

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE LONGITUDINALE DE L'INFLUENCE DES SYMPTÔMES DÉPRESSIFS ET
DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SUR LE DÉCROCHAGE CHEZ LES
ADOLESCENTS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-EVE GAGNÉ

JUIN 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'accomplissement de cette thèse a été possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes. L'auteure tient d'abord à remercier sa directrice de thèse, madame Diane Marcotte, pour son soutien constant, ses conseils avisés et pour la grande confiance qu'elle lui a accordée tout au long de cette aventure. Elle souhaite également remercier monsieur Laurier Fortin pour l'accès aux données qui lui ont permis d'accomplir une partie de ce projet. De plus, elle désire remercier monsieur Jean Bégin pour sa patience et son soutien sur le plan statistique. Elle remercie ensuite les directeurs, les enseignants et les élèves des commissions scolaires des Patriotes et de la Riveraine pour leur précieuse collaboration. Enfin, l'auteure souhaite adresser des remerciements particuliers à ses parents, son conjoint et à ses amies, Marilou, Marianne, Amélie et Valérie, qui l'ont accompagnée tout au long de ce processus et qui par leurs encouragements et leur soutien ont rendu possible la réalisation de ce projet.

Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) et du Fonds québécois sur la société et la culture (FQRSC), par le biais du concours de l'action concertée du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION	2
1.1. Le décrochage scolaire	3
1.1.1. Le décrochage scolaire : définitions, prévalences et conséquences.....	3
1.1.2. Modèles explicatifs du décrochage scolaire.....	5
1.1.3. Facteurs associés au décrochage scolaire.....	17
1.1.4. Facteurs associés aux élèves à risque de décrochage scolaire.....	21
1.1.5. Typologies des décrocheurs et des élèves à risque de décrochage	24
1.2. La dépression chez les adolescents.....	27
1.2.1. La dépression : définitions, prévalences et conséquences.....	27
1.2.2. Facteurs de risque de la dépression	29
1.2.3. Modèle cognitif de la dépression.....	30
1.2.4. Relation entre la dépression, l'expérience scolaire et le décrochage.....	32
1.3. La transition primaire-secondaire.....	36
1.4. Éthique.....	38
1.5. Objectifs généraux de la thèse.....	39
1.6. Objectifs spécifiques du premier article	39
1.6.1. Méthode	40
1.7. Objectifs spécifiques du deuxième article.....	41
1.7.1. Méthode	42
CHAPITRE II	
PREMIER ARTICLE : EFFET MÉDIATEUR DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SUR LA RELATION ENTRE LA DÉPRESSION ET LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS VIVANT LA TRANSITION PRIMAIRE- SECONDAIRE.....	44

2.1. Introduction.....	47
2.2. Décrochage scolaire et dépression	48
2.3. Dépression et expérience scolaire	49
2.4. Méthode.....	51
2.4.1. Participants.....	51
2.4.2. Instruments de mesure	52
2.4.3. Procédure	53
2.5. Résultats.....	54
2.5.1. Prévalence du risque de décrochage scolaire chez les élèves dépressifs	54
2.5.2. Relations prédictives entre la dépression et l'expérience scolaire.....	55
2.5.3. Relations entre les variables scolaires, le risque de décrochage et la dépression	56
2.6. Discussion.....	58
2.6.1. Prévalence du risque de décrochage scolaire chez les élèves dépressifs	58
2.6.2. Relations entre la dépression et l'expérience scolaire	59
2.6.3. Impact de l'école sur le risque de décrochage chez les élèves présentant des symptômes dépressifs pendant la transition primaire-secondaire.....	60
2.6.4. Limites de l'étude	61
2.7. Conclusion	62
2.8. Tableaux	63
2.9. Figure	64
2.10. Références.....	65
CHAPITRE III	
DEUXIÈME ARTICLE : L'IMPACT DE LA DÉPRESSION ET DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES ADOLESCENTS	
3.1. Introduction.....	73
3.2. La dépression et l'expérience scolaire.....	74
3.3. Objectifs de l'étude.....	76
3.4. Méthode.....	77
3.4.1. Participants.....	77
3.4.2. Instruments de mesure	77
3.4.3. Procédure	78

3.5.	Résultats.....	79
3.5.1.	Trajectoire scolaire des élèves dépressifs	79
3.5.2.	Expérience scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants.....	80
3.5.3.	Prédiction du décrochage scolaire par la dépression et par les variables scolaires.....	81
3.6.	Discussion.....	80
3.6.1.	Trajectoire scolaire des élèves dépressifs	82
3.6.2.	Facteurs scolaires et décrochage.....	82
3.7.	Conclusion	85
3.8.	Tableaux.....	86
3.9.	Références.....	90
CHAPITRE IV		
	DISCUSSION GÉNÉRALE.....	95
4.1.	Rappel des objectifs de la thèse et résumé des résultats	96
4.1.1.	Premier article	96
4.1.2.	Deuxième article.....	97
4.2.	Liens entre les deux articles.....	97
4.3.	Apports de la thèse	100
4.4.	Limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche.....	101
APPENDICE A		
	CRITÈRES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR (DSM-IV-TR, 2003)	104
APPENDICE B		
	CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE	107
APPENDICE C		
	CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE	108
APPENDICE D		
	EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES.....	111
APPENDICE E		
	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	117
	RÉFÉRENCES GÉNÉRALES.....	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Corrélations entre les variables scolaires en première secondaire, la dépression en sixième année et le risque de décrochage en première secondaire.....	63
3.1 Répartition des décrocheurs et des persévérants selon la dépression et le sexe.....	86
3.2 Moyennes et écart-types des variables liées à l'école des élèves décrocheurs et persévérants en première, deuxième et cinquième secondaire.....	87
3.3 Analyse de variance à mesures répétées (groupe X sexe X rendement scolaire dans le temps	88
3.4 Prédiction du décrochage scolaire à partir du rendement scolaire chez les élèves dépressifs.....	89

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Représentation graphique du modèle de médiation.....	64

RÉSUMÉ

La présente thèse aborde la problématique de la relation entre la dépression et le décrochage scolaire chez les adolescents. La thèse est composée d'une introduction générale, de deux articles scientifiques et d'une discussion générale. Le premier article s'intéresse aux élèves à risque de décrochage au début du secondaire. Il vise à étudier la relation entre la dépression en sixième année et le risque de décrochage scolaire chez des élèves de première secondaire, ainsi que les facteurs scolaires médiateurs de cette relation, pendant la transition primaire-secondaire. Le premier article a été élaboré à partir des données d'une étude longitudinale de deux ans. Pour ce faire, 499 élèves québécois de sixième année ont rempli des questionnaires à chacun des temps de l'étude. Les résultats indiquent que les élèves qui vivent une intensité élevée de symptômes dépressifs en sixième année sont plus susceptibles de se retrouver à risque de décrochage en première secondaire. De plus, les résultats suggèrent une relation de réciprocité entre l'attitude négative envers l'école et les symptômes dépressifs chez les garçons. Également, les résultats montrent que les variables scolaires agissent comme médiateurs dans la relation entre la dépression en sixième année et le risque de décrochage en première secondaire. En effet, chez les élèves présentant une intensité élevée de symptômes dépressifs en sixième année, l'attitude négative envers l'école et l'enseignant, ainsi que le rendement scolaire influencent le risque de décrochage scolaire en première secondaire.

Le deuxième article examine l'évolution des symptômes dépressifs chez les élèves décrocheurs et les persévérants au secondaire, en plus des variables qui permettent de distinguer la trajectoire scolaire des élèves dépressifs décrocheurs et persévérants. Pour répondre aux objectifs de cet article, 537 élèves québécois ont d'abord été rencontrés alors qu'ils étaient en première secondaire. Ils ont également été rencontrés en troisième et en cinquième secondaire. Ils ont rempli des questionnaires à chacun des temps de l'étude et nous avons obtenu leur statut (décrocheur ou persévérant) alors qu'ils avaient 20 ans. Les résultats confirment le lien entre la dépression et le décrochage scolaire. En effet les élèves décrocheurs présentent en moyenne des scores plus élevés à l'échelle de dépression. Par ailleurs, les filles décrocheuses présentent une augmentation de l'intensité de leurs symptômes dépressifs entre la première et la cinquième secondaire, alors que nous observons une diminution chez les autres groupes. Les résultats indiquent que la présence d'une intensité élevée de symptômes dépressifs en cinquième secondaire est directement liée au décrochage scolaire à l'âge de 20 ans. Également le rendement scolaire influence la trajectoire des élèves dépressifs. En effet, on observe une diminution du rendement chez l'ensemble des élèves dépressifs, mais les décrocheurs dépressifs maintiennent une moyenne plus faible que les persévérants tout au long du secondaire. Enfin, les résultats montrent qu'un faible rendement, dès la première secondaire, augmente la probabilité de décrocher chez les élèves dépressifs ou en voie de le devenir.

Ces résultats confirment l'existence d'une relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire, ainsi qu'entre la dépression et le décrochage. Ils indiquent que les élèves dépressifs forment un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage et que ceux-ci devraient pouvoir bénéficier des programmes visant à prévenir le décrochage scolaire. Enfin, ces résultats appuient l'idée que le décrochage est un processus qui débute tôt dans le cheminement scolaire des élèves et qu'il faut intervenir dès le début du secondaire.

Mots-clés : dépression, décrochage scolaire, risque de décrochage, expérience scolaire, rendement, transition primaire-secondaire.

ABSTRACT

This thesis addressed the relation between depression and school dropout among adolescents. The thesis is broken down into a general introduction, two scientific articles and a general discussion. The first article covers students at risk of dropping out at the beginning of high school. It aims to study the relation between depression in grade six and the school dropout risk in grade seven, as well as the school factors that mediate this relation during the transition between elementary school and high school. The first article presents a two-year longitudinal study conducted with 499 Quebec sixth-grade students who filled in questionnaires at each time point of the study. Results showed that students living a high intensity of depressive symptoms in grade six were more likely to be at risk of dropping out in grade seven. Moreover, the results also suggested a reciprocal relation between a negative attitude towards school and depressive symptoms for boys. The results also showed that school variables acted as mediators in the relation between depression in grade six and the school dropout risk in grade seven. Indeed, for students showing a high intensity of depressive symptoms in grade six, a negative attitude towards school and their teachers as well as low academic performance both influenced the risk of dropping out of school in grade seven.

The second article examines the evolution of depressive symptoms in students who dropped out or graduated from high school, as well as the variables that distinguished the school trajectories of depressive dropout and graduated students. To reach the objectives of this study, 537 Quebec students were first met in grade seven, and again later in grade 9 and 11. They completed questionnaires at each of these time points, and their status (dropout or not) was obtained later when they were 20 years old. The results supported the link between depression and school dropout. On average, dropout students obtained higher scores on the depression scale. Moreover, dropout girls showed an increase in the intensity of their depressive symptoms between the first and fifth year of high school, whereas a decrease was observed in the other groups. Results showed that the presence of a high intensity of depressive symptoms in grade 11 was directly linked with school dropout at 20 of age. Additionally, academic performance influenced the trajectory of depressive students. A decrease of academic performance was observed for all depressive students, with the exception of depressive dropout girls who maintained lower grades in average in comparison with graduated students. Finally, the results showed that a poor academic performance starting the first year of high school increased the probability of dropping out for students that were presenting depressive symptoms, or who were in the process of becoming depressive.

These results support the existence of a relation between depression and school dropout risk, as well as between depression and school dropout. They demonstrate that depressive student represent a sub-group of students at risk of dropout, and that this sub-group should benefit from programs aiming to prevent school dropout. Finally, these

results support the idea that school dropout is a process that begins early in the path of students and that it is important to act at the very beginning of high school.

Keywords: depression, school dropout, dropout risk, academic experience, performance, elementary to high school transition.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Introduction

Le décrochage scolaire représente un problème social majeur au Québec et il demeure au centre des préoccupations des éducateurs, des directions d'établissements scolaires, des psychologues de l'éducation et des décideurs politiques depuis plusieurs années. Pourtant, malgré tous les efforts et l'argent investi, il semble que nous n'ayons toujours pas cerné en profondeur cette problématique qui demeure un phénomène complexe associé à la présence de nombreux facteurs de risque et qui engendre des conséquences importantes tant au plan individuel que social.

Au cours des dernières décennies, la dépression a pris une ampleur importante chez les adolescents. Récemment, les études s'intéressant à la relation existant entre les difficultés émotionnelles et l'expérience scolaire se sont développées (Kessler, Foster, Saunders et Stang, 1998; Murberg et Bru, 2005; 2009; Needham, Crosnoe et Muller, 2004; Roeser et Eccles, 1998). Bien qu'une expérience scolaire détériorée soit observée chez les élèves vivant des troubles intériorisés, encore peu de chercheurs associent la dépression au risque de décrochage scolaire chez les adolescents et encore moins nombreux sont ceux qui ont tenté d'identifier les mécanismes qui relient la dépression au risque de décrochage, de même que les trajectoires scolaires des jeunes dépressifs.

L'objectif de cette thèse consiste à étudier l'influence de la dépression sur le risque de décrochage scolaire et le décrochage scolaire réel chez les adolescents, ainsi que l'influence de l'expérience scolaire sur cette relation. De nombreuses études se sont intéressées au décrochage scolaire et il est désormais reconnu que plusieurs facteurs de risque, tant familiaux, personnels que scolaires, sont impliqués dans l'explication de ce phénomène. La plupart des modèles explicatifs proposés ont identifié les élèves à risque de décrochage à partir de facteurs multidimensionnels. Toutefois, aucun ne s'est intéressé au décrochage scolaire sous l'angle de la santé mentale.

Cette thèse sera présentée sous la forme de deux articles scientifiques, précédés d'une introduction générale et suivis d'une discussion générale qui fera la synthèse des informations contenues et qui fera le lien entre les résultats obtenus. Le premier article

évalue la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les élèves vivant la transition primaire-secondaire, ainsi que l'effet médiateur de variables liées à l'expérience scolaire. Le deuxième article examine l'évolution des symptômes dépressifs chez les élèves décrocheurs et les élèves persévérants au secondaire ainsi que les variables scolaires qui permettent de distinguer la trajectoire scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants.

Afin d'introduire les deux articles, nous présentons les problématiques à l'étude, soit le décrochage scolaire et la dépression. Nous définissons les concepts et présentons les prévalences, les conséquences et les variables qui y sont associés. Différents modèles théoriques du décrochage scolaire sont également abordés. Nous présentons de plus les études qui ont fait le lien entre la dépression et le décrochage scolaire. Enfin, nous rapportons les difficultés associées à la transition primaire-secondaire chez les jeunes.

