plan statistique, ceci représente plus d'un jeune sur sept (Olweus, 2003). Une étude américaine publiée par le *Centers for Disease Control and Prevention* (2010) soutient que près de 20 % des jeunes entre la 9^e et la 12^e année sont victimes d'intimidation en milieu scolaire. Ces statistiques classent le Canada au neuvième rang à l'échelle mondiale en ce qui a trait à l'intimidation chez les jeunes (Instituts de recherche en santé du Canada, 2012).

Parmi les principaux groupes ciblés dans les études sur l'intimidation, trois catégories de jeunes ont été identifiées : 1) l'intimidateur, qui tente de soumettre ou de dominer quelqu'un, 2) la victime, qui subit les comportements abusifs et violents d'un intimidateur, et 3) l'intimidateur-victime, qui vit l'intimidation et la fait subir aux autres (Ragatz, Anderson, Fremouw, & Schwartz, 2011). Même si chaque catégorie d'intimidation et d'intimidateurs présentent des facteurs de risque psychosociaux particuliers et des conséquences sur le bien-être psychologique qui diffèrent (Marini, Dane, Bosacki, & YLC-CURA, 2006), cette thèse traite uniquement du profil de l'intimidateur et d'agression relationnelle. Les autres types d'intimidation ainsi que le profil de la victime et celui de l'intimidateur-victime ne sont pas abordés.

L'intimidation est un acte délinquant qui n'est toujours pas considéré comme une infraction criminelle au sens de la loi (Gouvernement du Canada, 2013). Toutefois, un nombre important de jeunes commettent ces gestes violents qui s'apparentent au harcèlement criminel, un acte réprimandé par la loi (Alberta Government, 2013; Olweus, 2003). L'agression relationnelle ou délinquance relationnelle, le type d'intimidation dont il est question dans cette étude, a pour conséquence l'exclusion intentionnelle d'un groupe de pairs, la propagation de rumeurs malveillantes ainsi que l'humiliation publique. Ces comportements agressifs affectent négativement l'estime de soi, entraînent des sentiments d'isolement (O'Moore & Kirkham, 2001) et causent un énorme préjudice au processus de socialisation à l'adolescence (Ouimet, 2009). Plus le processus d'intimidation se poursuit, plus les sentiments d'humiliation et de honte s'aggravent (Cousineau & Desbiens, 1999), allant même jusqu'à causer des troubles psychologiques suffisamment graves pour conduire au suicide (Herba et al., 2008) et à l'homicide (Cousineau & Desbiens, 1999). Des analyses et travaux publiés en lien à des fusillades très médiatisées [(p. ex., École Polytechnique de Montréal — 1989 (Chalouh & Malette, 1990), *Columbine High School* — 1999 (Kass, 2000), *Virginia Tech* — 2009 (Hernandez, 2007)] ont dévoilé que les auteurs de ces crimes ont eux-mêmes été victimes de délinquance relationnelle à l'adolescence (Leary, Kowalski, Smith, & Philips, 2003). On rapporte d'ailleurs que plus de 65 % des auteurs de tueries en milieu scolaire se sentaient persécutés, intimidés et menacés par les autres à l'adolescence. Qui plus est, lorsque rencontrés en entrevue, ces individus ont rapporté avoir subi des actes de délinquance relationnelle à long terme à l'adolescence. Par conséquent, intimider et blesser les autres sont devenues des formes de représailles (Vossekuil, Reddy, Fein, Borum, & Modzelski, 2000) pour les sévices psychologiques et physiques qu'ils ont vécus

antérieurement.

Vu la gravité des conséquences engendrées par l'intimidation, il faut tenter de prévenir la délinquance relationnelle et agir auprès des jeunes en milieu scolaire avant que ces problèmes prennent une ampleur considérable à l'âge adulte. Comme l'intimidation est souvent accompagnée d'autres types de délinquance (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000), connaître les facteurs de risque qui sont à la fois communs et spécifiques aux deux problématiques est essentiel.

Les sections précédentes ont permis d'établir les bases conceptuelles de la délinquance et de l'intimidation. Les taux de prévalence de la délinquance statutaire et criminelle ainsi que ceux de l'intimidation en général ont été détaillés. La prochaine section présente les facteurs de risque étiologiques communs à la délinquance et à l'intimidation. Il sera également question des facteurs psychologiques spécifiques à la problématique de l'intimidation.

1.3. Facteurs de risque associés au développement de la délinquance et de l'intimidation

Les études scientifiques rapportent que plusieurs facteurs de risque entrent en jeu dans le développement de la délinquance juvénile et l'intimidation. Les auteurs présentent l'explication des problématiques par la multiplicité des facteurs, étant bien connu qu'ils interagissent de façon complexe (Ouimet, 2009). Intégrer les connaissances pour établir des principes généraux de causalité est extrêmement difficile (Cousineau & Desbiens, 1999; Ouimet, 2009), mais certains

facteurs de nature environnementale, scolaire, psychologique et individuelle semblent prédisposer l'adolescent à développer des comportements agressifs et contribuer à l'aggravation des comportements délinquants. Les travaux de recherche montrent que plusieurs des facteurs maintenant connus expliquent le développement de la délinquance et l'intimidation. Toutefois, existe-t-il des facteurs communs et spécifiques aux deux problématiques ?

À ce jour, il ne semble pas exister de profil unique de mésadaptation; pas plus qu'il n'existe une trajectoire développementale unique produisant ces différents profils (Bowen et al., 2000; Ouimet, 2009). En revanche, on sait qu'une vaste majorité de jeunes délinquants proviennent d'un milieu socioéconomique faible et de quartiers défavorisés à taux élevé de criminalité (Jennings, Maldonado-Molina, Reingle, & Komro, 2011; Shoemaker, 2000). Cousineau et Desbiens (1999) rapportent que le contexte socioéconomique dans lequel un jeune grandit peut avoir un rôle sur l'adoption de comportements délinquants et d'intimidation. Vivre dans des logements sociaux, bénéficier de prestations d'aide sociale et la monoparentalité augmentent ce risque. On rapporte d'ailleurs que plus les jeunes cumulent ces situations, plus ils sont enclins à adopter des comportements violents.

Sur le plan familial, on note que l'absence de supervision parentale, les parents qui montrent des signes de délaissement ou d'indifférence, les difficultés de communication, l'hostilité et la punition corporelle, la discipline instable et le manque de constance dans l'application des règles de discipline (Cousineau & Desbiens, 1999; Johnson, Giordano, Manning, & Longmore, 2011; Murray & Farrington, 2010) peuvent engendrer une inadaptation

sociale dans les familles. La criminalité et les problèmes de santé mentale des parents, l'abus de drogues et d'alcool, la discorde familiale et la violence (Loeber et al., 1998; Vermeiren, Jaspers, & Moffit, 2006) augmentent également la propension à l'agressivité et à la délinquance chez l'adolescent. La combinaison d'un milieu socioéconomique faible et d'un environnement familial inadapté porte préjudice à l'adolescent. L'absence d'un réseau familial stable et de parents auprès duquel le jeune puisse obtenir un soutien émotif peut ainsi pousser certains adolescents à s'associer à des pairs déviants (Loeber et al., 1998). Conséquemment, ces derniers risquent fort de s'impliquer dans des comportements problématiques contrairement aux jeunes qui présentent une stabilité familiale et un soutien positif (Catalano & Hawkins, 1996).

Parmi les facteurs de risque communs à la délinquance et à l'intimidation, l'environnement scolaire est un élément clé. En effet, le climat social des écoles et l'environnement dans lequel le jeune évolue jouent un rôle déterminant dans l'explication des problèmes de comportement en général et, à un certain degré, aux comportements délinquants (Leblanc, 2004). Les difficultés académiques (Katsiyannis, Ryan, Zhang, & Spann 2008), des facteurs fréquemment associés au décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000), continuent de recevoir une attention considérable dans les travaux de recherche, étant également associées aux problèmes socioéconomiques (Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006) et à la délinquance (Catalano & Hawkins, 1996).

Sur les plans individuel et psychologique, on note que l'exposition prénatale ou postnatale à des substances illicites (p. ex., alcool, drogues) sont des facteurs d'importance. De plus, les

jeunes qui abusent de drogues et d'alcool (Copeland et al., 2013; Kofler-Westergren, Klopff, & Mitterauer, 2010) et/ou qui souffrent de problèmes de santé mentale (Copeland, Miller-Johnson, Keeler, Angold, & Costello, 2007; Diamantopoulou, Verhulst, & van der Ende, 2011; Goodwin & Hamilton, 2003; Marmorstein, 2007; Murray & Farrington, 2010) ont tendance à être plus isolés socialement (Fite et al., 2011; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Kort-Butler, 2010) et par conséquent, ont une faible estime de soi (Allen, 2006; Dowdney, 1993; O'Moore & Kirkham, 2000; van de Schoot & Wong, 2012). Bref, le cumul de facteurs de risque environnementaux, scolaires, psychologiques et individuels augmente la propension à développer des problèmes de comportement (Loeber et al., 1998), d'agressivité et de délinquance à l'adolescence (Cousineau & Desbiens, 1999; West & Farrington, 1977), mais qu'en est-il des facteurs de risque de l'intimidation de façon plus spécifique ?

La recherche montre que les jeunes intimidateurs présentent davantage de problèmes intériorisés que les autres délinquants (Marini, Dane, Bosacki, & YLC-CURA, 2006). On rapporte d'ailleurs que la dépression (Roland, 2002; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012) et les troubles anxieux (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Marini et al., 2006) sont des problématiques fréquemment rencontrées chez les jeunes intimidateurs. L'intimidation est une forme d'expérience sociale traumatisante qui cause de graves difficultés comportementales et émotionnelles (Herba et al., 2008; Ragatz et al., 2011; Wong & Schonlau, 2013). Elle est associée au rejet des pairs à l'adolescence (Marini et al., 2006), aux maladies physiques (Instituts de recherche en santé du Canada, 2012) et à la délinquance de façon plus générale (Crick, Ostrov, & Werner, 2006). La recherche montre aussi que l'intimidation peut contribuer au

développement de symptômes dépressifs et anxieux (Copeland et al., 2013; Ellis, Crooks, & Wolfe, 2009; Fite, Stoppelbein, Greening, & Preddy, 2011; Gros, Stauffacher Gros, & Simms, 2010; Roland, 2002; Tillfors, Persson, Willén, & Burk, 2012; Williams & Kennedy, 2012). Herba et al. (2008) rapportent aussi que l'intimidation engendre des idées suicidaires chez certains jeunes qui, parfois incapables de vivre avec les blessures émotionnelles associées à ces actes de violence répétés, peuvent les mener au suicide (Klomek, Sourander, & Gould, 2010).

Il existe plusieurs facteurs de risque qui sont communs à la délinquance et à l'intimidation et peu de facteurs semblent être uniques à chaque problématique. Les problèmes intériorisés, notamment l'anxiété, semblent jouer un rôle important dans le développement de comportements de délinquance relationnelle et de délinquance, mais peu d'études ont exploré ces problématiques à l'adolescence (Marmorstein, 2007). Modestin, Thiel et Erni (2001) croient que le manque d'études sur le sujet est en lien au fait que l'on retrouve un faible taux d'anxiété (environ 4,4 %) chez les délinquants adultes. Mais quant est-il à l'adolescence ? L'anxiété affecte-t-elle le développement de la délinquance au même titre que chez l'adulte ? Certes, quelques chercheurs se sont penchés sur la question du lien qui existe entre l'anxiété, les problèmes extériorisés et les troubles de la personnalité (Goodwin & Hamilton, 2003; Marmorstein, 2007) à l'adolescence, mais peu d'études discutent de l'impact de l'anxiété sur la délinquance générale et l'intimidation à cette période. Soulever l'existence de facteurs de risque spécifiques à l'intimidation est non seulement important pour la prévention, mais aussi pour intervenir parmi les jeunes impliqués dans la commission d'actes de délinquance relationnelle. Il importe donc d'explorer davantage cette problématique à l'adolescence pour tenter d'expliquer le rôle des problèmes intériorisés et

plus particulièrement l'anxiété dans le développement de la délinquance et l'intimidation.

Les sections précédentes ont permis de définir les types de délinquance et d'intimidation dont il est question dans les travaux de recherche, d'établir les taux de prévalence spécifiquement à la période de l'adolescence et d'identifier les facteurs de risque communs et spécifiques au développement des comportements délinquants et d'intimidation. La section suivante est consacrée à l'exploration de modèles théoriques criminologiques jugés dominants dans l'explication de mécanisme du développement de la délinquance juvénile et comment ces facteurs de risque s'y intègrent.

2. LES PRINCIPALES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA DÉLINQUANCE

Pour comprendre l'association qui existe entre divers facteurs de risque prédisposant certains adolescents à développer des comportements délinquants, les chercheurs se sont intéressés à la formulation de modèles théoriques qui incluent plusieurs facteurs de risque explicatifs basés sur diverses approches (Catalano & Hawkins, 1996; Cohen, 1955; Durkheim, 1933; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi, 1969; Shaw & McKay, 1969; Sutherland, 1973). D'abord, les théories biologiques ont été les premières utilisées pour tenter de comprendre les causes de la délinquance (Ouimet, 2009) cherchant à démontrer comment un problème biologique (p. ex., une faible intelligence, un tempérament difficile, un déficit d'attention et d'hyperactivité, etc.) prédispose l'être humain à développer des comportements délinquants. Par la suite, les théories psychologiques ont contribué à expliquer le phénomène de la délinquance en

spécifiant que les délinquants ont des particularités psychologiques différentes des autres individus sur le plan intellectuel, cognitif ou moral (p. ex., les traits de personnalité, la psychopathie, les attitudes criminelles, etc.) (Ouimet, 2009). Encore aujourd'hui, les théories psychologiques continuent d'être des approches prisées en délinquance, mais les théories sociologiques ont apporté d'autres éléments intéressants par lesquels l'individu développe des comportements délinquants.

Les modèles sociologiques ont grandement influencé notre compréhension de la délinquance attribuant l'influence du milieu (p. ex., la famille, l'école, les pairs) comme la principale source du problème. Les sociologues croient d'ailleurs que les délinquants ont développé leurs comportements en lien à des influences négatives subies par le microsysteme dans lequel ils ont évolué durant l'enfance. Dans son ouvrage sur les théories de la délinquance, Ouimet (2009) présente quatre orientations sociologiques dans la compréhension du développement de la délinquance. D'abord, 1) les théories de la tension qui attribuent le développement de la délinquance à une segmentation de la société et à l'inégalité sociale. En bref, ces théories soutiennent que les individus se distinguent selon des caractéristiques sociales particulières (p. ex., la situation économique, la religion, les croyances et valeurs personnelles, etc.) qui créent des différences pouvant provoquer des conflits et conséquemment, des comportements délinquants (Merton, 1957; Durkheim, 1933). Ensuite, 2) les théories de l'apprentissage social qui mettent l'emphase sur le processus de socialisation des jeunes et comment ces derniers donnent un sens aux expériences vécues à la période de l'adolescence. Par exemple, plus un jeune s'associe aux pairs délinquants, plus il devient à risque de délinquance

(Akers, 1977; Bandura, 1977; Sutherland, 1973). Selon l'apprentissage social, le comportement délinquant peut être appris par l'entremise d'interactions sociales avec les pairs déviants. Suite aux théories de l'apprentissage social, 3) les théories du contrôle ont apporté une autre façon de comprendre l'étiologie de la délinquance. En effet, ces théories stipulent qu'une socialisation déficiente chez l'enfant prédispose davantage à la délinquance, soit parce que les parents ont failli à la tâche d'instiller un sentiment d'attachement, d'engagement et de socialisation tôt durant l'enfance, soit que l'environnement social s'est avéré inadéquat (Hirschi, 1969; Shaw & McKay, 1969). Les sociologues ont également considéré l'explication de la délinquance à l'aide d'une quatrième approche, 4) les théories de la réaction sociale. Quoique moins populaires, ces théories stipulent que les réactions des autres aux agissements d'un individu sont le point déterminant des conduites futures (Braithwaite, 1989). Les théories de la réaction sociales sont en bref des théories de l'identité délinquante où le jeune maintient une image, une étiquette de délinquant, de fauteur de trouble, libellés qui le suivront au cours de l'adolescence et parfois la vie adulte (Ouimet, 2009).

Les théories discutées précédemment permettent de mieux comprendre l'étiologie de la délinquance toutefois, ces modèles n'intègrent pas tous les facteurs de risque connus dans un même modèle. Ce problème limite grandement la capacité de comprendre le comportement délinquant qui ne peut être justifié que par un seul facteur, une seule dimension ou une seule théorie (Catalano & Hawkins, 1996). Ce constat met en lumière l'importance d'expliquer la délinquance juvénile en intégrant les facteurs de risque dans un modèle intégratif et ainsi mieux prévenir et intervenir.

La théorie de la régulation sociale et psychologique de la conduite délinquante (Le Blanc, 1986) est une approche intégrative qui répond aux lacunes rapportées dans les travaux de recherche. Ce modèle multifactoriel intégratif compte une gamme de facteurs de risque connus dans le développement de la délinquance à l'adolescence. Selon Le Blanc (1986), la conformité aux standards conventionnels de comportement se développe et persiste si, d'une part, l'individu présente un niveau approprié d'allocentrisme (c.-à-d., le pouvoir de penser aux autres et de fonctionner en relation avec eux) et que ses liens avec la société sont forts, et d'autre part, si les contraintes sont appropriées et des modèles de comportements prosociaux sont disponibles. La notion d'obligation morale combinée aux caractéristiques biologiques de la personne sont des éléments clés du modèle et de surcroît, orientent le développement de la délinquance (Le Blanc, 2010). Cette approche, qui sera discutée plus en détail dans les paragraphes qui suivent est privilégiée pour rendre compte de l'initiation de la délinquance chez les jeunes.

Nous avons énuméré des approches d'influence dans l'étiologie de la délinquance. Toutefois, cette thèse s'intéresse uniquement aux théories jugées dominantes dans l'explication des mécanismes du développement de la délinquance juvénile par l'entremise de facteurs de risque sociaux et psychologiques et comment ces facteurs interagissent dans les théories intégratives existantes. Il est donc question dans les pages qui suivent de discuter les quelques approches significatives ciblées dans le développement de la délinquance et de l'intimidation et non de faire une présentation exhaustive de tous les modèles théoriques qui existent dans les travaux de recherche sur l'étiologie de la délinquance.

2.1. Théories d'intérêt dans le développement de la délinquance et de l'intimidation

2.1.1. L'anomie

Depuis longtemps, la recherche montre que la délinquance est en partie le résultat d'une combinaison de facteurs de risque incluant l'organisation sociale (Ouimet, 2009). En criminologie, l'anomie fut l'une des théories explicatives d'influence qui a pour objet le vaste problème de cohésion sociale et de son lien avec le développement de la délinquance. L'inégalité sociale est un facteur qui continue de recevoir l'attention des chercheurs dans le domaine de la délinquance (Bonta, Blais, & Wilson, 2014). L'anomie est donc l'un des modèles théoriques explicatifs qui furent retenus dans cette thèse.

Durkheim (1933) a été l'un des pionniers qui a étudié l'influence de la conscience collective sur la nature du lien social. Plus spécifiquement, il a tenté de démontrer comment le lien social ne fonctionne que s'il est directement relayé par des représentations collectives adéquates qui donnent une image. Autrement dit, comment un groupe de personnes sans relation particulière a priori deviennent une collectivité avec des caractéristiques similaires (Born, 2005). Le terme anomie décrit l'état de faiblesse des normes et des mécanismes de contrôle social d'une société menant à des taux de comportements déviants plus élevés (Ouimet, 2009). Durkheim (1933) a stipulé que la cohésion entre les caractéristiques et les valeurs communes des individus permet de relier chaque personne à la collectivité, mais que l'anomie se produit suite à la désagrégation des valeurs et l'absence de repères dans la collectivité. Conséquemment, l'anomie désigne la désagrégation des relations sociales et le manque d'adhésion aux valeurs (Born, 2005).

Merton (1938) a repris le concept d'anomie et s'est intéressé aux liens entre la classe sociale et la délinquance qu'il a conceptualisés comme une réponse normale aux pressions exercées par une structure anémique. Selon lui, l'anomie se produit lorsqu'une contradiction existe entre ce que la structure culturelle prône comme image de réussite et les moyens mis à la disposition des jeunes pour y accéder. Cette contradiction engendre des frustrations chez certains jeunes qui perdent le sens des normes (Merton, 1938) reconnaissant peu à peu qu'il sera difficile d'atteindre leurs buts par l'utilisation de moyens légitimes (Ouimet, 2009). Comme les jeunes les plus démunis ont tendance à vivre davantage de frustrations, ils décident de ne plus adhérer aux normes sociales ce qui peut entraîner l'implication dans la commission d'actes délinquants. Un manque d'opportunités, d'épanouissement et de développement dans des conditions socioéconomiques précaires sont des facteurs de risque importants dans le développement de la délinquance.

L'anomie est une importante approche sociale qui réfère à un état de tension causé par l'opposition entre les buts proposés par la société et les moyens illégitimes aux yeux de cette société pour les atteindre (Born, 2005). Une société anémique met l'atteinte des buts avant le respect des moyens (Merton, 1938). Cette approche permet d'expliquer en partie pourquoi certains jeunes de milieux défavorisés s'impliquent dans la délinquance, mais l'explication s'avère incomplète vu l'omission d'importants facteurs de risque individuels, psychologiques et sociaux qui seront abordés dans les paragraphes qui suivent.

2.1.2. La théorie de l'association différentielle

Pour combler certaines lacunes de la sociologie, d'autres chercheurs ont formulé des théories psychosociales pour tenter d'expliquer comment les expériences de l'enfance poussent certains adolescents à commettre des actes délinquants (LeBlanc, 2004). Par l'ajout de facteurs de risque individuels et sociaux, les théories psychosociales ont apporté une perspective complémentaire qui permet de comprendre davantage l'étiologie de la délinquance à l'adolescence. La théorie de l'association différentielle (Sutherland, 1939) représente un des modèles dominants qui explique comment l'influence des pairs constitue un facteur central du développement de la délinquance.

La théorie de l'association différentielle (Sutherland, 1939) est née du constat que des valeurs, des attitudes, des réponses ou des comportements ayant été appris dans différentes cultures ou groupes de la société peuvent parfois venir en conflit (Ouimet, 2009). Selon cette théorie, le comportement délinquant est appris, comme tout autre comportement, par le contact et la communication avec les proches et les pairs. En ce sens, le comportement délinquant n'est pas hérité des parents et n'est pas déterminé génétiquement (Ouimet, 2009). Les délinquants se rassemblent parce qu'ils partagent certaines normes de conduite notamment l'excès d'interprétations défavorables au respect de la loi qui se trouvent renforcées par les pairs (Sutherland, 1973). Donc, l'apprentissage de la délinquance commence par la transmission et l'imitation de techniques et d'attitudes criminelles. Ainsi, l'adolescent qui adopte des valeurs délinquantes va enrichir son répertoire comportemental dans le sens des valeurs véhiculées dans son groupe de pairs (Born, 2005). Si ce groupe de pairs adopte des valeurs délinquantes,

l'adolescent découvre des motivations, des rationalisations et des attitudes qui permettent de justifier ses comportements délinquants et ainsi adopte les valeurs et les habitudes comportementales de son milieu de vie (Born, 2005; Sutherland, 1973). En d'autres mots, la théorie de l'association différentielle porte sur le type d'association qui influence les comportements et permet d'expliquer une facette importante de la criminalité, mais cette théorie a été fortement critiquée, notamment pour avoir comme prémisse un concept aussi ambigu que l'excès d'interprétations défavorables au respect de la loi par rapport aux interprétations favorables (Ouimet, 2009). Pour cette raison, la théorie du lien social, qui sera discuté dans le paragraphe suivant a abordé la question suivante : pourquoi les individus respectent-ils les lois ?

2.1.3. La théorie du lien social

Suite à l'influence des théories de l'anomie et de l'association différentielle dans l'explication du phénomène de la délinquance, la théorie du lien social est devenue l'une des théories fondamentales de la criminologie pour expliquer la délinquance juvénile à partir des liens sociaux (Hirschi, 1969). Toujours d'actualité, la théorie du lien social stipule que la majorité des actes délinquants surviennent lorsque les liens qu'un individu entretient avec la société sont rompus. Le faible contrôle social augmente donc la possibilité du passage à l'acte délinquant (Born, 2005). Dans cette perspective, Hirschi (1969) voit la délinquance comme le produit d'une défaillance dans le processus de socialisation de l'enfant. Hirschi (1969) croit également que les liens qu'un adolescent entretient avec son environnement social sont des éléments clés, car plus les liens qui unissent l'adolescent à la société sont solides, moins il aura de propension à la délinquance.

Hirschi (1969) s'est attardé particulièrement à quatre notions du lien social. D'abord, 1) l'attachement qui réfère au lien que l'adolescent entretient avec les personnes ou les institutions significatives (c.-à-d., les parents, les professeurs, l'école, les pairs, etc.). Ensuite, 2) l'engagement qui représente les investissements faits par l'adolescent dans divers domaines, dont celui de la conformité. La conformité agit comme catalyseur et relie la capacité de prévoir les avantages et les inconvénients du passage à l'acte délinquant (Hirschi, 1969). Par conséquent, le jeune qui voit beaucoup d'inconvénients associés à la délinquance remettra possiblement en question son implication dans les activités déviantes. Pour Hirschi (1969), 3) l'investissement est une autre composante importante du modèle, car elle représente le temps et l'énergie investis dans la poursuite d'objectifs conventionnels (p. ex., l'implication dans les sports, passer du temps en famille, etc.). Le niveau d'investissement peut amoindrir le passage à l'acte lorsque l'adolescent a investi beaucoup de temps et d'énergie dans des activités conventionnelles. Finalement, la dernière notion se rapporte 4) aux croyances en lien à l'adhésion aux règles et aux valeurs de la société. Cette notion constitue un rempart contre la délinquance (Ouimet, 2009). Les quatre notions discutées précédemment jouent un rôle impératif dans le développement des comportements délinquants. L'avantage de la théorie du lien social réside dans le fait qu'elle prend appui sur l'analyse de la société et de son fonctionnement pour en tirer une description des caractéristiques individuelles qui génèrent la conformité aux normes (Born, 2005). Toutefois, même si cette théorie constitue un pilier dans la compréhension du développement de la délinquance, elle comporte certaines limites, notamment l'omission de plusieurs facteurs de risque psychologiques. Il importe donc de se tourner vers d'autres théories qui traitent d'une

gamme de facteurs communs, mais également qui tiennent compte de la nature du fonctionnement psychologique de l'individu.

2.1.4. La théorie de la régulation sociale et psychologique : une théorie intégrative

Les théories criminologiques décrites antérieurement ont permis de mieux cerner l'apport de certains facteurs de risque qui entrent en jeu dans le développement de la délinquance. Ces théories ont toutefois traité la délinquance comme un phénomène homogène alors qu'il est hétérogène et multifactoriel (Catalano & Hawkins, 1996; Langström & Grann, 2000; Le Blanc & Morizot, 2000). Expliquer l'étiologie de la délinquance est une tâche complexe et les critiques ont été nombreuses pour encourager les chercheurs à développer des théories intégratives (Catalano & Hawkins, 1996), car elles tiennent compte simultanément de plusieurs facteurs sociologiques et psychologiques importants et considèrent d'autres facteurs de risque dans un même modèle explicatif. Les modèles théoriques intégratifs sont donc prisés dans les travaux de recherche, car ils améliorent la compréhension de la délinquance et la capacité de prédire le comportement des adolescents à risque dans le but d'intervenir précocement auprès d'eux (Catalano & Hawkins, 1996).

Au Québec, Le Blanc (2003; 2010) a fait progresser les travaux de recherche sur l'étiologie de la délinquance à l'adolescence en développant la théorie de la régulation sociale et psychologique, un modèle intégratif tiré de la théorie du lien social (Hirschi, 1969) et de la faible maîtrise de soi (Gottfredson, & Hirschi, 1990).

La théorie de la régulation sociale et psychologique englobe des caractéristiques qui permettent de détecter très tôt les jeunes qui sont à risque de commettre des actes délinquants en indiquant sur quels facteurs de risque les interventions préventives et curatives doivent être orientées (Ouimet, 2009). De façon plus spécifique, la théorie de la régulation sociale et psychologique voit la délinquance comme le produit d'une défaillance dans le processus de socialisation et inclut des propositions importantes de plusieurs autres théories, dont l'anomie (Merton, 1938), l'association différentielle (Sutherland, 1973) et le lien social (Hirschi, 1969). La nature du fonctionnement psychologique (c.-à-d., égocentrisme, isolement, insécurité, etc.) et les liens sociaux constituent donc les deux fondements essentiels du développement psychosocial de la personne (Ouimet, 2009). Le Blanc (2003) rapporte que la délinquance émerge à travers l'interaction de caractéristiques individuelles et de conditions sociales particulières. La théorie de la régulation sociale et psychologique s'inscrit dans une perspective où la régulation sociale passe par la qualité des liens interpersonnels que l'adolescent noue avec la société et les personnes de ses milieux d'appartenance, par la nature des contraintes imposées et par l'exposition aux influences prosociales que ses milieux de vie lui proposent (Le Blanc, & Trudeau-Le Blanc, 2014). Plusieurs facteurs de risque ont été identifiés dans le modèle. D'abord, 1) les liens interpersonnels qui forment l'attachement aux personnes et l'engagement envers les institutions sociales (p. ex., fratrie, pairs, professeurs, entraîneurs, etc.). Ensuite, 2) les contraintes sociales qui sont composées de règles édictées par les institutions sociales (p. ex., l'école) ou le milieu de vie du jeune (p. ex., famille), 3) les modèles qui représentent les personnes qui alimentent les influences prosociales ou antisociales (p. ex., pairs, gangs, etc.) puis, 4) les conditions sociales de

l'adolescent et ses milieux d'appartenance (p. ex., le milieu de vie socioéconomique faible augmente le risque de délinquance). On rapporte également que 5) les déficits biologiques (p. ex., le niveau d'intelligence) et un tempérament difficile sont des facteurs importants du modèle théorique, et finalement, 6) le niveau de maîtrise de soi qui prend la forme d'une capacité de gérer ses comportements et ses émotions (p. ex., réactivité émotionnelle) (Le Blanc, & Trudeau-Le Blanc, 2014). En résumé, la théorie de la régulation sociale et psychologique intègre une gamme de facteurs individuels, sociaux et psychologiques qui permettent de mieux identifier des cibles de prévention de la délinquance à l'adolescence. Cette théorie s'avère l'un des modèles qui influe le domaine de la criminologie au Québec, car il permet de bien cerner plusieurs aspects du délinquant et de son environnement.

Les théories présentées dans le cadre de cette thèse discutent de la majorité des facteurs de risque sociaux et individuels identifiés dans le développement de la délinquance et de l'intimidation. Toutefois, ces modèles comportent des limites, car ils n'intègrent pas les facteurs psychologiques contrairement à la théorie de la régulation sociale et psychologique qui intègre plusieurs théories criminologiques ainsi que les facteurs de risque comme le tempérament et l'anxiété sociale qui ne sont pas abordés dans les autres modèles explicatifs. Farrington (2012) indique clairement que le domaine de la criminologie doit explorer davantage le rôle de l'anxiété dans le développement de la délinquance et la théorie de la régulation sociale et psychologique est présentement le seul modèle qui identifie l'anxiété sociale, sous le terme de la réactivité émotionnelle, comme un facteur de risque de la délinquance, et ce, malgré les divergences d'opinions qui existent dans les travaux de recherche (Goodwin & Hamilton, 2003; Johnson et al., 2006;

Marmorstein, 2007; Roza et al., 2003). Pour ces raisons, cette théorie est clé dans cette étude, car elle soutient que l'anxiété sociale est un facteur de risque qui permet de mieux comprendre l'étiologie complexe de la délinquance et de l'intimidation.

Cette section a permis de définir certaines théories d'importance dans le développement de la délinquance à l'adolescence. La section suivante est consacrée à l'exploration des facteurs de risque et d'un modèle théorique de l'anxiété.

3. L'ANXIÉTÉ SOCIALE : UN FACTEUR NÉGLIGÉ DE LA DÉLINQUANCE

3.1. Définition de l'anxiété

L'anxiété est un phénomène pratiquement universel chez l'être humain (Morris, 2001) qui correspond à une vive inquiétude née de l'incertitude d'une situation, de l'appréhension d'un événement (Barlow, 2002). Pour la majorité des gens, un certain niveau d'anxiété augmente la probabilité de s'adapter pour faire face à l'adversité. L'anxiété peut aussi pousser à l'action ou aider à surmonter les épreuves (Turgeon & Gendreau, 2007). Cependant, lorsque la manifestation de l'anxiété devient excessive ou persiste au-delà de la présence du stresser, elle est susceptible de nuire d'une façon importante au fonctionnement, d'entraver le développement social et d'entraîner l'émergence de psychopathologies (Barlow, 2002; Barrett, Dadds, & Rapee, 1996).

L'anxiété se manifeste à partir de plusieurs symptômes : 1) psychologiques, en lien aux

états de peur et de panique ; 2) cognitifs, où l'individu interprète l'anxiété de différentes façons selon la situation vécue ; et 3) somatiques (a) au niveau du système nerveux autonome, où l'on retrouve des manifestations physiques (p. ex., sudation, rougeurs, sensations de chaleur, hyperventilation, palpitations, papillons dans l'estomac, mains moites, nausées, insomnie et hypervigilance), et (b) musculaires (p. ex., tremblements, tension au visage, agitation) (Barlow, 2002; Noyes & Hoehn-Saric, 2001; Vasey & Dadds, 2001).

3.2. Anxiété sociale, description et prévalence

L'anxiété sociale est l'une des formes les plus communes d'anxiété qui afflige la population générale (Kerns, Comer, Pincus, & Hofman, 2013). Caractérisée par une crainte intense et persistante d'une ou plusieurs situations sociales ou de performance, l'anxiété sociale cause une détresse considérable chez les personnes atteintes (Biedel, Morris, & Turner, 2004). De façon plus spécifique, l'anxiété sociale se définit par un sentiment de peur marqué lors de l'exposition à des personnes peu familières ou lorsque la personne redoute d'être jugée négativement par les autres. Dans les situations sociales, la personne craint alors de montrer des signes d'anxiété et d'agir de façon embarrassante ou humiliante (American Psychiatric Association, 2013; Monfette & Boisvert, 2007). L'anxiété sociale est représentée sur un continuum où son absence fait progressivement place au trouble d'anxiété sociale, sa forme pathologique (Dadds, Rapee, & Barrett, 1994). Le terme « trouble d'anxiété sociale » réfère au diagnostic émis selon les critères établis par le « *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders-5* » (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) et contrairement au trouble, le

terme « anxiété sociale » décrit l'expérience des individus qui n'ont pas reçu de diagnostic, car l'anxiété est sous-clinique, ou parce qu'ils n'ont jamais consulté.

Les estimations de la prévalence de l'anxiété sociale varient considérablement selon la définition de la problématique au moment des études, les instruments de mesure utilisés et les critères de signification clinique employés (Monfette & Boisvert, 2007). Les travaux de recherche montrent qu'environ 13 % de la population adulte (Barrett et al., 1996; Domalanta, Risser, Roberts, & Hale-Risser, 2003; Kerns et al., 2013) et 10 % des adolescents souffriront d'anxiété sociale au cours de leur vie (Essau, Conradt, & Petermann, 1999; Stein & Stein, 2008). Tout comme chez les adultes, le trouble atteint deux fois plus souvent les filles que les garçons à l'adolescence, avec des taux approximatifs de 5 % pour les garçons et 10 % pour les filles et ce, indépendamment de la période au cours de laquelle la problématique a été évaluée et l'âge considéré (Wittchen, Stein, & Kessler, 1999; Turgeon & Gendreau, 2007). Le trouble d'anxiété sociale émerge habituellement entre 14 et 16 ans (Essau et al., 1999; Kerns et al., 2013; Stein & Stein, 2008), mais l'apparition des premiers symptômes se manifeste typiquement vers l'âge de 10 ans (Roza, Hofstra, van der Ende, & Verhulst, 2003; Schneider, Johnson, Hornig, Liebowitz, & Weissman, 1992).

3.3. Facteurs de risque associés au développement de l'anxiété sociale

Depuis de nombreuses années, d'importants facteurs de risque ont été identifiés dans le développement de l'anxiété sociale. Ces facteurs sont habituellement divisés en trois catégories : les facteurs biologiques, les facteurs environnementaux et les facteurs psychologiques (Biedel et

al., 2004; Monfette & Boisvert, 2007). Les travaux de recherche stipulent que les hormones, les gènes, la timidité, et l'inhibition comportementale (Biedel et al., 2004; Vasey & Dadds, 2001) ont un rôle de taille dans l'émergence de l'anxiété sociale. Le milieu familial (Lieb et al., 2000; Wade et al., 2011), la socialisation auprès des pairs (Walters & Inderbitzen, 1998) ainsi que les abus et les expériences sociales traumatisantes durant l'enfance (Hudson & Rapee, 2000; Wong & Schonlau, 2013) sont également d'importants facteurs.

Sur le plan biologique, le genre constitue l'un des facteurs prédisposant d'intérêt avec une incidence plus élevée d'anxiété sociale chez les filles que chez les garçons (Costello, Erkanli, Federman, & Angold, 1999; Turgeon & Gendreau, 2007). Ensuite, de plus en plus de travaux de recherche appuient l'existence d'un lien entre le tempérament inhibé et l'anxiété sociale (Clauss & Blackford, 2012; Monfette & Boisvert, 2007) et ce, même si le mécanisme d'influence des facteurs génétiques et neurobiologiques sur l'apparition de l'anxiété sociale demeure nébuleux. Le tempérament est une variable qui a longuement été étudiée comme facteur de premier plan dans le développement de plusieurs problématiques (Kagan, Snidman, & Arcus, 1993; Plomin & Daniels, 1986). Le tempérament réfère aux caractéristiques personnelles que l'individu possède pour répondre à différentes situations, émotions ou activités dont il doit faire face. Dans le cadre du développement de l'anxiété sociale, les chercheurs considèrent que l'inhibition comportementale, une caractéristique du tempérament, joue un rôle de taille avec plus de 43 % des enfants anxieux socialement qui présentent cette caractéristique (Clauss & Blackford, 2012). De façon plus spécifique, l'inhibition comportementale réfère à un construit du tempérament qui se traduit par une timidité, faisant en sorte que l'individu approche de nouvelles personnes,

situations sociales ou endroits avec une certaine détresse, une appréhension, ou un évitement (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, & Johnson, 1988) allant jusqu'à l'évitement complet des situations (Vasey & Dadds, 2001).

Sur le plan environnemental, les études rapportent qu'un environnement familial complexe joue également un rôle dans l'apparition des premiers symptômes d'anxiété. L'étude de Wade, Veldhuizen et Cairney (2011) rapporte que la monoparentalité est un enjeu de taille pour les enfants et les adolescents et ce, en raison d'une incidence élevée de troubles psychiatriques parmi les parents qui se retrouvent dans cette situation familiale. En retour, ces problèmes associés à d'autres difficultés engendrent des conséquences qui peuvent parfois être négatives sur la socialisation des enfants. De façon générale, les parents peuvent aussi contribuer au développement des symptômes d'anxiété en créant un milieu rejetant, négligeant ou surprotecteur pour les enfants. Les parents qui exercent un contrôle excessif ou ceux qui surprotègent leurs enfants peuvent ainsi donner un sentiment général d'incompétence dans la prise de décisions et l'accomplissement de tâches sociales (Masia & Morris, 1998). Par le modelage de croyances négatives à propos de l'opinion d'autrui, ou encore par des modes inadéquats d'interaction sociale, les enfants de parents contrôlants ou rejetants sont donc plus susceptibles de développer des intérêts solitaires et inhabituels, ne favorisant pas les interactions sociales (Albano, Di Bartolo, Heimberg, & Barlow, 1995; Last, Perrin, Hersen, & Kadzin, 1992; Monfette & Boisvert, 2007; Vasey & Dadds, 2001). La recherche auprès des parents d'enfants anxieux montre également que ces derniers utilisent la honte comme moyen disciplinaire, l'évitement comme mode de résolution de problèmes et accordent une plus grande importance à

l'opinion d'autrui que celle de leurs enfants (Barlow, 2002; Monfette & Boisvert, 2007).

La famille qui est au cœur des premières interactions sociales de l'enfant a donc rôle central dans le processus de socialisation. La façon dont les parents privilégient les contacts sociaux influence grandement le comportement des enfants et le développement des habiletés sociales. Comme 13 % à 34 % des parents d'enfants anxieux souffrent eux-mêmes d'anxiété sociale, ils ont tendance à limiter les contacts de leurs enfants et par conséquent, ne favorisent pas la socialisation (Lieb et al., 2000; Wade et al., 2011). Les enfants risquent ainsi de développer un inconfort face aux interactions avec les pairs et les adultes allant jusqu'à éviter complètement les situations sociales (Plomin & Daniels, 1986). Les relations avec les pairs, qui sont cruciales dans le développement de la socialisation durant l'adolescence (Higgins, Piquero, & Piquero, 2011), sont donc compromises. Plus tard, ces adolescents ont tendance à s'isoler, deviennent moins populaires auprès des autres et vivent du rejet de la part des pairs (Demuth, 2004; Vaske & Gehring, 2010). Les déficits marqués sur le plan de la socialisation ainsi que les habiletés sociales ont donc un apport spécifique dans le développement de l'anxiété sociale (Stednitz & Epkins, 2006; Trower, Bryant, & Argyle, 1978). Bref, que ce soit l'environnement familial ou social, la recherche montre que plusieurs adolescents anxieux socialement ont été davantage isolés et ont eu moins d'opportunités d'entretenir des relations sociales avec les autres.

Sur le plan psychologique, on croit que l'aspect essentiel de l'anxiété sociale réside dans la volonté de faire bonne impression. Dans la perception de ne pouvoir y arriver, ces croyances entraînent des distorsions cognitives qui déclenchent des symptômes physiologiques et

comportementaux (Monfette & Boisvert, 2007). Les symptômes physiques (p. ex., sudation, tremblements) sont ainsi interprétés négativement et augmentent l'anxiété sociale. De plus, si un déficit sur le plan des habiletés sociales existe, les symptômes psychologiques aggravent les comportements d'évitement dans les situations sociales. Pour ces raisons, on croit que l'évitement est un facteur important dans le développement et le maintien de l'anxiété sociale, car ce mode de gestion des situations limite fortement les occasions de développer des habiletés sociales.

Finalement, les travaux de recherche montrent que les abus et les expériences sociales traumatisantes durant l'enfance comme la négligence parentale, le rejet des pairs et plus récemment l'intimidation représentent d'autres facteurs de risque de l'anxiété sociale (Crick, Ostrov, & Werner, 2006; Gros, Stauffacher Gros, & Simms, 2010; Hudson & Rapee, 2000; Vasey & Dadds, 2001). Même si peu de données existent à la période de l'adolescence, 58 % des adultes rapportent avoir développé des problèmes d'anxiété sociale suite à des expériences sociales traumatisantes (Vasey & Dadds, 2001). La recherche montre également que même si les effets des expériences traumatisantes se manifestent de différentes façons selon la personne (p. ex., tentatives de suicide, dépression, etc.) lorsque combinés à d'autres facteurs de risque, les expériences traumatisantes peuvent devenir des éléments clés dans le développement de la délinquance (Greenwald, 2002) et de l'intimidation (Olweus, 2003).

De façon générale, comprendre le développement de l'anxiété sociale demeure un défi, car les théories explicatives contemporaines sont plutôt récentes (Alfano et al., 2009; Barlow,

2002; Morris, 2001). Des pionniers modernes de l'étiologie de l'anxiété ont toutefois bien documenté la nécessité d'intégrer les facteurs génétiques, sociaux et psychologiques comme des éléments interreliés (Barlow, 2002; Clark, 2001; Vasey & Dadds, 2001). Les modèles théoriques intégratifs permettent d'ailleurs d'expliquer l'émergence de l'anxiété sociale selon des facteurs de risque dynamiques qui interagissent les uns avec les autres (Clark, 2001; Clark & Wells, 1995, Moscovitch et al., 2013). Malheureusement même si aujourd'hui la recherche progresse rapidement, les modèles étiologiques de l'anxiété sociale ont été essentiellement développés et testés auprès de populations adultes rendant nos connaissances théoriques encore limitées sur la problématique durant l'enfance et l'adolescence (Biedel, Morris, & Turner, 2004; Monfette & Boisvert, 2007).

Un des modèles théoriques qui importe de mentionner est celui de Vasey et Dadds (2001), car il comprend la majorité des facteurs de risque de l'anxiété sociale discutés dans les paragraphes précédents. Sans traiter de l'anxiété sociale spécifiquement, ce modèle de psychologie développementale de l'anxiété offre une explication importante du développement et du maintien de l'anxiété.

3.4. Le modèle de psychopathologie développementale de l'anxiété

Le modèle de psychopathologie du développement de l'anxiété élaboré par Vasey et Dadds (2001) est représenté par cinq importants facteurs de risque qui interagissent les uns avec les autres dans le développement et le maintien de l'anxiété. Ce modèle dynamique et intégratif comporte des caractéristiques individuelles et environnementales de l'enfant. Ainsi, ce modèle

montre l'influence des facteurs par lequel les troubles anxieux peuvent persister ou se désister. Les cinq facteurs qui représentent le modèle sont : 1) la dépendance excessive sur les réponses d'adaptation qui concernent l'évitement, 2) l'incompétence en matière d'habiletés sociales, affectives et scolaires, 3) les distorsions cognitives et les croyances erronées, 4) les expériences punitives ou d'échec, incluant le rejet et la critique des parents et des pairs, et 5) les comportements des parents ou autres personnes significatives qui ont pour but de protéger l'enfant contre l'exposition à des situations anxiogènes ou le renforcement des comportements liés à l'anxiété.

Vasey et Dadds (2001) sont d'avis qu'une fois présents, les troubles anxieux chez les enfants sont susceptibles d'être maintenus, en partie, en raison du rôle que les enfants anxieux ont sur leur propre environnement. D'abord, comme ces derniers ont tendance à éviter la majorité des situations anxiogènes, ils deviennent moins susceptibles de développer des compétences nécessaires pour maîtriser ce type de situations dans le futur. Dans un autre ordre d'idée, s'ils n'ont autre choix que de faire face aux situations anxiogènes, ils sont alors plus à risque de vivre des situations d'échec ou de subir des conséquences qu'ils perçoivent comme punitives. En retour, ces échecs engendrent des distorsions cognitives qui entraînent des ruminations anticipatoires et des pensées intrusives qui augmentent l'impression de danger perçu, particulièrement dans un contexte où les enfants voient comme essentiel d'offrir d'excellentes performances (p. ex., avoir un examen parfait), sur les répercussions de ne pas y parvenir (c.-à-d., faire des erreurs) et sur des croyances négatives à propos de soi (c.-à-d., le manque de confiance en soi). Finalement, le modèle présente les comportements de surprotection parentale ou ceux

des autres personnes significatives dans la vie de l'enfant comme un facteur de risque important. En effet, ces comportements de surprotection ou le renforcement des comportements d'évitement peuvent servir à protéger l'enfant qui fait face à des situations anxiogènes à court terme. Toutefois, comme les parents et les autres personnes significatives tentent souvent d'éviter que ce dernier vive de la détresse en raison de l'empathie qu'ils ont pour lui, ils peuvent en retour promouvoir l'anxiété et faire apparaître des sentiments d'incompétence. De plus, si l'évitement des situations anxiogènes est une stratégie d'adaptation qui est préconisée, l'anxiété peut persister au point que l'enfant évite totalement de se mettre en position où des situations anxiogènes sont présentes causant ainsi le maintien de l'anxiété.

Le modèle de Vasey et Dadds (2001) conceptualise différentes trajectoires importantes parmi lesquelles les troubles anxieux peuvent se développer, persister ou se désister. Toutefois, il n'aborde pas les aspects du tempérament. Plus spécifiquement, l'inhibition comportementale, une caractéristique du tempérament qui est mentionnée comme un facteur d'importance dans le développement de l'anxiété sociale (Clauss & Blackford, 2012; Monfette & Boisvert, 2007). Le modèle exploratoire de l'anxiété sociale de Morris (2001) discute de l'importance du tempérament en lien aux comportements sociaux (c.-à-d., habiletés sociales et évitement), aux influences familiales, aux relations avec les pairs et aux expériences traumatisantes qui sont aussi d'importants facteurs de risque. Comme l'inhibition comportementale est un trait humain de plus en plus exploré (Clauss & Blackford, 2012), les chercheurs pourraient conceptualiser et tester un modèle théorique qui comprendrait cette caractéristique du tempérament afin d'améliorer la compréhension du développement et du maintien de l'anxiété sociale. Certes, les connaissances

acquises concernant les facteurs de risque et les modèles explicatifs de l'anxiété progressent, mais pour comprendre le développement et le maintien de l'anxiété sociale, la recherche doit continuer de formuler de modèles théoriques qui comprennent tous les facteurs de risque présentement connus.

3.5. Anxiété sociale et son rôle potentiel dans le développement de la délinquance et de l'intimidation

Dans leur formulation théorique, Vasey et Dadds (2001) ont abordé un point de similitude au sujet des enfants anxieux et des enfants antisociaux. En effet, les chercheurs ont indiqué que tout comme les enfants anxieux, les enfants antisociaux sont plus souvent rejetés par leurs pairs et vivent un nombre plus élevé d'échecs académiques. Par conséquent, ces échecs exacerbent les sentiments d'incompétence et engendrent des distorsions cognitives qui augmentent la probabilité de demeurer dans des trajectoires développementales déviantes. Ce parallèle soulève une intéressante question concernant les comportements délinquants, l'intimidation et l'anxiété sociale, car si les échecs augmentent la probabilité de vivre des expériences négatives, de développer davantage de distorsions cognitives et de rendre la dépendance sur les réponses d'adaptation qui concernent l'évitement plus probable, certains adolescents pourraient bien utiliser les activités délinquantes comme une forme d'évitement et ainsi dissimuler leur problématique d'anxiété sociale.

Les études qui traitent à la fois de l'anxiété sociale, de la délinquance et de l'intimidation à l'adolescence sont rares. Il existe quelques travaux de recherche qui rapportent que la

dépression (Leas & Mellor, 2000; Mellin & Fang, 2010; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori, Luukkaala, & Rimpelä, 2006; Turner, 2001), l'estime de soi (Eisenbarth, 2012; Kort-Butler, 2010; Rigby & Cox, 1996; Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989; van de Schoot & Wong, 2012; Walker & Knauer, 2011) et l'isolement social (Higgins, Piquero, & Piquero, 2011; Houghton, Carroll, Tan, & Hopkins, 2008; Vaske & Gehring, 2010) sont des facteurs de risque d'intérêt dans le développement de la délinquance et de l'intimidation. L'apport de l'anxiété sociale demeure peu documenté dans les travaux (Farrington, 2012; Goodwin & Hamilton, 2003; Griso, 1999; Johnson et al., 2006; Marmorstein, 2007; Roza et al., 2003; Sareen, Stein, Cox, & Hassard, 2004; Washburn et al., 2007).

Depuis quelques années, quelques chercheurs se sont attardés à la question du rôle de l'anxiété sociale dans les comportements délinquants à la période de l'adolescence (Goodwin & Hamilton, 2003; Johnson et al., 2006; Marmorstein, 2007; Marmorstein et al., 2007; Roza et al., 2003; Ste-Marie, Gupta, & Derevensky, 2006; Sareen et al., 2004) et les conclusions tirées ont montré que l'anxiété sociale peut contribuer à l'émergence de la délinquance (Marmorstein, 2007; Goodwin & Hamilton, 2003). Toutefois, d'autres études ont rapporté l'opposé soit que l'anxiété sociale atténue les comportements délinquants, car de façon générale, les jeunes qui présentent des symptômes d'anxiété sont majoritairement timides et inhibés (Frick, Lilienfeld, Ellis, Loney, & Silverthorn, 1999; Johnson et al., 2006; Ollendick et al., 1999; Roza et al., 2003) contrairement aux jeunes délinquants qui recherchent habituellement des sensations fortes et sont plus impulsifs (Andrews & Bonta, 2006).

Les principales études qui ont considéré l'anxiété sociale comme un facteur de risque dans le développement de la délinquance à l'adolescence reposent sur des devis de type transversal (Goodwin & Hamilton, 2003; Marmorstein, 2007). Sur le plan méthodologique, ceci pose un important problème, car il s'avère impossible de mesurer les changements développementaux. Les deux études qui ont examiné l'anxiété sociale à partir d'un devis de recherche longitudinal sont intéressantes, mais elles ont plutôt ciblé le trouble de la personnalité antisociale, sans considérer les actes délinquants proprement dits (Johnson et al., 2006; Roza et al., 2003). Quoique le trouble de la personnalité antisociale représente une problématique particulièrement grave et fortement corrélée à la délinquance adulte (American Psychiatric Association, 2013), il reste qu'il faut étudier la fréquence des activités délinquantes commises par les jeunes pour découvrir les facteurs explicatifs de la problématique (Le Blanc & Morizot, 2000).

Grisso (1999) a discuté de l'anxiété sociale comme un facteur prédictif de la délinquance chez un groupe de délinquants juvéniles, mais dans son court sommaire, il n'a pas tenu compte des différences selon le genre. Comme l'anxiété sociale et la délinquance diffèrent chez la fille et le garçon (Barlow, 2002; Le Blanc & Morizot, 2000), les conclusions de son étude demeurent limitées. D'autres recherches ont également été réalisées, mais elles ont considéré des échantillons d'enfants (Frick et al., 1999) ou d'adolescents de 15 à 18 ans (Washburn et al., 2007), laissant à l'écart le groupe d'adolescents âgés entre 12 et 15 ans. Ceci représente une limite importante dans les travaux de recherche publiés, car l'anxiété sociale et la délinquance atteignent leur apogée durant cette période développementale (Essau et al., 1999; Le Blanc &

Morizot, 2000; Monfette & Boisvert, 2007). Youngstrom, Loeber et Stouthamer-Loeber (2000) ont traité de l'anxiété sociale et de la délinquance chez les adolescents de 12 à 15 ans, mais ils ont uniquement rencontré les mères des adolescents de l'étude. Cette procédure méthodologique limite fortement la portée des résultats, car les parents informants sous-estiment généralement les symptômes psychologiques de leurs enfants (Youngstrom, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2000). La majorité des études empiriques réalisées sont intéressantes, mais elles ne tiennent pas compte de la criminalité antérieure et de la comorbidité qui existent entre certains problèmes intériorisés (c.-à-d., dépression, isolement social, faible estime de soi), la délinquance et l'intimidation alors, les conclusions demeurent limitées de façon générale.

Une des recherches qui importe d'approfondir dans cette étude est celle de Marmorstein (2007), car même si elle est transversale, elle contribue de façon importante au domaine de la délinquance et de l'anxiété sociale. Les résultats montrent en effet que certains adolescents participent à des activités délinquantes pour dissimuler une problématique d'anxiété sociale. De façon plus spécifique, Marmorstein (2007) soutient que les garçons de 9 à 14 ans sont 2 à 15 fois plus à risque de développer un trouble de la conduite ou de l'opposition s'ils souffrent d'anxiété sociale. Elle note que ceci est possiblement en lien au fait que la grande majorité de garçons a tendance à vivre de la pression sociale stéréotypée lorsqu'il vient le temps de dévoiler des problèmes d'anxiété et de chercher de l'aide. Par conséquent, ces garçons ont plutôt tendance à s'abstenir de discuter de leurs problèmes et gèrent leurs états négatifs en s'impliquant dans la délinquance. À l'opposé des garçons, les filles ne semblent pas vivre les mêmes pressions sociales lorsqu'elles ont des difficultés sur le plan psychologique et cherchent de l'aide et du

soutien. Conséquemment, elles s'engagent moins dans la commission d'actes délinquants ou dans des gestes agressifs physiquement. L'étude de Marmorstein (2007) ouvre donc la voie pour explorer l'hypothèse qu'il s'avère possible que certains adolescents utilisent la délinquance pour dissimuler une problématique d'anxiété sociale.

Les sections précédentes ont permis de définir l'anxiété de façon générale et l'anxiété sociale. Les taux de prévalence à l'adolescence, les facteurs de risque connus, ainsi que le rôle de l'anxiété sociale dans le développement de la délinquance et de l'intimidation ont été conceptualisés. Nous avons également fait le point sur l'état des connaissances établies sur la délinquance, l'intimidation et plus particulièrement la délinquance relationnelle. Les modèles théoriques influents qui nous permettent de comprendre en partie l'étiologie de la délinquance et celle de l'anxiété sociale ont été abordés. Finalement, les limites méthodologiques des études qui traitent de l'anxiété sociale et de la délinquance ont également été discutées. Les prochaines sections de cette thèse présentent deux études réalisées qui visent à examiner le rôle de l'anxiété sociale sur la délinquance générale et relationnelle à l'adolescence. Plus précisément, un devis de recherche longitudinal a été privilégié pour : 1) évaluer deux groupes d'adolescents présentant des caractéristiques de délinquance générale ou relationnelle et tester le rôle prédictif de l'anxiété sociale, de l'estime de soi, de l'isolement social et de la dépression sur leur profil de délinquance et 2) tester un modèle explicatif pour vérifier les liens prédictifs entre l'anxiété sociale et les comportements de délinquance générale et relationnelle.

Social anxiety: A predictive risk factor in the development
of relational delinquency during adolescence

Caroline A. Pagé
Université de Montréal

Stéphane Bouchard
Université du Québec en Outaouais

Michel Janosz
Université de Montréal

Correspondence to:
Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et psychologie
283 boulevard Alexandre-Taché
CP 1250, Succursale Hull
Gatineau, Québec, Canada J8X 3X7

This paper was presented at the 34th Annual Conference of the Anxiety and Depression Association of America in Chicago, Illinois in April 2014.

Abstract

This longitudinal study examines the role of social anxiety in the emergence of general and relational delinquent behaviour among 191 adolescents. The participants come from high schools participating in the evaluation of the *New Approaches, New Solutions* (NANS) intervention strategy in Quebec. We identified two groups of adolescents presenting characteristics of general or relational delinquency in order to test the predictive role of social anxiety, self-esteem, loneliness and depression on their delinquency profile. The results of a linear discriminant analysis reveal that beyond the individual and social factors tested, social anxiety determines the trajectories of delinquency two years later. This study demonstrates the importance of pursuing research to explain the role of social anxiety in the development of delinquency during adolescence and to put in place screening and prevention measures specific to young people with anxiety who are at risk to develop delinquency upon entry into secondary school.

Keywords: social anxiety, delinquency, bullying, adolescence, relational delinquency

Résumé

Cette étude longitudinale s'intéresse au rôle de l'anxiété sociale sur l'émergence de comportements de délinquance générale et relationnelle parmi 191 adolescents. Les participants proviennent d'écoles secondaires qui participaient à une évaluation de la stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA) au Québec. Deux groupes d'adolescents présentant des caractéristiques de délinquance générale ou relationnelle ont été identifiés afin de tester le rôle prédictif de l'anxiété sociale, de l'estime de soi, de l'isolement social et de la dépression sur leur profil de délinquance. Les résultats d'une analyse discriminante linéaire révèlent qu'au-delà des facteurs individuels et sociaux testés, l'anxiété sociale discrimine les trajectoires de délinquance deux ans plus tard. Cette étude montre l'importance de poursuivre les recherches pour expliquer le rôle de l'anxiété sociale dans le développement de la délinquance à l'adolescence et mettre en place des mesures de dépistage et de prévention spécifiques aux jeunes anxieux à risque de délinquance dès l'entrée au secondaire.

Mots-clés : anxiété sociale, délinquance, intimidation, adolescence, délinquance relationnelle

Introduction

Juvenile delinquency is a major societal issue since it has significant psychological, social and financial impacts. As a result, researchers in social sciences continue to place considerable importance on its etiology to try to understand the factors associated with juvenile delinquency and develop prevention and intervention strategies for youth who are at risk of developing criminal careers as adults.

In Quebec, more than 80% of young people have committed statutory offences (i.e., activities socially repressed by social norms such as skipping school or using alcohol, etc. [Le Blanc, 2010; Le Blanc & Morizot, 2000]). In contrast, 17.5% have committed violent criminal offences (i.e., offences committed by minors as designated by the *Youth Criminal Justice Act* [Department of Justice Canada, 2012; Sprott & Doob, 2008]). Elsewhere in Canada, one in five adolescents has committed at least one statutory offence, and this behaviour is most predominant among youth ages 12 to 15, with rates of 22% and 24%, respectively (Public Safety Canada, 2012). In terms of criminal offending, research shows that between 37% and 56% of young Canadians have committed offences punishable by law (Gomes, Bertrand, Paetsch, & Hornick, 2003; Public Safety Canada, 2012). In the United States, between 33% and 78% of youth have committed a criminal offence (e.g., theft, vandalism) (Edwards, 1996; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, & van Kammen, 1998), and more than 18% of serious offences committed by Americans are committed by minors (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2012). To date, empirical studies have identified a number of social, school, family

and individual risk factors that contribute to the development of delinquency (Hawkins et al., 2000). More specifically, research has shown that many young offenders struggle with depression (Copeland, Miller-Johnson, Keeler, Angold, & Costello, 2007; Diamantopoulou, Verhulst, & van der Ende, 2011; Murray & Farrington, 2010), loneliness (Kort-Butler, 2010) and low self-esteem (van de Schoot & Wong, 2012). A handful of studies also claim that social anxiety contributes to the emergence of behaviours associated with delinquency (Goodwin & Hamilton, 2003; Marmorstein, 2007; Parker, Morton, Lingefelt, & Johnson, 2005) but other authors have found the opposite. In fact, they believe young offenders have a tendency to be thrill-seeking and are typically more impulsive than anxious youth who are known to be more socially isolated, timid and inhibited (Andrews & Bonta, 2006; Frick, Lilienfeld, Ellis, Loney, & Silverthorn, 1999; Johnson, Cohen, Kasen, & Brooks, 2006; Ollendick et al., 1999; Roza, Hofstra, van der Ende, & Verhulst, 2003).

Social anxiety refers to persistent fears of situations involving social interaction or social performance or situations in which there is the potential for scrutiny by others (American Psychiatric Association, 2013). It usually begins in early adolescence and more than 13% of the population will suffer from social anxiety at some point in their lives including 10% of youth (Essau, Conradt, & Petermann, 1999). Among the studies published on social anxiety, Marmorstein (2007) found that boys between 9 and 14 years old are 2 to 15 times more likely to develop conduct and oppositional problems if they have social anxiety. Goodwin and Hamilton (2003) report that socially anxious adolescents are three times more likely to develop an antisocial personality disorder as adults. Other authors claim that anxiety in general reduces

delinquent behaviour (Frick et al., 1999; Johnson et al., 2006; Ollendick, Seligman & Butcher, 1999; Roza et al., 2003; Washburn et al., 2007) but these studies contain significant methodological issues. First, they assessed internalized disorders rather than social anxiety specifically (Frick et al., 1999; Ollendick et al., 1999; Washburn et al., 2007). Most are cross-sectional (Frick et al., 1999; Ollendick et al., 1999), which limits the possibility of studying developmental changes. Other authors have looked specifically at a cohort of young children (Frick et al., 1999) or older adolescents ages 15 to 18 (Washburn et al., 2007), leaving out groups of younger adolescents between 12 and 15 years old, who are at a crucial period for development and intervention. Finally, some researchers looked at various personality disorders without considering delinquent behaviour (Johnson et al., 2006) or surveyed only the mothers of young participants (Roza et al., 2003), limiting the scope of the findings since parent respondents generally underestimate their children's psychological symptoms (Youngstrom, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2000).