1.1. Le décrochage scolaire

1.1.1. Le décrochage scolaire : définitions, prévalences et conséquences

La réussite des études secondaires est aujourd'hui considérée comme une exigence minimale afin de développer les connaissances et les compétences qui donneront accès au marché du travail. En effet, depuis les vingt dernières années, le nombre d'emplois disponibles pour les personnes sans diplôme a chuté de près de 45 %, alors qu'il a augmenté de 110 % chez les détenteurs d'un diplôme universitaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Les conséquences du décrochage sont importantes. Notamment, les décrocheurs sont plus nombreux que les diplômés se retrouver dans des situations économiques difficiles. En moyenne, ils sont plus nombreux à recevoir de l'assurance emploi et de l'aide sociale. Également, ils occupent plus souvent des emplois instables et sont moins bien rémunérés que les diplômés (Stuit et Springer, 2010). Les décrocheurs sont également plus à risque de développer des problèmes de santé mentale au cours de leur vie (Fergusson, Swain-Campbell, et Horwood, 2002).

Selon MELS (2003), le décrocheur est celui qui n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires et qui ne fréquente pas l'école. Pour certains élèves, cette situation peut être temporaire ou intermittente. On parle d'abandon scolaire lorsque l'interruption des études est définitive et permanente. Le taux de décrochage scolaire varie donc en

fonction de la définition utilisée, c'est-à-dire la façon dont le concept est opérationnalisé. Le MELS (2003) définit le taux de décrochage comme la proportion des personnes qui, à un âge donné, ne détiennent pas de diplôme (DES, CEP, DEP, ASP, AFP, CFER)ⁱ et qui ne sont plus présentes dans le système scolaire. Ainsi, le MELS ne fournit pas un taux pour l'ensemble de la population, mais une série de taux en fonction de l'âge. Par exemple, en 2009, 17,1 % des jeunes de 19 ans n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires ni ne fréquentaient l'école. Chez les filles, ce taux se situait à 12,4 %, alors que chez les garçons, il s'élevait à 21,6 % (MELS, 2011). Le taux de décrochage ne représente pas une interruption nécessairement définitive des études. Il décrit la situation réelle pour un groupe, à un moment donné.

Une autre approche consiste à calculer le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires. Cet indicateur consiste en la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (MELS, 2011). Il tient compte des nouveaux diplômés de la formation générale ou professionnelle, du secteur jeunes ou adultes, des milieux publics ou privés. Cette approche indique le pourcentage de la population qui détient un diplôme d'études secondaires à un moment donné, mais il ne tient pas compte des désistements scolaires. Il représente donc la proportion de la population générale du Québec qui obtiendrait un diplôme, si la situation observée à une année donnée se perpétuait indéfiniment. Ainsi, en 2009-2010, le taux d'obtention d'un premier diplôme au secteur jeunes (moins de 20 ans) était de 73,8 %, soit 67,8 % chez les garçons et 80,1 % chez les filles (MELS, 2011). Dans la présente recherche, la mesure du décrochage scolaire se rapproche du calcul du taux de décrochage scolaire, tel que mesuré par le MELS. Il en sera discuté dans une prochaine partie de cette thèse.

Les écrits distinguent également les décrocheurs en comparaison aux élèves à risque. Cette terminologie est généralement utilisée pour désigner des réalités d'élèves très diversifiées et réfère à des caractéristiques chez un individu qui le prédispose à manifester des différents problèmes d'adaptation (Schmidt *et al.*, 2003). Les élèves à risque de décrochage sont donc ceux qui fréquentent l'école, mais qui présentent une

ⁱ Inclus le diplôme d'études secondaires (DES), le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et la certification en formation en entreprise de récupération (CFER).

probabilité élevée de décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Cependant, à ce jour, nous disposons de très peu d'études prospectives nous permettant de distinguer les facteurs de risque du décrochage des facteurs associés aux décrocheurs. De plus, la majorité des études traitant de ce sujet définissent les élèves à risque de décrochage à partir d'un nombre plutôt restreint de facteurs, le plus souvent les difficultés d'apprentissage, la présence de troubles du comportement et le faible statut socioéconomique (Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 2000; Mayer, Mitchell, Clementi et Clement-Robertson, 1993; Suh, Suh, et Houston, 2007).

1.1.2. Modèles explicatifs du décrochage scolaire

Il existe un nombre limité de cadres conceptuels permettant de cerner la problématique de l'abandon scolaire chez les élèves de niveau secondaire. Peu sont de nature longitudinale et peu ont été testés de façon empirique. Le phénomène y est généralement observé selon deux perspectives : (1) une perspective individuelle qui tient compte par exemple, de l'expérience scolaire de l'élève, de son comportement et de son rendement; (2) et une perspective institutionnelle tenant compte de facteurs contextuels dans la communauté, à l'école, dans famille et avec les pairs (Rumberger et Lim, 2008).

Les premiers modèles élaborés identifient la qualité de l'expérience scolaire comme la cause proximale du décrochage scolaire. Ils tiennent également compte des variables distales, telles que l'influence de la famille, mais ne considèrent pas que celles-ci aient une influence directe sur le décrochage scolaire. Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez (1989) ont développé un modèle dans lequel l'expérience scolaire et le décrochage sont influencés par le sentiment d'appartenance et l'engagement éducationnel. Le sentiment d'appartenance concerne la dimension sociale, telle que les relations interpersonnelles et l'engagement dans les activités scolaires. L'engagement éducationnel est déterminé par l'importance que l'élève accorde à ses études et par l'intérêt qu'il montre face à ce qui lui est enseigné. L'engagement est le résultat de l'interaction entre l'élève, l'enseignant et le curriculum. Selon ce modèle, le sentiment d'appartenance et l'engagement éducationnel influencent directement la réussite scolaire et le développement personnel et social. Les auteurs reconnaissent également l'influence

indirecte de la famille, des pairs et de la culture dans l'explication du décrochage scolaire (voir figure 1.1).

Finn (1989) suggère deux modèles pour comprendre le décrochage scolaire. Le premier, celui de la « frustration-estime de soi », postule que la chaîne d'événements entraînant le désengagement est initiée par l'échec scolaire, entraînant une faible estime de soi, qui incitera l'élève à s'opposer et à manifester des problèmes de comportement à l'école. Éventuellement, il décrochera de l'école ou il sera poussé à quitter en raison de son comportement problématique (voir figure 1.2).

Le second modèle de Finn (1989) est celui de la « participation-identification ». Il suggère que la participation des élèves dans les activités de l'école est essentielle pour obtenir de bons résultats, qui à leur tour contribuent au développement du sentiment d'appartenance et à la valorisation de l'école. La participation scolaire se définit selon quatre niveaux, soit : (1) la réponse aux exigences des enseignants, (2) la participation en classe, (3) la participation aux activités parascolaires et (4) la participation aux prises de décisions de l'école. La bonne participation et la réussite scolaire sont soutenues par la qualité de l'enseignement et par les habiletés de l'élève (voir figure 1.3).

Le modèle de Tinto (1975) a d'abord été élaboré pour des étudiants de niveau collégial, mais il est souvent cité dans les écrits sur le décrochage scolaire au secondaire. Selon ce modèle, le décrochage est lié à la capacité d'intégration de l'élève au plan scolaire et social. La qualité de l'intégration influence l'engagement de l'élève dans la poursuite de ses études. Ainsi, le modèle postule qu'un élève qui sera peu ou pas engagé sur le plan social et scolaire sera plus à risque d'abandonner ses études. L'engagement sera influencé par différentes caractéristiques personnelles, telles que la famille, les capacités de l'élèves et ses expériences scolaires antérieures (voir figure 1.4).

L'ensemble de ces modèles considère que les variables liées à l'élève sont la cause proximale du décrochage scolaire. Toutefois, aucun ne considère la santé mentale

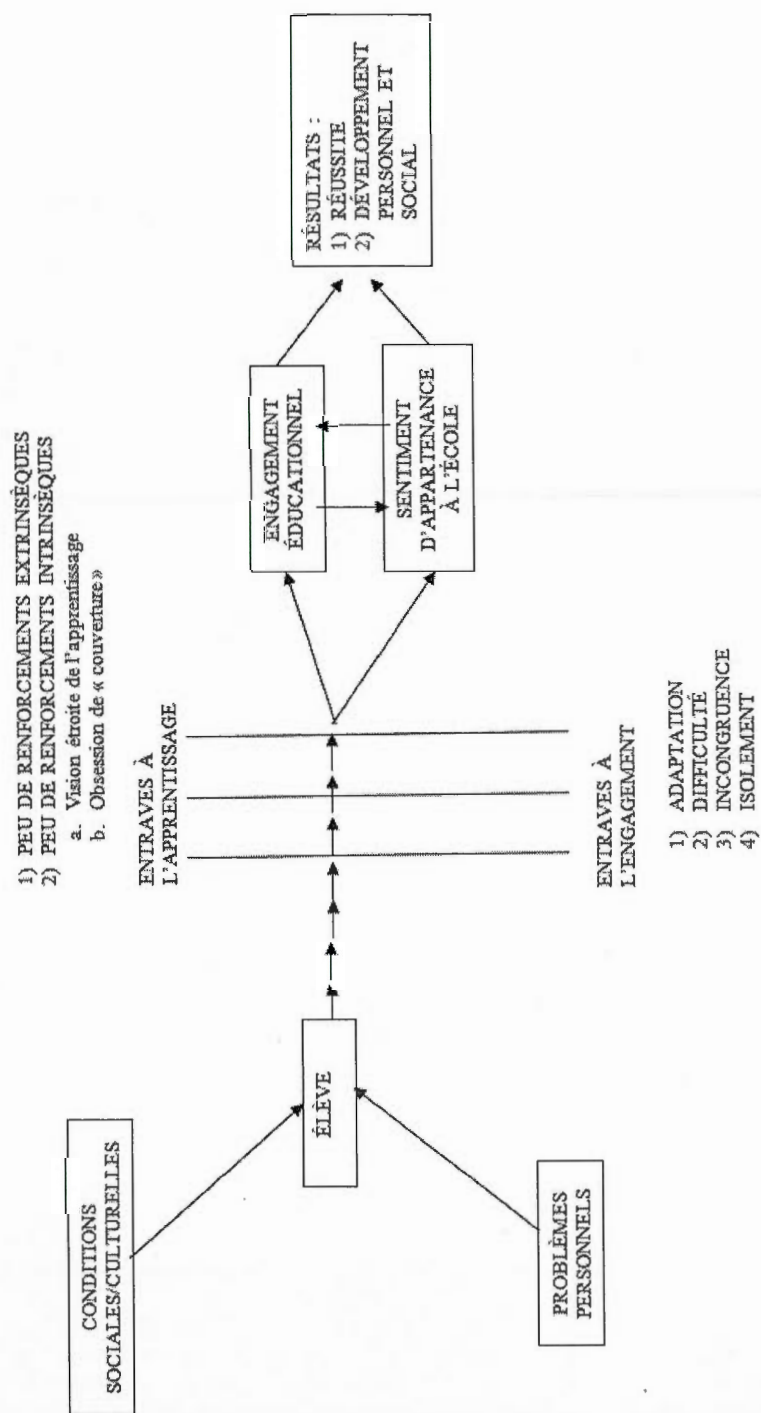


Figure 1.1 Modèle conceptuel de Welhage et al., (1989)

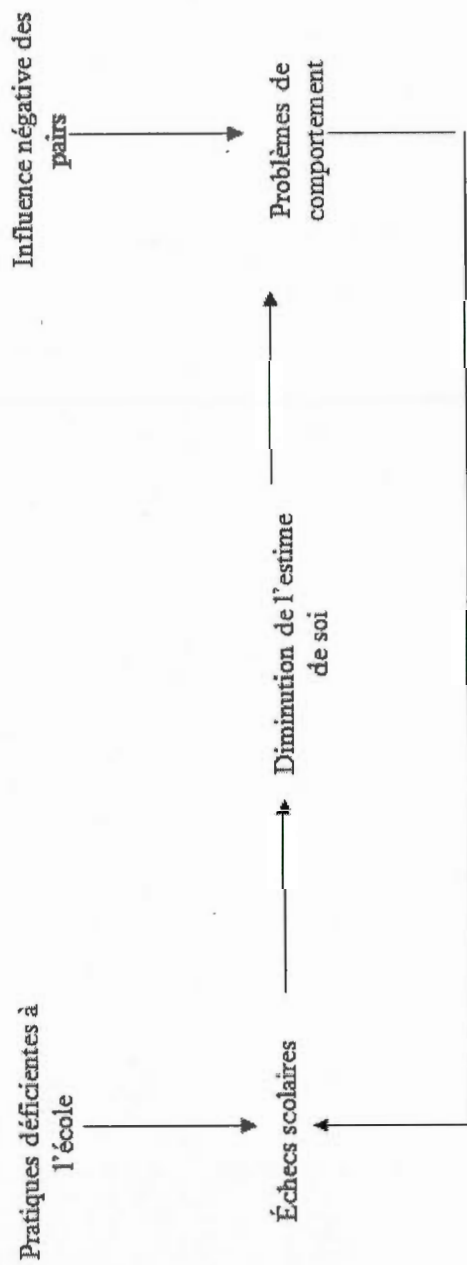


Figure 1.2 Cadre conceptuel de la frustration-estime de soi de Finn (1989)

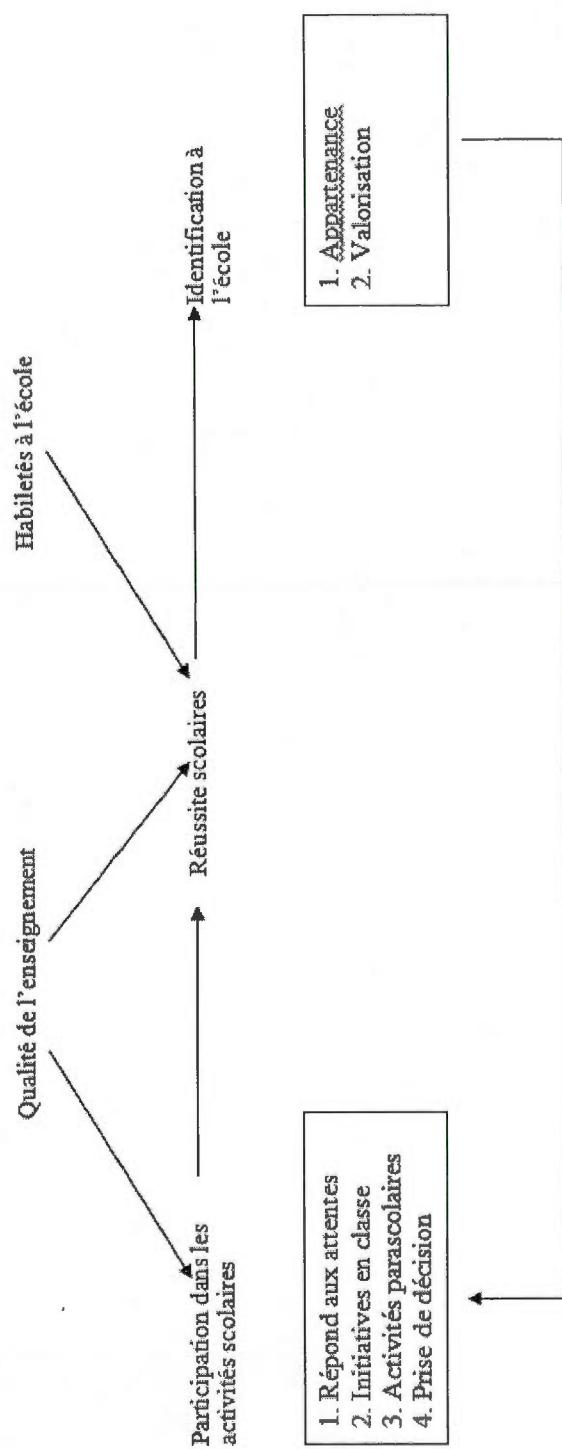


Figure 1.3 Cadre conceptuel de la participation-identification de Finn (1989)