Marmorstein's cross-sectional study (2007) makes an important contribution to research on youth delinquency. She suggests that some boys take part in delinquent activities to conceal social anxiety. She adds that since most boys typically face social pressure not to divulge their internalized distress, they have a tendency to avoid talking about their problem, do not seek help, and typically manage their issues negatively by committing delinquent acts. Marmorstein (2007) also claims that as socially anxious girls do not face the same social pressures as boys, they would be less inclined to get involved in obvious acts of delinquency but would take part in more subtle forms of delinquent behaviour (Dukes, Stein, & Zane., 2010). It may be that girls take part

in committing acts of relational delinquency, whereas boys have a tendency to be involved in general delinquency or commit physically aggressive acts (Reinke, Eddy, Dishion, & Reid, 2012).

Relational delinquency is a form a bullying that is intentional and meant to put down, humiliate or hurt someone (Cloutier & Drapeau, 2008; Dukes et al., 2010). In Canada, one in three adolescents reports having been a victim on this type of wrongdoing (Canadian Institutes of Health Research, 2013). The most common types of bullying behaviours are: (1) verbal bullying, including insults, sarcasm, aggressive teasing, spreading malicious rumours and threats that negatively refer to culture, ethnicity, race, religion, gender or sexual orientation, as well as unwanted sexual comments; 2) physical bullying such as hitting, pushing, pinching, restraining and destroying or stealing property, as well as unwanted sexual touching; (3) cyber-bullying, which is when the Internet or email is used to bully or make fun of someone; and (4) relational aggression, when the victim becomes the scapegoat, is intentionally excluded from a group, and is forced to endure instances of public humiliation or graffiti intended to put them down (Government of Canada, 2013).

There is still very little known about what pushes young people to bully their peers; however, initial research published in the field on the period of adolescence has shown that young people who bully are motivated by aggression (Olweus, 1997). Published papers and analyses related to high-profile school shootings (Chalouh & Malette, 1990; Hernandez, 2007; Kass, 2000) found that the perpetrators of these delinquent acts had been victims of various forms

of bullying and had experienced social rejection by their peers during adolescence (Leary, Kowalski, Smith, & Philips, 2003). These young bullies also presented a profile of depression (Roland, 2002; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012) and anxiety (Copeland et al., 2013; Marini, Dane, Bosacki, & YLC-CURA, 2006). Many authors stress that bullying including relational aggression contributes to the development of depression and anxiety symptoms (Copeland et al., 2013; Ellis, Crooks, & Wolfe, 2009; Fite, Stoppelbein, Greening, & Preddy, 2011; Gros, Stauffacher Gros, & Simms, 2010; Roland, 2002; Tillfors, Persson, Willén, & Burk, 2012; Williams & Kennedy, 2012), leading to low self-esteem (Allen, 2006; Dowdney, 1993; O'Moore & Kirkham, 2000) and loneliness (Fite et al., 2011; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). However, there are no studies that look specifically at the predictive effect of social anxiety on the development of general and relational delinquency during adolescence. Work by Marmorstein (2007) suggests a possible link between social anxiety and delinquency in general, but other studies obscure this link. The nuance between general delinquency and relational delinquency may explain the seeming contradiction between the studies.

Purpose of Study and Hypothesis

This study proposes to examine the contribution of social anxiety in early adolescence (i.e., age 12-13) to the development of general and relational delinquency (i.e., age 15-16) among a group of adolescents in the community. Since Marmorstein's research (2007) suggests that the association between social anxiety and externalized behaviours varies by gender, we will also measure the effect of gender. The primary objective of the study is therefore to determine whether social anxiety at age 12-13 can help us predict general or relational delinquency at age

15-16. In relation to this objective, one hypothesis was put forward: social anxiety that emerges early in adolescence (i.e., age 12-13) can help determine specific categories of delinquency (i.e., general and relational) that develop over time (i.e., age 15-16) based on the influence of individual (i.e., low self-esteem, depression) and social factors (i.e., loneliness). Since social anxiety is associated with variables that are significant predictors in the emergence of delinquent behaviours, it is important to use variables that have been well documented in previous research to avoid bias related to exogenous and endogenous factors and to isolate variance. Therefore, the choice of predictors selected for this study is based on the findings of previous research in the field of general and relational delinquency. These factors are also expected to have significant effects in the relationship between social anxiety and general and relational delinquency.

First, low self-esteem was found to foster delinquency and delinquency may enhance self-esteem (Kort-Butler, 2010; Parker et al., 2005; Rigby & Cox, 1996; Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989). Children who are involved in bullying have significantly lower self-esteem than children who have neither bullied nor been bullied (O'Moore & Kirkham, 2001). Second, loneliness was found to increase emotional instability. As a result, lonely youth are capable of serious forms of delinquency possibly as a consequence of their socially isolated status (Demuth, 2004). Finally, depression is a well-documented risk factor in the literature on delinquent behaviours among youth (Bauer & Jeglic, 2007; Campbell, 2006; Havlicek, 2010) and research has shown that early delinquent behaviour results in negative interpersonal outcomes (e.g., rejection by peers) that decrease the availability of social supports, leading to increased

depressive symptoms. These depressive symptoms, in turn, are thought to increase the likelihood of future delinquent behaviour (Kofler et al., 2011).

Methodology

Participants

The sample for this study consists of 191 French Canadian adolescents ($n = 122$ boys and $n = 69$ girls) aged between 12 and 16 ($M = 13.57$; $SD = 0.94$) who completed a self-report questionnaire each spring in 2003 (Time 1) and 2005 (Time 2) from the database created for the evaluation of the *New Approaches New Solutions* (NANS), an intervention strategy aimed at preventing school drop-out in underprivileged schools across the province of Quebec (Janosz et al., 2010). All adolescents participated in the study during the first school year of implementation (2002-03) and come from a random sample of 58 French high schools targeted by the NANS (Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). With the exception of one participant, all adolescents were living with at least one biological parent. The original NANS dataset was comprised of 4 587 participants ($n = 1 942$ boys and $n = 2 645$ girls). To create the specific sample of delinquents, only youth who presented either with general delinquency or relational delinquency patterns and were more than 2 standard deviations above the mean at Time 2 (i.e., 2005) of the study were included ($N = 191$; see the “Measures” and “Procedures” sections). Among the boys, $n = 83$ had committed acts of general delinquency, while $n = 39$ had committed acts of relational delinquency. For the girls, $n = 13$ had committed acts of general delinquency, while $n = 56$ had committed acts of relational delinquency. This study was approved by the University of Montreal’s Faculty of Arts and Science Research and Ethics Committee, which is

organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans.

Measures

To determine to what extent the real effect of social anxiety on general and relational delinquency varies according to other variables over time, we explored four individual variables which were all measured at Time 1 of the study.

Gender. Participants' gender was compiled from their self-reported answers to the questionnaires.

Self-esteem. Self-esteem was measured using the 10 items on the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Rosenberg, 1965), translated into French and validated by Vallières and Vallerand (1990). The instrument uses a 4-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The summation of items varies between 10 and 40. The higher the score is, the higher the individual's self-esteem. From a psychometric point of view, the reliability analyses conducted from our sample show a level of internal consistency of 0.84.

Loneliness. Loneliness was assessed by five items translated and adapted from the Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSDA) (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984), assessed using a Likert scale from 1 (very true) to 4 (false). The original LSDA contains 24 items and was developed to assess loneliness and social satisfaction among children (Asher et al., 1984). Asher and Wheeler (1985) later modified certain items to reflect loneliness at school rather than in the

family or community. In our study, the scale focuses specifically on the adolescent's loneliness and lack of friends in the adolescent's life. The higher the score, the more socially isolated the adolescent is. The LSDA has largely been used and validated with children and early adolescents (Asher et al., 1984; Asher & Wheeler, 1985; Bagner, Storch, & Roberti, 2004; Cassidy & Asher, 1992). The reliability analyses conducted from our sample show an excellent level of internal consistency at 0.81.

Depression. Depression in adolescence was measured using a French adaptation of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) (Radloff, 1977) translated and validated by Riddle, Blais and Hess (2002) and Caron (2001). The self-report instrument was designed to measure the symptoms of depression among the general population (Radloff, 1977; 1991). The symptoms measured are among those used to make a clinical depression diagnosis. The instrument of 20 items assesses symptoms of depression using a 4-point Likert scale from 0 (never) to 3 (all the time). The summation of items varies between 0 and 60. The higher the score, the more the individual presents symptoms associated with depression. From a psychometric point of view, the instrument has been validated with a normative sample of American adults and adolescents between 12 and 17 years old (Radloff, 1991) and is able to make a valid distinction between individuals who are depressed and those who are not. The psychometric analyses conducted from our sample show an adequate level of internal consistency at 0.79.

Social anxiety. The symptoms of social anxiety during adolescence were measured by three items taken from the social anxiety subscale of six items from the Spence Children's

Anxiety Scale, developed by Spence (1998). The Spence was built to assess a variety of anxiety symptoms among children and teenagers between the ages of 8 and 15 using a 4-point Likert scale from 0 (never) to 3 (always). For each of the items, the respondent must indicate how frequently he or she experiences the symptoms of social anxiety presented. The higher the score, the more social anxiety issues the respondent has. From a psychometric point of view, analyses conducted from our sample on the social anxiety subscale show a satisfactory level of internal consistency at 0.70.

Since the purpose of this study was to examine social anxiety and only six items of the Spence were administered in the NANS to evaluate this dimension, we retained the three items associated with social anxiety (i.e., I feel afraid that I will make a fool of myself in front of others, I worry about what other people think of me, I feel afraid if I have to talk in front of my class) and discarded three items that measured broader concepts of anxiety (e.g., I feel afraid if I have to use public toilets or bathrooms) or were related only to social anxiety in a school context (e.g., I feel scared when I have to take a test). Although this procedure may affect the validity of the subscale because of under-representation of the construct (Downing & Haladyna, 2004), the variables assessed in a study must be based on a clear and relevant formulation of the problem (Robert, 1988). Moreover, the result of a psychometric assessment is valid only in the context where the construct is measured precisely (Cook & Beckman, 2006), and the items assessed must depict a specific, observable behaviour of the problem in order to obtain valid research results (Foster & Cone, 1995). Confirmatory factor analyses carried out in a study conducted among a group of adolescents ($n = 875$) showed high factorial weights (from 0.46 to 0.66) for the items we

retained to measure social anxiety (Spence, Barrett, & Turner, 2003). Therefore, keeping the items that precisely measures social anxiety in adolescence is acceptable and justified.

General delinquency. To measure general delinquency, we used the subscale of deviant and delinquent activities from the Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois (MASPAQ) developed by Le Blanc et al. (1997). The MASPAQ is a self-report measurement instrument that helps to determine the adolescent's perception of his or her situation. The subscale of deviant and delinquent activities represents the behaviours set out in the *Criminal Code* that generally result in an adolescent being brought before the Court of Quebec's Youth Division, as well as behaviours that break provincial or federal statutory law or are listed in section 38(h) of Quebec's *Youth Protection Act* (Le Blanc et al., 1997). Specifically, the subscale comprises 16 items that assess the frequency of general delinquency over the past 12 months using a 4-point Likert scale from 0 (never) to 3 (very often). The summation of items varies between 0 and 48. The higher the total score on the subscale, the more the youth presents delinquent behaviours. The scale includes specific questions on (1) physical aggression, (2) minor theft, (3) serious theft, (4) vandalism and (5) serious delinquency. From a psychometric point of view, the MASPAQ shows a level of internal consistency in our current sample of 0.91. To assign participants to the sub-group who had committed only acts of general delinquency at T2 of the study, we used a cut-off point of 20.67 for boys and 7.76 for girls (see the "Procedure" section for the rationale for this score).

Relational delinquency. To measure relational delinquency, we used four items developed by NANS researchers (Janosz et al., 2010). Three items are from the study by

Lagerspetz, Bjorkqvist and Peltonen (1988) on aggression, while one question is from Crick's (1997) study on relational delinquency. Relational delinquency is a type of bullying used by some adolescents in their interpersonal relationships. The purpose is to cause harm to others through threats of social exclusion and rejection and through spreading rumours. The statements making up the relational delinquency scale ask about the frequency with which adolescents take part in each of these behaviours using a 4-point Likert scale from 0 (never) to 3 (very often). The summation of items varies between 0 and 12. The higher the score on the scale, the more the youth presents relational delinquent behaviours. Analyses conducted show a level of internal consistency at 0.76. To assign participants to the sub-group who had committed only acts of relational delinquency at T2 of the study, we applied a cut-off point of 6.75 for boys and 5.61 for girls (see the "Procedure" section for the rationale for this score).

Procedure

The series of questionnaires used for this study are from a compilation of various validated scales of measurement taken from paper and pencil self-report instruments. They were administered in class by teachers once a year for three consecutive years [(spring 2003, spring 2004 and spring 2005)]. Given the emergence of delinquent behaviour and social anxiety, which increases significantly at the age of 15 (Barlow, 2002; Public Safety Canada, 2012), we selected only two times of measurement (i.e., 2003 and 2005) to perform the statistical analyses and assess the impact of social anxiety on delinquency 2 years later.

In order to establish the delinquency profile for the sample, we identified adolescents who adopted a significant rate of either general or relational delinquent behaviour. This procedure was adopted to incorporate in the sample only youth who presented with a greater frequency of delinquent acts as they are more likely to follow a persistent pathway of delinquency over time (van de Geest, Blokland, & Bijleveld, 2009) and with age, their delinquency quickly becomes more frequent and versatile (Moffitt, 2006). Furthermore, deviant case sampling is an acceptable procedure used to seek the most outstanding cases of a sample to learn as much as possible about those specific cases (Kemper, Stringfield, & Teddlie, 2003). Adolescents who obtained a score of more than 2 standard deviations above the mean of the original sample for the MASPAQ general delinquency scale were categorized as part of the general delinquency profile. Those who scored more than 2 standard deviations above the mean of the initial sample for relational delinquency were categorized as part of the relational delinquency profile. Since the categories are mutually exclusive, participants who presented behaviours of both general and relational delinquency were excluded from the study.

Parental consent was obtained in writing or over the phone. The written consent forms and the list of verbal consents were put through an identification management database where each participant was given a unique identification number. The schools were instructed to administer the evaluation questionnaires only to participants who had parental consent, and participants had the option to refuse to participate even if their parent had given prior consent. Data collected from the questionnaires completed by participants who did not have prior parental

consent were removed from the data bank (Janosz et al., 2010). In total, the average consent rate was 72%.

The data collection took place at the same time for all students for all grades or was staggered over the same week. Before administering the questionnaire, the teacher for each class read the instructions for completing the questionnaire aloud to participants and told them that their responses would remain confidential. Since this was a longitudinal study, the data was confidential but not anonymous. To ensure the confidentiality of the results, all questionnaires were identified with two labels. The first label was detachable and showed the name of the student; the second label had an ID barcode that was unique for each student. After completing the questionnaire, the student removed the label showing his or her name before returning the questionnaire to the teacher. The questionnaires were then placed in sealed envelopes and sent by messenger to the University of Montreal, where they were compiled in the database free from any personal information, which could be used to identify the participant (Janosz et al., 2010). Research assistants who had received training in advance were present on site for the majority of the exercises to support the administration of the questionnaire, answer questions from teachers and participants, and stress the confidentiality of the research. The total time allotted for filling out the questionnaire was 60 to 75 minutes.

Results

To describe our sample, descriptive analyses were performed. Of the 191 cases selected for this study, 13 had missing data on either one of the groups (i.e., general delinquency or

relational delinquency) or on the selected predictors. Data imputations were made on the outcome and predictor variables. We attributed a specific mean (i.e., based on gender) on each scale and replaced missing values prior to conduct further analyses. Mean substitution is a recommended procedure to estimate missing value as it is found to be conservative (Tabachnick & Fidell, 2007). Correlational analyses were then carried out between the predictors, general delinquency and relational delinquency. We also conducted a linear discriminant analysis to differentiate between general delinquency and relational delinquency and predict whether social anxiety is a discriminant factor beyond gender, depression, loneliness and self-esteem. Lastly, we conducted univariate analyses of variance (ANOVA) with the study's predictors to measure the differences between the groups (general delinquency and relational delinquency). All the analyses were performed using SPSS 18.0.0 computer software (SPSS 18.0.0 for Windows, 2009).

For descriptive purposes, the sociodemographic characteristics of our study sample are presented in Table 1. The statistics related to the scales of measurement used in our study are presented in Table 2. This table shows the means, standard deviations and ranges for each scale of measurement.

Table 3 presents the bivariate correlations between social anxiety and general delinquency at T1 and T2, relational delinquency at T1 and T2 and the individual and social variables: gender, self-esteem, depression and loneliness at T1. The linear postulates between all the variables and the normality of their distribution were obtained. We did not observe multicollinearity between

the variables of interest at $p < .001$. The results obtained show that social anxiety at T1 is positively associated with relational delinquency across time points, depression and loneliness were also positively associated with social anxiety. Social anxiety was negatively associated with general delinquency at T2 and self-esteem.

Since the primary objective of this study was to identify whether social anxiety was a risk factor differentiating types of delinquency (general delinquency or relational delinquency) among adolescents, a linear discriminant function analysis was performed to try to classify participants based on social anxiety and other individual and social variables. Linear discriminant analysis is a similar classification method to logistic regression and is used to determine which set of variables discriminate between two or three groups and to classify an observation into these known groups (Antonogeorgos, Panagiotakos, Priftis, & Tzonou, 2009). Logistic regression and linear discriminant analysis were found to be similar in predicting a dichotomous outcome variable particularly when the normality assumptions are met and the sample size is large enough (Antonogeorgos et al., 2009; Morgan, Vaske, Gliner, & Harmon, 2003). Table 4 presents the results of this analysis. The evaluation of assumptions such as linearity, normality and multicollinearity appeared satisfactory. The Box M's test was significant at $p < .001$. The Box M's test is an assumption to verify the equality of covariance matrices. For large enough samples, a Box M's test that is not significant means that there is sufficient evidence to conclude that the matrices differ (Tabachnick & Fidell, 2007). Since the Box M's test for our analysis is significant, the results obtained in our analysis may not differ, however Field (2009) states that a Box M's test tends to be unstable when the size of groups is similar. As our groups sizes are

similar ($n = 96$ general delinquency and $n = 95$ relational delinquency) and the assumptions to conduct this analysis were met, the results obtained in our analysis are deemed reliable.

The linear discriminant analysis was performed to predict the profile of adolescents in our sample (i.e., general delinquency or relational delinquency) with five predictors (i.e., gender, depression, loneliness, self-esteem and social anxiety). The linear discriminant analysis indicates a statistically significant function (Wilks' $\lambda = 0.70$, $\chi^2 (3) = 66.57$, $p < .001$). The matrix structure suggests that gender, social anxiety and loneliness differentiate adolescents who commit acts of general delinquency from those who commit acts of relational delinquency. Self-esteem and depression do not differentiate the groups and were non-significant. In terms of classifying adolescents who commit acts of general delinquency and those who commit acts of relational delinquency, the model was accurate to 73.8%. The classification model appears to be stable. In both cases, the false positives result (i.e., adolescents who did not commit acts of general or relational delinquency who were classified in the category where they did commit these acts) did not exceed the number of false negatives (i.e., adolescents who committed acts of general or relational delinquency who were not classified in their respective category). The results show that adolescents are generally classified correctly in their respective profiles by comparing the percentage of general delinquency (81.3% of youth classified correctly in this profile) and relational delinquency (66.3% of youth classified correctly in this profile). The model therefore appears to respond to classification errors of roughly equal value.

Univariate analyses of variance (ANOVA) were also performed to study the differences between social anxiety, gender, self-esteem, loneliness and depression in relation to general delinquency and relational delinquency. Table 5 presents the means of these variables by type of delinquency. The results show a significant difference in the level of social anxiety for participants who committed acts of relational delinquency ($F[1,181] = 24.03, p < .001$) who had higher scores on average. These same participants also show a significant difference with higher average scores on the loneliness ($F[1,187] = 4.38, p < .05$) and depression scales ($F[1,181] = 15.81, p < .001$). Self-esteem was not significantly different between the groups ($F[1,178] = 0.71, p = .399$).

Discussion

This study makes a significant contribution to research by providing pertinent information to help us better understand the predictive character of social anxiety on the development of general and relational delinquent behaviours during adolescence. Overall, social anxiety and delinquent behaviour are positively associated over time, and the presence of social anxiety among some adolescents is an important risk factor in the development of delinquency. This finding qualifies certain studies that had originally proposed that individuals with anxiety did not typically tend to commit delinquent acts (Walker et al., 1991; Zara & Farrington, 2009). The results obtained from our study confirm that social anxiety among adolescents is associated with the commission of acts of general and relational delinquency and that pathways of general and relational delinquency can be predicted based on social anxiety and common risk factors (i.e., gender, loneliness and depression).

More specifically, social anxiety in adolescence determines the pathways of delinquency over time beyond the effect of gender, loneliness and depression. In this regard, adolescents involved in committing acts of relational delinquency are, on average, more socially anxious. These findings are consistent with the study on child bullies from 6 to 12 years old who are generally anxious and insecure (Olweus, 1993). The results also correspond with Marmorstein's findings (2007), which support that social anxiety is positively correlated to externalized problems among adolescents from 12 to 14 years old (i.e., behavioural problems, oppositional issues, hyperactivity disorders). Although Marmorstein's study (2007) did not look at different types of delinquency, externalized problems are strongly correlated with multiple forms of violence (physical, psychological, verbal, etc.) and delinquency in young people (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000).

Our findings may appear contradictory to certain studies on aggression and delinquency among adolescents and adults which state that anxiety is a protective factor of delinquency (Johnson et al., 2006; Roza et al., 2003), but since aggressive youth are more at risk of delinquency and experience anxiogenic states associated with committing delinquent acts (Dowdney, 1993; Frick et al., 1999), it is not surprising that our results show a positive association. Moreover, since other research reports that socially anxious adolescents are more vulnerable to developing delinquent behaviours as adults (Goodwin & Hamilton, 2003; Kramer & Zimmerman, 2009), delinquent behaviours may therefore become a tangible way of reacting to social fears (Frick et al., 1999; Marmorstein, 2007). Adolescents who are involved in aggression

against others may also, through their actions, deal more effectively with psychological malaise associated with social anxiety (Rigby & Cox, 1996). For some youth, committing acts of relational delinquency could therefore have a calming effect in terms of facing the adversity caused by social anxiety. In sum, it is thought that pushing others away through acts of relational delinquency could help control social anxiety and explains in part why some young offenders typically have fewer friends, less support and fewer interactions with their peers (Kerns, Read, Klugman, & Kendall, 2013; Tillfors et al., 2012). Leary and Kowalski (1995) suggested that social anxiety arises when people desire to make a particular impression on others, but doubt that they will be able to do so. Since socially anxious youth fear the opinion and judgment of others (Stein & Stein, 2008), relational delinquency could become a coping strategy of choice to isolate themselves socially, avoid the perception of being judged negatively, and lessen the emotional wounds caused by social anxiety.

Gender is a well-established risk factor in the research on aggression and delinquency (Campbell, 2006). Many studies also state that boys are at greater risk of developing delinquent behaviours than girls (Copeland et al., 2007; Martin, Martin, Dell, Davis, & Guerrieri, 2008). However, girls are more at risk of being involved in relational delinquent behaviour (Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, & Boyce, 2006). Indeed, our findings show that some girls use methods of indirect bullying focused on exclusion from a peer group, attacking reputation and manipulating friendships which is also consistent with published studies (Dukes et al., 2010; Kim et al., 2006). Despite this distinction between gender, we did find that a number of girls also turned to general delinquency and that, even though a significant proportion of boys express their

social anxiety through acts of general delinquency, a considerable number of them also take part in relational delinquency. Given this finding, it is important to avoid drawing the conclusion that the relational delinquency bullying profile applies only to girls (Dowdney, 1993; Rigby & Cox, 1996) and instead consider intervening in relational delinquency in the same way as physical or verbal bullying for both boys and girls.

Research concerning the association between loneliness and delinquency states that, typically, socially isolated adolescents are not involved in the commission of delinquent acts as they have little exposure to deviant models and tend not to participate in social activities (Demuth, 2004). However, our findings indicate that loneliness among delinquents is associated with social anxiety. Moreover, loneliness is an important predictor in the commission of delinquent acts, particularly among girls who are involved in relational delinquency. Like Leary and Kowalski (1995) suggested a number of years ago, girls are thought to take part in committing acts of relational delinquency for social status, to impress others, and possibly to make friends. Given that adolescents are sensitive to the opinion of peers and that it is important to make a good impression with others (Houghton, Carroll, Tan, & Hopkins, 2008), the commission of acts of relational delinquency among socially anxious girls might be a way of building a reputation and avoiding loneliness. These findings are contrary to a study which reports no significant difference between loneliness and the commission of acts of bullying by gender (Kendrick et al., 2012), unlike the girls in our study who displayed more relational delinquent behaviours than boys. It should be noted that the results of the study of Kendrick et

al. (2012) are limited to depression and not to social anxiety which might explain the contradictions noted in our respective studies.

Given that depression is also a factor with considerable links to delinquency (Bauer & Jeglic, 2007; Kendrick et al., 2012; Leas & Mellor, 2000; Mellin & Fang, 2010; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori, Luukkaala, & Rimpelä, 2006; Turner, 2001) and that bullying is a serious problem among young people (Dowdney, 1993; Kumpulainen, Räsänen, Raaska, & Somppi, 1998), it would be expected that symptoms of depression would be a major issue in the difficulties encountered by young offenders. In this study especially, depression is significantly correlated with delinquency and is higher among youth involved in relational delinquency. Yet, depression was not significant as a discriminant variable when social anxiety is added to the discriminant model. This finding is somewhat counterintuitive given that studies show that offenders, particularly girls who commit acts of bullying, present symptoms of depression (Fite et al., 2011; Havlicek, 2010) and that they use tactics of relational delinquency (e.g., spreading rumors and making fun of others) to manage their negative feelings. We believe that our findings differ because the majority of studies carried out are limited to children between the ages of 6 and 12 and symptoms of anxiety and depression present differently in terms of development (Axelson & Birmaher, 2001; Weems, Saltzman, Reiss, & Carrion, 2003). Indeed, anxiety issues are usually a precursor to symptoms of depression (Weems et al., 2003); therefore, social anxiety could be a much larger risk factor than depression in the commission of acts of relational delinquency among youth from 12 to 16 years old. Finally, even if depression and social anxiety are linked to a negative affect, which is where their similarity lies, social anxiety nonetheless has

a very specific dimension since it concerns the perception of threat. This may, in return, inhibit antisocial behaviours and thus modulate both the type of stressor leading to delinquency (e.g., being made fun of by others would increase relational delinquency among socially anxious youth) and the way of reacting to social constraints that go along with delinquent behaviour (e.g., breaking the law and suffering the consequences could be much more anxiogenic for socially anxious youth than humiliating others).

Studies on delinquency show that young offenders have low self-esteem (Allen, 2006). Since many socially isolated adolescents perceive themselves negatively, feel alone, and are often humiliated and depressed (Dowdney, 1993), bullying is seen as a form of reprisal (Walker & Bright, 2009). The combination of humiliation experienced and the inability to express themselves proactively with others may lead socially anxious young people to commit acts of relational delinquency. In return, these acts restore a feeling of control and could temporarily dispel social anxiety, providing a short-term feeling of well-being. This way of managing humiliation reinforces violent behaviour as a means of managing negative feelings (Walker & Bright, 2009). Our findings with regard to self-esteem are not consistent with previous studies when we try to predict the pathways of general delinquency and relational delinquency. Self-esteem is not a significant predictive factor in our study. This may be because social anxiety is a relatively stable state among adolescents in our sample or because self-esteem shares variance with other constructs that are more predictive in our study. Since self-esteem is a state that is less affected by stress during adolescence (Bos, Huijding, Murriss, Vogel, & Biesheuvel, 2010), it is

very possible that social anxiety does not impact self-esteem in adolescence; however, this variable could have a larger impact during adulthood.

Future directions

It is important for researchers and stakeholders to avoid thinking that young delinquents do not suffer from anxiety. Many believe that anxiety is a protective factor that reduces the commission of delinquent acts (Hawkins et al., 1999; Pine, Cohen, Cohen, & Brook, 2000; Walker et al., 1991). Our longitudinal study qualifies the findings of previous research and shows that some socially anxious adolescents are more at risk of being involved in a considerable number of interpersonal delinquent behaviours that may be overlooked when focusing only on general delinquency. Whether it is a way of managing negative psychological symptoms or avoiding loneliness, these adolescents suffer from and risk developing serious problems as adults if there is no intervention. It is therefore recommended that future research be conducted on coping mechanisms and that focus be put on the management of delinquent behaviours based on social and other types of anxiety, in order to inform prevention and intervention programs. In addition, since researchers remain concerned about the potential for violence, reprisal and other externalized manifestations related to emotional pain experienced by the victims of relational delinquency (Herrenkhol, Catalano, Hemphill, & Toumbourou, 2009), it would be worthwhile to screen and evaluate adolescents who are both victims and perpetrators of relational delinquency as new emerging research shows that they have considerably more problems with adaptation, mental health and violence than other young people (Juvonen et al., 2013).

This study has a number of strengths. As a result of its longitudinal nature on a population of adolescents in the community, this research allowed us to examine significant delinquent behaviours during adolescence. In addition, the use a mixed sample of boys and girls is an improvement in methodology compared to other studies published on delinquency which are usually based only on boys (Diamantopoulou et al., 2011). There are, however, some limitations that should be noted. First, we used self-report measurements exclusively. Nonetheless, research involving young people has shown that self-report measurements pertaining to internalized and externalized problems are likely to be accurate and valid if participants are assured of the confidentiality of their responses (Marini et al., 2006). Second, using only three items of a subscale to measure social anxiety might limit the scope of the findings. Future research would benefit from using an instrument for measuring social anxiety that contains several duly validated items and other types of anxiety that may be linked with general delinquency and relational delinquency. Third, we used a case sampling technique to select only deviant youth in our sample, using a cut-off point of 2 standard deviations above the mean. Research has demonstrated that choosing the most extreme cases of a study sample is an acceptable sampling strategy and has been used in previous developmental research (Maziade, Caron, Côté, Boutin, & Thivierge, 1990). Furthermore, selecting highly unusual cases of the phenomenon of interest is often used to develop a richer, more in-depth understanding of a phenomenon and to lend the credibility to one's research account (Kemper et al., 2003). Despite the limitations, this study of social and individual factors and the findings obtained from a longitudinal research design significantly contribute to intervention with adolescents and shed light on avenues for future study.

In conclusion, we believe that our efforts enhance researchers' and clinicians' understanding of the deleterious effects of social anxiety and other psychological factors on delinquency. However, as a single profile of delinquency does not exist (Coie & Dodge, 1998), we believe it is essential to pursue research on how the role of social anxiety in the development of delinquency can be mediated by other psychosocial variables (e.g., alcohol and drug use) identified as risk factors in the research on delinquent behaviour. Furthermore, schools are ideal settings which provide the opportunity to put in place early screening and prevention measures and identify young people at risk of delinquency, in order to deliver intervention programs targeted to social anxiety upon entry into secondary school. It is therefore critical to provide support to vulnerable adolescents to try to prevent the development of delinquent behaviours, particularly relational delinquency, because delinquency continues to have devastating psychological, social and financial consequences for our society.

References

- Allen, K. (2006). Bullying and self-esteem: Is there a connection? *Impact Training, Inc.*, 1-8.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: APA.
- Andrews, D. A. & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct*. Ohio: Anderson Publishing.
- Antonogeorgos, G., Panagiotakos, D. B., Priftis, K. N., & Tzonou, A. (2009). Logistic regression and linear discriminant analyses in evaluating factors associated with asthma prevalence among 10- to 12-years old children: Divergence and similarity of the two statistical methods. *International Journal of Pediatrics*, 1-7.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.
- Axelson, D. A., & Birmaher, B. (2001). Relation between anxiety and depressive disorders in childhood and adolescence. *Depression and Anxiety*, 14, 67-78.
- Bagner, D. M., Storch, E. A., & Roberti, J. W. (2004). A factor analytic study of the loneliness and social dissatisfaction scale in a sample of African-American and Hispanic-American children. *Child Psychiatry and Human Development*, 34, 237-250.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, NY: The Guilford Press.