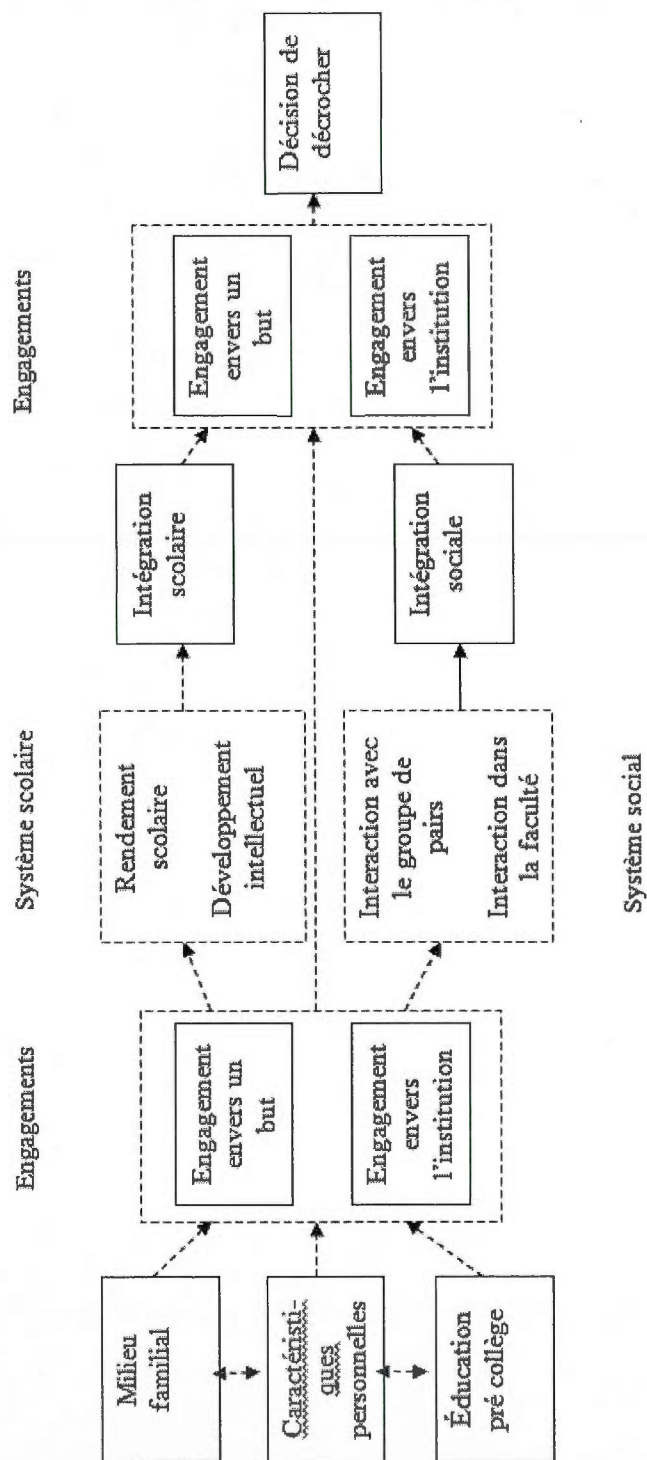


Figure 1.4 Cadre conceptuel de Tinto (1975, 1993)

et plus particulièrement la dépression dans l'explication du décrochage scolaire. Également, à notre connaissance, aucun de ces modèles n'a été testé empiriquement. Les recherches récentes suggèrent pour leur part que le décrochage scolaire est un processus qui débute dans l'enfance et qui se dessine sur plusieurs années, introduisant la pertinence d'une perspective longitudinale dans l'étude du phénomène. Il est influencé par des variables de nature personnelle, familiale et scolaire. Le modèle empirique du décrochage scolaire de Garnier, Stein et Jacobs (1997) compare l'influence de variables familiales, personnelles et scolaires chez l'enfant et l'adolescent, sur la prédiction du décrochage scolaire au secondaire. Il reconnaît que le décrochage scolaire est une chaîne complexe d'événements qui débute très tôt dans l'enfance. Ce modèle identifie trois trajectoires dans lesquelles des facteurs de risque dans l'enfance sont liés à des difficultés à l'adolescence, et celles-ci augmentent le risque de décrochage scolaire. D'abord, des difficultés scolaires dès l'entrée à l'école vont entraîner un faible rendement scolaire tout au long de la scolarisation, ce qui nuira à la motivation de l'élève et mènera à l'échec scolaire. Ensuite, l'exposition aux drogues dans l'enfance, augmentera le risque que le jeune utilise lui-même des drogues à l'adolescence, ce qui entraînera un niveau élevé de stress et qui nuira à la motivation et au rendement scolaire. Enfin, le stress familial vécu tôt dans la vie de l'enfant augmentera le risque de vivre des difficultés scolaires dès l'entrée à l'école primaire, ainsi qu'à l'école secondaire. Ce modèle empirique est intéressant puisqu'il est de nature longitudinale et tient compte du caractère développemental de la problématique de l'abandon scolaire. De plus, il s'intéresse aux influences directes et indirectes de variables personnelles, familiales et scolaires. Toutefois, ce modèle ne met pas en cause la santé mentale des jeunes dans l'explication du décrochage scolaire (voir figure 1.5).

Battin-Pearson *et al.* (2000) proposent également un modèle longitudinal impliquant à la fois des variables personnelles, familiales et scolaires dans l'explication du décrochage scolaire chez les adolescents. Ce modèle testé empiriquement suggère d'abord que les élèves qui ont un faible rendement scolaire présentent une plus grande probabilité de décrocher avant la fin de leurs études secondaires. Selon ce modèle, le rendement scolaire des élèves sera en partie influencé par leur degré d'engagement à

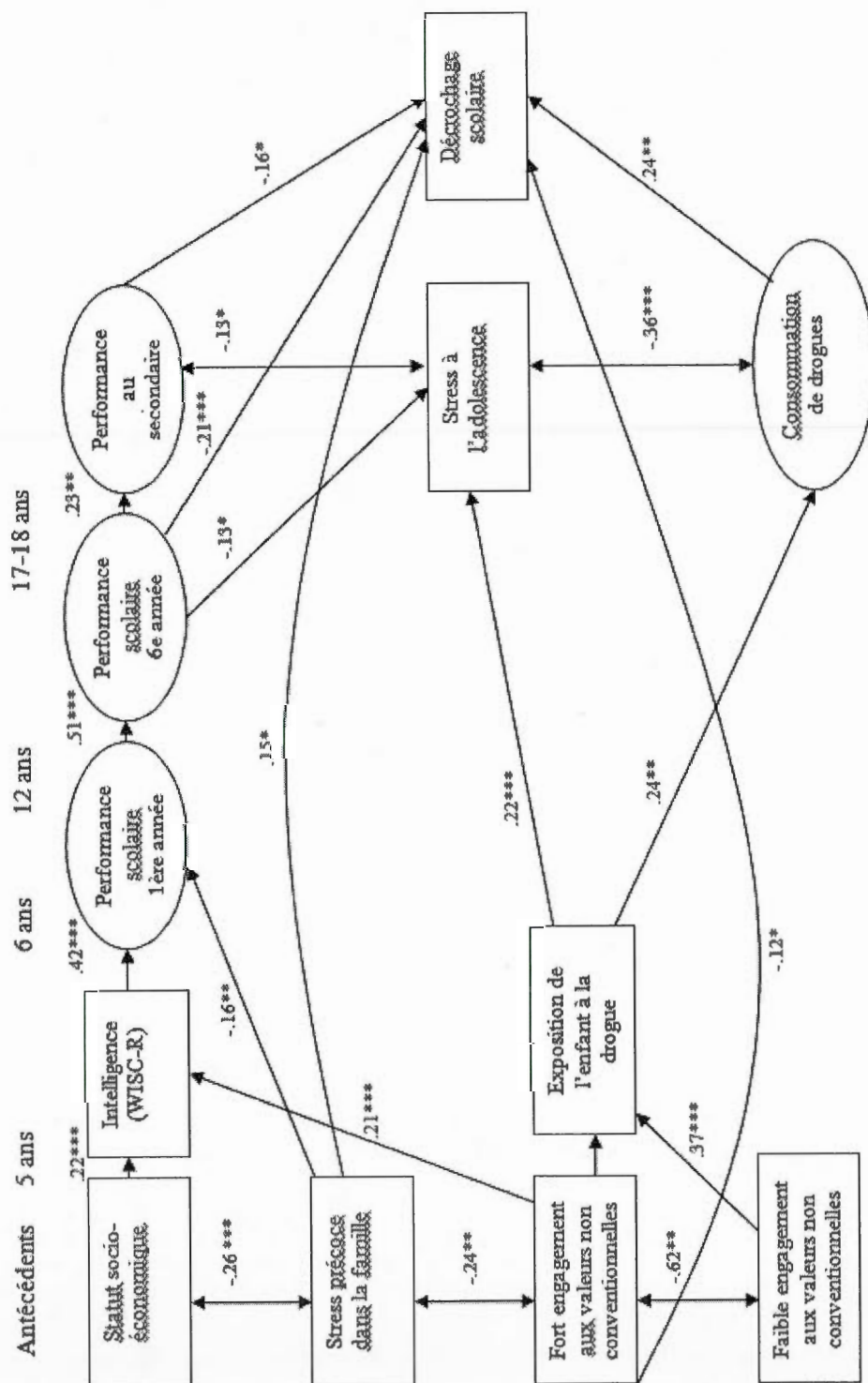


Figure 1.5 Cadre conceptuel et empirique de Garnier et al., (1997)

l'école, l'affiliation à des pairs déviants, des comportements sexuels précoces, de faibles attentes éducatives de la part des parents, le niveau de scolarisation des parents, le genre et l'origine ethnique. Également, les élèves qui ont des comportements déviants, qui sont affiliés à des pairs déviants ou qui proviennent d'une famille de faible niveau socioéconomique présentent une plus grande probabilité de décrochage scolaire, indépendamment de leur rendement. Ainsi, le modèle indique que le rendement scolaire est le prédicteur le plus puissant du décrochage scolaire, mais qu'il est en partie influencé par des variables personnelles, familiales et scolaires. Ce modèle montre également que d'autres variables, soit les comportements déviants, l'affiliation à des pairs déviants et le faible niveau socio-économique influencent directement la probabilité de décrochage scolaire, indépendamment du rendement. Toutefois, l'ensemble de ces variables n'explique que 39 % de la variance du décrochage scolaire. Il semble donc que d'autres variables soient impliquées dans le processus menant au décrochage scolaire et encore une fois, ce modèle ne tient pas compte des problématiques intériorisées chez les jeunes (voir figure 1.6).

Enfin, Fortin, Marcotte, Diallo, Potin et Royer (sous presse) proposent un modèle multidimensionnel du décrochage scolaire qui tient compte de variables personnelles, familiales et scolaires. Ce modèle empirique suggère que cinq facteurs contribuent à la prédiction du décrochage à l'âge de 19 ans : les problèmes relationnels entre les parents et les adolescents, la dépression chez les adolescents et les difficultés familiales, le climat négatif de la classe, les interactions négatives à l'école et le faible rendement scolaire. Selon ce modèle, les difficultés scolaires prédisent fortement le décrochage scolaire et celles-ci sont influencées par les interactions négatives à l'école (ceci incluant les difficultés de comportement) et la perception négative du climat de la classe. Également, les interactions négatives et les difficultés scolaires sont elles-mêmes prédites par le niveau socioéconomique de la famille et le genre (masculin) de l'élève. La dépression chez les adolescents et les difficultés familiales sont influencées par les interactions négatives à l'école et elles prédisent la perception d'un climat de classe négatif chez l'adolescent. Enfin, la dépression et les difficultés familiales sont liées à une pauvre relation parent-adolescent. Ainsi, ce modèle montre que l'impact de la relation parents-adolescent, de la dépression et des difficultés familiales sur le rendement scolaire est

médiatisée par la perception qu'à l'élève de sa classe dans la première année d'études secondaires. Il montre de plus que les difficultés scolaires sont liées à une augmentation des problèmes de comportement et une perception plus négative de l'enseignant, mais également, les problèmes de comportement influencent négativement la réussite scolaire des jeunes. En outre, le faible niveau socioéconomique et le genre masculin ont un effet direct sur les interactions négatives à l'école et les difficultés scolaires. Ce modèle indique donc que le rendement scolaire et le plus puissant prédicteur du décrochage scolaire, mais que plusieurs facteurs personnels, familiaux et scolaires influencent le rendement (voir figure 1.7).

Plusieurs modèles explicatifs du décrochage scolaire ont à ce jour été élaborés. Bien que tous ne tiennent pas compte des mêmes variables, ils indiquent que le décrochage est la conséquence de nombreux facteurs et qu'il fait suite à une détérioration de l'expérience scolaire. Dans la plupart des modèles, le décrochage scolaire débute par des difficultés familiales et personnelles qui sont présentes dès l'enfance. L'ensemble de ces modèles suggèrent également que les facteurs scolaires ont un poids important dans l'explication du décrochage scolaire.