- Bauer, R., & Jeglic, E. L. (2007). *Delinquency, depression, and suicidal behaviors among college students*. Manuscript submitted for publication.
- Bos, A. E. R., Huijding, J, Muris, P., Vogerl, L. R. R., & Biesheuvel, J. (2010). Global, contingent and implicit self-esteem and psychopathological symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences, 48*, 311-316.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). *La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire*. In F. Vitaro & C. Gagnon (Dirs.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes extériorisés* (pp. 165-229). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior, 11*, 237-264.
- Canadian Institutes of Health Research. (2013). *Canadian bullying statistics*. Document retrieved from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/45838.html>
- Caron, M. (2001). *Validation de la version canadienne-française de l'échelle du Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D-FR): Validité intrinsèque et prédictive auprès de la population féminine de la région de Québec*. (Unpublished master's thesis). Université Laval, Québec.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365.
- Chalouh, M., & Malette, L. (1990). *Polytechnique, 6 décembre*. Montréal: Éditions du Remue-Ménage.

- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Dirs.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3 – Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American Journal of Medicine, 119*(2), 7-16.
- Copeland, W. E., Miller-Johnson, S., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Childhood psychiatric disorders and young adult crime: A prospective, population-based study. *American Journal of Psychiatry, 164*(11), 1668-1675.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 610-617.
- Demuth, S. (2004). Understanding the delinquency and social relationships of loners. *Youth and Society, 35*(3), 366-392.
- Department of Justice Canada.(2012). *Youth Criminal Justice Act*. Retrieved from <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/Y-1.5/page-1.html>
- Diamantopoulou, S., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2011). Gender differences in the development and adult outcome of co-occurring depression and delinquency in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 120*(3),1-12.
- Dowdney, L. (1993). Bullies and their victims. *Current Paediatrics, 3*,76-80.

- Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (2004). Validity threats: Overcoming interference with proposed interpretations of assessment data. *Medical Education, 38*, 327-333.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511-532.
- Edwards, W. J. (1996). A measurement of delinquency differences between a delinquent and nondelinquent sample: What are the implications? *Adolescence, 31*(124), 973-991.
- Ellis, W. E., Crook, C. V., & Wolfe, D. A. (2009). Relational aggression in peer and dating relationships: Links to psychological and behavioral adjustment. *Social Development, 18*(2), 253-269.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 831-843.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2012). *America's children in brief: Key national indicators of well-being*, Washington, DC: US. Government Printing Office.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California, US: Sage Publications Ltd.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L., & Preddy, L. (2011). Association between relational aggression, depression and suicidal ideation in a child psychiatric inpatient sample. *Journal of Child Psychiatry and Human Development, 42*(6), 666-678.
- Foster, S. L., & Cone, J. D. (1995). Validity issues in clinical assessment. *Psychological Assessment, 7*(3), 248-260.
- Frick, P. J., Lilienfeld, S. O., Ellis, M. L., Loney, B. R., & Silverthorn, P. (1999). The association

- between anxiety and psychopathy dimensions in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 381-390.
- Gomes, J. T., Bertrand, L. D., Paetsch, J. J., & Hornick, J. P. (2003). Self-reported delinquency among Alberta's youth: Findings from a survey of 2,001 junior and senior high school students. *Adolescence*, 38(49), 75-91.
- Goodwin, R. D., & Hamilton, S. P. (2003). Lifetime comorbidity of antisocial personality disorder and anxiety disorders among adults in the community. *Psychiatry Research*, 117, 159-166.
- Government of Canada (2013). *Code Criminel R.S.C. 1985, c. C -46*. Retrieved from <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-46.pdf>
- Gros, D. F., Stauffacher Gros, K., & Simms, L. J. (2010). Relations between anxiety symptoms and relational aggression and victimization in emerging adults. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 134-143.
- Havlicek, L. M. (2010). *Understanding why sad children aggress: Are they angry?* (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering*, 71(6-B). (UMI No. 3410997)
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., & Harachi, T. W. (1999). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders* (pp. 106-146). California: Sage Publications, inc.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., et al. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-11.

- Hernandez, M. (2007). *School bullying a focus since shootings*. Retrieved from <http://www.venturacountystar.com/news/2007/may/05/school-bullying-a-focus-since-shootings/>
- Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., Hemphill, S. A., & Toumbourou, J. W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims, 24*(1), 3-19.
- Houghton, S., Carroll, A., Tan, C., & Hopkins, S. (2008). Self-reported delinquency and reputational orientations of high school and incarcerated adolescents loners and nonloners. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 19*(2), 205-227.
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (2005). Profil descriptif de la réussite des étudiants sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. *Équipe d'évaluation de la SIAA*. Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, QC: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S., & Brook, J. S. (2006). Personality disorders evident by early adulthood and risk for anxiety disorders during middle adulthood. *Journal of Anxiety Disorders, 20*, 408-426.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1230-1237.

- Kass, J. (2000). *Witnesses tell of Columbine bullying*. Retrieved from <http://denver.rockymountainnews.com/shooting/1003col4.shtml>
- Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Methodological and analytical issues. In C. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp.273-296). Thousand Oaks: CA, Sage Publications, Inc.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069-1080.
- Kerns, C. M., Read, K. L., Klugman, J., & Kendall, P. C. (2013). Cognitive behavioural therapy for youth with social anxiety: Differential short and long-term treatment outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 210-215.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., & Boyce W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63, 1035-1041.
- Kofler, M. J., McCart, M. R., Zajac, K., Ruggiero, K. J., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G. (2011). Depression and delinquency covariation in an accelerated longitudinal sample of adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(4), 458-469.
- Kort-Butler, L. A. (2010). Experienced and vicarious victimization: Do social support and self-esteem prevent delinquent responses? *Journal of Criminal Justice*, 38, 496-505.
- Kramer, U., & Zimmerman, G. (2009). Fear and anxiety at the basis of adolescent externalizing and internalizing behaviors. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53(1), 113-120.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child and Adolescent Psychiatry, 7*(1), 24-29.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York, NY: Guilford Press.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior, 29*(3), 202-214.
- Leas, L., & Mellor, D. (2000). Prediction of delinquency: The role of depression, risk-taking, and parental attachment. *Behaviour Change, 17*(3), 155-166.
- Le Blanc, M. (2010). La conduite déviante des adolescents: son développement et ses causes. Dans M. Le Blanc et M. Cusson (Dirs.), *Traité de criminologie empirique (4^e éd.)* (pp. 227-272). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F., & Trudeau-Le Blanc, P. (1997). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (3rd éd.)*. École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté. Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2000). Trajectoires délinquantes commune, transitoire et persistante. In F. Vitaro & C. Gagnon (Dirs.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes extériorisés* (pp. 291-334). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & YLC-CURA. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: The influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders, 21*, 420-432.
- Martin, D., Martin, M., Dell, R., Davis, C., & Guerrieri, K. (2008). Profile of incarcerated juveniles: Comparison of male and female offenders. *Adolescence, 43*(171), 607-622.
- Maziade, M., Caron, C., Côté, R., Boutin, P., & Thivierge, J. (1990). Extreme temperament and diagnosis: A study in a psychiatric sample of consecutive children. *Archives of General Psychology, 47*, 477-484.
- Mellin, E. A., & Fang, H. N. (2010). Exploration of the pathways to delinquency for girls with depression: Implications for cross-systems collaboration and counseling. *Journal of Addictions & Offender Counseling, 30*, 58-73.
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. Cohen, *Developmental Psychopathology (2nd ed.)* (pp. 570-598). New York: John Wiley.
- Morgan, G. A., Vaske, J. J., Gliner, J. A., & Harmon, R. J. (2003). Logistic regression and discriminant analysis: Use and interpretation. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(8), 994-997.

- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*(10), 633-642.
- Ollendick, T. H., Seligman, L. D., & Butcher, A. T. (1999). Does anxiety mitigate the behavioral expression of severe conduct disorder in delinquent youths? *Journal of Anxiety Disorders, 13*(6), 565-574.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2000). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Parker, J. S., Morton, T. L., Lingefelt, M. E., & Johnson, K. S. (2005). Predictors of serious and violent offending by adjudicated male adolescents. *North American Journal of Psychology, 7*(3), 407-418.
- Pine, D. S., Cohen, E., Cohen, P., & Brook, J. S. (2000). Social phobia and the persistence of conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 307-315.
- Public Safety Canada. (2012). *Aperçu statistique des jeunes à risque et de la délinquance chez les jeunes au Canada*. Retrieved from <http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/ssyr-fra.aspx>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385-401.

- Radloff, L. S. (1991). The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*(2), 149-166.
- Reinke, W. M., Eddy, J. M., Dishion, T. J., & Reid, J. B. (2012). Joint trajectories of symptoms of disruptive behavior problems and depressive symptoms during early adolescence and adjustment problems during emerging adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 1123-1136.
- Riddle, A. S., Blais, M. R., & Hess, U. (2002). *A multi-group investigation of the CES-D's measurement structure across adolescents, young adults and middle-aged adults*. Montréal, Québec: Centre Interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, *21*(4), 609-612.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J., Luukkaala, T., & Rimpelä, M. (2006). Delinquency and the profile of offences among depressed and non-depressed adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *16*, 100-110.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, *28*(3), 198-206.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescents problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, *54*, 1004-1018.
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: A 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, *160*(12), 2116-2121.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, *36*, 545-566.
- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, *17*, 605-625.
- Sprott, J. B., & Doob, A. N. (2008). Youth crime rates and the youth justice system. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, *50*(5), 621-639.
- SPSS 18.0.0 for Windows. (2009). Chicago, US: SPSS.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education inc.
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, *35*, 1255-1263.
- Turner, A. P. (2001). *Exploring the role of negative mood states in the substance use and delinquency of incarcerated adolescents*. (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstract International*, *62*(05). (UMI No. 3014043)

- Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology, 25*, 305-316.
- van de Geest, V., Blokland, A., & Bijleveld, C. (2009). Delinquent development in a sample of high-risk youth. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 46*(2), 111-143.
- van de Schoot, R., & Wong, T. M. L. (2012). Do delinquent young adults have a high or a low level of self-concept? *Self and Identity, 11*, 148-169.
- Walker, J. L., Lahey, B. B., Russo, M. F., Frick, P. J., Christ, M. A., McBurnett, K., et al. (1991). Anxiety, inhibition, and conduct disorder in children: I. Relations to social impairment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*(2), 187-191.
- Walker, J. S., & Bright, J. A. (2009). False inflated self-esteem and violence: A systematic review and cognitive model. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 20*(1), 1-32.
- Washburn, J. J., Romero, E. G., Welty, L. J., Abram, K. M., Teplin, L. A., McClelland, G. M., & Paskar, L. D. (2007). Development of antisocial personality disorder in detained youth: The predictive value of mental disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 221-231.
- Weems, C. F., Saltzman, K., Reiss, A. L., & Carrion, V. G. (2003). A prospective test of the association between emotional numbing and hyperarousal in youth with a history of traumatic stress. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 166-171.
- Williams, K., & Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviours and attachment styles. *North American Journal of Psychology, 14*(2), 321-338.

- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 1038-1050.
- Zara, G., & Farrington, D. P. (2009). Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 287-300.

Table 1

Sociodemographic characteristics of the sample at T1 by type of delinquency (N = 191)

	<u>General Delinquency</u>		<u>Relational Delinquency</u>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Gender</i>				
Boys	83	86.5	39	41.1
Girls	13	13.5	56	58.9
<i>Nationality</i>				
Canadian	76	90.5	71	89.9
Other	8	9.5	8	10.1
<i>Adolescent's education</i>				
Grade 8	49	51.0	48	51.1
Grade 9	28	29.2	26	27.7
Grade 10	17	17.7	18	19.1
Other	2	2.0	2	2.2
<i>Family structure</i>				
Nuclear family	53	63.9	59	75.6
Blended family	16	19.3	13	16.7
Single-parent family	13	15.7	5	6.4
Other	1	1.2	1	1.3

Table 2

Descriptive statistics from the scales of measurement used in the study (N = 191)

Scales	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
General delinquency T1	189	4.32	6.76	0-48
General delinquency T2	191	13.02	10.57	0-47
Relational delinquency T1	190	3.86	3.09	0-12
Relational delinquency T2	191	6.15	2.53	0-12
Social anxiety	191	1.09	0.79	0-3
Depression	191	8.54	8.71	0-41
Loneliness	191	1.23	0.47	1-4
Self-esteem	179	30.69	5.77	10-40

Table 3

Bivariate correlations between social anxiety at T1, delinquency at T1 and T2 and the individual and social variables at T1 (N = 191)

Variables	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<i>Social anxiety</i>									
1. 13 years (T1)	ns.	-0.31***	0.31***	0.28***	0.32**	ns.	-0.21**	0.43***	0.14*
<i>General delinquency</i>									
2. 13 years (T1)		0.25**	0.44***	ns.	ns.	ns.	ns.	0.16*	0.28***
3. 15 years (T2)			-0.24***	-0.59***	-0.49**	ns.	ns.	-0.22**	ns.
<i>Relational delinquency</i>									
4. 13 years (T1)				0.29***	0.32***	ns.	ns.	0.35***	ns.
5. 15 years (T2)					0.31***	ns.	ns.	0.29***	0.25**
<i>Individual and social</i>									
6. Gender						ns.	-0.20**	0.32***	-0.16*
7. Age							ns.	ns	ns.
8. Self-esteem								-0.36***	-0.19*

9. Depression

0.20**

10. Loneliness

-

Note. ns. = non-significant. * $p < .05$, two-tailed. ** $p < .01$, two-tailed. *** $p < .001$, two-tailed.

Table 4

Linear discriminant analysis between the individual and social variables at T1 and general delinquency and relational delinquency at T2 (N = 191)

Variables in the model	Step-by-Step Statistics		Standardized Canonical Discriminant Function Coefficient
	Wilks' λ	F exact (<i>dl</i> 1, <i>dl</i> 2, <i>dl</i> 3), <i>p</i> Value	Function 1 ^a
Gender	0.777	54.356 (1, 189), < .001	0.867
Loneliness	0.725	35.586 (2, 188), < .001	0.430
Social anxiety	0.701	26.569 (3, 187), < .001	0.344

Note. ^aEigenvalue = 0.426, canonical correlation = 0.547, $R^2 = 0.740$, Wilks' $\lambda = 0.701$, $\chi^2 = 66.571$, *dl* = 3, *p* < .001.

Table 5

Univariate analyses of variance (ANOVA) concerning individual and social variables for adolescents who committed acts of general delinquency or relational delinquency at T1

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Social anxiety					
General delinquency	0.83	0.70	96	24.03	< .001
Relational delinquency	1.36	0.79	95		
Depression					
General delinquency	6.15	6.42	96	15.81	< .001
Relational delinquency	10.97	9.99	95		
Loneliness					
General delinquency	1.16	0.40	96	4.38	< .05
Relational delinquency	1.31	0.54	95		
Self-esteem					
General delinquency	31.06	5.34	90	0.71	ns.
Relational delinquency	30.32	6.19	89		

Note. ns. = non-significant.

The contribution of social anxiety in a prospective
path model of relational delinquency

Caroline A. Pagé
Université de Montréal

Stéphane Bouchard
Université du Québec en Outaouais

Michel Janosz
Université de Montréal

Correspondence to:
Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et psychologie
283 boulevard Alexandre-Taché
CP 1250, Succursale Hull
Gatineau, Québec, Canada J8X 3X7

Abstract

Studies in the field of delinquency suggest that depression and loneliness are important predictors of delinquency among youth while social anxiety is typically neglected or seen as protective factor reducing delinquent behaviour. This longitudinal study examined the contribution of social anxiety to the prediction of general and relational delinquent behaviours. Participants were 191 adolescents (122 boys, 69 girls) from high schools participating in the evaluation of the *New Approaches New Solutions* (NANS) intervention strategy in Quebec. Based on recent research, we tested the following hypotheses: 1) social anxiety predicts higher levels of depression and loneliness over time; and 2) social anxiety predicts higher levels of relational and general delinquency. The results of a path analysis indicated that social anxiety and loneliness are important predictors of relational delinquency two years later. The results also revealed significant correlations linking social anxiety and loneliness to depression. This study extends understanding of psychosocial factors associated with social anxiety among delinquents and shows the importance of pursuing research to explain the role of social anxiety in the development of relational delinquency during adolescence.

Keywords: social anxiety, delinquency, youth, adolescence, relational delinquency

Résumé

Les études dans le domaine de la délinquance suggèrent que la dépression et l'isolement social sont d'importants prédicteurs de la délinquance chez les jeunes alors que l'anxiété sociale est typiquement négligée ou perçue comme un facteur de protection qui réduit le comportement délinquant. Cette étude longitudinale examine la contribution de l'anxiété sociale dans la prédiction des comportements délinquants généraux et relationnels. Les participants étaient 191 adolescents (122 garçons et 69 filles) provenant du secondaire, qui participaient à l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA) au Québec. En se fondant sur les récentes recherches, les hypothèses suivantes ont été mises à l'essai : 1) l'anxiété sociale est un prédicteur de niveaux de dépression et d'isolement social plus élevés, à travers le temps, et 2) l'anxiété sociale est un prédicteur de niveaux de délinquance générale et relationnelle plus élevés. Les résultats d'une analyse de trajectoire indiquent que l'anxiété sociale et l'isolement social sont des prédicteurs de délinquance relationnelle, deux ans plus tard. Les résultats révèlent aussi d'importantes corrélations entre l'anxiété sociale, l'isolement et la délinquance relationnelle. Cette étude renforce la compréhension des facteurs psychosociaux associés à l'anxiété sociale chez les délinquants et montre l'importance de poursuivre la recherche pour expliquer son rôle dans le développement de la délinquance relationnelle au cours de l'adolescence.

Mots-clés : anxiété sociale, délinquance, jeune, adolescence, délinquance relationnelle

Introduction

Social anxiety is widespread among adolescents and generates significant social, family, academic and personal repercussions (Essau, Conradt, & Petermann, 2002). Recently, our understanding of social anxiety has moved from rudimentary awareness that it is not merely shyness to a much more sophisticated appreciation of its prevalence and its chronic and pernicious nature (Stein & Stein, 2008). Social anxiety disorder emerges early on, around the age of 10, and affects approximately 10% of youth (Barrett, Dadds, & Rapee, 1996; Domalanta, Risser, Roberts, & Hale-Risser, 2003; Essau, Conradt, & Petermann, 1999). Youth suffering from social anxiety fear situations that involve social interaction and social performance, or situations in which there is potential for scrutiny by others (American Psychiatric Association, 2013) or potential that the individual will say or do something that results in embarrassment or humiliation (Stein & Stein, 2008).

Research shows that a significant number of youth who suffer from social anxiety also present externalized problems (i.e., conduct disorder, oppositional defiant disorder, attention-deficit hyperactivity disorder) which correlate strongly with delinquency (Marmorstein, 2007). Among the rare studies on social anxiety as a predictor of delinquency among youth, Marmorstein (2007) found that males between 9 and 14 years old are 2 to 15 times more likely to develop conduct and oppositional problems if they have social anxiety. Goodwin and Hamilton (2003) report similar results, indicating that socially anxious youth are three times more likely to develop antisocial personality disorder as adults. More recently, Pagé, Bouchard and Janosz (2015) found that social anxiety and delinquent behaviours are positively associated over time,

and the presence of social anxiety among some adolescents is an important discriminant risk factor in the development of general versus relational delinquency. This longitudinal study qualifies the findings of previous research proposing that individuals with anxiety do not typically commit delinquent acts (Walker et al., 1991; Zara & Farrington, 2009). The results obtained in the Pagé et al.'s (2015) study show that some socially anxious adolescents are more at risk of being involved in a considerable number of interpersonal delinquent behaviours that may be overlooked when focusing only on general delinquency. Thus, social anxiety can contribute to delinquency in adolescence (Goodwin & Hamilton, 2003; Marmorstein, 2007) and more specifically, to relational delinquency (Pagé et al., 2015).

Relational delinquency is an indirect form of bullying that is intentional and meant to put down, humiliate or hurt someone (Cloutier & Drapeau, 2008). Oftentimes, the victim becomes the scapegoat, is intentionally excluded from a group, and is forced to endure instances of public humiliation or to witness graffiti intended to put them down (Dukes et al., 2010). In Canada, one in three adolescents reports having been a victim of this type of wrongdoing (Canadian Institutes of Health Research, 2013). The research on relational delinquency is fairly recent and there is still limited information about what pushes young people to use this type of bullying against their peers (Espelage, Low, & De La Rue, 2012). Traditionally, published research on relational delinquency has generally focused on primary school children (Marini, Dane, Bosacki, & YLC-CURA, 2006) and the cross-sectional design of most studies precludes inferences about causality (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001).

In the past decade, the role of internalized problems among adolescents who victimize their peers has gained more attention (Marini et al., 2006; Underwood, 2003). Young offenders were found to experience symptoms of depression (Copeland, Miller-Johnson, Keeler, Angold, & Costello, 2007; Diamantopoulou, Verhulst, & van der Ende, 2011; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012; Murray & Farrington, 2010) and loneliness (Fite, Stoppelbein, Greening, & Preddy, 2011; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Kort-Butler, 2010). More recently, social anxiety was also found to be a significant contributing risk factor of delinquency over time (Pagé et al., 2015).

Depression, as an internalized risk factor constitutes the most frequently studied variable in the field of relational delinquency in adolescence (Havlicek, 2010). Depression is characterized by a depressive mood and loss of pleasure or interest in nearly all daily activities, which lasts at least two consecutive weeks (American Psychiatric Association, 2013). Wiesner and Kim (2006) examined the association between depression and general delinquency among a population of U.S. adolescents. They found significant links in the trajectories of depression and delinquency among girls and boys aged 15 to 17. In their study, Daigle, Cullen and Wright (2007) found that depression constitute a risk factor in the development of violence among girls. Diamantopoulou et al. (2011) also looked at the association between depression and general delinquency among a group of young people. The findings of their study suggest that even though girls are more likely to follow a high trajectory toward depression and delinquency than boys, the consequences of these problems in adulthood are more destructive for boys than for

girls. Lastly, Kofler-Westergren, Klopf and Mitterauer (2010) showed that depression that appears in early adolescence is a contributing factor to the development of delinquent behaviour among girls.

Further to the work on depression and general delinquency in adolescence, Crick, Ostrov and Werner (2006) highlighted the importance of loneliness as an additional risk factor. Their study shows that loneliness among girls contributes directly to the development of bullying behaviours. Loneliness is an emotional aversive response to the discrepancy between the desired and the perceived interpersonal relationships of the individual; an unpleasant experience that arises when a person's social network is significantly deficient (Perlman & Peplau, 1981). Social relationships are central to human life, and where peers are important to the development of socialization in adolescence (Higgins, Piquero, & Piquero, 2011), loneliness is a key variable in the emergence of relational delinquency (Crick et al., 2006). Because depressed or socially anxious adolescents tend to isolate themselves, be less popular, or even, be rejected by their peers (Demuth, 2004; Vaske & Gehring, 2010), some youth associate with deviant peers to feel accepted, impress others, socialize, improve their reputation (Beyers & Loeber, 2003; Houghton, Carroll, Tan, & Hopkins, 2008) and be part of a group (Higgins et al., 2011). Studies on loneliness and delinquency show that aggressive-withdrawn boys, who have particularly problematic social statuses, exhibit high rates of antisocial behaviour (Demuth, 2004; Landau & Milich, 1985) and depressive symptoms (Cole & Carpentieri, 1990). Furthermore, findings from Storch, Brassard and Masia-Warner (2003) have shown that loneliness is a significant contributor to relational delinquency during adolescence.

On the basis of the work discussed in previous research, we found limited information that proposes an explanatory model of the development of relational delinquency that incorporates social anxiety, depression and loneliness as individual and social risk factors. As a result, the important relationship between relational delinquency and these variables has yet to be comprehensively examined. Because social anxiety, loneliness and depression are highly correlated (Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella, & Hanks, 2006; Stednitz & Epkins, 2006)--anxiety and depression very often co-occur in youth (Kendall, Kortlander, Chansky, & Brady, 1992) with comorbidity ranging from 30% to 70% (Costello, Egger, & Angold, 2004)--exploring the contribution of these individual and social variables in one model is important (Pagé et al., 2015) to nuance research that positions social anxiety as a mitigating factor of delinquency (Frick, Lilienfeld, Ellis, Loney, & Silverthorn, 1999; Johnson, Cohen, Kasen, & Brook, 2006; Ollendick, Seligman & Butcher, 1999; Roza, Hofstra, van der Ende, & Verhulst, 2003).

Purpose of Study and Hypotheses

The main objective of this study is to investigate the relationship between social anxiety, loneliness and depression in early adolescence to predict trajectories of general and relational delinquency through a longitudinal design. Although previous research on delinquency has established associations between social anxiety, loneliness and depression, it is unclear whether the combination of these variables can explain general or relational delinquency overtime. The aim of this research is to test a psychosocial model of delinquency that includes social anxiety and fill a gap in the existing literature to shed light on previous study results among these

variables.

The second objective of this study is to provide a cross-validation of the recent findings obtained by Pagé et al. (2015), related to social anxiety as a discriminant factor of general and relational delinquency and more importantly, examine the contribution of the variables of interest (i.e., social anxiety, depression and loneliness) in a prospective perspective taking into account the interrelationships between these variables over time. We hypothesized that: 1) higher levels of social anxiety at Time 1 would predict higher levels of loneliness and depression at Time 2 and, 2) higher levels of social anxiety at Time 1, with higher levels of loneliness and depression and Time 2, would predict involvement in relational or general delinquency at Time 3. More specifically, the present research tests a prospective path analysis model of social anxiety, loneliness and depression as predictors of general and relational delinquency over time among boys and girls. It is expected that relational and general delinquency are used as strategies to manage symptoms of social anxiety, depression and loneliness. Figure 1 presents a diagram of the major hypotheses of the proposed model.

Methodology

Participants

The sample for this study consists of 191 French Canadian adolescents ($n = 122$ boys and $n = 69$ girls) aged between 12 and 16 ($M = 13.57$; $SD = 0.94$) who completed a self-report questionnaire each spring from 2003 to 2005 from the database created for the evaluation of *New Approaches New Solutions* (NANS), an intervention strategy aimed at preventing school drop-out

in underprivileged schools across the province of Quebec (Janosz et al., 2010). All adolescents participated in the study during the first school year of implementation (2002-03) and come from a random sample of 58 French high schools targeted by NANS (Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). With the exception of one participant, all adolescents were living with at least one biological parent. The original NANS dataset was comprised of 4 587 participants ($n = 1\,942$ boys and $n = 2\,645$ girls). To create the specific sample of delinquents, only youth who presented either with general delinquency or relational delinquency patterns and were more than 2 standard deviations above the mean at Time 3 (i.e., 2005) of the study were included ($N = 191$; see the “Measures” and “Procedures” sections and Pagé et al. (2015) for details). Among the boys, $n = 83$ had committed acts of general delinquency, while $n = 39$ had committed acts of relational delinquency. For the girls, $n = 13$ had committed acts of general delinquency, while $n = 56$ had committed acts of relational delinquency. This study was approved by the University of Montreal’s Faculty of Arts and Science Research and Ethics Committee, which is organized and operates according to the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans.

Measures

To determine to what extent the real effect of social anxiety on general and relational delinquency varies according to other variables over time, we explored three psychosocial variables which were measured at all three times of the study.

Social anxiety. The symptoms of social anxiety during adolescence were measured by three items taken from the social anxiety subscale of six items from the Spence Children's Anxiety Scale, developed by Spence (1998).

Since the purpose of this study was to examine social anxiety and only six items of the Spence were administered in the NANS to evaluate this dimension, we retained the three items associated with social anxiety (e.g., I feel afraid that I will make a fool of myself in front of others, I worry about what other people think of me, I feel afraid if I have to talk in front of my class) and discarded three items that measured broader anxiety (e.g., I feel afraid if I have to use public toilets or bathrooms, I feel scared when I have to take a test). Although this procedure may affect the validity of the subscale because of under-representation of the construct (Downing & Haladyna, 2004), the variables assessed in a study must be based on a clear and relevant formulation of the problem (Robert, 1988). Moreover, the result of a psychometric assessment is valid only in the context where the construct is measured precisely (Cook & Beckman, 2006), and the items assessed must depict a specific, observable behaviour of the problem in order to obtain valid research results (Foster & Cone, 1995). Confirmatory factor analyses carried out in a study conducted among a group of adolescents ($n = 875$) showed high factorial weights (from 0.46 to 0.66) for the items we retained to measure social anxiety (Spence, Barrett, & Turner, 2003). Therefore, keeping only the available items that precisely measure social anxiety in adolescents is considered acceptable and justified.

Loneliness. Loneliness was assessed with five items translated and adapted from the Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSDA) (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984). The original LSDA contains 24 items and was developed to assess loneliness and social satisfaction among children (Asher et al., 1984). Asher and Wheeler (1985) later modified certain items to reflect loneliness at school rather than in the family or community. In our study, the scale focuses specifically on the adolescent's loneliness and lack of friends in the adolescent's life (see Pagé et al. (2015) for details related to psychometric properties).

Depression. Depression in adolescence was measured using 20 items of a French adaptation of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) (Radloff, 1977) translated and validated by Riddle, Blais and Hess (2002) and Caron (2001). The self-report instrument was designed to measure the symptoms of depression among the general population (Radloff, 1977; 1991). The symptoms measured are among those used to make a clinical depression diagnosis (see Pagé et al. (2015) for details related to psychometric properties).

General delinquency. To measure general delinquency, we used the subscale of deviant and delinquent activities from the Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois (MASPAQ) developed by Le Blanc et al. (1997). The MASPAQ is a self-report measurement instrument that helps to determine the adolescent's perception of his or her situation. The subscale comprises 16 items that assess the frequency of general delinquency over the past 12 months (see Pagé et al. (2015) for details related to psychometric properties). To assign participants to the sub-group who had committed only acts of general delinquency at T3 of

the study, we used a cut-off point of 20.67 for boys and 7.76 for girls (see the “Procedure” section for the rationale for this score).

Relational delinquency. To measure relational delinquency, we used four items developed by NANS researchers (Janosz et al., 2010). Three items are from the study on aggression by Lagerspetz, Bjorkqvist and Peltonen (1988), while one question is from Crick’s (1997) study on relational delinquency. The statements making up the relational delinquency scale ask about the frequency with which adolescents take part in each of the behaviours (see Pagé et al. (2015) for details related to psychometric properties). To assign participants to the sub-group who had committed only acts of relational delinquency at T3 of the study, we applied a cut-off point of 6.75 for boys and 5.61 for girls (see the “Procedure” section for the rationale for this score).

Procedure

The series of questionnaires used for this study are from a compilation of various validated scales of measurement taken from paper and pencil self-report instruments. They were administered in class by teachers once a year for three consecutive years [(spring 2003 (Time 1), spring 2004 (Time 2) and spring 2005 (Time 3)] to all students. For details about procedures to obtain ethical consent and administering the instruments, see Pagé et al. (2015).

To establish the delinquency profile for the sample, we identified adolescents who adopted a significant rate of either general or relational delinquent behaviour. This procedure

was adopted to incorporate in the sample only youth who presented with a greater frequency of delinquent acts as they are more likely to follow a persistent path of delinquency over time (van de Geest, Blokland, & Bijleveld, 2009) and with age, their delinquency quickly becomes more frequent and versatile (Moffitt, 2006). Furthermore, deviant case sampling is an acceptable procedure used to seek the most outstanding cases of a sample to learn as much as possible about those specific cases (Kemper, Stringfield, & Teddlie, 2003). Adolescents who obtained a score of more than 2 standard deviations above the mean of the original sample for the MASPAQ general delinquency scale were categorized as part of the general delinquency profile. Those who scored more than 2 standard deviations above the mean of the initial sample for relational delinquency were categorized as part of the relational delinquency profile. Since the categories are mutually exclusive, participants who presented behaviours of both general and relational delinquency were excluded from the study.