Alors que différents modèles théoriques du décrochage tendent à le définir sous l'angle de la déviance, les travaux de Franklin et ses collaborateurs (1995), de Farrington (1995), ainsi que ceux de Kessler et ses collaborateurs (1995) montrent que de nombreux décrocheurs présentent un profil de problèmes intériorisés, notamment exprimé par la dépression. En analysant les différents modèles théoriques du décrochage scolaire, nous pouvons en effet observer que des variables liées au décrochage sont également associées à la dépression, par exemple, la faible estime personnelle (Finn, 1989), l'échec scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Finn, 1989; Garnier *et al.*, 1997, Tinto, 1975; 1993; Wehlage *et al.*, 1989), les problèmes de comportement (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Finn, 1989; Garnier *et al.*, 1997) et le stress (Garnier *et al.*, 1997). Bien que des études aient identifié une relation entre ces deux problématiques (Fortin *et al.*, 2004; Franklin et Streeter, 1995; Kessler, Foster, Saunders et Stang, 1995; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006; Vander Stoep, Weiss, McKnight, Beresford et Cohen, 2002), un seul modèle du décrochage scolaire tient compte explicitement de la

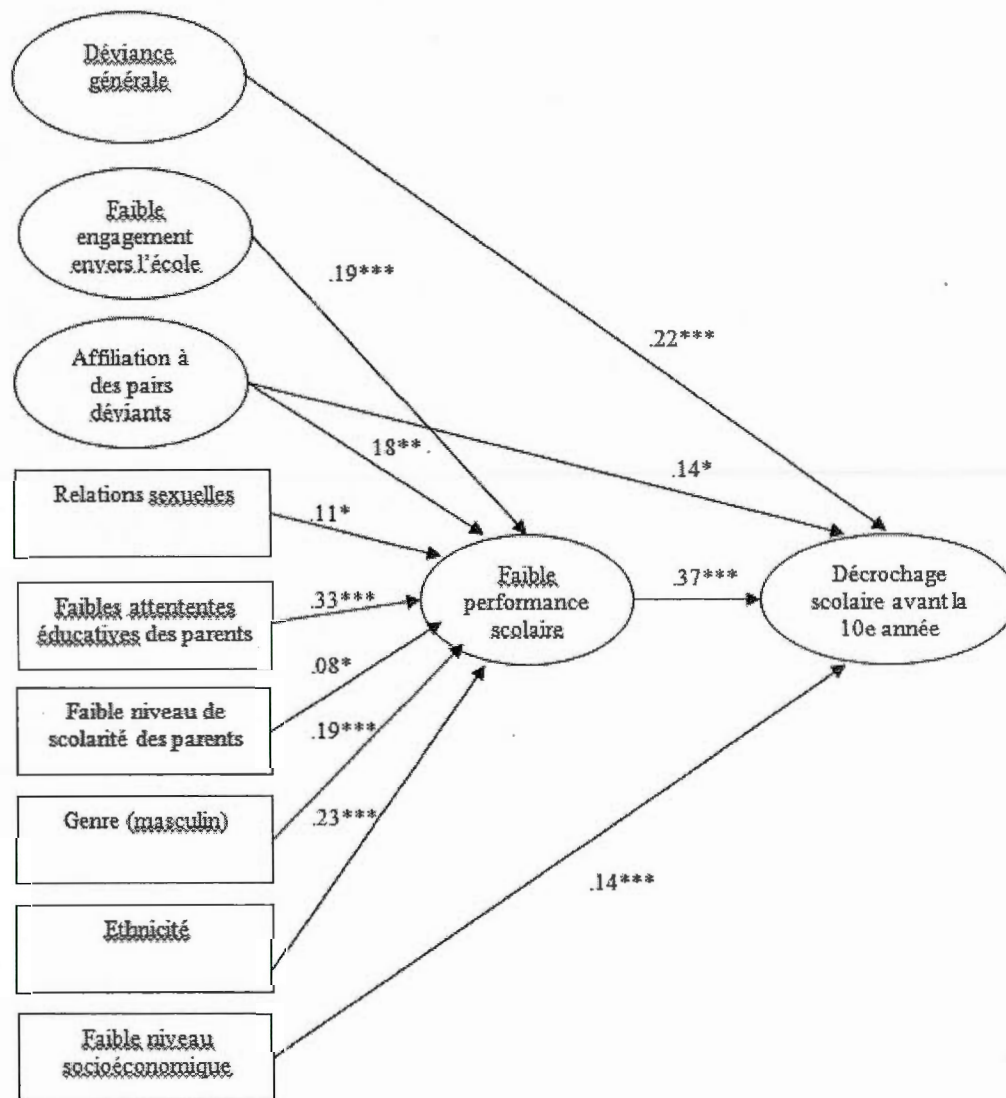


Figure 1.6. Cadre conceptuel et empirique de Battin-Pearson et al., (2000)

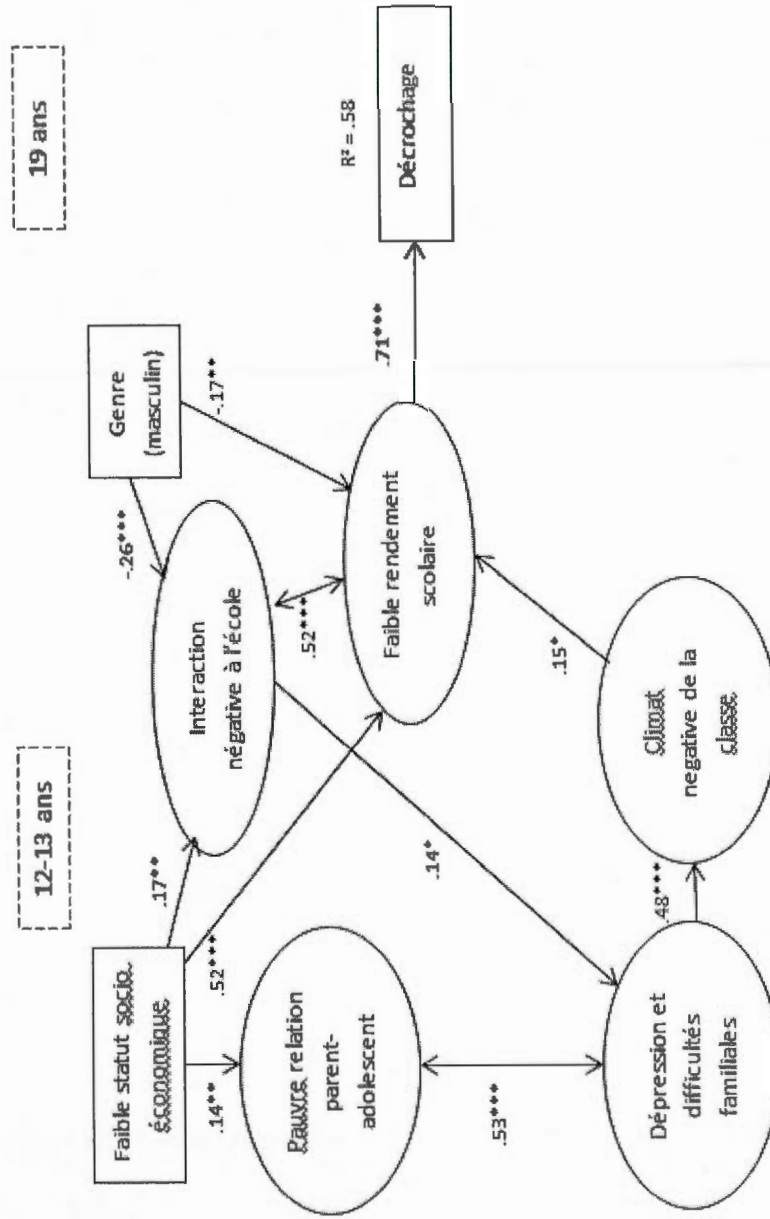


Figure 1.7 Cadre conceptuel et empirique de Fortin et al., (sous presse)

dépression chez les adolescents. Fortin et ses collaborateurs. (sous presse) suggèrent que la dépression est un élément qui vient s'ajouter à l'ensemble des facteurs impliqués et qu'elle peut influencer indirectement le décrochage chez ces élèves, par exemple en interférant avec leur expérience scolaire. Cette relation sera examinée plus en détail dans une section ultérieure.

1.1.3. Facteurs associés au décrochage scolaire

Nous savons désormais que le décrochage scolaire est un processus qui s'étale sur plusieurs années, plutôt qu'une décision précipitée et que de nombreuses variables y sont associées (Alexander, Entwisle et Kabani, 2001). Dans la prochaine section, nous présentons les variables sociodémographiques, familiales, personnelles et scolaires qui ont été associées au décrochage dans les recherches empiriques. Les études retenues sont celles dont les participants ont été choisis parce qu'ils étaient des décrocheurs, ou des études longitudinales sur des populations générales ayant retenu un sous-échantillon d'élèves devenus décrocheurs.

Facteurs sociodémographiques. Les études indiquent que les garçons présentent un risque plus élevé de devenir des décrocheurs que les filles (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Goldschmidt et Wang, 1999). En effet, les données montrent que les garçons sont plus nombreux que les filles à décrocher (MELS, 2011). Par contre, certaines recherches tendent à montrer que le sexe perd sa valeur prédictive lorsqu'on tient compte facteurs familiaux et scolaires (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). Cet écart s'expliquerait par des facteurs plus souvent associés aux garçons qu'aux filles. Certains auteurs suggèrent que les garçons auraient plus de difficultés à répondre aux attentes comportementales de l'école (Alexander *et al.*, 1997), donc ils présenteraient plus de problèmes de comportement et des interactions négatives avec les enseignants (Fortin *et al.*, sous pressés) et ce sont ces caractéristiques qui seraient liées au décrochage scolaire. Il semble également que la race et l'origine ethnique ont une influence sur le risque de décrochage. Des études américaines rapportent que les taux de décrochage sont plus élevés chez les élèves des communautés noires et hispaniques que chez les élèves asiatiques ou caucasiens (Laird, Kienzi, DeBell, et Chapman, 2007). Toutefois, d'autres études suggèrent que la relation observée entre l'origine ethnique et le décrochage peut

souvent s'expliquer par d'autres facteurs, tels que le milieu familial ou la réussite scolaire (Rumberger *et al.*, 2008).

Facteurs familiaux. La famille a une influence sur la trajectoire scolaire des jeunes. Parmi les variables familiales associées au décrochage scolaire, les études ont montré que les jeunes décrocheurs sont plus nombreux à provenir d'une famille monoparentale et que leurs parents ont un revenu familial moindre que les diplômés (Bushnik, Barr-Telford et Buissière, 2004; Legleye *et al.*, 2009). Les adolescents provenant de familles à faible niveau socioéconomique présentent une probabilité deux fois plus élevée de devenir des décrocheurs que ceux de famille de la classe moyenne (Rumberger, 1995). De plus, les changements dans la structure familiale, en relation avec d'autres événements potentiellement stressants (tels que les déménagements, la maladie, un décès, etc.), augmentent le risque de décrochage scolaire (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Alexander *et al.*, 2001; Garnier *et al.*, 1997). Il semble également que d'avoir une mère qui présente des problèmes de santé mentale, tels la dépression, est lié au décrochage scolaire (Bohon, Garber, et Horowitz, 2007; Ensminger, Hanson, Riley et Juon, 2003). Bohon *et al.*, (2007) ont en effet montré que les enfants de mères présentant une dépression sévère/chronique étaient plus à risque de décrochage scolaire, même lorsque ceux-ci présentaient de bonnes capacités cognitives. Selon eux, une vulnérabilité génétique plus grande et/ou un contact prolongé à une dépression maternelle sévère pourraient contribuer à l'apparition des problèmes émotifs chez les enfants et entraîner une détérioration de la réussite scolaire.

Le soutien parental et les attentes éducatives des parents sont également liés au décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Rumberger, 1995; Rumberger *et al.*, 2008). Comparativement aux persévérants et aux diplômés, une proportion plus faible de décrocheurs ont des parents qui croient qu'il est très important d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

Par ailleurs, les parents des élèves décrocheurs sont plus nombreux à être eux-mêmes des décrocheurs (Catalano et Hawkins, 1995) ou à ne pas avoir fait des études post-secondaires (Bushnik *et al.*, 2004). De plus, si un adolescent dans la famille est décrocheur, le risque est plus élevé qu'un autre jeune de la fratrie quitte l'école avant d'avoir obtenu son diplôme d'études secondaires (Gleason et Dynarski, 2001; Jacob,

2001; Rumberger et Thomas, 2000; Teachman, Paasch, et Carver, 1996; Teachman, Paasch, et Carver, 1997).

En ce qui concerne les relations familiales, les études montrent que les décrocheurs sont plus susceptibles de provenir de familles qui manquent de cohésion et de communication et où il y a des rapports peu chaleureux entre les parents et les enfants (Peirrerá, Harris et Lee, 2006). Les décrocheurs proviennent également plus souvent de familles où il y a des conflits, peu de supervision et peu d'encadrement parental (Franklin et Streeter, 1992; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995). Carbonaro et Stone (2006) se sont intéressés à l'engagement parental, tel que défini par la communication entre les parents et les enfants, la surveillance des parents et les interactions directes entre l'école et les parents. Les résultats ont montré qu'entre la 8^e et la 10^e année, la diminution de la communication dans la famille au sujet de l'école accroît le risque de décrocher. Enfin, Carbonaro (1998) a montré que quatre types de pratiques parentales prédisent si un élève décrochera avant la fin de la 12^e année : 1) les aspirations éducationnelles des parents en 8^e année, 2) la participation des parents dans les activités scolaires en 8^e année, 3) la communication entre les parents et l'école en 12^e année et 4) le nombre de parents des amis connus par les parents.

Facteurs personnels. Les adolescents qui présentent des symptômes dépressifs (tristesse, solitude, etc.) sont plus à risque de décrocher, même lorsque des facteurs tels que le rendement scolaire et l'environnement familial sont contrôlés (Daniel *et al.*, 2006; Farahati, Marcotte, et Wilcox-Gok, 2003; Hagan et Foster, 2001; Needham, 2009; Menning, 2006; South, Haynie et Bose, 2007). Les élèves qui présentent un niveau élevé de symptômes anxieux présenteraient aussi une probabilité plus élevée de décrocher (Morin *et al.*, 2011). De nombreuses études ont également rapporté la présence de problèmes extériorisés chez les décrocheurs. Bien que tous les élèves présentant des problèmes de comportement ne décrochent pas, plusieurs études nous indiquent que les problèmes de comportement peuvent être un signe précurseur du décrochage scolaire (Bushnik *et al.*, 2004; Kronick et Hargis, 1990; Rumberger, 1987). Les élèves qui ont des comportements violents et délinquants, qui ont des problèmes d'indiscipline à l'école, qui consomment des drogues ou qui sont actifs sexuellement présentent une probabilité plus élevée de décrocher, et ce, indépendamment de leur rendement scolaire ou de leur milieu

familial (Battin-Pearson et al., 2000; French et Conrad, 2001; Garnier *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 1997; Lynksey, Coffey, Degenhardt, Carlin et Patton, 2003; Newcomb *et al.*, 2002). On observe également que les élèves qui ont des comportements antisociaux et qui sont rejetés par leurs pairs présentent un risque important de décrochage scolaire. En effet, dans une étude de French et Conrad (2001), 50 % des élèves antisociaux et rejetés sont devenus des décrocheurs. Diverses études ont de plus montré que les décrocheurs ont tendance à s'allier à des pairs déviants. Il semble que de s'associer à des amis déviants (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Kaplan, Peck et Kaplan, 1997; Rosenthal, 1998) ou encore à des amis qui sont des décrocheurs (Cairn, Cairn et Neckerman., 1989; Carbonaro, 1998), augmente le risque de décrochage. Or, d'autres études ont montré que d'avoir des amis (Fagan et Pabon, 1990) ou d'avoir des amis qui sont intéressés par l'école réduit le risque de décrochage scolaire (Pittman, 1991).

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux effets du travail rémunéré pendant les études. Une étude a montré que les élèves qui ont un emploi présentent une probabilité de décrochage plus élevée (McNeal, 1997) alors qu'une autre a montré que c'est le nombre d'heures travaillées qui est prédicteur du décrochage scolaire (Marsh, 1991). Plusieurs études rapportent en effet que les élèves qui travaillent plus de vingt heures par semaine sont plus à risque de décrochage (D'Amico, 1984; Goldschmidt et Wang, 1999; Perreira *et al.*, 2006; Warren et Lee, 2003; Warren et Cataldi, 2006). Également, des études indiquent que les élèves qui travaillent moins de vingt heures présentent une probabilité moins élevée de décrocher que leurs pairs qui travaillent plus de vingt heures ou qui ne travaillent pas du tout (Bushnick, 2003; D'Amico, 1984).

Facteurs scolaires. Selon certains auteurs, la qualité de l'expérience scolaire est l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Newcomb *et al.*, 2002; Rumberger, 1995). De nombreux auteurs ont en effet montré que le rendement scolaire prédit le décrochage dès la première année du primaire (Alexander *et al.*, 2001) ainsi qu'au secondaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Bushnick *et al.*, 2004). Le faible rendement scolaire est souvent cité par les décrocheurs pour expliquer les raisons de l'abandon scolaire (Bushnick *et al.*, 2004; Charest, 1997). Également, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs fois au cours de leurs études présentent, une plus forte probabilité de décrocher avant l'obtention de leur diplôme

d'études secondaires (Alexander *et al.*, 2001; Janosz *et al.*, 1997; Legleye *et al.*, 2009; Rumberger, 1995). De plus, le fait d'avoir échoué un ou plusieurs cours au secondaire accroît le risque de décrochage scolaire (Balfanz, Herzog et Mac Iver, 2007; Reyes, 1993). Par ailleurs, les décrocheurs se disent peu motivés à l'école, ils ont une perception négative de leur compétence scolaire et sont moins engagés que leurs pairs persévérants (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). En effet, les élèves engagés à l'école présentent une probabilité moins élevée de devenir des décrocheurs que ceux qui ont une trajectoire d'engagement instable au secondaire (Janosz *et al.*, 2008). Ce désengagement peut notamment s'observer par le nombre d'absences des élèves à l'école. Les élèves fréquemment absents sont plus à risque de décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Alexander *et al.*, 1997, Rumberger *et al.*, 1995). Les élèves qui ont une attitude négative envers l'école présentent aussi une probabilité plus élevée de décrochage scolaire. Les décrocheurs ont tendance à percevoir l'école plus négativement et à avoir une perception moins positive de leurs enseignants (Bowlby et McCullen, 2002). Rumberger (1995) a d'ailleurs montré que les adolescents percevant favorablement leurs enseignants présentent une probabilité moins élevée d'abandonner l'école que leurs pairs ayant une perception négative.

1.1.4. Facteurs associés aux élèves à risque de décrochage scolaire

Tel que mentionné précédemment, les élèves à risque de décrochage sont ceux qui fréquentent toujours l'école, mais qui présentent une probabilité très élevée de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004). À ce jour, la plupart des études se sont intéressées aux élèves décrocheurs et ont établi les facteurs associés à partir d'études rétrospectives. Peu d'études longitudinales prospectives se sont penchées sur les élèves dits à risque de décrochage. De plus, les écrits scientifiques sur les élèves à risque de décrochage ne font pas consensus sur les variables permettant d'identifier ceux-ci. La plupart des études déterminent le risque de décrochage à partir d'un nombre restreint de variables, le plus souvent le faible statut socioéconomique, les troubles du comportement et le faible rendement scolaire. Pourtant, tous les décrocheurs ne répondent pas à ces critères et un nombre important d'élèves à risque de décrochage scolaire passent ainsi inaperçus (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Pagani *et al.*, 2008). Dans la

prochaine section, les résultats des études qui se sont intéressées aux élèves à risque de décrochage scolaire seront présentés. Les études retenues sont celles qui ont identifié les élèves présentant certaines caractéristiques les mettant à risque de décrochage ou celles qui ont identifié les participants à partir d'un questionnaire mesurant le risque de décrochage scolaire. Les caractéristiques sociodémographiques, familiales, personnelles et scolaires qui distinguent les élèves non à risque des élèves à risque de décrochage sont présentées.

Facteurs sociodémographiques. Sur le plan du genre, les études qui s'intéressent aux élèves à risque ne font pas consensus. Une étude portant sur des élèves à risque de décrochage, identifiés à partir d'un questionnaire mesurant le niveau de risque d'abandon scolaire (Quirouette, 1988), indique que le genre ne prédit pas l'intensité du risque de décrochage scolaire (Gélinas *et al.*, 2000). Une autre étude portant sur des adolescents provenant de milieux défavorisés montre que le genre prédit le décrochage scolaire chez les élèves à risque et que ce sont les filles qui accusent un taux de décrochage plus élevé (Quiroga *et al.*, 2006). Enfin, une étude rapporte que parmi l'ensemble des élèves à risque, ce sont les garçons qui présentent le risque le plus élevé de décrochage scolaire (Lagana, 2004).

Facteurs familiaux. Il est reconnu que la famille est un contributeur important à la réussite scolaire des jeunes. À cet effet, Marcotte et ses collaborateurs (2001) indiquent que le faible engagement ainsi que le manque d'encadrement parental apporteraient une contribution spécifique au risque d'abandon scolaire. Également, les élèves à risque de décrochage scolaire rapportent que leurs parents leur offrent peu d'encadrement et de soutien affectif. Ils perçoivent un manque de cohésion au sein de la famille et rapportent davantage de conflits familiaux (Fortin *et al.*, 2004; Vickers, 1994). Selon Fortin et ses collaborateurs (2004), les familles des élèves à risque et non à risque ne se distinguent pas sur le plan du statut socioéconomique.

Facteurs personnels. Au plan personnel, les élèves à risque d'abandon scolaire manifestent bien souvent des conduites antisociales ainsi que des troubles du comportement (Jimerson, Engeland, Sroufe et Carlson, 2000). Ils se retrouvent souvent mêlés à des bagarres et ont des conduites délinquantes, comme le vol et le vandalisme. Ils respectent moins les règles et s'opposent plus souvent à l'autorité des adultes. Les élèves

à risque se distinguent aussi des élèves non à risque par un nombre élevé de symptômes dépressifs à l'Inventaire de dépression de Beck (1978) (Fortin *et al.*, 2004; Marcotte *et al.*, 2001).

Facteurs scolaires. Les élèves à risque d'abandon scolaire valorisent peu l'école (Dryfoos, 1990). Ils sont moins engagés et ils participent moins aux activités de la classe que les élèves non à risque (Cossette *et al.*, 2004). Ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation, ils estiment que les règlements sont peu respectés, que les enseignants exercent peu de contrôle sur le groupe et qu'il y a peu d'innovation en classe. Ils perçoivent également moins de soutien de la part de leur enseignant que leurs pairs non à risque (Fortin *et al.*, 2004). Il semble en effet que d'entretenir des relations positives et chaleureuses avec les enseignants diminue le risque de décrochage chez les élèves éprouvant des difficultés à l'école (Fallu et Janosz, 2003). On associe également un faible rendement scolaire aux élèves identifiés à risque de décrochage scolaire. En effet, il n'est pas surprenant que plus les adolescents ont de faibles résultats scolaires, plus élevé est le risque qu'ils abandonnent l'école. On note également chez les filles à risque de décrochage de faibles habiletés scolaires (Gélinas *et al.*, 2000). Enfin, les élèves à risque sont plus nombreux à avoir répété une année scolaire que les élèves non à risque (Lagana, 2004).

Au Québec, à partir d'une étude multidimensionnelle, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont déterminé les facteurs personnels, familiaux et scolaires prédisant le risque de décrochage, tel que mesuré par le questionnaire Décisions (Quirouette, 1988). À l'aide d'analyses de régression logistique, ils ont établi que c'est la présence de sentiments dépressifs qui permet le mieux de prédire le risque de décrochage scolaire au début du secondaire, suivi de l'organisation et de la cohésion familiale. Viennent ensuite l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève, le faible engagement de l'élève dans les activités scolaires et, finalement, les faibles résultats en mathématiques et en français. Leurs analyses ont par ailleurs montré que les variables prédisant le risque de décrochage varient selon le genre. Pour ce qui est des garçons, cinq variables sont fortement associées au risque de décrochage. Par ordre d'importance, nous retrouvons la dépression, la cohésion familiale, les conflits familiaux, le manque de soutien affectif de la part des parents ainsi que l'attitude négative des enseignants envers les élèves. Seulement trois

variables sont fortement prédictrices chez les filles, soit la dépression, suivie de la faible cohésion et des problèmes d'organisation familiale. Cette étude nous indique que tant des variables personnelles, scolaires et familiales contribuent à la prédiction du risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire, mais que les variables personnelles et familiales prédominent chez les filles.

En résumé, on constate que de nombreux facteurs de risque du décrochage scolaire ont été identifiés dans les études. Parmi ceux-ci, nous observons que plusieurs sont également liés à la dépression, notamment, le faible rendement scolaire, la démotivation, le sentiment d'incompétence, le taux élevé d'absentéisme, la faible participation aux activités scolaires. En effet, de par ses symptômes, par exemple, les difficultés de concentration, la fatigue, le sentiment de dévalorisation et la perte de l'intérêt, la dépression peut expliquer diverses caractéristiques associées aux élèves décrocheurs ou à risque de décrochage. La relation entre la dépression et le décrochage demeure à clarifier, puisqu'elle a été incluse dans un seul des modèles prédicteurs du décrochage, soit celui très récent de Fortin et ses collègues (sous-presses), mais nous pouvons supposer que la dépression influence l'expérience scolaire des jeunes, et que cela peut ultimement mener au décrochage.

1.1.5. Typologies des décrocheurs et des élèves à risque de décrochage

Un nombre important d'élèves décrocheurs proviennent de familles de faible statut socioéconomique, dont la mère est peu éduquée et dont le jeune a de faibles résultats scolaires. Par contre, tous les décrocheurs ne répondent pas à cette définition et tous n'ont pas le même parcours (Pagani *et al.*, 2008). Les typologies élaborées à ce jour montrent qu'il existe une hétérogénéité importante chez les décrocheurs et chez les élèves à risque.

Au Québec, Janosz et ses collaborateurs, (2000) proposent quatre sous-groupes d'élèves décrocheurs. Nous retrouvons d'abord les « discrets » (38 %). Ceux-ci ne présentent pas de problème de comportement à l'école, ils se disent plutôt engagés envers l'école et présentent de plus faibles résultats scolaires que les persévérants et les « mésadaptés ». Ces élèves passent généralement inaperçus à l'école, jusqu'à ce qu'ils décrochent. Bien que cela n'ait pas été mesuré, selon les auteurs, ces élèves pourraient

manifester des symptômes de problèmes intériorisés. Il y a ensuite les « désengagés » (11 %). Ceux-ci présentent des problèmes de comportement de façon modérée, ils se disent peu engagés envers l'école et ils ont un rendement scolaire dans la moyenne. Ces élèves n'aiment pas l'école, ont peu d'aspirations scolaires et ils se sentent moins compétents que les non décrocheurs. Les élèves du troisième sous-groupe sont les décrocheurs « faibles performants » (13 %). Ils sont peu engagés envers l'école, ils présentent certains problèmes de comportement à l'école et ont de très faibles résultats scolaires. Finalement, nous retrouvons les « mésadaptés » (39 %). Ce sous-groupe présente un niveau élevé de problèmes de comportement, un faible rendement et peu d'engagement scolaire. Des quatre sous-groupes, c'est celui qui présente le profil scolaire le plus négatif. Cette étude permet d'illustrer que les élèves décrocheurs représentent un groupe hétérogène. Par contre, bien que les auteurs rapportent avoir tenu compte des facteurs familiaux et environnementaux, ces derniers n'ont pas été considérés lors de l'élaboration des catégories. Également, il est important de mentionner que l'échantillon utilisé dans cette étude est composé d'élèves qui ont été évalués entre les années 1974 et 1985. Il est fort probable qu'ils ne soient plus en tous points comparables aux élèves des années 2010.

Dans une récente étude, Fortin *et al.* (2006) ont identifié, à partir d'une étude longitudinale, quatre sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire au début du secondaire. Ces derniers ont été identifiés à partir du questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988). D'abord, nous retrouvons le type « délinquance cachée ». Ces élèves manifestent un niveau élevé de symptômes dépressifs. Ils ont un bon rendement scolaire, quoique légèrement inférieur à la moyenne. Les enseignants rapportent une attitude positive envers eux puisqu'ils ne présentent pas de problèmes de comportement manifestes à l'école. Par contre, ceux-ci montrent certains problèmes de comportement, tels le mensonge et le vol. Au plan familial, ces élèves rapportent un très faible niveau de fonctionnement. Le deuxième sous-groupe est le type « peu intéressé ». Ceux-ci présentent un niveau de symptômes dépressifs à peine légèrement plus élevé que le groupe contrôle. Ils présentent un bon rendement scolaire, mais sont peu motivés à l'école. Les enseignants ont une très bonne attitude envers ces élèves chez qui ils ne constatent pas de problème de comportement. Le fonctionnement familial de ce sous-groupe est bon, mais ils disent recevoir peu de soutien émotionnel de la part de leurs

parents. C'est le groupe ressemblant le plus au groupe contrôle et présentant le plus faible risque de décrochage scolaire. Nous retrouvons ensuite le type « en trouble du comportement et en difficulté d'apprentissage ». De tous les sous-groupes, c'est celui qui présente les résultats les plus faibles en mathématiques et le plus haut niveau de délinquance. Ces élèves manifestent aussi un nombre élevé de symptômes dépressifs. À l'école, les enseignants ont une attitude défavorable envers eux. Tout comme les sous-groupes précédents, ces élèves perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe. Au plan familial, ils rapportent un faible niveau d'expression, d'organisation et de soutien émotionnel. En dernier lieu, nous retrouvons le type « dépressif ». Ces élèves ont un rendement scolaire dans la moyenne et sont ceux qui présentent le moins de problèmes de comportement. Les enseignants ont envers eux l'attitude la plus positive. Ils manifestent un niveau élevé de symptômes dépressifs et 41 % d'entre eux présentent des idéations suicidaires. Au plan familial, c'est ce sous-groupe qui rapporte le plus de difficultés tant au niveau de la cohésion, de l'expression, du soutien émotionnel, de l'organisation que du contrôle parental.