Results

To describe our sample, descriptive and correlational analyses were performed using SPSS 18.0.0 computer software (SPSS, 18.0.0, 2009). Summary statistics on all variables used in the study were also inspected. Of the 191 cases selected, 13 had missing data on either one of the groups (i.e., general delinquency or relational delinquency) or on the selected predictors. Data imputations were made on the outcome and predictor variables. We attributed a specific mean (i.e., based on gender) on each scale and replaced missing values prior to conduct further analyses. Mean substitution is a recommended procedure to estimate missing value as it is found to be conservative (Tabachnick & Fidell, 2007). Mean and standard deviations displayed

acceptable dispersion. Kurtosis values ranged from -0.49 to 2.23, whereas skewness values ranged from -0.15 to 1.37. Overall, the examination of all summary statistics showed acceptable normality assumptions. We did not observe multicollinearity between the variables of interest at $p < .001$. The sociodemographic characteristics of our study sample are presented in Table 1.

Our findings are consistent with the literature on anxiety. We found a significant difference between genders in social anxiety ($t[139.14] = -4.59, p < .001$), with girls reporting higher symptoms of social anxiety ($M = 1.43; SD = 0.76$) than boys ($M = 0.90; SD = 0.75$). A significant difference was also found in relational delinquency ($t[176.20] = -4.81, p < .001$), with girls reporting higher levels ($M = 7.17; SD = 1.94$) than boys ($M = 5.56; SD = 2.64$), and finally, in general delinquency ($t[169.89] = 8.34, p < .001$), with boys reporting higher levels ($M = 16.94; SD = 9.93$) than girls ($M = 6.10; SD = 7.79$). Furthermore, we also found a significant difference in social anxiety ($F[1, 181] = 24.03, p < .001$), with youth involved in relational delinquency reporting higher symptoms of social anxiety ($M = 1.36; SD = 0.79$) than general delinquent youth ($M = 0.83; SD = 0.70$). A significant difference was also found with relational delinquent youth ($F[1, 187] = 4.38, p < .05$) who reported higher symptoms of loneliness ($M = 1.31; SD = 0.54$) than general delinquent youth ($M = 1.16; SD = 0.40$).

Correlations were performed between all the variables of the study at Time 1, Time 2 and Time 3. Table 2 presents the results as well as the means and standards deviations for each variable.

We performed a path analysis using EQS Version 6.1 for Windows (Bentler, 2006). Path analysis is a structural equation modeling technique (SEM) for analyzing models with observed variables used to verify a structural relation hypothesized from theory involving causal relations among multiples variables (Lei & Wu, 2007). SEM takes a confirmatory approach to the analysis of a structural theory bearing on some phenomenon (Byrne, 2006). In our study, we verified the associations between social anxiety, loneliness and depression, and general and relational delinquency over the course of 3 consecutive years.

All analyses were conducted with raw data and a robust maximum likelihood (ML) estimation method. We evaluated model fitness against the Yuan-Bentler residual-based *F*-test and four goodness-of-fit statistics. The Yuan-Bentler residual-based *F*-test is a corrected normal theory method that evaluates the discrepancy between the hypothesized model co-variances and the sample co-variances by correcting for non-normal distributions (Nevitt & Hancock, 2010). It has been demonstrated to be more reliable than the χ^2 statistic under a wide variety of conditions including when the sample size is very small regardless of sampling distribution (Bentler, 2006; Bentler & Yuan, 1999). A large value of the Yuan-Bentler residual-based *F*-test relative to its degree of freedom indicates a “badness of fit” between the postulated model and the data. The Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Browne & Cudeck, 1993) is a measure-of-fit index that takes into account the degrees of freedom in the model and controls for sample size. A value less than .05 indicates a good fit between the predicted model and the data, whereas values greater than 1.0 indicate a poor fit (Kline, 2005). Values below .08 are acceptable (McDonald & Ho, 2002). The goodness-of-fit statistics include the robust Bentler comparative

fit index (RCFI; Bentler, 1990), Jöreskog-Sörbom's fit index (GFI, Jöreskog & Sörbom, 1982) and the non-normed fit index (NNFI; Bentler & Bonett, 1980). Values greater than .90 for the RCFI, GFI and the NNFI indicate a reasonable good fit between the predicted model and the data (Hu & Bentler, 1999).

Maximum likelihood estimation was employed to estimate all models. We first examined the associations between social anxiety, depression, and loneliness at Time 1 and depression and loneliness at Time 2 on both delinquency profiles with the entire sample. We then examined the associations between social anxiety at T1, depression and loneliness at T2 and relational and general delinquency at Time 3. The fit of the hypothesized model was assessed with all participants included in the model. Consideration of the aforementioned criteria revealed an unsatisfactory fit with all the indexes out of their respective acceptable ranges, Yuan-Bentler residual-based *F*-test, $F(14, N = 177) = 7.98, p < .001$, RMSEA = .18, Robust CFI = .62, Jöreskog-Sörbom GFI = .86, Bentler-Bonett NNFI = .01. Post hoc model modifications were performed in an attempt to develop a better fitting and possibly more parsimonious model. Consequently, new paths were created on the basis of two criteria: (a) including correlations between all variables at Time 1, and (b) deleting paths that were far from significance in the model. As such, loneliness at Time 2 and general delinquency at Time 3 were dropped from the model as they were non-significant. An alternative model was specified with paths that included social anxiety, depression, and loneliness at Time 1; depression at Time 2 and social anxiety and loneliness at Time 1 and relational delinquency at Time 3. The model was re-estimated and evaluation of the fit was clearly better than the original model, Yuan-Bentler residual-based *F*-

test, $F(2, N = 189) = .62, p = .54$, RMSEA = .00, Robust CFI = 1.00, Bentler-Bonett NNFI = 1.04, Jöreskog-Sörbom GFI = .97. Therefore, our final model fit the sample data well (see Figure 2).

Table 3 presents the results of the prospective path model. All constructs were correlated with only two paths emerging as non-significant, that is, the parameter between loneliness at Time 1 and depression at Time 2, and depression at Time 2 and relational delinquency at Time 3. The resulting model presented in Figure 2 was retained, since it best reflected the relationships among all variables. In sum, the examination of direct effects indicated that social anxiety ($r = .15$) and depression ($r = .27$) at Time 1 were related to higher levels of depression at Time 2. There were no significant effects from loneliness at Time 1 to depression at Time 2. Social anxiety ($r = .15$), loneliness ($r = .20$) and relational delinquency ($r = .20$) at Time 1 were associated with higher levels of relational delinquency at Time 3. Collectively, social anxiety and loneliness at Time 1 explained 16.0% of the variance for depression at Time 2 while social anxiety and loneliness at Time 1 explained 18.0% of the variance for relational delinquency at Time 3.

Discussion

Social anxiety, loneliness and relational delinquency are serious issues among youth, and adolescence is a developmental period where social interactions play an important role in psychosocial adjustment (Tillfors, Persson, Willén, & Burk, 2012). When those social

interactions are compromised, teenagers are at greater risk to develop psychosocial problems (Coronel, Levin, & Mejail, 2011) and get involved in delinquency (Houghton et al., 2008).

This study makes a significant contribution to research in the field of anxiety and delinquency by providing information to help us better understand the impact of social anxiety and loneliness on the development of relational delinquent behaviours during adolescence. Overall, social anxiety and loneliness are important risk factors contributing to relational delinquency. More specifically, our results show that social anxiety and loneliness in early adolescence determines pathways of relational delinquency, but not general delinquency. Adolescents involved in the commission of relational delinquency are, on average, more socially anxious and socially isolated than other delinquents of the general type. These findings are consistent with a study on child bullies that indicates they are generally more anxious than other children (Olweus, 1993) and the longitudinal results obtained by Pagé et al. (2015) showing that adolescents involved in the commission of relational delinquency are more socially anxious and lonely. The results also correspond with Marmorstein's findings (2007), which support social anxiety as a correlated risk factor of externalized problems among adolescents from 12 to 14 years old. Although Marmorstein's cross-sectional study (2007) did not specifically assess relational delinquency, externalized problems are strongly correlated with violence (e.g., physical, psychological, verbal, etc.) and other types of delinquency among adolescents (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000). Overall, we believe that given the potential consequence associated with the commission of physical bullying (e.g., being criminally charged for assault), relational delinquency may be an alternative method of targeting peers for some youth that has

fewer negative repercussions than general delinquency (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). It might also serve as an anxiety-soothing function and thus could represent a first attempt at coping with anxiety (Kramer & Zimmermann, 2009) and may be a tangible way of reacting to social fears (Frick et al., 1999; Marmorstein, 2007). Through their actions, adolescents who are involved in relational aggression against their peers may also deal more effectively with the psychological discomfort associated with social anxiety (Rigby & Cox, 1996). For some youth, committing acts of relational delinquency could have a calming effect in terms of facing the adversity caused by social anxiety.

In sum, it is thought that pushing others away through acts of relational delinquency could help control social anxiety and explains in part why some young offenders typically have fewer friends, less support and fewer interactions with their peers (Kerns, Read, Klugman, & Kendall, 2013; Tillfors et al., 2012). Leary and Kowalski (1995) suggest that social anxiety arises when people desire to make a particular impression on others, but doubt that they will be able to do so. Since socially anxious youth fear the opinion and judgment of others (Stein & Stein, 2008), relational delinquency could become a coping strategy to isolate themselves socially, avoid the perception of being judged negatively, and lessen the emotional wounds caused by social anxiety.

The results of our study also show that the association between depression and relational delinquency is no longer statistically significant when social anxiety is included in the same model, suggesting that previous associations between depression and relational delinquency may be attributed to comorbidity with social anxiety, rather than a direct relationship. A similar

finding was discussed in a study conducted on antisocial personality and anxiety disorders, which included social anxiety (Goodwin & Hamilton, 2003). They too found that depression was no longer significantly associated with antisocial personality disorder after adjusting for anxiety disorders. Given that depression is a well documented risk factor with considerable links to general delinquency (Bauer & Jeglic, 2007; Kendrick et al., 2012; Leas & Mellor, 2000; Mellin & Fang, 2010; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori, Luukkaala, & Rimpelä, 2006; Turner, 2001) and that bullying is a serious problem among young people (Dowdney, 1993; Kumpulainen, Räsänen, Raaska, & Somppi, 1998), it would have been expected that depression would also have been a major issue in the difficulties encountered by young bullies. Yet, depression was not significant as a predictive factor when social anxiety was added to our explanatory psychosocial model. This finding is somewhat surprising, as studies show that delinquents present with symptoms of depression (Copeland et al., 2013; Crick et al., 2006; Fite et al., 2011; Havlicek, 2010; Herrenkhol, Catalano, Hemphill, Toumbourou, 2009), and some youth use relational delinquency tactics (e.g., spreading rumours and making fun of others) to manage their negative feelings (Havlicek, 2010). However, as anxiety symptoms are usually a precursor to depression (Weems, Saltzman, Reiss, & Carrion, 2003), it is possible that social anxiety represents a much larger risk factor than depression in the commission of acts of relational delinquency among youth between the ages of 12 and 15.

Research concerning the association between loneliness and delinquency shows that, typically, socially isolated adolescents are not involved in the commission of delinquent acts, as they have little exposure to deviant models and tend not to participate in social activities

(Demuth, 2004). However, our findings indicate that loneliness among delinquents is associated with social anxiety and both predict relational delinquency overtime. Moreover, loneliness was found to be an important predictor in the commission of relational delinquent acts. Like Leary and Kowalski (1995) suggested a number of years ago, youth and most particularly girls are thought to take part in committing acts of relational delinquency for social status, to impress others, and possibly to make friends. Given that adolescents are sensitive to the opinion of peers and that it is important to make a good impression with others (Houghton et al., 2008), the commission of acts of relational delinquency among socially anxious youth might be a way of building a reputation and avoiding loneliness.

Many studies have suggested that anxiety may be a protective factor against delinquency as these youth have a tendency to be more withdrawn, shy and inhibited (Frick et al., 1999; Johnson et al., 2006; Ollendick et al., 1999; Roza et al., 2003). But for relational delinquency, our psychosocial model suggests that social anxiety and loneliness are positively associated with an increased likelihood of delinquency over time. We believe that our findings differ from other investigators because we studied specific dimensions of delinquency with longitudinal data. Since the majority of studies carried out on internalized disorders and delinquency are limited to children samples, our results might also vary as symptoms of anxiety, loneliness and depression present differently in adolescence (Axelson & Birmaher, 2001; Weems et al., 2003). It is also possible that social anxiety has a protective role against the commission of relational delinquency in certain contexts (e.g., involvement with prosocial peers, supportive family relations, academic

success, etc.), while in others, become a significant risk factor particularly when comorbid conditions are present (e.g., depression, loneliness, etc.).

This study has a number of strengths. First, it allowed us to examine the association between significant psychosocial factors (i.e., social anxiety, loneliness and depression) and delinquent behaviours that typically emerge during adolescence. Second, it shed light on previously inconsistent results on social anxiety and delinquency, and filled a gap between social anxiety and relational delinquency in the existing literature. There are, however, some limitations that deserve comment. First, we used self-report measurements exclusively. Nonetheless, research involving young people has shown that self-report measurements pertaining to internalized and externalized problems are likely to be accurate and valid if participants are assured of the confidentiality of their responses (Marini et al., 2006). Second, retaining only three items of a subscale to measure social anxiety might limit the scope of findings. Future research would benefit from using a psychometric instrument like the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (Birmaher et al., 1997) for measuring social anxiety that contains several duly validated items and other relevant types of anxiety that may be linked with general delinquency and relational delinquency. Third, we used a case sampling technique to select only deviant youth, using a cut-off point of 2 standard deviations above the mean. Although this procedure can be criticized, it has been used in previous developmental research (Maziade, Caron, Côté, Boutin, & Thivierge, 1990). It has also demonstrated that choosing extreme cases of a study sample is an acceptable sampling strategy. Selecting highly unusual cases of the phenomenon of interest is often done to develop a richer, more in-depth

understanding of a phenomenon and to lend credibility to one's research account (Kemper et al., 2003). Last, we use a mixed sample of boys and girls with gender specific cut-off points, which is an improvement in methodology compared to other studies published on delinquency (Diamantopoulou et al., 2011). However, the sample size impeded our ability to test path models by gender, which would have been relevant to examine from a developmental perspective. As many studies state that boys are at greater risk of developing certain types of delinquent behaviours than girls (Copeland et al., 2007; Martin, Martin, Dell, Davis, & Guerrieri, 2008), it is suggested that future studies test our prospective psychosocial model with larger samples, allowing the examination of various delinquency profiles by gender. If these findings were to be replicated, we also suggest that variables such as family environment and relationships with parents be considered as they are important risk factors (Monfette & Boisvert, 2007) that may provide further insight to advance our understanding of the onset and development of relational delinquency.

This study on psychosocial factors and the findings obtained from our longitudinal research design significantly contribute to the understanding of relational delinquency among adolescents at risk for developing negative behaviours. Although it appears that a single profile of delinquency does not exist (Coie & Dodge, 1998), our efforts enhance researchers' and clinicians' understanding of the deleterious effects of social anxiety and loneliness on relational delinquency. As bullying in general appears to be a "junior" or "apprentice" version of adult hate crime and violence (Englander, 2007), this study provides future avenues for research on social

anxiety, loneliness and relational delinquency, which are highly relevant to the current contextual school climate where relational delinquency seems to have increased in recent years.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: APA.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.
- Axelson, D. A., & Birmaher, B. (2001). Relation between anxiety and depressive disorders in childhood and adolescence. *Depression and Anxiety*, 14, 67-78.
- Barrett, P. M., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342.
- Bauer, R., & Jeglic, E. L. (2007). *Delinquency, depression, and suicidal behaviors among college students*. Manuscript submitted for publication.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M., & Bonnett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P. M., & Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197.

- Beyers, J. M., & Loeber, R. (2003). Untangling developmental relations between depressed mood and delinquency in male adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 31*(3), 247-266.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J. et al. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 545-553.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). *La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire*. In F. Vitaro & C. Gagnon (Dirs.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes extériorisés* (pp. 165-229). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Canadian Institutes of Health Research. (2013). *Canadian bullying statistics*. Document retrieved from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/45838.html>
- Caron, M. (2001). *Validation de la version canadienne-française de l'échelle du Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D-FR): Validité intrinsèque et prédictive auprès*

- de la population féminine de la région de Québec*. (Unpublished master's thesis).
Université Laval, Québec.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Dirs.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3 – Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Cole, D. A., & Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*(6), 748-757.
- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American Journal of Medicine, 119*(2), 7-16.
- Copeland, W. E., Miller-Johnson, S., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Childhood psychiatric disorders and young adult crime: A prospective, population-based study. *American Journal of Psychiatry, 164*(11), 1668-1675.
- Coronel, C. P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Social skills: An investigation with young adolescents from different socioeconomic contexts. *Journal of Research and Educational Psychology, 9*(1), 241-262.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2004). Developmental epidemiology of anxiety disorders. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 61-91). New York, NY: Oxford University Press.

- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 610-617.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 131-142.
- Daigle, L. E., Cullen, F. T., & Wright, J. P. (2007). Gender differences in the predictors of juvenile delinquency. *Youth Violence and Juvenile Justice, 5*(3), 254-286.
- Demuth, S. (2004). Understanding the delinquency and social relationships of loners. *Youth and Society, 35*(3), 366-392.
- Diamantopoulou, S., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2011). Gender differences in the development and adult outcome of co-occurring depression and delinquency in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 120*(3), 1-12.
- Domalanta, D., Risser, W. L., Robert, R. E., & Hale Risser, J. M. (2003). Prevalence of depression and other psychiatric disorders among incarcerated youths. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(4), 477-484.
- Dowdney, L. (1993). Bullies and their victims. *Current Paediatrics, 3*, 76-80.
- Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (2004). Validity threats: Overcoming interference with proposed interpretations of assessment data. *Medical Education, 38*, 327-333.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511-532.

- Englander, E. (2007). Is bullying a junior hate crime? *American Behavioral Scientist*, *51*(2), 205-212.
- Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence*, 1-12.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, *37*, 831-843.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2002). Course and outcome of anxiety disorders in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, *16*, 67-81.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L., & Preddy, L. (2011). Association between relational aggression, depression and suicidal ideation in a child psychiatric inpatient sample. *Journal of Child Psychiatry and Human Development*, *42*(6), 666-678.
- Foster, S. L., & Cone, J. D. (1995). Validity issues in clinical assessment. *Psychological Assessment*, *7*(3), 248-260.
- Frick, P. J., Lilienfeld, S. O., Ellis, M. L., Loney, B. R., & Silverthorn, P. (1999). The association between anxiety and psychopathy dimensions in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 381-390.
- Goodwin, R. D., & Hamilton, S. P. (2003). Lifetime comorbidity of antisocial personality disorder and anxiety disorders among adults in the community. *Psychiatry Research*, *117*, 159-166.

- Havlicek, L. M. (2010). *Understanding why sad children aggress: Are they angry?* (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering*, 71(6-B). (UMI No. 3410997)
- Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., Hemphill, S. A., & Toumbourou, J. W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims*, 24(1), 3-19.
- Higgins, G. E., Piquero, N. L., & Piquero, A. R. (2011). General strain theory, peer rejection, and delinquency/crime. *Youth and Society*, 43(4), 1272-1297.
- Houghton, S., Carroll, A., Tan, C., & Hopkins, S. (2008). Self-reported delinquency and reputational orientations of high school and incarcerated adolescents loners and non loners. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 19(2), 205-227.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (2005). Profil descriptif de la réussite des étudiants sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. *Équipe d'évaluation de la SIAA*. Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, QC: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S., & Brook, J. S. (2006). Personality disorders evident by

- early adulthood and risk for anxiety disorders during middle adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 408-426.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 19, 404-416.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1230-1237.
- Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Methodological and analytical issues. In C. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 273-296). Thousand Oaks: CA, Sage Publications, Inc.
- Kendall, P. C., Kortlander, E., Chansky, T. E., & Brady, E. U. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Treatment implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 869-880.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069-1080.
- Kerns, C. M., Read, K. L., Klugman, J., & Kendall, P. C. (2013). Cognitive behavioural therapy for youth with social anxiety: Differential short and long-term treatment outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 210-215.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

- Kofler-Westergren, B., Klopff, J., & Mitterauer, B. (2010). Juvenile delinquency: Father absence, conduct disorder and substance abuse as risk factor triad. *International Journal of Forensic Mental Health, 9*, 33-43.
- Kort-Butler, L. A.(2010). Experienced and vicarious victimization: Do social support and self-esteem prevent delinquent responses? *Journal of Criminal Justice, 38*, 496-505.
- Kramer, U., & Zimmermann, G. (2009). Fear and anxiety at the basis of adolescent externalizing and internalizing behaviors. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53*(1), 113-120.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child and Adolescent Psychiatry, 7*(1), 24-29.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Landau, S., & Milich, R. (1985). Social status of aggressive and aggressive/withdrawn boys: A replication across age and method. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 141.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Leas, L., & Mellor, D. (2000). Prediction of delinquency: The role of depression, risk-taking, and parental attachment. *Behaviour Change, 17*(3), 155-166.
- Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F., & Trudeau-Le Blanc, P.

- (1997). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (3rd ed.)*. École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté. Université de Montréal.
- Lei, P-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33-43.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308-315.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & YLC-CURA. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: The influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 420-432.
- Martin, D., Martin, M., Dell, R., Davis, C., & Guerrieri, K. (2008). Profile of incarcerated juveniles: Comparison of male and female offenders. *Adolescence*, 43(171), 607-622.
- Maziade, M., Caron, C., Côté, R., Boutin, P., & Thivierge, J. (1990). Extreme temperament and diagnosis: A study in a psychiatric sample of consecutive children. *Archives of General Psychology*, 47, 477-484.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Mellin, E. A., & Fang, H. N. (2010). Exploration of the pathways to delinquency for girls with depression: Implications for cross-systems collaboration and counseling. *Journal of*

Addictions & Offender Counseling, 30, 58-73.

Moffitt, T. E. (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. Cohen, *Developmental Psychopathology (2nd ed.)* (pp. 570-598). New York: John Wiley.

Monfette, M.-E., & Boisvert, J.-M. (2007). Phobie sociale à l'adolescence: Une recension des écrits. Dans L. Turgeon et P. L. Gendreau (Éds.), *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent* (pp.189-223). Marseilles: Solal éditeur.

Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*(10), 633-642.

Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2004). Evaluating small sample approaches for model test statistics in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research, 39*(3), 439-478.

Ollendick, T. H., Seligman, L. D., & Butcher, A. T. (1999). Does anxiety mitigate the behavioral expression of severe conduct disorder in delinquent youths? *Journal of Anxiety Disorders, 13*(6), 565-574.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Pagé, C. A., Bouchard, S., & Janosz, M. (2015). *Social anxiety: A predictive risk factor in the development of relational delinquency during adolescence*. Manuscript submitted for publication.

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal Relationships in Disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385-401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(2), 149-166.
- Riddle, A. S., Blais, M. R., & Hess, U. (2002). *A multi-group investigation of the CES-D's measurement structure across adolescents, young adults and middle-aged adults*. Montréal, Québec: Centre Interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences, 21*(4), 609-612.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J., Luukkaala, T., & Rimpelä, M. (2006). Delinquency and the profile of offences among depressed and non-depressed adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health, 16*, 100-110.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable prediction of mood

- and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: A 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, *160*(12), 2116-2121.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, *36*, 545-566.
- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, *17*, 605-625.
- SPSS 18.0.0 for Windows. (2009). Chicago, US: SPSS.
- Stednitz, J. N., & Epkins, C. C. (2006). Girls' and mothers' social anxiety, social skills, and loneliness: Associations after accounting for depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 148-154.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet*, *371*, 1115-1125.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Werner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, *33*(1), 1-18.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education inc.
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, *35*, 1255-1263.
- Turner, A. P. (2001). *Exploring the role of negative mood states in the substance use and*

- delinquency of incarcerated adolescents*. (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstract International*, 62(05). (UMI No. 3014043)
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.
- van de Geest, V., Blokland, A., & Bijleveld, C. (2009). Delinquent development in a sample of high-risk youth. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 46(2), 111-143.
- Vaske, J., & Gehring, K. (2010). Mechanisms linking depression to delinquency for males and females. *Feminist Criminology*, 5, 8-28.
- Walker, J. L., Lahey, B. B., Russo, M. F., Frick, P. J., Christ, M. A., McBurnett, K., et al. (1991). Anxiety, inhibition, and conduct disorder in children: I. Relations to social impairment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2), 187-191.
- Weems, C. F., Saltzman, K., Reiss, A. L., & Carrion, V. G. (2003). A prospective test of the association between emotional numbing and hyperarousal in youth with a history of traumatic stress. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 166-171.
- Wiesner, M., & Kim, H. K. (2006). Co-occurring delinquency and depressive symptoms of adolescent boys and girls: A dual trajectory modeling approach. *Developmental Psychology*, 42(6), 1220-1235.
- Zara, G., & Farrington, D. P. (2009). Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 287-300.

Table 1

Sociodemographic characteristics of the sample at T1 by type of delinquency (N = 191)

	<u>General Delinquency</u>		<u>Relational Delinquency</u>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Gender</i>				
Boys	83	86.5	39	41.1
Girls	13	13.5	56	58.9
<i>Nationality</i>				
Canadian	76	90.5	71	89.9
Other	8	9.5	8	10.1
<i>Adolescent's education</i>				
Grade 8	49	51.0	48	51.1
Grade 9	28	29.2	26	27.7
Grade 10	17	17.7	18	19.1
Other	2	2.0	2	2.2
<i>Family structure</i>				
Nuclear family	53	63.9	59	75.6
Blended family	16	19.3	13	16.7
Single-parent family	13	15.7	5	6.4
Other	1	1.2	1	1.3

Table 2

Bivariate correlations, means, and standard deviations among the study variables (N = 191)

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
<i>Social anxiety</i>															
1. 13 years (1)		0.44***	0.35***	ns.	ns.	-0.31***	0.31***	0.17*	0.28***	0.14*	ns.	ns.	0.43***	0.28***	ns.
2. 14 years (2)			0.32***	ns.	0.17*	ns.	ns.	0.28***	ns.	ns.	0.37***	ns.	0.27***	0.46***	ns.
3. 15 years (3)				ns.	-0.16*	-0.18*	ns.	ns.	0.18*	ns.	ns.	0.17*	ns.	ns.	0.24***
<i>General delinquency</i>															
4. 13 years (1)					0.42***	0.25**	0.44***	0.23***	ns.	0.28***	ns.	ns.	0.16*	ns.	ns.
5. 14 years (2)						0.19**	ns.	0.51***	ns.	ns.	0.31***	ns.	ns.	0.36***	ns.
6. 15 years (3)							-0.24***	ns.	-0.59***	ns.	ns.	0.27***	-0.22**	-0.20**	0.18*
<i>Relational delinquency</i>															
7. 13 years (1)								0.41***	0.29***	ns.	ns.	ns.	0.35***	0.17*	ns.
8. 14 years (2)									0.29***	0.18*	0.22**	ns.	0.20**	0.36***	ns.
9. 15 years (3)										0.25**	ns.	ns.	0.29***	0.23**	ns.
<i>Individual and social</i>															
10. Loneliness (1)											ns.	ns.	0.20**	ns.	ns.
11. Loneliness (2)												0.28***	ns.	0.50***	ns.
12. Loneliness (3)													ns.	ns.	0.36***

13. Depression (1)														0.36***	ns.
14. Depression (2)															ns.
15. Depression (3)															
Mean	1.09	1.07	1.14	4.30	7.11	13.02	3.86	4.51	6.15	1.24	1.23	1.53	8.55	10.96	13.08
SD	0.79	0.78	0.83	6.73	9.56	10.57	3.09	3.07	2.53	0.48	0.50	0.76	8.71	9.24	10.23

Note. ns. = non-significant. * $p < .05$, two-tailed. ** $p < .01$, two-tailed. *** $p < .001$, two-tailed.