Les travaux de Janosz et ses collaborateurs (2000), ainsi que ceux de Fortin et ses collègues (2006) mettent en évidence que tant chez les décrocheurs que chez les élèves à risque, les facteurs de risque sont nombreux et ils varient considérablement d'un sous-groupe à un autre. Ces typologies indiquent également que bon nombre des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage manifestent des symptômes liés aux problèmes intériorisés.

L'étude de l'influence de la dépression sur le décrochage scolaire est d'autant plus importante puisque cette problématique est considérée comme l'un des problèmes de santé mentale les plus importants dans le monde. D'après l'Organisation mondiale de la santé (2000), la dépression deviendra en 2020 la 2^e cause d'invalidité à travers le monde chez la catégorie des 15-44 ans, après les maladies cardiovasculaires. Avant d'aborder davantage le lien entre la dépression et le décrochage scolaire, différents aspects concernant la dépression chez les adolescents sont présentés.

1.2. La dépression chez les adolescents

1.2.1. La dépression : définitions, prévalences et conséquences

Plusieurs auteurs s'entendent sur l'utilisation d'une catégorisation qui permet de rendre compte de différents degrés de gravité de la dépression (Kendall et Watson, 1989; Marcotte, 2000). Nous pouvons faire une distinction entre l'humeur dépressive, le syndrome dépressif et le trouble dépressif majeur. L'humeur dépressive est relativement fréquente chez la plupart des individus et il s'agit surtout de tristesse ou d'irritabilité temporaire. Dans les écrits scientifiques, elle est généralement évaluée à partir d'un seul item. Elle se présente chez 20 % à 35 % des adolescents et 25 % à 40 % des adolescentes (Petersen, *et al.*, 1993).

Lorsque plusieurs symptômes sont observés et que ceux-ci se présentent avec une certaine intensité, on parle alors d'un syndrome dépressif. Celui-ci est souvent évalué à partir de scores de coupure sur des mesures auto-révélées. Entre 10 % et 25 % des adolescents présentent un syndrome dépressif (Birmaher *et al.*, 1996; Collishaw, Maughan, Goodman et Pickels, 2004; Hölling, Kurth, Rothenberger, Becker et Schlack, 2008; Marcotte, 1995; 2000; Ravens-Sieberer *et al.*, 2008). Au Québec, 16 % des adolescents de 12 à 17 ans, soit 10 % de garçons et jusqu'à 25 % des filles présentent un syndrome dépressif (Marcotte, 1995; 2000). Il apparaît que la présence d'un syndrome dépressif à l'adolescence est un fort prédicteur de la dépression majeure à l'âge adulte (Pine, Cohen, Cohen et Brook, 1999).

On établit la présence d'un épisode de dépression majeure à l'aide des critères du DSM IV-TR (APA, 2003). Des critères précis sont alors utilisés et le nombre, la durée et l'intensité des symptômes sont évalués. Il existe neuf symptômes constituant le trouble dépressif majeur : (1) une humeur dépressive ou irritable, (2) une perte d'intérêt dans les activités habituelles, (3) une perte ou un gain de poids, (4) de l'insomnie ou hypersomnie, (5) l'agitation ou le retard psychomoteur, (6) la fatigue ou la perte d'énergie, (7) un sentiment de culpabilité ou d'être sans valeur, (8) des difficultés de concentration et à prendre des décisions et (9) des pensées suicidaires ou tentatives de suicide. Afin de poser un diagnostic de trouble dépressif majeur, cinq de ces symptômes, dont le premier ou le deuxième, doivent être présents chez l'individu pendant la majeure partie de la journée, depuis au moins deux semaines et son fonctionnement doit être significativement altéré

(voir les critères du DSM IV-TR à l'Appendice A). Selon le DSM-IV, ce trouble se présente chez 5 à 9 % des adolescents. Costello et ses collaborateurs (2003) rapportent qu'environ 9,5 % des filles et 7,3 % des garçons présenteront un trouble dépressif avant l'âge de 16 ans. Les critères de la dépression majeure sont les mêmes pour les enfants et les adolescents, mais des auteurs suggèrent que certains seraient plus marqués selon l'âge. On associe généralement les plaintes somatiques, l'irritabilité ou le retrait social aux enfants, alors que le ralentissement psychomoteur, l'hypersomnie et les idées délirantes seraient plus courants chez les adolescents et les adultes (APA, 2003).

La dépression peut être considérée selon une conception catégorielle ou dimensionnelle. La conception catégorielle repose sur un diagnostic tenant compte de critères de temps et de sévérité et constituent une opposition entre la «normalité et l'anormalité». La conception dimensionnelle, quant à elle, place les symptômes cliniques sur un continuum allant de la du bien-être psychologique à l'altération importante du fonctionnement. Dans la présente thèse, le terme dépression fera référence au syndrome dépressif. Tel que recommandé par Caron et Rutter (1991), nous définirons donc la dépression comme une dimension sur un continuum (approche dimensionnelle) plutôt que par catégories (approche diagnostique).

La dépression peut apparaître de façon graduelle ou soudaine. On estime la durée d'un épisode à environ sept à neuf mois. Environ 90 % des cas de dépression se rétablissent à l'intérieur de deux ans (Birmaher, Ryan, Williamson et Brent, 1996). Les taux de rétablissement sont assez élevés, mais les risques de rechute le sont tout autant. Selon Harrington, Fudge, Rutter et Pickles (1990), le risque de vivre un second épisode dépressif est d'environ 60 % alors que Kovacs et Paulaukas (1984) évaluent à 72 % le taux de rechute dans un intervalle de cinq ans. Entre 30 % et 70 % vivront un ou plusieurs épisodes dépressifs subséquents au cours de l'enfance, l'adolescence ou l'âge adulte (Birmaher, Arbelaez et Brent, 2002). Également, plusieurs études démontrent que jusqu'à 40 % des jeunes ayant été identifiés avec des symptômes dépressifs demeurent symptomatiques dans les années suivantes (Michael et Crowley, 2002).

On observe une hausse significative des taux de dépression entre l'âge de 15 et 18 ans, tant chez les garçons que chez les filles. Également, entre 13 ans et 15 ans, l'écart en les garçons et les filles commence à se creuser, mais c'est entre l'âge de 15 et 18 ans que

l'écart devient le plus important (2 : 1) et celui-ci se maintient tout au long de l'âge adulte (Hankin *et al.*, 1998).

La dépression à l'adolescence comporte de nombreuses conséquences. Il y a d'abord les conséquences immédiates telles, l'abandon scolaire, l'isolement des pairs, et dans le pire des cas, le suicide (Marcotte *et al.*, 2001). La dépression implique également des conséquences à long terme. Les individus ayant vécu un épisode dépressif au cours de l'adolescence font état de plusieurs problèmes à l'âge adulte tels, la difficulté à assumer les rôles sociaux, des relations de couple de moins longue durée, des périodes de chômage répétées, l'usage fréquent de médicaments, une plus grande consommation de drogues, un recours plus fréquent aux services de professionnels en santé mentale ainsi qu'une satisfaction moindre face à la vie (Kandel et Davies, 1986; Keenan-Miller, Hammen et Brennan, 2007; Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein, et Gotlib, 2003). La dépression à l'adolescence est également associée à un risque plus élevé de présenter un autre épisode de dépression dans le futur, (Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein et Gotlib 2000), de l'anxiété (Fergusson et Woodward, 2002) et des comportements suicidaires (Kovacs, Goldston et Gatsonis 1993; Fergusson *et al.*, 2002; Glied et Pine, 2002). En effet, à partir d'une étude longitudinale, Fergusson *et al.* (2002), ont montré que la dépression chez des adolescents âgés entre 14 et 16 ans est associée à un risque plus élevé de présenter une dépression majeure, un trouble anxieux, des comportements suicidaires et des difficultés scolaires à l'âge de 21 ans.

1.2.2. Facteurs de risque de la dépression

De nombreux facteurs de risque ont été associés à la dépression chez les adolescents. Ceux-ci sont de nature biologique, personnelle, familiale et scolaire. D'abord, avoir un parent étant lui-même dépressif est un prédicteur de la dépression pendant l'enfance et l'adolescence. Dans les familles où l'un des membres est dépressif, on observe davantage de problèmes au niveau de la communication, de la cohésion, du soutien et des pratiques éducatives (Cummings et Davies, 1994). Également, vivre des événements stressants semble associé à la dépression (Beardslee, Versage et Gladstone, 1998) et il serait plus dommageable de les vivre de façon simultanée que séquentielle (Marcotte, 2000). Parmi les événements potentiellement stressants, on note entre autre,

les difficultés scolaires, la puberté, la sexualité, l'abus sexuel et l'intimidation (Atkinson et Hornby, 2002). Les filles rapportent davantage d'événements stressants que les garçons, ce qui pourrait les rendre plus vulnérables au développement d'un trouble dépressif (Ge, Lorenz, Conger, Elder et Simons, 1994). La façon dont les jeunes abordent les difficultés qu'ils rencontrent est aussi liée à l'émergence de la dépression. En effet, sous un même niveau de stress, certains jeunes utiliseront de meilleures stratégies de résolution de problèmes, qui les amèneront à vivre un niveau de détresse significativement moins élevé comparativement à ceux qui utilisent des stratégies moins efficaces (ex. consommation de drogues, isolement ou fugue en réponse à des difficultés personnelles) (Essau, 2004). En outre, des études établissent un lien entre le trouble dépressif et l'insatisfaction envers le soutien social, car celui-ci serait important afin de faire face aux différentes situations de stress vécus à l'adolescence (Hirsch et DuBois, 1992). D'ailleurs, les jeunes dépressifs rapportent obtenir moins de soutien de la part de leur enseignant (Cheung, 1995). Chez les jeunes vivant la transition primaire-secondaire, le soutien des parents, des enseignants et des pairs est lié à une meilleure adaptation psychologique (Hirsch et al., 1992).

1.2.3. Modèle cognitif de la dépression

Le modèle de Beck demeure encore aujourd'hui, un élément central de l'approche cognitive de la dépression (Beck, 1967; 1976; 1987). Ce modèle est de type diathèse-stress, c'est-à-dire que les cognitions négatives interagissent avec les événements stressants qui surgissent dans la vie de l'individu et contribuent au développement et au maintien du trouble dépressif (Abramson, Metalsky et Alloy, 1989; Beck, 1967,). Par contre, ni le stress, ni les cognitions dépressogènes ne sont suffisants à eux seuls pour entraîner un trouble dépressif. Selon cette perspective, ce sont les individus ayant un tel style cognitif qui courent davantage de risques de développer un trouble dépressif, mais seulement lorsqu'ils font face à un événement stressant.

La triade cognitive se caractérise par une vision négative de soi, du monde et de l'avenir. Cette vision négative de soi se manifeste par une faible estime de soi, de l'autocritique, de l'autodépréciation et une sous-évaluation des capacités personnelles. La vision négative du monde porte l'individu à produire des explications négatives

biaisées pour les situations qu'il vit, tandis que la vision négative de l'avenir mène à des attentes négatives du futur, du pessimisme et du désespoir.

Le concept de schème cognitif est un élément fondamental de la théorie de Beck. Il se définit comme une représentation organisée des expériences passées et des connaissances qui sert de sous structure pour percevoir, encoder et interpréter les nouvelles informations qui se manifestent dans l'environnement. Ces schèmes maintiennent la vision négative de soi, du monde et de l'avenir puisqu'ils servent de guide au traitement sélectif de l'information.

Finalement, les distorsions cognitives décrivent comment les individus interprètent de façon erronée la nouvelle information en fonction de leurs schèmes, c'est-à-dire leur système de croyances préétabli. Il existe différents types d'erreurs de logique telle la généralisation (une conclusion générale comme « personne ne va m'aimer » à partir d'un seul événement) (Beck, 1983). Dans le modèle de Beck, les distorsions cognitives sont produites face à un événement stressant (par ex. : perte d'emploi, divorce, etc.) qui active chez l'individu des schèmes irréalistes (Beck, 1983)

Selon Beck, il existe deux types de personnalités qui jouent un rôle médiateur en ce qui concerne la vulnérabilité à la dépression, soit la sociotropie et l'autonomie (Beck, 1983). Le premier se définit par la dépendance sociale, c'est-à-dire la sensibilité au rejet dans les relations interpersonnelles. L'autonomie s'exprime plutôt par le besoin de préserver son indépendance et s'organise autour de la valeur personnelle et celle-ci s'évalue à l'aide de la productivité, de la réussite et du contrôle. Baron et Peixoto (1991) ont établi que pour la sociotropie, c'est le sentiment d'échec qui entraîne les risques de dépression, alors que pour l'autonomie, c'est plutôt le sentiment de rejet. Dans une étude menée au Québec par Marcotte et ses collaborateurs (Marcotte, Charlebois et Bélanger, 2005), les résultats ont montré que les filles semblent davantage adopter des distorsions liées à la dépendance (« Je ne suis rien si une personne que j'aime ne m'aime pas »), alors que chez les garçons ce sont les distorsions cognitives liées à la réussite qui semblent être davantage présentes (« Si je ne réussis pas tout le temps, les gens ne me respecteront pas »).

1.2.4. Relation entre la dépression, l'expérience scolaire et le décrochage

Bien que depuis les deux dernières décennies les chercheurs s'intéressent davantage aux problématiques adolescentes, relativement peu d'études se sont penchées sur la relation entre le décrochage scolaire et la santé mentale des jeunes. Pourtant de nombreux décrocheurs présentent un problème de santé mentale (Franklin *et al.*, 1995; Kessler *et al.*, 1995). Selon Kessler *et al.* (1995), près de 15 % des jeunes présentant un problème de santé mentale, tel qu'un trouble anxieux, un trouble de l'humeur, un trouble des conduites ou de l'abus de substances, abandonnent avant d'avoir terminé leurs études secondaires. Quelques études récentes ont exploré plus précisément la relation entre la dépression et le décrochage scolaire. Il semble en effet que la dépression soit d'une part liée à l'expérience scolaire des adolescents et d'autre part, au décrochage scolaire. Dans les prochaines pages, nous vous présentons les études qui se sont intéressées à l'expérience scolaire des élèves dépressifs, ainsi que celles qui se sont penchées plus spécifiquement sur la relation entre la dépression et le décrochage scolaire.