Table 3

Maximum likelihood parameter estimates, standard errors and z-value for the measurement model for social anxiety, depression, loneliness and relational delinquency

<i>Parameter</i>	<i>Variables</i>	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>z-value</i>
v3v7	Rel. del. W1 → Rel. del. W3	0.204*	0.002	2.944
v8v7	Soc. anxiety W1 → Rel. del. W3	0.157*	0.000	2.226
v11v7	Loneliness W1 → Rel. del. W3	0.196*	0.000	2.841
v15v7	Depression W2 → Rel. del. W3	0.114	0.004	1.758
Variances e7	Rel. del. W3-unexplained variance	0.907	0.598	8.789
v8v15	Soc. anxiety W1 → Depression W2	0.151*	0.000	2.049
v11v15	Loneliness W1 → Depression W2	0.107	0.000	1.110
v14v15	Depression W1 → Depression W2	0.273*	0.000	2.803
Variances e15	Depression W2 - unexplained variance	0.917	11.018	6.512

Note. * $p < .05$; Rel. del. = Relational delinquency

Figure 1

Hypothesized model of direct and indirect associations between social anxiety, depression, loneliness and general and relational delinquency over time

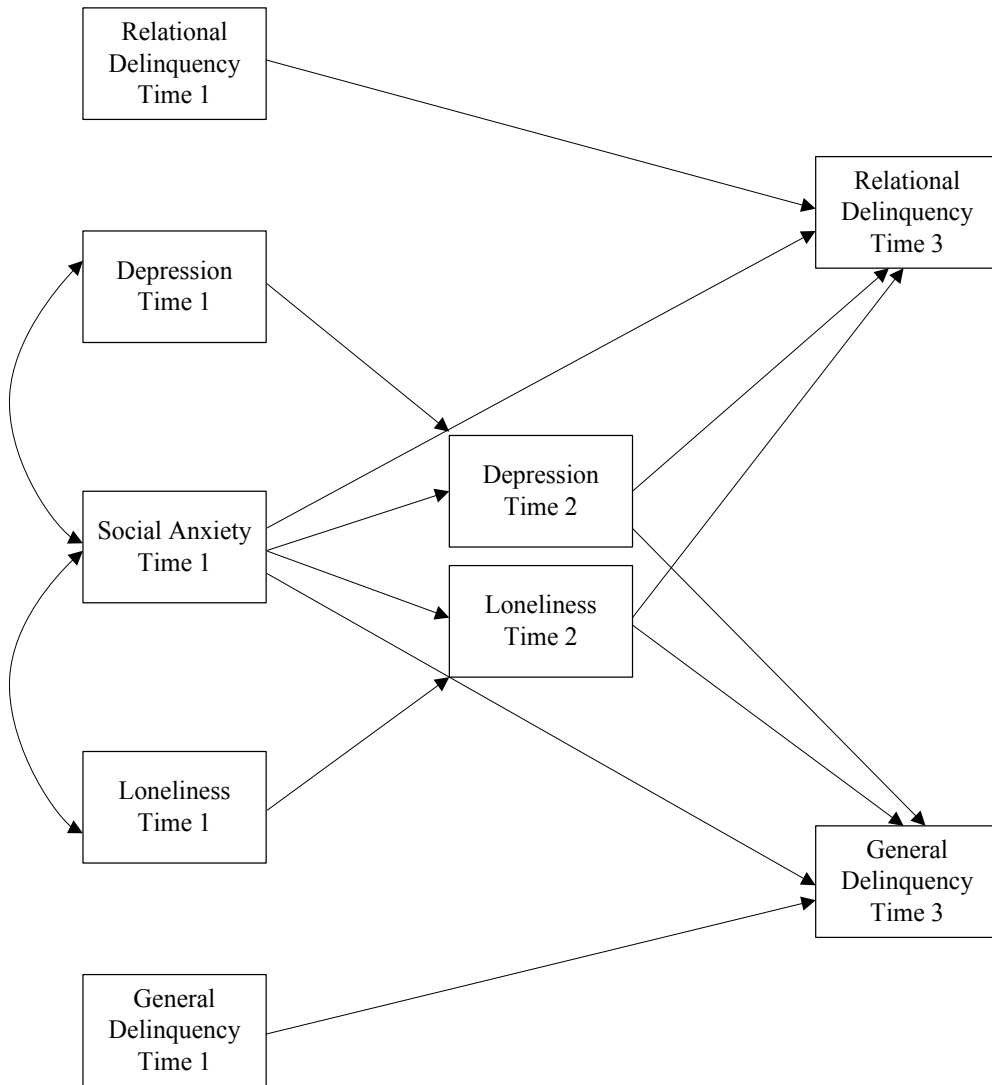
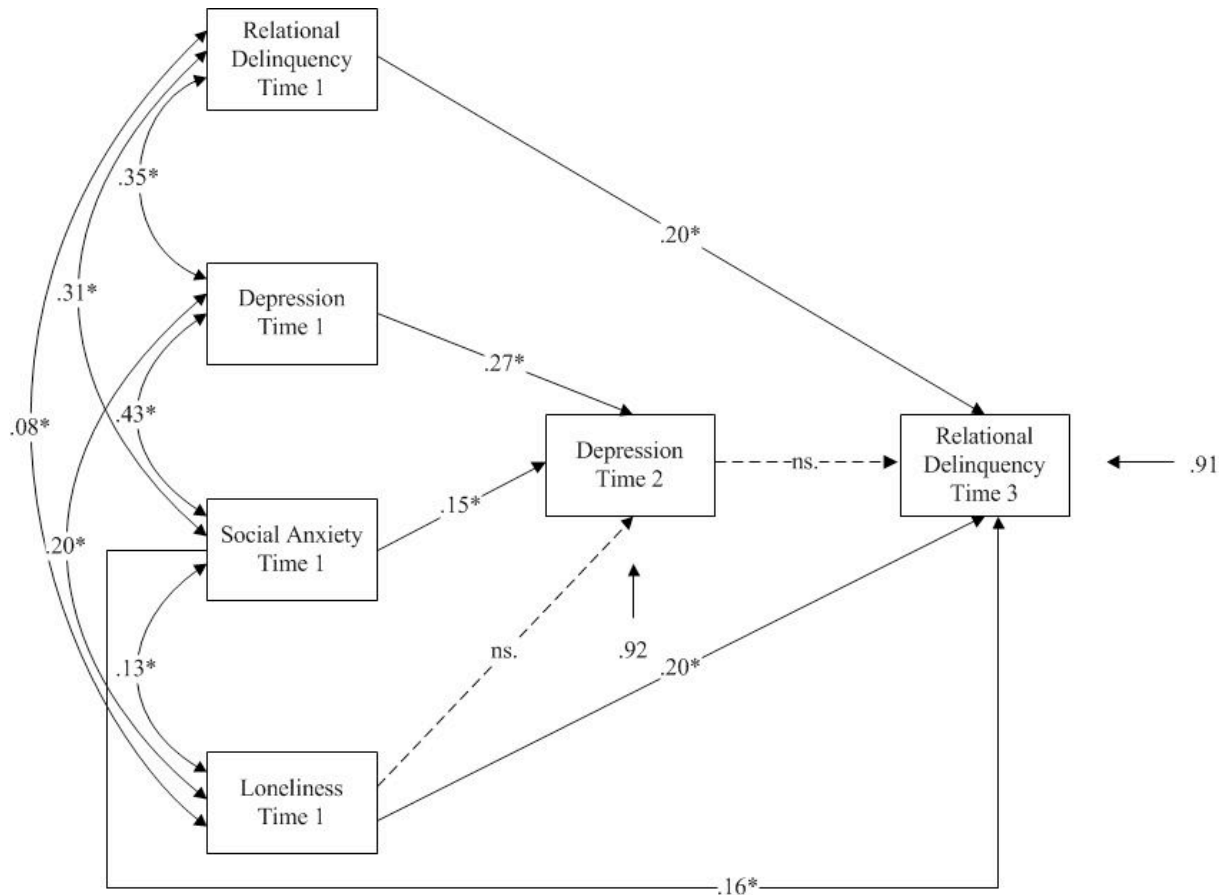


Figure 2

Standardized solution model of direct and indirect associations between social anxiety, depression, loneliness and relational delinquency over time



Note. * $p < .05$.
 Yuan-Bentler residual-based F -test = 0.62, $p = 0.54$
 RCFI = 1.00
 GFI = 0.99
 NNFI = 1.04
 RMSEA = .00

4. DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif général de cette thèse visait à examiner le rôle de l'anxiété sociale sur la délinquance générale et relationnelle à l'adolescence à partir d'un devis de recherche longitudinal. Vérifier le constat de certaines recherches, qui proposaient que les individus anxieux n'avaient typiquement pas tendance à s'impliquer dans la commission d'actes délinquants (Walker et al., 1991; Zara & Farrington, 2009) était également un objectif d'intérêt. À partir de deux études empiriques, les questions suivantes ont été abordées : 1) est-ce que l'anxiété sociale, au-delà de l'estime de soi, de l'isolement social et de la dépression prédit les profils de délinquance générale et relationnelle chez les adolescents et 2) est-ce possible d'élaborer un modèle psychosocial prospectif de la délinquance à partir de l'apport de l'anxiété sociale, de la dépression et de l'isolement social sur les comportements de délinquance générale et relationnelle. Afin de répondre à ces questions de recherche, un groupe d'adolescents québécois dont les écoles étaient ciblées par la stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA), une stratégie de prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé, ont été sélectionnés. Ces adolescents ont été suivis dès leur entrée au secondaire pendant une période de trois ans. Les études longitudinales réalisées dans le cadre de cette thèse contribuent de façon significative à la recherche en apportant des informations pour mieux comprendre le caractère prédictif de l'anxiété sociale sur le développement des comportements de délinquance générale et relationnelle à l'adolescence.

Dans un premier temps, cette discussion générale consistera en un sommaire des conclusions tirées des deux études réalisées ainsi que de leur apport sur le plan scientifique. Par la suite, les forces et les limites générales de la thèse seront abordées, des avenues de recherche futures et des mesures de prévention et d'intervention à implanter auprès des jeunes en milieu scolaire seront également discutées.

4.1. L'anxiété sociale et l'isolement social : facteurs de risque prisés

La première étude a permis de montrer que l'anxiété sociale, l'isolement social et les comportements délinquants sont positivement associés à travers le temps et que ces variables prédisent les trajectoires de délinquance générale et relationnelle. Les adolescents impliqués dans la commission d'actes de délinquance relationnelle sont en moyenne plus anxieux socialement et plus isolés.

Ces résultats mettent en évidence la possibilité que certains adolescents anxieux soient impliqués dans la commission d'actes de délinquance générale, toutefois ils demeurent beaucoup plus à risque de commettre un nombre important de comportements délinquants à caractère interpersonnel. On croit que les adolescents anxieux, qui s'impliquent dans la délinquance relationnelle pourraient par leurs gestes, composer plus facilement avec leurs propres malaises psychologiques (Rigby & Cox, 1996) et ainsi faire face à l'adversité causée par l'anxiété sociale. Repousser les autres en perpétrant des actes de délinquance relationnelle serait donc une façon de composer avec l'anxiété sociale et expliquerait en partie pourquoi certains jeunes délinquants ont

généralement moins d'amis, de soutien et d'interactions avec leurs pairs (Kerns, Read, Klugman, & Kendall, 2013; Tillfors et al., 2012). La délinquance relationnelle pourrait être une stratégie d'adaptation pour certains jeunes qui s'isolent socialement et ainsi évitent la perception de se faire juger négativement pour amoindrir les blessures émotionnelles qu'engendre l'anxiété sociale. De façon générale, les adolescents anxieux socialement sont vulnérables au développement de comportements délinquants (Goodwin & Hamilton, 2003; Kramer & Zimmerman, 2009; Marmorstein, 2007) et la délinquance relationnelle serait un moyen tangible de réagir aux craintes sociales.

Les travaux réalisés dans le cadre de cette thèse apportent de nouveaux éléments qui permettent d'améliorer notre compréhension du phénomène de la délinquance. En effet, l'opinion générale qui perçoit l'anxiété comme un facteur atténuant des comportements délinquants pourrait être plus nuancée. D'abord, la recherche montre que les jeunes anxieux socialement sont typiquement de nature plus timide et inhibée (Frick, Lilienfeld, Ellis, Loney, & Silverthorn, 1999; Johnson et al., 2006; Ollendick et al., 1999; Roza et al., 2003) que les délinquants qui recherchent des sensations fortes et sont plus impulsifs (Andrews & Bonta, 2006). Toutefois, certains chercheurs ont récemment mentionné que le domaine de la criminologie doit explorer davantage le rôle de l'anxiété dans le développement de la délinquance en lien à de nouvelles recherches scientifiques qui montrent que l'anxiété sociale peut être un facteur contribuant (Farrington, 2012; Marmorstein, 2007). Même s'il est fort probable que plusieurs adolescents anxieux s'impliquent moins dans des actes à caractère agressif et impulsif,

la théorie de la régulation sociale et psychologique montre que pour certains adolescents, l'anxiété sociale est un facteur de risque de la délinquance à travers le construit de la maîtrise de soi (Le Blanc, 2003). Le Blanc (2003) soutient que la régulation sociale passe par la qualité des liens interpersonnels que l'adolescent noue avec la société et les personnes de ses milieux d'appartenance. Alors, si l'adolescent est exposé à des milieux de vie prosociaux, il aura beaucoup plus tendance à devenir une personne prosociale qu'antisociale. Dans l'éventualité où les problèmes d'anxiété sociale sont omniprésents dans la vie d'un adolescent, ils peuvent limiter la participation à des activités prosociales, promouvoir l'isolement et ainsi freiner le développement de liens significatifs avec son environnement. De surcroît, il devient probable que certains adolescents s'adonneront à la délinquance étant donné qu'ils n'auront pas eu l'opportunité de développer de liens positifs avec leurs milieux de vie (Le Blanc & Morizot, 2003). Si l'anxiété sociale est combinée à d'autres facteurs de risque individuels et sociaux, le risque de délinquance devient conséquemment plus élevé (Le Blanc, 2003). Dans la théorie du lien social, Hirschi (1969) stipule que la majorité des actes délinquants surviennent lorsque les liens qu'un individu entretient avec la société sont rompus. Dans le cas de l'adolescent anxieux qui a généralement moins d'interactions avec ses pairs et entretient des contacts limités avec son environnement social, la délinquance devient le produit d'une défaillance dans le processus de socialisation (Hirschi, 1969).

D'autres travaux de recherche ont montré que les filles sont habituellement moins à risque de développer des comportements délinquants que les garçons (Copeland et al., 2007; Martin,

Martin, Dell, Davis, & Guerrieri, 2008). Certes, les filles semblent être moins prônes à poser des gestes de délinquance générale, mais cette thèse montre qu'elles s'impliquent dans une proportion significative de comportements variés sur le plan de la délinquance incluant les comportements de délinquance relationnelle. Comme les tactiques d'intimidation sont souvent des précurseurs à la commission d'autres actes de délinquance grave (p. ex., vol, vandalisme, etc.) et de violence, certaines adolescentes risquent de développer des problématiques sérieuses à l'âge adulte si aucune intervention n'est effectuée. Les filles et les garçons de notre thèse utilisent des méthodes d'agression indirecte qui se concentrent sur l'exclusion d'un groupe de pairs, les atteintes à la réputation et la manipulation des amitiés. Vu ce constat, il est primordial de ne pas conclure que le profil de délinquance relationnelle s'adresse uniquement aux filles (Dowdney, 1993; Rigby & Cox, 1996). Nos travaux nuancent les études publiées antérieurement qui associaient les filles à la délinquance relationnelle et les garçons à la délinquance générale (Dukes et al., 2010; Kim et al., 2006), et mettent plutôt l'accent sur la contribution de l'anxiété sociale.

Bien que la première étude de cette thèse identifie des facteurs contribuant au développement de la délinquance, elle ne nous offre pas l'opportunité de proposer un modèle qui explique la contribution de l'anxiété sociale à la délinquance relationnelle. Alors que la deuxième étude sera discutée dans quelques paragraphes, certaines avenues développementales en lien à la première étude peuvent être explorées. Par exemple, la recherche concernant l'association entre l'isolement social et la délinquance stipule que les adolescents isolés

socialement ne s'impliquent typiquement pas dans la commission d'actes délinquants, car ils sont peu exposés à des modèles déviants et n'ont pas tendance à participer à des activités sociales (Demuth, 2004). Nos résultats indiquent toutefois que l'isolement social est une variable importante dans la commission d'actes délinquants, lorsque combinés à la présence d'anxiété sociale. Que ce soit une façon de gérer des symptômes psychologiques négatifs ou de briser l'isolement social, nos résultats concordent avec l'étude de Leary et Kowalski (1995) qui suggèrent que les adolescents s'impliquent dans la commission d'actes de délinquance relationnelle pour des raisons de statut social, pour impressionner les autres et possiblement se faire des amis. De plus, comme les adolescents anxieux sont sensibles à l'opinion et au jugement des pairs et qu'il importe de faire bonne impression auprès des autres à l'adolescence (Houghton, Carroll, Tan, & Hopkins, 2008), la commission d'actes de délinquance relationnelle pourrait être une façon de développer une réputation, gérer l'anxiété sociale et briser l'isolement. Le modèle théorique de Sutherland (1973) explique que les délinquants se rassemblent parce qu'ils partagent certaines normes de conduite qui se trouvent renforcées par les pairs. Donc, l'apprentissage de la délinquance commence par la transmission et l'imitation de techniques et d'attitudes criminelles. Ainsi, l'adolescent anxieux qui veut se sentir accepté et faire bonne impression auprès de pairs pourrait adopter des valeurs délinquantes et ainsi briser l'isolement social.

La dépression et l'estime de soi sont des facteurs qui entretiennent également d'importants liens avec l'anxiété sociale et la délinquance à l'adolescence (Allen, 2006; Bauer & Jeglic, 2007; Kendrick et al., 2012; Leas & Mellor, 2000; Mellin & Fang, 2010; Ritakallio,

Kaltiala-Heino, Kivivuori, Luukkaala, & Rimpelä, 2006; Turner, 2001). Comme rapporté dans la première étude, on se serait attendu à ce que les symptômes dépressifs et l'estime de soi soient des enjeux de taille dans les difficultés rencontrées par les jeunes délinquants. Or ni la dépression ni l'estime de soi ne se sont révélées significatives dans nos analyses. Ces résultats sont plutôt contre-intuitifs, car plusieurs études montrent que les délinquants qui commettent des actes d'intimidation présentent des symptômes dépressifs (Crick et al., 2006; Fite et al., 2011; Havlicek, 2010) et sont nombreux à se percevoir négativement (Dowdney, 1993).

On croit que les résultats diffèrent des autres études, car la majorité des recherches publiées sont réalisées sur la délinquance générale et celles impliquant la délinquance relationnelle se limitent à des échantillons d'enfants. De plus, les symptômes d'anxiété et de dépression se présentent différemment sur le plan développemental (Axelson & Birmaher, 2001; Weems, Saltzman, Reiss, & Carrion, 2003). Comme les problèmes d'anxiété précèdent habituellement les symptômes dépressifs (Weems et al., 2003) et que l'estime de soi est un état moins affecté par le stress à la période de l'adolescence (Bos, Huijding, Murriss, Vogel, & Biesheuvel, 2010), l'anxiété sociale semble être un facteur de risque beaucoup plus important que la dépression et l'estime de soi dans la commission d'actes de délinquance relationnelle.

4.2. L'apport de l'anxiété sociale dans un modèle psychosocial explicatif de la délinquance relationnelle

Sur la base des résultats obtenus dans la première étude et comme peu d'information qui proposaient l'intégration de l'anxiété sociale, la dépression, l'isolement social et la délinquance générale et relationnelle existaient dans un même modèle, ces variables ont été examinées en détail pour le deuxième article.

Les résultats obtenus ont montré qu'en effet, une importante relation existe sur plan longitudinal lorsque l'anxiété sociale, l'isolement social et la délinquance relationnelle sont incorporés dans un même modèle. L'anxiété sociale et l'isolement social en début d'adolescence s'avèrent donc des facteurs de risque associés à la délinquance relationnelle à travers le temps. De façon plus spécifique, l'anxiété sociale combinée à l'isolement social au début de l'adolescence détermine une trajectoire de délinquance relationnelle vers la mi-adolescence. Notre modèle explicatif apporte donc une contribution additionnelle dans le domaine de l'anxiété et de la délinquance en fournissant des informations qui aident à mieux comprendre l'apport de ces variables dans le développement des comportements de délinquance relationnelle chez certains adolescents.

Comprendre le développement de la délinquance relationnelle en intégrant des variables individuelles et sociales demeure un grand défi, car les théories explicatives contemporaines de l'anxiété sociale ainsi que l'information disponible sur la délinquance relationnelle sont assez récentes (Alfano et al., 2009; Barlow, 2002; Morris, 2001; Ragatz et al., 2011; Wong & Schonlau, 2013). Dans l'ensemble, nos travaux soutiennent que ces variables déterminent une

trajectoire de délinquance relationnelle, mais pas de délinquance générale. La combinaison d'anxiété sociale et d'isolement social pourrait donc pousser certains adolescents à commettre des actes de délinquance relationnelle. Ces résultats sont cohérents avec l'étude transversale d'Olweus (1993) qui montre que les jeunes intimidateurs sont plus anxieux que les autres enfants et aux conclusions de la recherche de Marmorstein (2007), qui soutient que l'anxiété sociale est un facteur de risque hautement corrélé avec les problèmes de type extériorisé chez les adolescents de 12 à 14 ans. Par ailleurs, nos résultats concordent également avec d'autres travaux qui montrent que pour certains adolescents, l'anxiété peut être un facteur de protection (Johnson et al., 2006; Roza et al., 2003). En effet, notre modèle psychosocial s'est avéré significatif uniquement lorsque la délinquance générale a été exclue des analyses de trajectoires ce qui porte à croire que certains adolescents anxieux s'impliquent moins dans les actes de délinquance générale.

Notre tentative de valider un modèle théorique psychosocial qui comprend des facteurs de risque intériorisés communs à l'adolescence s'avère utile pour le dépistage et l'intervention auprès des jeunes impliqués dans la commission d'actes de délinquance relationnelle en milieu scolaire. De façon générale, les intervenants ont tendance à cibler les adolescents à risque pour prévenir l'émergence de problématiques d'anxiété et de freiner l'isolement social. Nos travaux justifient également l'importance de cibler les jeunes anxieux pour tenter de pallier le développement de comportements de délinquance relationnelle. De plus, comme la délinquance est un phénomène hétérogène et multifactoriel, les théories qui sont composées de plusieurs

facteurs de risque sont favorisées pour mieux prédire et cibler les adolescents à risque d'être impliqués dans la délinquance (Catalano & Hawkins, 1996). La théorie de la régulation sociale et psychologique (Le Blanc, 2003) permet d'évaluer des variables individuelles et psychosociales pour tenter de réduire la délinquance sous plusieurs angles. Il importe de reproduire nos travaux et de considérer l'anxiété sociale, l'isolement social et d'autres facteurs de risque individuels et psychosociaux suggérés par les spécialistes de l'anxiété sociale et de la délinquance relationnelle. En effet, des études qui, en plus de contenir des renseignements au sujet de différents types d'anxiété et de délinquance, engloberaient de l'information sur la timidité et l'inhibition comportementale, la socialisation avec les pairs, le style parental, l'attachement et la modélisation parentale ouvriraient des pistes de recherche trop peu exploitée dans un domaine où il est nécessaire d'intervenir tôt.

4.3. Limites et forces générales de la thèse

Malgré l'importance de cette thèse qui comporte plusieurs forces, certaines limites doivent être notées. Premièrement, il importe de ne pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population estudiantine du Québec, car notre échantillon représente uniquement des adolescents qui fréquentent des écoles secondaires provenant de milieux défavorisés. De plus, notre échantillon est composé de jeunes qui présentent un nombre important de comportements délinquants laissant à l'écart les adolescents qui ont commis peu ou pas d'actes délinquants. Deuxièmement, comme des instruments de mesure autorapportés ont été exclusivement utilisés pour obtenir nos informations, il est possible que certains des résultats

obtenus soient biaisés. Toutefois, la recherche chez les jeunes a montré qu'il est adéquat d'utiliser ce type d'instruments et que les résultats sont susceptibles d'être précis et valides si les jeunes sont assurés de la confidentialité de leurs réponses (Marini et al., 2006). Comme la confidentialité a été assurée par l'entremise de mesures prises au niveau des procédures de passation, nous sommes persuadés que les résultats obtenus dans les deux études empiriques sont représentatifs des problématiques associées à cet échantillon de jeunes délinquants. Troisièmement, comme nous avons utilisé que les trois items disponibles dans la base de données pour mesurer le concept de l'anxiété sociale, ceci pourrait limiter la portée des résultats en raison d'une sous-représentation du construit (Downing & Haladyna, 2004). Nous sommes toutefois d'avis que les variables évaluées dans le cadre de ces deux études reposent sur une formulation juste du problème (Robert, 1988) et que les résultats de l'évaluation sont valides dans le contexte où le construit a été mesuré de façon précise (Cook & Beckman, 2006). Le concept d'anxiété sociale mesuré dans le cadre de cette thèse est donc suffisamment précis et sans ambiguïté pour que l'utilisation de ce nombre limité d'items puisse suffire (Wanous et al., 1997). De plus, comme des analyses factorielles confirmatoires réalisées sur une population d'adolescents ont montré des poids factoriels acceptables (0.46 à 0.66) pour les items sélectionnés pour mesurer l'anxiété sociale (Spence, Barrett, & Turner, 2003), le concept s'avère bien représenté dans les deux études. Les recherches futures auraient toutefois avantage à utiliser un instrument de mesure sur l'anxiété sociale dans sa globalité avec des items qui possèdent des qualités psychométriques acceptables. Il serait également important que l'instrument sélectionné ait la

capacité d'identifier d'autres types d'anxiété potentiellement en lien avec la délinquance générale et relationnelle dans le but de renchérir nos connaissances.

Quatrièmement, malgré l'utilisation d'un échantillon de garçons et de filles, ce qui représente une amélioration sur le plan méthodologique par rapport aux autres études publiées sur la délinquance qui sont habituellement axées uniquement sur les garçons (Diamantopoulou et al., 2011), la taille de l'échantillon représente un défi au niveau de la puissance statistique dans les modèles par équations structurales. Bien que des moyennes spécifiques aient été attribuées aux garçons et aux filles dans les échelles de mesure utilisées, il s'est avéré impossible d'examiner les différences selon le genre spécifiquement en raison de la taille de l'échantillon. Il aurait été pertinent d'examiner cet aspect dans une perspective développementale, car les garçons développent des types de délinquance qui diffèrent de ceux des filles (Copeland et al, 2007; Martin, Martin, Dell, Davis, & Guerrieri, 2008). Les futures études devraient tester notre modèle psychosocial avec des échantillons plus larges de garçons et de filles et ainsi examiner les différents profils de délinquance selon le genre pour ainsi confirmer si notre modèle est généralisable aux adolescents et aux adolescentes. De plus, notre technique d'échantillonnage de cas, pour ne sélectionner que les jeunes qui présentent des actes de délinquance et ayant plus de deux écarts-types au-dessus de la moyenne, peut paraître rigoureuse comme méthode d'échantillonnage pour certains chercheurs. Toutefois, le choix des cas extrêmes d'un échantillon ne devrait pas poser problème dans un contexte où nous cherchons à isoler les cas qui manifestent vraisemblablement le phénomène à l'étude, une approche valorisée pour développer

une compréhension plus approfondie d'une problématique (Kemper, Stringfield, & Teddlie, 2003).

Malgré ces limites, les données de nature longitudinale sur une population d'adolescents délinquants qui vivent dans la collectivité ont permis de combler un manque dans la recherche et d'examiner l'apport de l'anxiété sociale dans un modèle psychosocial intégratif de la délinquance relationnelle. Cette thèse a également permis d'examiner des caractéristiques individuelles et sociales importantes et documentées dans les travaux et modèles théoriques en lien au développement de la délinquance à la période de l'adolescence. Les résultats obtenus dans nos deux études peuvent paraître contradictoires aux recherches antérieures sur la délinquance, qui mentionnent souvent que l'anxiété est un facteur atténuant de la délinquance (Johnson et al., 2006; Roza et al., 2003; Walker et al., 1991; Zara & Farrington, 2009). Toutefois, comme nous avons étudié deux formes de délinquance, cette distinction permet plutôt de nuancer les travaux antérieurs en ciblant une sous-population de délinquants où l'anxiété s'avère un facteur de risque important.

L'examen approfondi d'importants facteurs individuels et sociaux de cette thèse amène des pistes de recherche futures et contribue à l'avancement des connaissances auprès des adolescents fréquentant les écoles secondaires de milieux défavorisés. Il importe aux chercheurs, aux intervenants et aux psychoéducateurs en milieu scolaire de redoubler d'ardeur pour mettre l'accent sur le développement de stratégies de prévention et d'intervention auprès des jeunes à

risque d'être impliqués dans un nombre important de comportements délinquants à caractère interpersonnel. De plus, la recherche soutient l'importance de distinguer clairement le profil d'intimidateurs, car ils présentent des caractéristiques psychologiques particulières (Olweus, 2003). En effet, les travaux de recherche montrent que l'intimidateur semble avoir une pensée criminelle plus développée, est majoritairement de sexe masculin et a une propension plus élevée à l'agressivité proactive (Ragatz et al., 2001) tandis que l'intimidateur-victime semble avoir beaucoup plus de difficultés sur le plan émotionnel (Brunstein, Lomek et al., 2011; Ragatz et al., 2011). Vu ces constats, il importe de poursuivre les travaux pour distinguer les caractéristiques de l'intimidateur et de l'intimidateur-victime.

Malgré tout, que la commission d'actes de délinquance relationnelle soit une façon de gérer des symptômes psychologiques négatifs ou de briser l'isolement social, les adolescents impliqués souffrent et risquent de développer des problématiques graves à l'âge adulte. Il est donc souhaitable de poursuivre les travaux dans le domaine, de mettre l'emphase sur les facteurs interpersonnels et sociaux ainsi que sur les stratégies d'adaptation des jeunes pour cibler les comportements délinquants spécifiques à l'anxiété sociale et d'autres types d'anxiété. Comme les gouvernements et les commissions scolaires demeurent préoccupés par le potentiel de violence, de représailles et d'autres manifestations extériorisées qui se produisent dans les écoles secondaires, il est primordial de mettre en place des mesures de prévention systématique dès l'entrée au secondaire.

Il y a déjà plusieurs années, un pilier du domaine de la psychoéducation a indiqué qu'un des principaux défis de l'intervention auprès des jeunes en difficulté est d'accepter sa complexité (Gendreau, 1995). Au niveau de l'intervention psychoéducative, cette thèse permet de comprendre l'apport de facteurs de risque intériorisés spécifiques qui prédisposent certains adolescents à développer des comportements de délinquance relationnelle. Ainsi, il est essentiel de mettre en place des mesures de dépistage précoce de l'anxiété et particulièrement de l'anxiété sociale pour cibler les jeunes à risque de développer ces problématiques. Puis, le développement de programmes de prévention qui considèrent à la fois l'anxiété sociale et la délinquance relationnelle sont recommandés. Finalement, il serait intéressant de s'attarder à l'implantation de programmes d'intervention universelle qui permettent d'agir non seulement auprès des jeunes intimidateurs, mais également auprès de tous les jeunes du secondaire. Un programme de prévention universelle de l'anxiété sociale en milieu scolaire comme celui implanté en Norvège et intitulé « Norwegian Universal Preventive Program for Social Anxiety » (NUPP-SA; Aune & Stiles, 2009) s'avère fort intéressant, car il montre des effets positifs en ce qui a trait à la prévention et à la réduction des symptômes d'anxiété sociale. De façon plus spécifique, ce programme enseigne aux adolescents, aux parents, aux enseignants, aux autres membres du personnel de l'école, aux professionnels de la santé ainsi qu'aux médecins de famille les fondements de l'anxiété sociale, certains principes du traitement cognitivo-comportemental de l'anxiété sociale, et décrit comment les pensées influencent les émotions et le comportement. Ce type de programme met en valeur la possibilité de mieux intervenir auprès des jeunes à risque de développer des problèmes d'anxiété sociale et de cibler tous les adolescents pour tenter de freiner

certaines comportements d'intimidation en milieu scolaire. L'intimidation est un phénomène complexe, mais par son angle de prise sur les situations problématiques et le vécu éducatif partagé, les psychoéducateurs en milieu scolaire peuvent influencer positivement le climat social des écoles. Le milieu scolaire demeure un endroit privilégié pour l'intervention psychoéducative et sur le plan de la prévention de l'intimidation, il offre aux psychoéducateurs plusieurs possibilités.

En lien à ces recommandations, les instances gouvernementales doivent soutenir financièrement les écoles et leurs intervenants pour aider les adolescents vulnérables et tenter de prévenir le développement de comportements délinquants. Dans une ère où la violence et l'intimidation sont au cœur des discussions, ces fléaux continuent d'engendrer des répercussions psychologiques, sociales et financières qui sont parfois irréparables et dévastatrices pour les jeunes de notre société. L'intimidation nuit au potentiel la jeunesse et comme les jeunes sont l'avenir de notre société, nous avons tous une responsabilité sociétale de tenter d'enrayer une problématique bien ancrée dans nos écoles et de soutenir à la fois les victimes et les auteurs de ces actes répréhensibles.

Bibliographie

- Akers, R. L. (1977). *Deviant behavior: A social learning theory*. Wadsworth.
- Alberta Government. (2013). *Bully free Alberta*. Page retrouvée de <http://www.bullyfreealberta.ca/bullying.htm>
- Albano, A. M., Di Bartolo, P. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1995). Children and adolescents: Assessment and Treatment. Dans R. G. Heimber, M. R. Liebowitz, D. A. Hope et F. R. Schneier (Éds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 387-426). New York: The Guilford Press.
- Alfano, C. A., Pina, A. A., Villalta, I. K., Beidel, D. C., Ammerman, R. T., & Crosby, L. E. (2009). Mediators and moderators of outcome in the behavioural treatment of childhood social phobia. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(9), 945-953.
- Allen, K. (2006). Bullying and self-esteem: Is there a connection? *Impact Training, Inc.*, 1-8.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: APA.
- Andrews, D. A. & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct*. Ohio: Anderson Publishing.
- Antonogeorgos, G., Panagiotakos, D. B., Priftis, K. N., & Tzonou, A. (2009). Logistic regression and linear discriminant analyses in evaluating factors associated with asthma prevalence among 10- to 12-years old children: Divergence and similarity of the two statistical methods. *International Journal of Pediatrics*, 1-7.

- Askénazy, F. L., Sorci, K., Benoit, M., Lestideau, K., Myquel, M., & Lecrubier, Y. (2003). Anxiety and impulsivity levels identify relevant subtypes in adolescents with at-risk behavior. *Journal of Affective Disorders, 74*, 219-227.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500-505.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*(4), 1456-1464.
- Aubin, J., Lavallée, C., Camirand, J., Audet, N., et al. (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Aune, T., & Stiles, T. C. (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 867-879.
- Axelson, D. A., & Birmaher, B. (2001). Relation between anxiety and depressive disorders in childhood and adolescence. *Depression and Anxiety, 14*, 67-78.
- Bagner, D. M., Storch, E. A., & Roberti, J. W. (2004). A factor analytic study of the loneliness and social dissatisfaction scale in a sample of African-American and Hispanic-American children. *Child Psychiatry and Human Development, 34*, 237-250.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, US: Prentice Hall.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press.

- Barrett, P. M., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 333-342.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Bauer, R., & Jeglic, E. L. (2007). *Delinquency, depression, and suicidal behaviors among college students*. Manuscript soumis pour publication.
- Beidel, D. C., Morris, T. R., & Turner, M. W. (2004). Social phobia. Dans T. L. Morris, & J. S. March (Éds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 141-163). New York: The Guilford Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M., & Bonnett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Beyers, J. M., & Loeber, R. (2003). Untangling developmental relations between depressed mood and delinquency in male adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(3), 247-266.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.

- Born, M. (2005). Le terrain sociologique de la délinquance: Faiblesse du lien social. Dans M. Born (Éd.), *Psychologie de la délinquance* (pp. 41-64). Paris: Éditions De Boeck Université.
- Bos, A. E. R., Huijding, J, Muris, P., Vogerl, L. R. R., & Biesheuvel, J. (2010). Global, contingent and implicit self-esteem and psychopathological symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences, 48*, 311-316.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (Éds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Brunstein Klomek, A., Kleinman, M. S., Altschuler, M. A., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behaviour, 41*(5), 501-516.
- Bonta, J., Blais, J., & Wilson, H. A. (2014). A theoretically informed meta-analysis of the risk for general and violent recidivism for mentally disordered offenders. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 278-287.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Dirs.), *Prévention des*

problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes extériorisés (pp. 165-229). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior, 11*, 237-264.