À l'école secondaire, les élèves dépressifs se distinguent de leurs pairs non dépressifs à plusieurs égards. Ils perçoivent le climat scolaire et l'environnement de la classe plus négativement et ils ont un plus faible sentiment d'appartenance envers l'école (LaRusso, Romer et Selman, 2008). Il semble d'ailleurs que la perception d'un climat scolaire négatif et non soutenant contribue au développement de la dépression (Roeser et Eccles, 2000). En effet, chez les garçons vivant des conflits familiaux, une perception positive de l'environnement de la classe peut venir atténuer la probabilité qu'émerge un trouble dépressif (Marcotte, 2009). À l'école, les adolescents dépressifs perçoivent davantage de compétition et de pression pour réussir (Steinhausen et Wrinkler-Metzke, 2000). Loukas et Robinson (2004) ont également examiné la relation entre quatre éléments composant le climat scolaire (cohésion, friction, compétition et satisfaction globale des classes) et les symptômes dépressifs chez des jeunes de 10 à 14 ans. Leurs résultats indiquent que chez les garçons, la perception de compétition et une faible cohésion sont liées à une augmentation des problèmes intériorisés, alors que chez les filles, les problèmes intériorisés sont associés à peu de satisfaction en classe. De plus, Morin, Janosz et Larivée (2010) ont montré que parmi un ensemble de variables liées à la perception du climat de l'école, la perception d'un climat de justice et de sécurité prédit le

développement de la dépression. Dans une étude longitudinale, Undheim et Sund (2005) ont d'ailleurs montré que le stress lié à l'école prédit une augmentation des symptômes dépressifs tant chez les garçons que chez les filles.

On estime que la dépression chez les jeunes nuit aux apprentissages et rend l'enseignement moins efficace (Roeser *et al.*, 2000). Les adolescents dépressifs passent moins de temps à faire leurs devoirs et obtiennent de moins bons résultats scolaires que leurs pairs non dépressifs (Birmaher *et al.*, 2004; Field, Diego et Sanders, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpela et Rantanen, 1998; Reinherz, Frost et Pakiz, 1991). Les enseignants les perçoivent comme ayant davantage de difficultés d'apprentissage et de moins bonnes habiletés d'études (Marcotte, Cournoyer, Gagné et Bélanger, 2005). Chez les garçons, il semble qu'un bon rendement scolaire et une amélioration du rendement scolaire sont des facteurs de protection de la dépression (Frojd *et al.*, 2008). L'insatisfaction quant au rendement scolaire serait aussi prédictrice de la dépression, (Lewinsohn *et al.*, 1994) et ce, particulièrement chez les filles (Frojd *et al.*, 2008). En effet, on associe la dépression chez les adolescents à la sous-estimation de la compétence scolaire et aux faibles attentes quant à la réussite (Cheung, 1995). Certains chercheurs ont également rapporté une association entre la dépression et le faible rendement scolaire, même plusieurs mois après la rémission (Kovacs et Goldston, 1991).

Dans une étude longitudinale, Roeser *et al.* (2000) ont montré qu'il existe une relation réciproque entre les résultats scolaires, le sentiment de compétence et les sentiments de détresse émotionnelle. En effet, les adolescents qui, au début de la 7^e année ressentent de la détresse émotionnelle (telle que mesurée par des sentiments de colère, de tristesse ou d'impuissance au cours des dernières deux à quatre semaines), présentent un rendement scolaire détérioré un an plus tard et se sentent moins compétents deux ans plus tard. Les auteurs ont aussi observé la relation inverse : les élèves de 7^e année qui se sentent compétents obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont moins à risque de vivre de la détresse émotionnelle un an plus tard. Leurs résultats suggèrent donc l'existence d'une relation bidirectionnelle, soit que la détresse émotionnelle interfère avec la réussite scolaire, mais également que la réussite scolaire est un facteur de protection de la détresse émotionnelle. Ces auteurs proposent également que la valorisation de l'école et le sentiment de compétence seraient des facteurs clés pour comprendre pourquoi

certains élèves présentant de la détresse émotionnelle continuent à obtenir de bons résultats scolaires et à persévérer à l'école. Selon eux, se sentir compétent et valoriser l'école sont des ressources pouvant aider à surmonter les autres difficultés pouvant nuire à la réussite scolaire. C'est ce que Roeser et Eccles (2000) appellent la « résilience académique ». Cette résilience pourrait provenir de facteurs tels l'intelligence, l'autoaffirmation par la réussite scolaire, un climat scolaire positif ou encore une combinaison de ces facteurs.

La relation maître-élève est un autre facteur lié à la dépression chez les jeunes. Une étude corrélationnelle de Murberg et Bru (2004) indique que chez des élèves du secondaire, le soutien de la part des enseignants est associé négativement aux problèmes émotionnels. Il semble qu'un environnement soutenant et une relation positive avec les enseignants soient des facteurs de protection chez les jeunes présentant un risque de développer une dépression (Murberg et Bru, 2009; Pianta, 1999). En effet, les élèves qui perçoivent avoir de l'importance aux yeux de leurs enseignants affichent une diminution de leur symptômes dépressifs dans le temps (Roeser et Eccles, 1998). Le contraire est également vrai : la dépression peut être exacerbée lorsque l'élève perçoit peu de soutien de la part de ses enseignants (Cheung, 1995), et ce, particulièrement chez les filles (Undheim al., 2005). Enfin, les élèves qui disent avoir peu de liens affectifs avec leurs enseignants sont plus à risque de voir émerger de la détresse émotionnelle (Needham, Crosnoe et Muller, 2004). Morin et ses collaborateurs (2010) ont quant à eux montré que les relations conflictuelles avec les enseignants prédisent les symptômes dépressifs post-transition, seulement chez les élèves qui présentaient déjà des symptômes dépressifs.

Certaines études ont relevé un lien spécifique entre la dépression et le décrochage scolaire. Des auteurs ont montré que chez des jeunes décrocheurs ayant repris leurs études, une proportion considérable présentait une intensité élevée de symptômes dépressifs et avaient été hospitalisés pour des problèmes émotionnels (Franklin *et al.*, 1995). De plus, les élèves qui développent un trouble de l'humeur de façon précoce sont plus nombreux à décrocher que ceux qui ne présentent aucun problème psychiatrique (Kessler *et al.*, 1995). Vander Stoep *et al.* (2002) ont montré que les adolescents dépressifs présentent une probabilité moins élevée d'avoir complété leurs études

secondaires à l'âge de 21 ans, et ce, même après avoir contrôlé le genre, l'âge et le statut socioéconomique.

Peu d'études longitudinales ont à ce jour évalué la direction de la relation entre la dépression et le décrochage scolaire. Il semble que la dépression chez les adolescents constitue un facteur de risque du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004; 2006; Marcotte *et al.*, 2001; Quiroga *et al.*, 2006). Les résultats d'une recherche longitudinale effectuée auprès d'un large échantillon américain indiquent que les filles qui manifestent une intensité élevée de symptômes dépressifs sont deux fois plus à risque de décrochage scolaire que celles qui présentent une intensité faible ou modérée (Needham, 2009). Cette relation n'a cependant pas été confirmée chez les garçons. Toutefois, l'étude de Quiroga *et al.* (2006) menée auprès d'élèves de milieux défavorisés rapportent que, même si les filles manifestent davantage de symptômes dépressifs que les garçons, la contribution de la dépression au décrochage serait plus importante chez ces derniers. Ces auteurs suggèrent que bien que la dépression soit plus fréquente chez les filles, les conséquences négatives liées à l'école seraient plus importantes chez les garçons. Ils s'appuient sur la théorie de la dépression de Beck (1967; 1976; 1987) et les attitudes dysfonctionnelles pour expliquer ces résultats. En effet, puisque les garçons entretiennent davantage d'attitudes dysfonctionnelles quant à la réussite que les filles, ils seraient plus affectés lorsqu'ils vivent des difficultés scolaires (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002). Néanmoins, dans cette étude, l'effet direct de la dépression sur le décrochage scolaire serait limité. Enfin, chez de jeunes adolescents, Fergusson *et al.* (2002) ont montré que l'effet de la dépression sur l'obtention du diplôme d'études secondaires disparaît lorsque l'on tient compte de différentes variables personnelles et familiales, soit le changement dans la situation parentale, l'abus sexuel dans l'enfance, le quotient intellectuel, le névrotisme, l'association à des pairs déviants et le niveau d'éducation de la mère.

À ce jour, des études longitudinales sur la relation entre la dépression et le décrochage scolaire ont rapporté un lien entre ces deux variables. Cette relation pourrait cependant varier selon le genre. Par ailleurs, puisque de nombreuses variables scolaires sont associées tant à la dépression qu'au décrochage scolaire, nous pouvons penser que la dépression a un effet direct ou indirect sur le décrochage scolaire, ceci influençant l'expérience scolaire des adolescents.

1.3. La transition primaire-secondaire

La transition de l'école primaire vers l'école secondaire est une période associée à de nombreux défis chez les adolescents. Elle coïncide avec plusieurs changements psychosociaux et organisationnels à l'école qui représentent des défis importants et peuvent avoir des effets négatifs sur l'adaptation de certains adolescents à risque (Eccles & Midgley, 1989). Les adolescents doivent s'adapter à des changements autant au niveau de la structure de l'école, l'école secondaire étant plus grande avec une population plus diversifiée et couvrant un territoire géographique plus large, qu'au niveau du fonctionnement. Sur ce plan, les adolescents doivent composer avec un plus grand nombre d'enseignants ayant chacun des exigences et stratégies pédagogiques particulières sans compter une relation maître-élève souvent moins personnalisée.

À la suite de la transition primaire-secondaire, on note généralement une détérioration de l'expérience scolaire et un déclin des résultats scolaires (Simmons et Blyth, 1987), la magnitude de ce déclin étant prédictrice d'échecs subséquents et de l'abandon scolaire. Selon Eccles et Midgley (1989), ce déclin serait associé au fait que l'école secondaire n'est pas appropriée comme contexte éducationnel pour les adolescents. La théorie de la concordance étape-environnement découle de la théorie personne-environnement proposée par Hunt (1975). Selon cet auteur, les individus ne seraient pas portés à bien se comporter ou à être motivés s'ils sont dans un environnement social ne répondant pas à leurs besoins psychologiques. Dans ce type d'environnement, on observerait une baisse de la motivation, de l'intérêt et du rendement scolaire. Selon Eccles, Lord et Buchanan (1996), il est possible d'observer des différences entre l'école primaire et l'école secondaire. D'abord, il existe une différence quant aux opportunités de participation aux processus décisionnels et d'autocontrôle. Alors qu'ils progressent à l'école primaire, les jeunes cherchent à devenir plus autonomes et plus responsables et ils sont soutenus en ce sens. Par contre, lors du passage à l'école secondaire, il se produit une rupture dans le cheminement vers l'autonomie qui a été amorcé au primaire. Selon la théorie de la concordance étape-environnement, un tel changement dans l'environnement scolaire est en inadéquation avec les besoins développementaux de l'élève et aura tendance à nuire à sa motivation et à son engagement. De plus, comparativement à l'école primaire, en classe, la relation avec les

enseignants devient moins personnelle et moins positive. La classe est aussi caractérisée par une diminution des pratiques éducatives individualisées et par une augmentation des tâches basées sur l'ensemble de la classe, le regroupement des jeunes selon leur niveau d'habiletés et l'évaluation publique du travail accompli faisant ainsi augmenter la compétition au sein du groupe. Finalement, les enseignants à l'école secondaire se sentent moins compétents avec les élèves présentant des difficultés. Selon Eccles et ses collaborateurs (1996), ceci pourrait expliquer les raisons selon lesquelles ce sont précisément ces élèves qui semblent se désengager de l'école à la suite de la transition primaire-secondaire. Ces auteurs proposent que tous ces changements en relation avec le développement normal des adolescents résultent en une contradiction entre les besoins des adolescents et l'environnement scolaire, ce qui ferait ainsi croître le risque d'une baisse de motivation, spécifiquement chez les élèves présentant déjà des difficultés à l'école. Bien que cette théorie soit fort intéressante, elle n'a fait l'objet que de peu d'études au plan empirique jusqu'à présent. Lan et Lanthier (2003) confirme toutefois une détérioration de l'expérience scolaire suite au passage primaire-secondaire chez de futurs décrocheurs au secondaire. Lors de leur arrivée au secondaire, les futurs décrocheurs se situent dans la moyenne nationale pour presque l'ensemble des variables à l'étude, soit la relation avec leur enseignant, leur perception de l'école, la motivation et la participation dans les activités scolaires. Seul leur rendement est déjà plus faible que chez les élèves persévérants. Or, entre la 10^e et la 12^e année, on observe chez ces élèves une détérioration de l'expérience scolaire et ils se trouvent alors sous la moyenne nationale. De plus, dans les deux dernières années précédant le décrochage, ces élèves deviennent de plus en plus désengagés envers l'école. Bien que Lan et Lanthier (2003) n'aient pas mesuré explicitement les changements dans l'environnement scolaire entre l'école primaire et secondaire, les résultats de cette étude appuient la théorie de Eccles et ses collaborateurs (1996). Ce déclin dans le fonctionnement scolaire suite à la transition est d'autant plus inquiétant, puisqu'il serait un prédicteur important du décrochage scolaire (Roderick, 1993).

Il convient également de mentionner que la transition primaire-secondaire survient au même moment où les filles vivent leur puberté, celle-ci étant liée à une perception plus négative de l'image corporelle qui est en contradiction avec les

stéréotypes sociaux véhiculés. Cette synchronie entre ces deux changements rendrait les filles plus vulnérables au développement de symptômes dépressifs (Nolen-Hoeksema et Girgus, 1994).

La transition primaire-secondaire est vécue positivement par la majorité des élèves. Par contre, près de 20% d'entre eux l'expérimentent de manière négative (Sirsch, 2003). Peu d'études portant sur la transition primaire-secondaire s'intéressent à son impact sur des sous-groupes d'élèves à risque, tels que les jeunes dépressifs ou à risque de le devenir. Pourtant, on observe une augmentation des taux de dépression à la suite de cette transition (Hankin *et al.*, 1998). Puisque la transition primaire-secondaire est marquée par une détérioration de l'expérience scolaire et par une augmentation des taux de dépression (Marcotte, 2009; Marcotte *et al.*, 2005), cette période nous semble un moment clé pour l'étude de la relation entre la dépression et l'expérience scolaire chez les adolescents. Il en sera donc question dans le premier article de cette thèse.

En résumé, plusieurs études ont établi une relation entre la dépression et l'expérience scolaire négative, c'est-à-dire que la dépression entraîne une détérioration de l'expérience scolaire, ou encore que l'expérience scolaire négative mène à la dépression. Certaines études ont également montré un lien spécifique entre la dépression et le décrochage scolaire, à savoir que la dépression place les élèves à risque de décrochage. Toutefois, outre les importants travaux d'Eccles et ses collaborateurs, à ce jour, très peu de chercheurs se sont intéressés à la cooccurrence des problèmes de santé mentale et des difficultés scolaires vécues par les élèves. De plus, peu d'attention a été portée à l'influence de la santé mentale sur le risque de décrochage scolaire et un nombre limité d'études associent la dépression aux difficultés des élèves à risque de décrochage et aux décrocheurs.