Canadian Institutes of Health Research. (2013). *Canadian bullying statistics*. Document retrieved from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/45838.html>

Cannon, M. F., & Weems, C. F. (2006). Do anxiety and depression cluster into distinct groups?: A test of tripartite model predictions in a community sample of youth. *Depression and Anxiety, 0*, 1-8.

Caron, M. (2001). *Validation de la version canadienne-française de l'échelle du Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D-FR): Validité intrinsèque et prédictive auprès de la population féminine de la région de Québec*. (Mémoire non-publié). Université Laval, Québec.

Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365.

Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behaviour. Dans J. D. Hawkins (Éd.), *Delinquency and crime* (pp. 149-197). Cambridge: Cambridge University Press.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Youth risk behavior surveillance-United States 2009 (Surveillance Summaries). *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 59(No. SS-5), 1-142.
- Chalouh, M., & Malette, L. (1990). *Polytechnique, 6 décembre*. Montréal: Éditions du Remue-Ménage.
- Clark, D. M. (2001). A cognitive perspective on social phobia. Dans W. R. Crozier et L. E. Alden (Éds.). *International Handbook of Social Anxiety: Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness* (pp. 405-430). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Dans R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, et F. R. Schneier (Éds), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: A meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Coie, J. D, Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 783-792.
- Cole, D. A., & Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(6), 748-757.

- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American Journal of Medicine, 119*(2), 7-16.
- Copeland, W. E., Miller-Johnson, S., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Childhood psychiatric disorders and young adult crime: A prospective, population-based study. *American Journal of Psychiatry, 164*(11), 1668-1675.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *Journal of American Medical Association, 70*(4), 419-426.
- Coronel, C. P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Social skills: An investigation with young adolescents from different socioeconomic contexts. *Journal of Research and Educational Psychology, 9*(1), 241-262.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2004). Developmental epidemiology of anxiety disorders. In T. H. Ollendick et J. S. March (Éds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 61-91). New York: Oxford University Press.
- Costello, E. J., Erkanli, A., Federman, E., & Angold, A. (1999). Development of psychiatric comorbidity with substance abuse in adolescents: Effects of timing and sex. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 298-311.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 610-617.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 131-142.
- Cousineau, M-M., & Desbiens, N. (1999). Intimidation. *Centre Québécois de Ressources en Promotion de la Sécurité et en Prévention de la Criminalité*, 1-11.
- Dadds, M. R., Rapee, R. M., & Barrett, P. M. (1994). Behavioral observation. Dans T. H. Ollendick, N. J. King et W. Yule (Éds.), *International Handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 349-364). New York: Plenum Press.
- Daigle, L. E., Cullen, F. T., & Wright, J. P. (2007). Gender differences in the predictors of juvenile delinquency. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(3), 254-286.
- Demuth, S. (2004). Understanding the delinquency and social relationships of loners. *Youth and Society*, 35(3), 366-392.
- Department of Justice Canada. (2012). *Youth Criminal Justice Act*. Document retrouvé de <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/Y-1.5/page-1.html>
- Diamantopoulou, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., & Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academic Marketing Science*, 40, 434-449.
- Diamantopoulou, S., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2011). Gender differences in the development and adult outcome of co-occurring depression and delinquency in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(3), 1-12.

- Domalanta, D., Risser, W. L., Robert, R. E., & Hale-Risser, J. M. (2003). Prevalence of depression and other psychiatric disorders among incarcerated youths. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(4), 477-484.
- Dowdney, L. (1993). Bullies and their victims. *Current Paediatrics, 3*, 76-80.
- Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (2004). Validity threats: Overcoming interference with proposed interpretations of assessment data. *Medical Education, 38*, 327-333.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511-532.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor in society*. London: The Free Press of Glencoe.
- Edwards, W. J. (1996). A measurement of delinquency differences between a delinquent and nondelinquent sample: What are the implications? *Adolescence, 31*(124), 973-991.
- Eisenbarth, C. (2012). Does self-esteem moderate the relations among perceived stress, coping, and depression? *College Student Journal, 46*(1), 149-157.
- Ellis, W. E., Crook, C. V., & Wolfe, D. A. (2009). Relational aggression in peer and dating relationships: Links to psychological and behavioral adjustment. *Social Development, 18*(2), 253-269.
- Englander, E. (2007). Is bullying a junior hate crime? *American Behavioral Scientist, 51*(2), 205-212.

- Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence*, 1-12.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 831-843.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2002). Course and outcome of anxiety disorders in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 67-81.
- Farrington, D. P. (2012). Foreword: looking back and forward. Dans R. Loeber et B. C. Welsh (Éds.), *The Future of criminology* (pp. xvii-xxv). New-York: Oxford University Press inc.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2012). *America's children in brief: Key national indicators of well-being*, Washington, DC: US. Government Printing Office.
- Fekkes, M., Pijpers, I. F., Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behaviour and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California, US: Sage Publications Ltd.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L., & Preddy, L. (2011). Association between relational aggression, depression and suicidal ideation in a child psychiatric inpatient sample. *Journal of Child Psychiatry and Human Development*, 42(6), 666-678.
- Foster, S. L., & Cone, J. D. (1995). Validity issues in clinical assessment. *Psychological Assessment*, 7(3), 248-260.
- Fréchette, M., & Le Blanc, M. (1987). *Délinquance et délinquants*. Chicoutimi: Gaëtan Morin

éditeur.

Frick, P. J., Lilienfeld, S. O., Ellis, M. L., Loney, B. R., & Silverthorn, P. (1999). The association between anxiety and psychopathy dimensions in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 381-390.

Gendreau, G. (1995). *Partager ses compétences entre parents, jeunes en difficulté et éducateurs. Tome I: Un projet en devenir*. Montréal: Science et culture.

Gomes, J. T., Bertrand, L. D., Paetsch, J. J., & Hornick, J. P. (2003). Self-reported delinquency among Alberta's youth: Findings from a survey of 2,001 junior and senior high school students. *Adolescence*, 38(49), 75-91.

Goodwin, R. D., & Hamilton, S. P. (2003). Lifetime comorbidity of antisocial personality disorder and anxiety disorders among adults in the community. *Psychiatry Research*, 117, 159-166.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Tucson: Stanford University Press.

Gouvernement of Canada (2013). *Code Criminel R.S.C. 1985, c. C-46*. Document retrouvé de <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-46.pdf>

Greenwald, R. (2002). *Trauma and juvenile delinquency*. New York: The Haworth Press, Inc.

Grisso, T. (1999). Juvenile offenders and mental illness. *Psychiatry, Psychology and Law*, 6(2), 143-151.

- Gros, D. F., Stauffacher Gros, K., & Simms, L. J. (2010). Relations between anxiety symptoms and relational aggression and victimization in emerging adults. *Cognitive Therapy and Research, 34*, 134-143.
- Havlicek, L. M. (2010). *Understanding why sad children aggress: Are they angry? Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering, 71(6-B)*. (UMI No. 3410997)
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., & Harachi, T. W. (1999). A review of predictors of youth violence. Dans R. Loeber et D. P. Farrington (Éds.), *Serious & violent juvenile offenders* (pp. 106-146). California: Sage Publications, inc.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., et al. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin, 1-11*.
- Health Canada. (2006). *Anxiety disorders: Future directions for research and treatment*. Document retrouvé de http://www.phac-aspc.gc.ca/mh-sm/pubs/anxiety-anxieux/chapter2_e.htm
- Heinrich, L., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*, 695-718.
- Herba, C. M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J., & Verhulst, F. C. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: Specific vulnerabilities of victims. *The Journal of Child and Psychiatry, 49(8)*, 867-876.

- Hernandez, M. (2007). *School bullying a focus since shootings*. Document retrouvé de <http://www.venturacountystar.com/news/2007/may/05/school-bullying-a-focus-since-shootings/>
- Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., Hemphill, S. A., & Toumbourou, J. W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims, 24*(1), 3-19.
- Higgins, G. E., Piquero, N. L., & Piquero, A. R. (2011). General strain theory, peer rejection, and delinquency/crime. *Youth and Society, 43*(4), 1272-1297
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Houghton, S., Carroll, A., Tan, C., & Hopkins, S. (2008). Self-reported delinquency and reputational orientations of high school and incarcerated adolescents loners and nonloners. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 19*(2), 205-227.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2000). The origins of social phobia. *Behavior Modification, 24*(1), 102-129.
- Instituts de recherche en santé du Canada. (2012). *Les statistiques sur l'intimidation au Canada*. Document retrouvé de <http://www.cihr-irsc.gc.ca>
- Institut National de la Santé. (2000). *Bullying*. Document retrouvé de <http://search.nih.gov/search?utf8=%E2%9C%93&affiliate=nih&query=bullying&commit.x=15&commit.y=17>
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (2005). Profil descriptif de la réussite des étudiants

sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. *Équipe d'évaluation de la SIAA*. Université de Montréal.

Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, QC: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Jennings, W. G., Maldonado-Molina, M., Reingle, J., & Komro, K. A. (2011). A multi-level approach to investigating neighborhood effects on physical aggression among urban Chicago youth. *American Journal of Criminal Justice*, *36*, 392-407.

Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S., & Brook, J. S. (2006). Personality disorders evident by early adulthood and risk for anxiety disorders during middle adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, *20*, 408-426.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, *19*, 404-416.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1230-1237.

Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. O. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, *59*(6), 1580-1598.

- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1993). On the temperamental categories of inhibited and uninhibited children. Dans K. H. Rubin et J. B. Asendorpf (Éds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 19-28). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kass, J. (2000). *Witnesses tell of Columbine bullying*. Document retrouvé de <http://denver.rockymountainnews.com/shooting/1003col4.shtml>
- Katsiyannis, A., Ryan, J. B., Zhang, D., & Spann, A. (2008). Juvenile delinquency and recidivism: The impact of academic achievement. *Reading and Writing Quarterly, 24*, 177-196.
- Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Methodological and analytical issues. Dans C. Tashakkori et C. Teddlie (Éds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 273-296). Thousand Oaks: CA, Sage Publications, Inc.
- Kendall, P. C., Kortlander, E., Chansky, T. E., & Brady, E. U. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Treatment implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 869-880.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*(4), 1069-1080.
- Kerns, C. M., Read, K. L., Klugman, J., & Kendall, P. C. (2013). Cognitive behavioural therapy for youth with social anxiety: Differential short and long-term treatment outcomes. *Journal of Anxiety Disorders, 27*, 210-215.

- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., & Boyce W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, *63*, 1035-1041.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2001). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behaviour*, *41*(5), 501-516.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, *55*(5), 282-288.
- Kofler, M. J., McCart, M. R., Zajac, K., Ruggiero, K. J., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G. (2011). Depression and delinquency covariation in an accelerated longitudinal sample of adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *79*(4), 458-469.
- Kofler-Westergren, B., Klopff, J., & Mitterauer, B. (2010). Juvenile delinquency: Father absence, conduct disorder and substance abuse as risk factor triad. *International Journal of Forensic Mental Health*, *9*, 33-43.
- Kort-Butler, L. A. (2010). Experienced and vicarious victimization: Do social support and self-esteem prevent delinquent responses? *Journal of Criminal Justice*, *38*, 496-505.

- Kramer, U., & Zimmerman, G. (2009). Fear and anxiety at the basis of adolescent externalizing and internalizing behaviors. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53*(1), 113-120.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child and Adolescent Psychiatry, 7*(1), 24-29.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Landau, S., & Milich, R. (1985). Social status of aggressive and aggressive/withdrawn boys: A replication across age and method. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 141.
- Langström, N., & Grann, M. (2000). A preliminary typology of young sex offenders. *Journal of Adolescence, 23*, 319-329.
- Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M., & Kadzin, A. E. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and clinical characteristics. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 1070-1076.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior, 29*(3), 202-214.

- Leas, L., & Mellor, D. (2000). Prediction of delinquency: The role of depression, risk-taking, and parental attachment. *Behaviour Change*, 17(3), 155-166.
- LeBlanc, L. (2004). *Le climat social des écoles secondaires, les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux*. *Dissertation Abstracts International*, 66(02). (UMI No. 885637181)
- Le Blanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents. Dans M. Le Blanc, M. Ouimet et D. Szabo (Dir.), *Traité de criminologie empirique*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2010). La conduite déviante des adolescents: Son développement et ses causes. Dans M. Le Blanc et M. Cusson (Dir.), *Traité de criminologie empirique (4^eéd.)* (pp. 227-272). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Fréchette, M. (1989). *Male criminal activity, from childhood through youth: Multilevel and developmental perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F., & Trudeau-Le Blanc, P. (1997). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (3^eéd.)*. École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté. Université de Montréal.
- Le Blanc, M., & Morizot, J. (2000). Trajectoires délinquantes commune, transitoire et persistante. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes extériorisés* (pp. 291-334). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- Le Blanc, M., & Trudeau-Le Blanc, P. (2014). *La réadaptation de l'adolescent antisocial*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lei, P-W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33-43.
- Lieb, R., Wittchen, H. U., Höfler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B., & Merikangas, K. R. (2000). Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring: A prospective-longitudinal community study. *Archives of General Psychiatry*, 53(9), 859-866.
- Lilienfeld, S. O. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Loeber, R., Russo, M. F., Stouthamer-Loeber, M., & Lahey, B. B. (1994). Internalizing problems and their relation to the development of disruptive behaviors in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 615-637.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Raskin-White, H. (1999). Developmental aspects of delinquency and internalizing problems and their association with persistent juvenile substance use between ages 7 and 18. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 322-332.

- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research, 55*(5), 308-315.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & YLC-CURA. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: The influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders, 21*, 420-432.
- Marmorstein, N. R., Raskin-White, H., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2010). Anxiety as a predictor of age at first use of substances and progression to substance use problems among boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 211-224.
- Marmorstein, N. R., von Ranson, K. M., Iacono, W. G., & Succop, P. A. (2007). Longitudinal associations between externalizing behavior and dysfunctional eating attitudes and behaviors: A community-based study. *Journal of Child and Adolescent Psychology, 36*(1), 87-94.
- Martin, D., Martin, M., Dell, R., Davis, C., & Guerrieri, K. (2008). Profile of incarcerated juveniles: Comparison of male and female offenders. *Adolescence, 43*(171), 607-622.
- Masia, C. L., & Morris, T. L. (1998). Parental factors associated with social anxiety: Methodological limitations and suggestions for integrated behavioral research. *Clinical Psychology: Science and Practice, 5*, 211-228.

- Maziade, M., Caron, C., Côté, R., Boutin, P., & Thivierge, J. (1990). Extreme temperament and diagnosis: A study in a psychiatric sample of consecutive children. *Archives of General Psychology, 47*, 477-484.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*(1), 64-82.
- Mellin, E. A., & Fang, H. N. (2010). Exploration of the pathways to delinquency for girls with depression: Implications for cross-systems collaboration and counseling. *Journal of Addictions & Offender Counseling, 30*, 58-73.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review, 3*, 672-682.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.
- Micali, N., & Heyman, I. (2006). Comorbidity of anxiety disorders with anorexia and bulimia nervosa: Comment. *American Journal of Psychiatry, 163*(2), 326-327.
- Mineka, S., & Oehlberg, K. (2008). The relevance of recent developments in classical conditioning to understanding the etiology and maintenance of anxiety disorders. *Acta Psychologica, 127*, 567-580.
- Ministère de la Justice Canada. (2002). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*.
Page retrouvée de <http://lois.justice.gc.ca/fr/Y-1.5/texte.html>
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D. Cohen, *Developmental Psychopathology (2^e éd.)* (pp. 570-598). New York: John Wiley.

- Modestin, J., Thiel, C., Erni, T. (2001). Relationship of criminality to endogeneity and anxiety in patients with unipolar depression. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 56, 153-159.
- Monfette, M.-E., & Boisvert, J.-M. (2007). Phobie sociale à l'adolescence: Une recension des écrits. Dans L. Turgeon et P. L. Gendreau (Éds.), *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent* (pp. 189-223). Marseilles: Solal éditeur.
- Morgan, G. A., Vaske, J. J., Gliner, J. A., & Harmon, R. J. (2003). Logistic regression and discriminant analysis: Use and interpretation. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(8), 994-997.
- Morris, T. L. (2001). Social phobia. Dans M. W. Vasey et M. R. Dadds (Éds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 435-458). New York: Oxford University Press Inc.
- Moscovitch, D. A., Rowa, K., Paulitzki, J. R., Ierullo, M. D., Chiang, B., Antony, M. M., & McCabe, R. E. (2013). Self-portrayal concerns and their relation to safety behaviours and negative affect in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 476-486.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nelson, E. C., Grant, J. D., Bucholz, K. K., Glowinski, A., Madden, P. A. F., Reich, W., &

- Heath, A. C. (2000). Social phobia in a population-based female adolescent twin-sample: Co-morbidity and associated suicide-related symptoms. *Psychological Medicine, 30*, 797-804.
- Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2004). Evaluating small sample approaches for model test statistics in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research, 39*(3), 439-478.
- Noyes, R., & Hoehn-Saric, R. (2001). The anxiety disorders. Dans R. Noyes et R. Hoehn-Saric (Éds.), *Normal anxiety and fear: Psychological and biological aspects* (pp. 1-36). Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Ollendick, T. H., Seligman, L. D., & Butcher, A. T. (1999). Does anxiety mitigate the behavioral expression of severe conduct disorder in delinquent youths? *Journal of Anxiety Disorders, 13*(6), 565-574.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*(6), 12-17.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2000). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Ouimet, M. (2010). Analyse de l'évolution des données sur la criminalité, les tribunaux criminels et les services correctionnels au Québec de 1962 à 2008. Dans M. Le Blanc et M. Cusson

- (Dirs.), *Traité de criminologie empirique (4^eéd.)* (pp. 21-48). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ouimet, M. (2009). *Facteurs criminogènes et théories de la délinquance*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, C. A., Bouchard, S., & Janosz, M. (2015). *Social anxiety: A predictive risk factor in the development of relational delinquency during adolescence*. Manuscript submitted for publication.
- Pardini, D., Abradovic, J., & Loeber, R. (2006). Interpersonal callousness, hyperactivity/impulsivity, inattention, and conduct problems as precursors to delinquency persistence in boys of three grade-based cohorts. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 46-59.
- Parker, J. S., Morton, T. L., Lingefelt, M. E., & Johnson, K. S. (2005). Predictors of serious and violent offending by adjudicated male adolescents. *North American Journal of Psychology*, 7(3), 407-418.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. Dans S. Duck et R. Gilmour (Éds.), *Personal Relationships in Disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Pine, D. S., Cohen, E., Cohen, P., & Brook, J. S. (2000). Social phobia and the persistence of conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 307-315.

- Plomin, R. & Daniels, D. (1986). Developmental behavioural genetics and shyness. Dans W. H. Jones, J. M. Cheek et S. R. Briggs (Éds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 63-80). New York, NY: Plenum.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Public Safety Canada. (2012). *Aperçu statistique des jeunes à risque et de la délinquance chez les jeunes au Canada*. Page retrouvée de <http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/ssyr-fra.aspx>
- Quiroga, C., Janosz, M., & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence: Un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation, 35*(2), 277-300.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385-401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(2), 149-166.
- Ragatz, L. L., Anderson, R. J., Fremouw, W., & Schwartz, R. (2011). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully-victim. *Aggressive Behaviour, 37*, 145-160.
- Reinke, W. M., Eddy, J. M., Dishion, T. J., & Reid, J. B. (2012). Joint trajectories of symptoms of disruptive behavior problems and depressive symptoms during early adolescence and

- adjustment problems during emerging adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1123-1136.
- Riddle, A. S., Blais, M. R., & Hess, U. (2002). *A multi-group investigation of the CES-D's measurement structure across adolescents, young adults and middle-aged adults*. Montréal, Québec: Centre Interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J., Luukkaala, T., & Rimpelä, M. (2006). Delinquency and the profile of offences among depressed and non-depressed adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 16, 100-110.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable prediction of mood

- and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: A 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, *160*(12), 2116-2121.
- Sareen, J., Stein, M. B., Cox, B. J., & Hassard, S. T. (2004). Understanding comorbidity of anxiety disorders with antisocial behavior. *The Journal of Nervous and Mental Disease* *192*(3), 178-186.
- Schneider, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., & Weissman, M. M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, *49*, 282-288.
- Schuckit, M. A. (2006). Comorbidity between *substance use* disorders and psychiatric conditions. *Addictions*, *101*(1), 76-88.
- Schwalbe, C. S., Fraser, M. W., Day, S. H., & Cooley, V. (2006). Classifying juvenile offenders according to risk of recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, *33*(3), 305-324.
- Sécurité publique Canada. (2012). Aperçu statistique des jeunes à risque et de la délinquance chez les jeunes au Canada. Page retrouvée de <http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/ssyr-fra.aspx>
- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1969). *Juvenile delinquency and urban area*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shoemaker, D. J. (2000). *Theories of delinquency*. New York: Oxford University Press.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, *36*, 545-566.

- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 17*, 605-625.
- Sprott, J. B., & Doob, A. N. (2008). Youth crime rates and the youth justice system. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice, 50*(5), 621-639.
- SPSS 18.0.0 for Windows. (2009). Chicago, US: SPSS.
- Statistique Canada (2008). *Criminalité chez les jeunes*. Page retrouvée de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080516/dq080516a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2013). *Statistiques sur les tribunaux de la jeunesse, 2011-2012*. Page retrouvée de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130613/dq130613d-fra.htm>
- Stednitz, J. N., & Epkins, C. C. (2006). Girls' and mothers' social anxiety, social skills, and loneliness: Associations after accounting for depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*, 148-154.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet, 371*, 1115-1125.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Werner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal, 33*(1), 1-18.
- Ste-Marie, C., Gupta, R., & Derevensky, J. L. (2006). Anxiety and social stress related to adolescent gambling behavior and substance use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 15*(4), 55-74.
- Sullivan, C. J. (2006). Assessing the role of childhood problems, family environment, and peer

- pressure. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(4), 291-313.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of criminology*. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Sutherland, E. H. (1973). *On analyzing crime*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education inc.
- Thompson, R. A. (2001). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation and attachment. Dans M. W. Vasey et M. R. Dadds (Éds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 160-182). New York, NY: Oxford University Press Inc.
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, 35, 1255-1263.
- Tremblay, R. E., & Craig, W. M. (1995). Developmental crime prevention. *Crime and Justice: A Review of Research*, 19, 151-236.
- Trower, P., Bryant, B., & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Turgeon, L., & Brousseau, L. (2003). Prévention des problèmes d'anxiété chez les jeunes. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes intériorisés* (pp. 189-220). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L., & Gendreau P. (2007). *Les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents*. Marseille: Solal.
- Turner, A. P. (2001). *Exploring the role of negative mood states in the substance use and*

delinquency of incarcerated adolescents. (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstract International*, 62(05). (UMI No. 3014043)

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.

Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

van de Geest, V., Blokland, A., & Bijleveld, C. (2009). Delinquent development in a sample of high-risk youth. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 46(2), 111-143.

van de Schoot, R., & Wong, T. M. L. (2012). Do delinquent young adults have a high or a low level of self-concept? *Self and Identity*, 11, 148-169.

Vasey, M. W., & Dadds, M. R. (2001). *The developmental psychopathology of anxiety*. New York: Oxford University Press.

Vaske, J., & Gehring, K. (2010). Mechanisms linking depression to delinquency for males and females. *Feminist Criminology*, 5, 8-28.

Vermeiren, R., Jaspers, I., & Moffit, T. E. (2006). Mental health problems in juvenile justice populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15(2), 333-351.

Vossekuil, B., Reddy, M., Fein, R., Borum, R., & Modzelski, W. (2000). *U.S. Secret Service Safe School Initiative: An interim report on the prevention of targeted violence in schools*. Washington, DC: US. Secret Service National Threat Assessment Center and U.S. Department of Education.

- Wade, T. J., Veldhuizen, S., & Cairney, J. (2011). Prevalence of psychiatric disorder in lone fathers and mothers: Examining the intersection of gender and family structure on mental health. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(9), 567-573.
- Walker, J., & Knauer, V. (2011). Humiliation, self-esteem, and violence. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 22*(5), 724-741.
- Walker, J. L., Lahey, B. B., Russo, M. F., Frick, P. J., Christ, M. A., McBurnett, K., et al. (1991). Anxiety, inhibition, and conduct disorder in children: I. Relations to social impairment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*(2), 187-191.
- Walker, J. S., & Bright, J. A. (2009). False inflated self-esteem and violence: A systematic review and cognitive model. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 20*(1), 1-32.
- Walters, K. S., & Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders, 12*(3), 183-198.
- Washburn, J. J., Romero, E. G., Welty, L. J., Abram, K. M., Teplin, L. A., McClelland, G. M., & Paskar, L. D. (2007). Development of antisocial personality disorder in detained youth: The predictive value of mental disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 221-231.
- Wasserman, G. A., McReynolds, L. S., Ko, S. J., Katz, L. M., & Carpenter, J. R. (2005). Gender differences in psychiatric disorders at juvenile probation intake. *American Journal of Public Health, 95*(1), 131-137.

- Weems, C. F., Saltzman, K., Reiss, A. L., & Carrion, V. G. (2003). A prospective test of the association between emotional numbing and hyperarousal in youth with a history of traumatic stress. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 166-171.
- West, D. J., & Farrington, D. P. (1977). *The delinquent way of life*. London: Heinemann.
- Wiesner, M., & Kim, H. K. (2006). Co-occurring delinquency and depressive symptoms of adolescent boys and girls: A dual trajectory modeling approach. *Developmental Psychology, 42*(6), 1220-1235.
- Williams, K., & Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviours and attachment styles. *North American Journal of Psychology, 14*(2), 321-338.
- Wittchen, H.-U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: Prevalence, risk factors and comorbidity. *Psychological Medicine, 29*, 309-323.
- Wong, J., & Schonlau, M. (2013). Does bullying victimization predict future delinquency? *International Association for Correctional and Forensic Psychology, 40*(11), 1184-1208.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 1038-1050.
- Zara, G., & Farrington, D. P. (2009). Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 287-300.

APPENDICE A

Une importante étude sur la réussite scolaire – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Notre école et *Agir autrement*

Saviez-vous que notre école participe à la stratégie *Agir autrement* lancée par le ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec notre commission scolaire? Ce que ça signifie? Durant les cinq prochaines années, notre école mettra en place différents moyens pour améliorer la réussite scolaire de nos élèves. Le Ministère a confié à l'Université de Montréal le mandat d'évaluer les effets des moyens mis en œuvre dans le cadre de ce projet.

Nous avons absolument besoin de votre consentement

Bien sûr, nous aimerions compter sur la participation de votre enfant, car sans la coopération des élèves, il sera impossible de réaliser notre étude. **C'est pourquoi nous vous demandons de signer ce formulaire de consentement afin que votre enfant participe à cette étude.** Ainsi, vous autoriserez les chercheurs à consulter son dossier scolaire de base (résultats scolaires, bulletins, fiche d'inscription). Notez bien qu'en tout temps vous pouvez retirer votre consentement.

Tout comme vous, votre enfant a le choix

Autre précision importante : tout comme vous, votre enfant peut accepter ou refuser de participer à cette étude qui se poursuivra jusqu'en juin 2007. Le refus de participer n'aura aucune conséquence fâcheuse. En effet, votre enfant bénéficiera, comme les autres élèves, des mesures mises en place dans le cadre de la stratégie *Agir autrement* pour favoriser sa réussite.

Qu'est-ce qu'on attend de votre enfant?

- Il sera invité, deux fois par année, à répondre à un questionnaire sur la façon dont il vit ses études (ce qui le motive; ce qu'il aime; ce qu'il n'aime pas; etc.) et sur sa vie en général (est-il soutenu par ses parents? a-t-il des amis? a-t-il subi de la violence à l'école? etc.);
- Il pourra faire partie des élèves choisis au hasard qui seront invités, en plus, à participer à une entrevue sur sa motivation à l'école, sur ses projets d'étude et d'emploi, etc.;
- Il pourra être contacté par les chercheurs s'il quitte l'école avant la fin de son secondaire; on lui demandera alors quels sont ses projets.

Tout sera confidentiel

La loi protège tous les renseignements que votre enfant donnera aux chercheurs. La direction de l'école, les enseignants ou les professionnels qui travaillent à l'école n'auront accès à aucun renseignement personnel recueilli dans cette étude. Seuls les chercheurs et les responsables de l'étude au Ministère y auront accès et ces données resteront confidentielles. Par contre, la loi vous permet, comme parent, d'avoir accès aux réponses de votre enfant et d'y apporter des rectifications, s'il y a lieu.

Merci à l'avance de votre collaboration.

Direction de l'école

Président du conseil d'établissement

J'accepte que mon enfant, _____ participe à cette étude.
(Nom de l'enfant)

Signature du parent ou du gardien légal : _____ Date : _____

APPENDICE B

An Important Study on School Success – INFORM CONSENT FORM

Our school and *New Approaches, New Solutions*

Did you know that our school was participating in the *New Approaches New Solutions* (NANS) strategy launched by the Ministère de l'Éducation du Québec in collaboration with our school board? What does this mean? During the next five years, our school will implement different measures to improve student success. The Ministère has asked the Université de Montréal to evaluate the effects of the measures implemented as part of this project.

We need your consent

We would like to count on your child's involvement because without student participation, we will not be able to conduct our study. **We are asking you to sign the informed consent form so that your child can participate in the study.** By signing the form, you are authorizing researchers to consult your child's school records (academic results, report cards, enrollment form). You are free to withdraw your consent at any time.

Your child also has a choice

Just as you do, your child may agree or refuse to participate in this study that will last until June 2007. Refusal to participate will not have any negative consequences. In fact, your child will benefit as will all the other students from any measures implemented as part of the *New Approaches, New Solutions* strategy to foster student success.

What are we expecting of your child?

- Students who are participating in the study will be asked twice a year to answer a questionnaire on their experience at school (what motivates them, what they like, what they don't like, etc.) and on their lives in general (do they feel their parents support them? do they have friends? have they experienced any violence at school? etc.).
- Some students may be chosen at random to also participate in an interview on motivation at school, on their academic and career plans, etc.
- Some students may be contacted by the researchers if they leave school before finishing secondary school in order to be asked about their plans.

All information is confidential

All information that your child gives to the researchers is protected by law. The school administration, teachers and nonteaching professionals working at the school will not have access to any personal information gathered as part of this study. Only the researchers and those responsible for the study at the Ministère will have access to this data. This data will remain confidential. However, a parent is permitted by law to have access to his or her child's answers and to make any necessary corrections.

Thank you in advance for your collaboration.

School principal

Chair of the governing board

I consent to allow my child, _____ to participate in this study.
(Name of child)

Signature of parent or legal guardian: _____ Date: _____

APPENDICE C

Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui

**UN PROJET DANS 90 ÉCOLES SECONDAIRES AU QUÉBEC
PLUS DE 40 000 ÉLÈVES PARTICIPANTS**

Dans ce troisième questionnaire, nous cherchons à mieux comprendre ce que ça veut dire en 2003, être un(e) adolescent(e) et un(e) étudiant(e) au Québec. Nous te poserons des questions sur ce que tu vis et comment tu te sens à l'école, sur tes relations avec tes ami(e)s, sur quelques-unes de tes habitudes de vie, sur ton sentiment de bien-être, sur la relation que tu as avec tes parents, et même, sur la place qu'occupe l'ordinateur dans ta vie.



Il est **important** que tu **répondes sincèrement** aux questions afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses et que l'on puisse obtenir un portrait fiable des adolescent(e)s d'aujourd'hui.

Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.

Ta participation est importante et très appréciée, mais elle est toujours **volontaire**.

Tu peux te retirer du projet quand tu le veux.

**Nous te rappelons que tes réponses sont entièrement confidentielles.
Personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu à ce questionnaire.
(as-tu bien retiré l'étiquette sur laquelle ton nom est inscrit ?)**

Nous te remercions grandement de ton aide et de ta collaboration !

© Université de Montréal, 2003.

NE PAS REMPLIR



	1	2	3	4	5	6	7	
12 Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ? ... TRÈS PEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	BEAUCOUP
13 Je suis prêt-e à travailler dur en français. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
14 Je me fais du souci pour les contrôles (tests) de mathématiques. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
15 Comment juges-tu tes habiletés en mathématiques ? TRÈS FAIBLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TRÈS BONNE
16 Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer au français ? TRÈS PEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	BEAUCOUP
17 Il est important de réussir en mathématiques. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
18 Je trouve que je suis bon-ne en français. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
	1	2	3	4	5	6	7	
19 Je passe volontiers beaucoup de temps sur un problème de mathématiques. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
20 Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
21 Comment juges-tu tes habiletés en français ? TRÈS FAIBLES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TRÈS BONNES
22 Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ? TRÈS PEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	BEAUCOUP
23 J'aime l'école. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
24 J'ai des difficultés en mathématiques. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
NE PAS REMPLIR:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	6	7	
25 Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
26 Lorsqu'on fait un contrôle (tests) en français, j'ai peur de rater. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
27 Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer au français? TRÈS PEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	BEAUCOUP
28 J'ai du plaisir à l'école. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
29 Je trouve que je suis bon-ne en mathématiques. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
30 Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
	1	2	3	4	5	6	7	
31 J'ai des difficultés en français. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
32 Ce que nous apprenons en classe est intéressant. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
33 Pour trouver un emploi, il est important de bien réussir en mathématiques. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
34 Combien d'énergie es-tu prêt-e à consacrer au français? TRÈS PEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	BEAUCOUP
35 Est-ce que tu réussis bien les activités en mathématiques? JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
36 Est-ce que tu réussis bien les activités en français? JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
NE PAS REMPLIR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

		1	2	3	4	5	6	7	
37	J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques. JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
38	Je suis fier-e de moi quand je peux montrer aux autres que je suis intelligent-e. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
39	Je suis content-e de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
40	Je suis fier-e de moi quand mon travail plaît à l'enseignant-e. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
41	Je suis fier-e de moi quand j'obtiens une meilleure note que mes ami(e)s. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT
42	Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
43	Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours. TOUT À FAIT FAUX	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT VRAI
44	Je suis très content-e quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens. PAS DU TOUT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUT À FAIT

Réponds aux questions ci-dessous en pensant à des événements qui peuvent arriver à l'école ou dans la vie. Noircis le cercle qui te convient.

45	Quand un élève rate un examen, est-ce parce qu'il n'a pas bien travaillé? JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS
46	Quand un élève ne comprend pas quelque chose, est-ce parce qu'il n'a pas bien écouté? JAMAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOUJOURS

NE PAS REMPLIR:

- 47 Si un élève connaît bien une matière, est-ce parce qu'il a beaucoup travaillé? JAMAIS TOUJOURS
- 48 Quand un élève donne les bonnes réponses, est-ce parce qu'il réfléchit beaucoup? JAMAIS TOUJOURS
- 49 Quand un élève n'apprend pas bien à l'école, est-ce parce qu'il ne travaille pas assez? JAMAIS TOUJOURS
- 50 Quand un élève réussit bien à l'école, est-ce parce qu'il s'applique beaucoup? JAMAIS TOUJOURS

- 51 Depuis le **début de l'année scolaire, combien de journées d'école** as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?

AUCUN 1 JOUR OU MOINS 2 JOURS ENTRE 3 ET 5 JOURS ENTRE 6 ET 8 JOURS ENTRE 9 ET 11 JOURS ENTRE 12 ET 14 JOURS ENTRE 15 ET 17 JOURS ENTRE 18 ET 20 JOURS PLUS DE 20 JOURS

- 52 Durant les **deux dernières semaines d'école, combien de journées** as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?

AUCUN 1 JOUR OU MOINS 2 JOURS 3 JOURS 4 JOURS 5 JOURS OU PLUS

NE PAS REMPLIR

56 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.)?

- Il n'y a pas d'activités parascolaires organisées avec mon école
- Environ 1 heure par semaine
- Environ 2 heures par semaine
- Environ 3 heures par semaine
- Environ 4 heures par semaine
- 5 heures ou plus par semaine

Voici une liste d'avantages que certains élèves associent à l'idée d'abandonner l'école. Remplis le cercle qui correspond à ton opinion à ce sujet

	TOTALEMENT D'ACCORD	PLUS OU MOINS D'ACCORD	PLUS OU MOINS EN DÉSACCORD	TOTALEMENT EN DÉSACCORD
57 Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58 Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école pour aller travailler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59 Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60 Mes ami(e)s seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61 Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller travailler et gagner de l'argent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR.



MES AMI(E)S ET L'ÉCOLE

	FAUX	PLUTÔT FAUX	PLUTÔT VRAI	VRAI	
89 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> aiment l'école . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
90 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> trouvent important d'aller à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
91 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> parlent souvent de lâcher l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
92 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> ont de bonnes notes à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
93 Plusieurs de mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> ont doublé une année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
94 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> ne vont plus à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
95 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> travaillent fort à l'école (étudier, faire leurs devoirs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
96 Je parle de l'école avec mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	PAS D'ACCORD	INDÉCIS	D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
97 Mes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> auraient pu avoir du trouble avec la police à cause de leurs mauvais coups.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	JAMAIS	DE TEMPS EN TEMPS	QUELQUES FOIS	SOUVENT	TOUJOURS
98 Est-ce que tes meilleur(e)s <u>ami(e)s</u> prennent de la drogue ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR

	AUCUN	UN OU DEUX	PLUSIEURS	BEAUCOUP
99 Combien de tes meilleur(e)s ami(e)s ont été arrêté(e)s et amené(e)s au poste de police parce qu'ils avaient fait des mauvais coups?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECTION 4 : Mes expériences de vie

Voici des comportements que des adolescents peuvent avoir faits. Pour chacun des comportements, identifie ceux que tu as adoptés au cours des 12 derniers mois. Sois le plus honnête possible et n'oublie pas, tes réponses sont entièrement confidentielles !

Au cours des 12 derniers mois...

	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
100 As-tu dit à tes parents que tu refusais de faire ce qu'ils t'ordonnaient de faire? ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101 As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102 As-tu brisé ou détruit par exprès, à l'école, des instruments de musique, des articles de sport ou d'autres équipements?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu essayé d'amener les autres jeunes à détester cette personne?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104 As-tu menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105 T'est-tu sauvé de la maison pendant plus de 24 heures, plus d'une journée?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106 T'es-tu battu à coups de poing avec une autre personne?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR



Au cours des 12 derniers mois...

	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
107 As-tu vendu de la drogue (n'importe quelle sorte)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108 As-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu dit de vilaines choses dans son dos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110 As-tu flâné ou « niaisé » le soir lorsque tu étais supposé être à la maison?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111 As-tu défoncé une porte ou une fenêtre et es-tu entré quelque part pour y prendre quelque chose?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112 As-tu fait partie d'un groupe de jeunes (gang) qui fait des mauvais coups?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113 As-tu utilisé une arme (bâton, couteau, fusil, roche...) en te battant avec une autre personne?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
114 As-tu utilisé ou vendu quelque chose que tu savais avoir été volé?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu dit aux autres: je ne veux pas de lui (d'elle) dans notre groupe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116 As-tu pris et gardé de l'argent à la maison sans la permission et sans l'intention de le rapporter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117 Alors que tu étais fâché(e) contre quelqu'un, as-tu répandu des rumeurs sur cette personne?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118 As-tu pris et gardé quelque chose de 100 \$ et plus qui ne t'appartenait pas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR

Au cours des 12 derniers mois...

	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
119 As-tu mis le feu par exprès, dans un magasin ou dans d'autres endroits?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120 As-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121 As-tu battu quelqu'un qui ne t'avait rien fait?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122 As-tu pris part à des batailles entre groupes de jeunes (gangs)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123 As-tu porté une arme (une chaîne, un couteau, un fusil...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124 As-tu pris et gardé quelque chose entre 10 \$ et 100 \$ qui ne t'appartenait pas? ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125 As-tu pris et gardé une bicyclette qui ne t'appartenait pas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
126 As-tu pris des drogues dures (héroïne, morphine, opium, crack...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127 As-tu pris une motocyclette pour faire un tour, sans la permission du propriétaire? .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128 As-tu pris et gardé quelque chose de moins de 10 \$ qui ne t'appartenait pas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129 T'es-tu saoulé avec de la bière, du vin ou d'autres boissons fortes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130 As-tu brisé par exprès, une antenne, des pneus ou d'autres parties d'une automobile?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131 As-tu fait usage de stimulants (« speed », « pep pills », etc.) ou d'hallucinogènes (LSD, STP, PCP, mescaline, THC...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NE PAS REMPLIR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours des 12 derniers mois...

	JAMAIS	UNE FOIS OU DEUX	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
132 T'es-tu introduit quelque part où tu n'avais pas le droit (ex. : maisons où il n'y a personne, hangars, voies ferrés, maisons en construction...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133 As-tu pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134 As-tu pris de la marijuana ou du hachisch (un joint, du pot)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECTION 5 : Comment je me perçois, comment je me sens

Comment te perçois-tu ? N'oublie pas, nous voulons savoir ce que TU en penses, pas ce que les autres en pensent

	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	PLUTÔT EN DÉSACCORD	PLUTÔT EN ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
135 Je pense que je suis une personne de valeur au moins égale à n'importe quelle autre. .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136 Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137 Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138 Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139 Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140 J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141 Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NE PAS REMPLIR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durant la dernière semaine (les 7 derniers jours) :

	RAREMENT OU JAMAIS	PARFOIS OU PEU SOUVENT (1-2 JOURS)	OCCASIONEL- LEMENT OU MODÉRÉMENT (3-4 JOURS)	LA PLUPART DU TEMPS OU TOUT LE TEMPS (5-7 JOURS)
151 Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
152 Je me sentais plein d'espoir vis-à-vis l'avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
153 Je sentais que ma vie était un échec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
154 Je me sentais craintif(ve)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
155 Mon sommeil était agité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
156 J'étais heureux(se)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	RAREMENT OU JAMAIS	PARFOIS OU PEU SOUVENT (1-2 JOURS)	OCCASIONEL- LEMENT OU MODÉRÉMENT (3-4 JOURS)	LA PLUPART DU TEMPS OU TOUT LE TEMPS (5-7 JOURS)
157 Je parlais moins que d'habitude.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
158 Je me sentais seul(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
159 Les gens n'étaient pas amicaux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
160 Je profitais de la vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161 J'avais des crises de larmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR



Durant la dernière semaine (les 7 derniers jours) :

	RAREMENT OU JAMAIS	PARFOIS OU PEU SOUVENT (1-2 JOURS)	OCCASIONNEL- LEMENT OU MODÉRÉMENT (3-4 JOURS)	LA PLUPART DU TEMPS OU TOUT LE TEMPS (5-7 JOURS)
162 Je me sentais triste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163 Je sentais que les gens ne m'aimaient pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164 Je ne parvenais pas à « aller de l'avant » ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Noircis le cercle qui correspond à la fréquence à laquelle les choses suivantes t'arrivent. Souviens-toi, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
165 J'ai peur quand je dois passer un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166 Je m'inquiète à propos des choses ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
167 J'ai peur si je dois utiliser des toilettes publiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
168 Quand j'ai un problème, j'ai des sensations bizarres dans mon estomac	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
169 J'ai peur d'avoir l'air fou devant les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170 Quand j'ai un problème, mon cœur bat vraiment très vite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171 Je m'inquiète à l'idée de mal réussir mes travaux scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
172 Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NE PAS REMPLIR:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	TOUT À FAIT D'ACCORD	PLUTÔT EN ACCORD	PLUTÔT EN DÉSACCORD	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD
180 Je peux (ou je pourrais) compter sur ma mère ou mon père pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel (ex. : peine d'amour, problème de drogue ou d'alcool).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181 Mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182 Mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
183 Quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
184 Mes parents me permettent de faire des projets d'activités que je désire pratiquer (ou faire)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
185 Nous faisons des activités intéressantes en famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
186 Mes parents s'en aperçoivent lorsque je fais quelque chose de bien et ils me le disent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
187 Mes parents se montrent fiers de moi lorsque je fais quelque chose de bien ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LA COMMUNICATION AVEC MES PARENTS

	SOUVENT	PLUSIEURS FOIS	DE TEMPS EN TEMPS	JAMAIS
188 Parles-tu <u>avec tes parents</u> de tes pensées et de ce que tu ressens?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
189 Tes parents <u>te disent-ils</u> ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent (s'ils sont tristes, joyeux, choqués...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
190 Quand tu ne sais pas pourquoi tes parents font des règlements, est-ce qu'ils <u>t'en expliquent les raisons</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR.



	SOUVENT	PLUSIEURS FOIS	DE TEMPS EN TEMPS	JAMAIS
191 Quand tu ne sais pas pourquoi tes parents demandent certaines choses, est-ce qu'ils <u>te les expliquent</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
192 Tes parents semblent-ils <u>se rendre compte</u> de ce que tu penses, de ce que tu ressens (de ce qui te rend triste, joyeux, choqué...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
193 Avec tes parents, parles-tu de ce que tu tu vas faire <u>quand tu seras plus vieux (vieille)</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LES RÈGLES À LA MAISON

Y a-t-il un règlement chez-toi au sujet de...

	OUI	NON
194 L'heure où tu dois rentrer le soir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
195 Le temps consacré aux devoirs et leçons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
196 Les ami(e)s avec lesquels tu peux sortir. .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
197 Les vêtements que tu peux porter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
198 Si tu peux fumer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
199 La façon de dépenser ton argent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
200 Si tu peux boire de l'alcool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
201 Le temps que tu passes à jouer à des jeux vidéo ou à aller sur l'internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR



Les familles font des règlements et prennent des décisions de différentes façons.
 Comment ça se passe chez toi ? Est-ce qu'un de tes parents prend les décisions ?
 Est-ce que vous décidez ensemble ? Ou bien est-ce toi seul(e) qui prends les décisions ?

	UN OU MES PARENTS DÉCIDENT	ON DÉCIDE ENSEMBLE	JE DÉCIDE SEUL(È)
202 L'heure où tu dois rentrer le soir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
203 Le temps consacré aux devoirs et leçons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204 Si tu peux fumer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205 Si tu peux boire de l'alcool.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS

	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	CONTINUEL- LEMENT
206 T'arrive-t-il d'être en désaccord avec tes parents ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207 Tes parents savent-ils <u>où tu es</u> quand tu es en dehors de la maison ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208 T'arrive-t-il de te chicaner avec tes parents ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
209 Tes parents savent-ils <u>avec qui tu es</u> quand tu es en dehors de la maison ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
210 T'arrive-t-il de te chicaner avec tes parents au sujet de tes études, de l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR

MES PARENTS, MOI ET L'ÉCOLE

Nous désirons maintenant connaître ta perception sur la participation de tes parents dans ton suivi scolaire à la maison et à l'école. Noircis le cercle qui correspond le mieux à ce qui s'est produit chez toi, depuis SEPTEMBRE DERNIER. Combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes ?

	JAMAIS	QUELQUEFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT
211 M'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
212 Lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, m'encourage à faire encore plus d'efforts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
213 M'aide à faire mes devoirs quand je le demande.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
214 Me félicite pour mes réalisations (ex. : résultats d'examen, travaux ou autres activités).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
215 M'encourage dans mes activités scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	JAMAIS	QUELQUEFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT
216 Assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
217 Discute avec moi des options (cours) à choisir pour l'an prochain.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
218 M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
219 Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examen, activités, ami(e)s, enseignants...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
220 Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NE PAS REMPLIR:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	JAMAIS	QUELQUEFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT
221 M'interroge à propos de mes résultats scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
222 Parle avec tous mes enseignants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
223 Rencontre un de mes professeurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
224 Va chercher mon bulletin à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
225 Assiste aux réunions du conseil d'orientation et/ou du comité d'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
226 Va aux rencontres de parents à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les enseignants impliquent les familles et les parents de diverses façons. Serais-tu d'accord si un de tes enseignants te demandait de faire les choses suivantes dans une de tes matières principales ?

	OUI	NON
227 De demander à un parent de m'écouter lire à voix haute quelque chose que j'ai écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
228 De montrer à un parent quelque chose que j'ai appris ou bien réussi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
229 De demander à un parent de me donner des idées pour une histoire ou un projet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
230 D'inviter un de mes parents à accompagner ma classe lors d'une sortie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
231 De demander à un parent de m'aider à étudier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
232 D'inviter un parent à assister à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (sports, pièce de théâtre, harmonie...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NE PAS REMPLIR

Merci beaucoup de ta participation !

Tes réponses nous seront très précieuses pour mieux comprendre la vie des adolescents. **Si la période de classe est terminée, arrêtes ici.** Mais si tu as encore un peu de temps, nous aimerions bien que tu répondes aux quelques questions qui suivent et qui portent sur ton usage de l'ordinateur ou sur ce que tu en penses.

Peu importe si tu connais peu ou beaucoup Internet ou l'ordinateur et peu importe si tu les as rarement ou souvent utilisés, l'important est de répondre à toutes les questions, au meilleur de ta connaissance et avec le plus de spontanéité possible.

Indique à quelle fréquence tu utilises un ordinateur aux endroits suivants :

		PRESQUE CHAQUE JOUR	QUELQUES FOIS PAR SEMAINE	ENTRE UNE FOIS PAR SEMAINE ET UNE FOIS PAR MOIS	MOINS D'UNE FOIS PAR MOIS	JAMAIS
233	à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
234	à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
235	ailleurs (bibliothèque, ami(e)s, club...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
236	Depuis le début de mes études secondaires, j'ai suivi combien de cours d'informatique ? Note qu'un cours est composé de plusieurs périodes et s'étend sur une même étape.					
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
			1 COURS	2	3	4 ET PLUS
NE PAS REMPLIR.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APPENDICE D

Getting to Know Teens Better

**A RESEARCH PROJECT INVOLVING OVER 40,000 STUDENTS
IN 90 QUEBEC SECONDARY SCHOOLS**

In this third questionnaire, we seek to grasp a better understanding of the meaning of being a teen and a student in Quebec in 2003. We will ask you questions about your life, your habits, how you feel at school and in general, on your relationships with your friends and parents and even about the importance of computers in your life. It is **important that you be**



honest when answering these questions so that your responses truly reflect your opinion in order to obtain a reliable picture of today's teenagers. There is no right or wrong answer. Although your participation is very important and appreciated, it is **not compulsory**. You may discontinue your participation at any time you wish to do so.

Your answers are totally confidential.

**Nobody in your school can find out how you responded to these questions.
(Did you remove the sticker on which your name was written?)**

We thank you for your help and cooperation!

© Université de Montréal, 2003.

DO NOT COMPLETE



SECTION 1 - Identification

1 Are you male or female?

Male

Female

2 What grade level are you in?

(If you are taking courses in more than one level, indicate the level of the majority of your courses.)

Choose only one answer!

Elementary 6

Secondary I

Secondary II

Secondary III

Secondary IV

Secondary V

I don't really have a grade level.

3 How old are you?

12 YEARS OLD
OR UNDER

13 YEARS OLD

14 YEARS OLD

15 YEARS OLD

16 YEARS OLD

17 YEARS OLD

18 YEARS OLD
OR OVER

DO NOT COMPLETE

4 What year were you born?

1984 OR BEFORE 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 OR AFTER

5 What month were you born?

Jan Feb Mar Apr May Jun Jul Aug Sep Oct Nov Dec

SECTION 2 : School Experience
6 During this school year, what is your average mark in English Language Arts (to the best of your knowledge)?

Careful! Your school performance may be identified with letters instead of numbers. If that is the case, use the table below to find the corresponding percentage:

If you have received mostly As, select the response that corresponds to 90% If you have received mostly Bs, select the response that corresponds to 80%
 If you have received mostly Cs, select the response that corresponds to 70% If you have received mostly Ds, select the response that corresponds to 60%
 If you have received mostly Es, select the response that corresponds to 50% If you have received mostly Fs, select the response that corresponds to 40%

0 to 35% 36 to 40% 41 to 45% 45 to 50% 51 to 55% 56 to 60% 61 to 65% 66 to 70% 71 to 75% 76 to 80% 81 to 85% 86 to 90% 91 to 95% 96 to 100%

DO NOT COMPLETE

NANS – Udem, Spring 2003

6

		1	2	3	4	5	6	7	
12	How much effort are you willing to spend in mathematics? VERY LITTLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VERY MUCH
13	I am ready to work hard in English. NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY
14	I worry about mathematics exams (tests). NEVER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ALWAYS
15	How would you rate your mathematical abilities? VERY WEAK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VERY STRONG
16	How much time are you ready to spend in English? . . .VERY LITTLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VERY MUCH
17	It is important to succeed in mathematics? NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY
18	I think that I am good English. NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY
		1	2	3	4	5	6	7	
19	I can easily spend a lot of time on mathematics problem. NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY
20	It is necessary to succeed in school to be happy in life. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
21	How would you rate your English abilities? VERY WEAK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VERY STRONG
22	How much time are you ready to spend in mathematics?VERY LITTLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	VERY MUCH
23	I like school. NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY
24	I have difficulties in mathematics. NEVER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ALWAYS
	DO NOT COMPLETE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

		1	2	3	4	5	6	7	
37	I would like to do/learn more than what we are actually doing/learning in mathematics class. NEVER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ALWAYS
38	I am proud of myself when I can show others that I am intelligent. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
39	I am happy with myself when I make fewer mistakes than others. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
40	I am proud of myself when my teacher likes my work. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
41	I am proud of myself when I get better marks than my friends. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
42	I am happy when the work is quite challenging. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
43	Often, I do not want to stop working at the end of a class. TOTALLY FALSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY TRUE
44	I am very happy when I learn something new that makes sense. NOT AT ALL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALLY

Think about events that may occur in school or in life in general. Select the most appropriate answer.

45	When students fail exams, is it because they haven't worked hard enough? NEVER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ALWAYS
46	When students don't understand something, is it because they haven't listened properly? NEVER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ALWAYS

DO NOT COMPLETE

- 47 When students succeed in a subject matter, is it because they worked hard? NEVER ALWAYS
- 48 When students give the right answers, is it because they have thought it through? NEVER ALWAYS
- 49 When students don't learn well in school, is it because they don't work enough? NEVER ALWAYS
- 50 When students succeed in school, is it because they apply themselves? NEVER ALWAYS

51 Since the **beginning of the school year, how many school days** have you missed because you didn't feel like going, or because you had more important or more interesting things to do?

NONE 1 DAY OR PART OF THE DAY 2 DAYS BETWEEN 3 TO 5 DAYS BETWEEN 6 TO 8 DAYS BETWEEN 9 TO 11 DAYS BETWEEN 12 TO 14 DAYS BETWEEN 15 TO 17 DAYS BETWEEN 18 TO 20 DAYS MORE THAN 20 DAYS

52 In the **last two weeks of school, how many school days** have you missed because you didn't feel like going, or because you had more important or more interesting things to do?

NONE 1 DAY OR PART OF THE DAY 2DAYS 3 DAYS 4 DAYS 5 DAYS OR MORE

DO NOT COMPLETE

82 **Usually**, how many hours **per week** do you and your best friends spend together in common **activities**?

- one or two hours per week
- several hours per week
- many hours per week
- I don't share any activities with my best friends.

83 **Usually**, how many hours **per week** do you spend discussing, or talking with your best friends?

- one or two hours per week
- several hours per week
- many hours per week
- I never discuss anything with my best friends

FRIENDS AT SCHOOL

	NOT REALLY TRUE	SOMEWHAT TRUE	TRUE	CERTAINLY TRUE
84 I feel lonely at school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85 It's difficult to find other students in my classes who like me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86 At school, there is nobody I can play with or hang out with.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87 I am lonely at school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88 I don't have any friends in my courses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DO NOT COMPLETE

MY FRIENDS AND SCHOOL

	NOT REALLY TRUE	SOMEWHAT TRUE	TRUE	CERTAINLY TRUE
89 My best friends like school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90 My best friends think that going to school is important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91 My best friends often talk about dropping out of school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92 My best friends get good marks in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93 Many of my best friends repeated a grade level.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94 My best friends are no longer in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95 My best friends work hard in school (studying, doing homework, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96 I talk about school with my best friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	UNDECIDED	AGREE	STRONGLY AGREE
97 My best friends could have been in trouble with the police because of certain things they did.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NEVER	FROM TIME TO TIME	SOMETIMES	OFTEN	ALWAYS
98 Do your best friends take illegal drugs?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DO NOT COMPLETE

- | | NONE | ONE OR TWO | SEVERAL | MANY |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 99 How many of your best friends have been arrested by the police and brought to the station because of something they did? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

SECTION 4 : My Life Experiences

Here is a list of various behaviours. Which of these behaviours have you engaged in during the past 12 months? Please be honest, and don't forget, your answers are totally confidential!

During the past 12 months...

- | | NEVER | ONCE OR TWICE | SEVERAL TIMES | VERY OFTEN |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 100 Have you told your parents that you refuse to do what they asked you to do? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 101 Have you taken something from a store without paying for it, and then kept it? .. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 102 Have you purposely broken or destroyed musical instruments, sports equipment, or other school properties? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 103 Have you badmouthed somebody you were upset with to influence others' opinions? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 104 Have you threatened somebody in order to force him/her to do things he/she didn't want to do? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 105 Have you run away from home for more than 24 hours, more than a day? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 106 Have you been involved in a fist fight with someone else? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

DO NOT COMPLETE

During the past 12 months...

	NEVER	ONCE OR TWICE	SEVERAL TIMES	VERY OFTEN
107 Did you sell illegal drugs (any kind)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108 Have you purposely broken or destroyed things that didn't belong to you?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109 Have you badmouthed somebody you were upset with?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110 Have you hung around outside, loafed around at night when you were supposed to be home?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111 Have you broken a door or a window in order to enter a place and take something?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112 Have you ever been part of a group of teenagers (gang) that were up to no good?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113 Have you used a weapon (stick, knife, gun, rock, ...) while fighting with someone?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	NEVER	ONCE OR TWICE	SEVERAL TIMES	VERY OFTEN
114 Have you used or sold something you knew was stolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115 When you were upset with somebody, did you tell others you didn't want this person to hang around with your group?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116 Have you taken money from home without permission and kept it without any intention of giving it back?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117 Have you spread rumours about somebody because you were upset with him/her?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118 Have you taken and kept something worth 100\$ and more that didn't belong to you?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DO NOT COMPLETE

During the past 12 months...

	NEVER	ONCE OR TWICE	SEVERAL TIMES	VERY OFTEN
132 Have you been into a place you weren't supposed to? (ex.: an empty house, a shed, a house under construction, prohibited train tracks, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133 Have you taken someone else's automobile for a ride without asking permission?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134 Have you used marijuana or hachisch (joint, pot)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECTION 5 : My Own Perception, My Own Feelings

How do you perceive yourself? We would like to know what YOU think, not what others think.

	STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	AGREE	STRONGLY AGREE
135 I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136 I feel that I have a number of good qualities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137 All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138 I am able to do things as well as most other people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139 I feel I do not have much to be proud of.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140 I take a positive attitude towards myself. . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141 On the whole, I am satisfied with myself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DO NOT COMPLETE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

During the past week (last 7 days) :

		RARELY OR NONE OF THE TIME (LESS THAN 1 DAY)	SOME OR A LITTLE OF THE TIME (1-2 DAYS)	OCCASIONALLY OR A MODERATE AMOUNT OF TIME (3-4 DAYS)	MOST OR ALL OF THE TIME (5-7 DAYS)
162	I felt sad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163	I felt that people disliked me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164	I could not get « going ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

How often do these things happen to you?
Remember! There is no right or wrong answer!

		NEVER	SOMETIMES	OFTEN	ALWAYS
165	I feel scared when I have to take a test.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166	I worry about things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
167	I feel afraid if I have to use public toilets or bathrooms.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
168	When I have a problem, I get a funny feeling in my stomach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
169	I feel afraid that I will make a fool of myself in front of people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170	When I have a problem, my heart beats really fast.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171	I worry that I will do badly at my school work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
172	I worry about what other people think of me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DO NOT COMPLETE		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | OFTEN | MANY TIMES | OCCASIONALLY | NEVER |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 191 When you don't understand why your parents ask certain things of you, do they give you an explanation? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 192 Do your parents seem to <u>be aware of</u> your feelings (sadness, happiness, anger, etc.)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 193 Do you discuss your future plans your parents? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

HOUSE RULES

Is there a rule in your home about...

- | | YES | NO |
|--|-----------------------|-----------------------|
| 194 The time you have to come home at night, a curfew. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 195 The time you have to spend on your homework. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 196 Who you can and cannot see or play with (certain boys or certain girls). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 197 The clothes you can or cannot wear. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 198 Whether you are allowed to smoke. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 199 The way you spend your money. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 200 Whether you are allowed to drink alcohol. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 201 The amount of time spent surfing the Net or playing video games. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

DO NOT COMPLETE

Families make rules and make decisions in different ways.
 Who makes up the rules in your home? Do your parents take decisions?
 Do you decide together? Do you decide yourself?

		ONE OR BOTH OF MY PARENTS DECIDE	WE DECIDE TOGETHER	I DECIDE MYSELF
202	The time you have to come home at night, a curfew. . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
203	The time you have to spend on your homework.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204	Whether you are allowed to smoke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205	Whether you are allowed to drink alcohol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EVERY DAY LIFE

		NEVER	OCCASIONALLY	OFTEN	ALL THE TIME
206	Do you sometimes disagree with your parents?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207	Do your parents know <u>where you are</u> when you're out of the house?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208	Do you ever fight or argue with your parents?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
209	Do your parents know <u>who you're with</u> when you're out of the house?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
210	Do you ever fight or argue with your parents about school, your schoolwork?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DO NOT COMPLETE

MY PARENTS, SCHOOL AND I

We would like to know your opinion about your parents' involvement in your studies at home and at school.

Fill in the circle that best corresponds to what has happened since LAST SEPTEMBER. Since last September, how many times did one of your parents do the following?

	NEVER	SOMETIMES	OFTEN	VERY OFTEN
211 Help me figure out my homework when I don't understand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
212 Encourage me to do better when I receive a bad mark in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
213 Help me with my homework when I ask for help.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
214 Give me praise for what I do..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
215 Give me encouragement about school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	NEVER	SOMETIMES	OFTEN	VERY OFTEN
216 Attend activities that I am in at school (sports, plays, music, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
217 Talk with me about courses I can take each year.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
218 Help me schedule my activities (work, homework, house chores, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
219 Ask me about school (assignments, tests, activities, friends, teachers...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
220 Ask me if I did my homework..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DO NOT COMPLETE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NEVER	SOMETIMES	OFTEN	VERY OFTEN
221 Ask me about my grades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
222 Talk with all of my teachers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
223 Have a parent-teacher conference	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
224 Pick up my report card at school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
225 Participate in school committees, sit on the school board.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
226 Go to a meeting for parents at the school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teachers get families and parents involved in various ways. Would you agree if a teacher of one of your main subject matters asked you to do these activities?

	YES	NO
227 To ask a parent to listen to me, reading out loud something I wrote.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
228 To show something I learnt or something I accomplished well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
229 To ask a parent to give ideas for a story or a project.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
230 To invite one of my parents to participate in my class outings.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
231 To ask a parent to help me study.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
232 To invite a parent to attend school events in which I participate (sports, plays, music, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DO NOT COMPLETE

Thanks a million for your participation!

Your answers will be very useful to understand teens better.

If class time is up, stop here. However, if you still have a few minutes, we would like you to answer the following questions about how you use computers and what you think of them.

You may be an advanced user or you may be a newcomer to the world of computers and the Internet. You may have used them very often, or very rarely. What is important is that you answer all of these questions to the best of your knowledge. Be spontaneous and honest.

How often do you use a computer in the following places?

	ALMOST EVERY DAY	FEW TIMES A WEEK	BETWEEN ONCE A WEEK AND ONCE A MONTH	MORE THAN ONCE A MONTH	NEVER
233 At home	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
234 At school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
235 Elsewhere (library, club, at a friend's place)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

236 Since the beginning of your secondary school, how many computer courses have you taken?
Please note that a course is composed of many periods over a same semester.

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 COURSE	2	3	4 AND MORE

DO NOT COMPLETE