1.4.Éthique

Cette étude s'inscrit dans le cadre de deux projets de recherche. Le premier article s'insère dans le projet de recherche intitulé : « Étude de la dépression auprès des élèves du secondaire : contribution des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires dans le contexte de la transition primaire-secondaire », subventionné le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Ce projet a été évalué et jugé conforme par le

comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Le formulaire est en Appendice B.

Le deuxième article s'inscrit dans le projet de recherche intitulé : « Étude longitudinale des trajectoires des élèves à risque de décrochage menant à l'adaptation sociale et scolaire au secondaire et au collège », subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Conseil québécois pour la recherche sociale (CQRS). Ce projet a été jugé conforme par le comité facultaire de déontologie de la recherche sur les sujets humains de l'Université de Sherbrooke. Le formulaire est en Appendice C.

1.5. Objectifs généraux de la thèse

L'objectif général de la présente thèse est d'étudier la relation entre le décrochage scolaire et la dépression chez les adolescents. Nous vérifions d'abord si la dépression pré-transition est liée au risque de décrochage à la suite de la transition primaire-secondaire et nous examinons si des facteurs scolaires, c'est-à-dire le rendement scolaire réel et tel que perçu par l'élève, l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant et la perception du climat de la classe, agissent comme des médiateurs de cette relation. Par la suite, nous comparons l'évolution de symptômes dépressifs chez les élèves décrocheurs et persévérants au cours du secondaire et nous vérifions si des variables scolaires, soit l'engagement en classe, l'affiliation avec les pairs, le soutien de l'enseignant et le rendement scolaire, permettent de distinguer la trajectoire scolaire des élèves dépressifs décrocheurs et des élèves dépressifs persévérants. Deux articles scientifiques sont présentés afin de répondre à ces objectifs.

1.6. Objectifs spécifiques du premier article

Le premier article intitulé : « Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire » vise à étudier, dans un premier temps, à partir d'un devis longitudinal à mesures répétées, la relation entre la dépression et l'expérience scolaire. À ce jour, des études ont montré que la dépression entraîne des effets négatifs

sur l'expérience scolaire, tout comme d'autres ont rapporté que l'expérience scolaire négative peut mener à la dépression. Les travaux de Roeser *et al.* (2000) suggèrent que cette relation serait possiblement réciproque. Dans un deuxième temps, cette étude vise également à évaluer l'effet médiateur de variables scolaires sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage.

Hypothèses. Une expérience scolaire négative en 6^e année sera liée à la dépression en 1^{re} secondaire. Inversement, la dépression en 6^e année sera liée à une expérience scolaire plus négative en 1^{re} secondaire. Cette dernière est définie par un faible rendement scolaire, une perception négative du rendement scolaire, une perception négative du climat de la classe et une attitude négative envers l'école et envers son enseignant. Il est également proposé que les variables liées à l'expérience scolaire agissent en tant que médiateurs dans la prédiction du risque de décrochage en 1^{re} secondaire chez les élèves de 6^e année présentant une intensité élevée de symptômes dépressifs.

1.6.1. Méthode

Participants et procédure.

Le premier article s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale de neuf ans. Les données de la première et de la deuxième année de l'étude ont été utilisées afin de répondre aux objectifs de l'article.

À l'automne 2003, 14 écoles primaires des commissions scolaires de la Riveraine (rive-sud de Trois-Rivières) et des Patriotes (rive-sud de Montréal) ont été invitées à participer à l'étude. Seuls les élèves n'ayant pas un niveau de troisième année en lecture ont été exclus. Parmi les écoles sollicitées, 12 ont accepté, dont sept de la commission scolaire de la Riveraine et cinq de la commission scolaire des Patriotes, pour un total de 649 élèves. Les parents des élèves de 6^e année provenant des écoles sélectionnées ont été joints par l'entremise de l'enseignant. Ils ont signé un formulaire de consentement leur assurant la confidentialité des informations recueillies. Le pourcentage d'acceptation est de 77 % dans les deux commissions scolaires. Au premier temps de l'étude, l'échantillon total est de 499 élèves (260 garçons et 239 filles) fréquentant une classe de 6^e année. Ils ont en moyenne 11,2 ans. Au deuxième temps de l'étude (automne 2004), 491 élèves ont

été rencontrés. Ils sont en général en première secondaire et sont âgés en moyenne de 12,3 ans. Le taux d'attrition au temps 2 est de 1,6 %.

À chaque automne, les questionnaires ont été administrés dans le cadre d'un cours régulier. Deux assistants de recherche formés ont été assignés à chacune des écoles participantes. À la fin de chaque année scolaire, les commissions scolaires et les écoles privées ont été contactées afin d'obtenir les résultats finaux en français et en mathématiques, à partir des dossiers scolaires. Les indices de milieu socioéconomique des écoles établis par le MELS (2011)ⁱⁱ indiquent que les participants de la région de Trois-Rivières sont issus de la classe moyenne alors que les participants de la région de Montréal proviennent de la classe moyenne-élevée.

Par souci de concision, la description des instruments de mesure n'est pas présentée ici puisqu'elle est détaillée dans chacun des articles.

1.7. Objectifs spécifiques du deuxième article

Le deuxième article qui s'intitule : « L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents » vise à comparer l'évolution de la dépression chez des élèves décrocheurs et des élèves persévérants, à partir d'un devis longitudinal à mesures répétées. Elle vise également à vérifier si certaines variables scolaires, c'est-à-dire l'engagement en classe, l'affiliation avec les pairs, le soutien de l'enseignant et le rendement scolaire, nous permettent de distinguer la trajectoire scolaire des élèves dépressifs décrocheurs et des élèves dépressifs persévérants. Bien que certains auteurs rapportent des symptômes dépressifs chez les décrocheurs, ainsi qu'une expérience scolaire détériorée chez les dépressifs, nous en savons encore peu sur la relation entre la dépression, l'expérience scolaire et le décrochage scolaire.

Hypothèses. Les décrocheurs manifesteront une intensité plus élevée de symptômes dépressifs que les élèves persévérants. Par ailleurs, les filles présenteront une intensité plus élevée de symptômes dépressifs que les garçons. Il est attendu que les

ⁱⁱ L'indice utilisé pour déterminer le milieu socioéconomique est l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) (MELS, 2011).

variables scolaires (l'engagement en classe, l'affiliation avec les pairs, le soutien de l'enseignant et le rendement scolaire) permettront de distinguer la trajectoire scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants. Enfin la dépression et l'expérience scolaire négative augmenteront la probabilité de décrocher.

1.7.1. Méthode

Participants et procédure

Le deuxième article s'inscrit dans une recherche longitudinale de 11 ans. Les participants proviennent de trois régions du Québec, soit Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières. Les données de la première, troisième et cinquième année de l'étude, ainsi que le statut (décrocheur ou persévérant/diplômé) à la neuvième année (à l'âge de 20 ans) ont été utilisés afin de répondre aux objectifs de l'article. Il est à noter que les termes « première », « troisième » et « cinquième » secondaire sont utilisés à titre de référence pour indiquer les différents temps de mesure. Toutefois, certains élèves peuvent avoir repris une année ou encore avoir décroché au cours de l'étude. Il est donc possible que le temps de mesure ne reflète pas le niveau scolaire réel.

En septembre 1996, tous les élèves inscrits en première secondaire, dans chacune des écoles ont été invités à participer à la recherche. Seuls les élèves présentant une déficience intellectuelle ont été exclus, car ces élèves n'obtiennent que très rarement un diplôme d'études secondaires. Tous les participants ont été contactés par l'entremise de l'enseignant. Parmi les élèves sollicités, 806 élèves de 1^{re} secondaire (439 garçons et 367 filles) âgés de 12 à 14 ans ont accepté de participer à l'étude avec le consentement parental, soit un taux de participation de 78,1 %. La collecte au cinquième temps (2001-2002) a été réalisée auprès de 75 % de l'échantillon initial. Les élèves dont nous n'avons pu obtenir le statut au neuvième temps de l'étude (décrocheur et persévérant/diplômés) ont été retirés de notre échantillon final, qui est composé de 537 élèves (277 garçons et 260 filles) âgés en moyenne de 13,0 ans au temps 1. Pour certaines analyses, un sous-échantillon de 143 élèves présentant une intensité élevée de symptômes dépressifs à au moins un des trois temps de mesure a été retenu (58 garçons et 85 filles). L'âge moyen de ce sous-groupe au premier temps est de 13,1 ans.

De 1996 à 2001 (temps 1 à temps 5), les questionnaires ont été administrés en groupe classe, à tous les jeunes. Deux assistants de recherche ont été formés à la passation des tests et ont été assignés à chacune des écoles. Pendant ce temps, l'enseignant complétait les questionnaires qui lui étaient adressés pour chacun des jeunes de son groupe qui participait à l'étude. La cueillette des données a eu lieu en octobre et en mars dans les trois régions. Les résultats scolaires ont été obtenus à partir des dossiers scolaires des élèves. Selon les indices de milieu socioéconomique (IMSE), les élèves des écoles ciblées de la région de Sherbrooke proviennent d'un milieu socioéconomique plutôt défavorisé alors que ceux de Québec et de la région de Trois-Rivières sont issus d'un milieu socioéconomique moyen.

De nouveau, par soucis de concision, la description des instruments de mesure n'est pas présentée ici puisqu'elle est détaillée dans chacun des articles.

CHAPITRE II

PREMIER ARTICLE : EFFET MÉDIATEUR DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SUR LA
RELATION ENTRE LA DÉPRESSION ET LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE
CHEZ LES ADOLESCENTS VIVANT LA TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

EN-TÊTE : MODÈLE MÉDIATEUR DU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire

Marie-Eve Gagné et Diane Marcotte

Université du Québec à Montréal

Manuscrit publié dans

Revue de psychoéducation

Cette étude fut subventionnée par le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada
(CRSH)

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches empiriques ont démontré l'influence des symptômes dépressifs sur l'expérience scolaire et certains auteurs suggèrent également que la dépression est associée au risque de décrochage scolaire chez les adolescents. La présente étude s'intéresse, d'une part, à la relation de réciprocité entre la dépression et l'expérience scolaire (attitude envers l'école et l'enseignant, perception du climat de la classe, rendement scolaire réel et rendement scolaire perçu), et d'autre part, à l'évaluation d'un modèle médiateur multiple de l'expérience scolaire sur le risque de décrochage des adolescents présentant des symptômes dépressifs vivant la transition primaire-secondaire. L'étude est menée auprès d'un échantillon longitudinal de 499 élèves (262 garçons, 237 filles), âgés de 10 à 14 ans. Les résultats indiquent la présence d'un lien entre les symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1^{re} secondaire. Ceux-ci présentent un risque deux fois plus important de décrochage scolaire à la suite de la transition primaire-secondaire que leurs pairs non dépressifs. De plus, les résultats suggèrent une relation de réciprocité entre l'attitude négative envers l'école et les symptômes dépressifs chez les garçons seulement. Enfin, les analyses montrent le rôle médiateur de l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant et du faible rendement scolaire sur la relation entre les symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire.

Mots clés : Risque de décrochage, dépression, expérience scolaire, adolescence.

ABSTRACT

Research indicates that depression symptoms are associated with school problems and some authors also suggest that depression is linked to school dropout risk among adolescents. The present longitudinal study explored, on one hand, the reciprocal relation between depression and school experience (attitude toward school and teacher, perception of classroom environment, school performance and perception of school performance), and on the other hand, the mediating role of school experience on the risk of school dropout among adolescents experiencing depressive symptoms, going through the transition from elementary to high school. The sample consisted of 499 10 to 14-year-old French Canadian students (262 boys, 237 girls). Results showed that for girls and for boys, depressive symptoms in Grade 6 are linked to a school dropout risk in Grade 7. Following the transition, depressed students presented a risk of school dropout two times greater than their non-depressed peers. Results also suggested a reciprocal relation between negative attitude towards school and depressive symptoms among boys only. In addition, the results showed that the association between depressive symptoms and school dropout risk was mediated by negative attitude toward school and teacher and poor school performance.

Keywords : Dropout risk, depression, school experience, adolescence

2.1. Introduction

La problématique du décrochage scolaire demeure au centre des préoccupations sociales depuis de nombreuses années parce qu'elle représente un obstacle majeur, tant pour les individus que pour la société. Plusieurs décrocheurs présentent des problèmes de conduites antisociales ainsi que des troubles du comportement (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, et Yergeau, 2004). Ils sont aussi plus à risque d'avoir des problèmes de santé physique ou mentale que les élèves diplômés (Martin, Tobin, et Sugai, 2002). Ils éprouvent également beaucoup de difficultés à s'insérer sur le marché du travail et leur rémunération moyenne est généralement inférieure à celle des travailleurs ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires (Ferrer et Riddell, 2002). Ils présentent un taux de chômage plus élevé et dépendent davantage de l'aide sociale et de l'assurance-emploi que ceux qui ont mené leurs études à terme (Garnier, Stein, et Jacobs, 1997). De nos jours, cette problématique est d'autant plus préoccupante puisque depuis le début des années 1990, le nombre d'emplois ne nécessitant pas de diplôme d'études secondaires a connu une diminution de plus de 40 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

À ce jour, de nombreuses études se sont intéressées aux décrocheurs, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires et qui ne fréquentent pas l'école. Selon le MELS (2008), en 2006, 19 % des jeunes de 19 ans, dont 24,1 % de garçons et 13,7 % de filles répondaient à cette définition. Il est désormais reconnu que le décrochage scolaire est le résultat d'une interaction complexe de variables personnelles, familiales et scolaires (Dryfoos, 1990; Franklin et Streeter, 1992; Rumberger, 1995) et la probabilité qu'un élève décroche avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires augmente avec l'accumulation des facteurs de risque (Woods, 1995). Par contre, rares sont les chercheurs qui se sont penchés sur les élèves à risque, c'est-à-dire ceux qui fréquentent toujours l'école, mais qui présentent certaines caractéristiques les rendant plus susceptibles d'abandonner avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Fortin *et al.*, 2004). De fait, la majorité des écrits traitant de ce sujet définissent les élèves à risque à partir d'un nombre plutôt restreint de facteurs, le plus souvent les difficultés d'apprentissage, la présence de troubles du comportement et le faible statut socioéconomique (Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 2000; Mayer et Mitchell, 1993; Suh, Suh, et Houston, 2007). Pourtant, des

études nous indiquent que certains élèves ne manifestent aucune de ces caractéristiques et sont tout de même à risque de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Pagani *et al.*, 2008). En ne considérant que ces variables, il est probable qu'un nombre important d'élèves à risque ne soit pas identifié. Il s'avère donc essentiel de mieux connaître ces élèves et ce qui les caractérise afin de mettre en place, dès le début du secondaire, des programmes d'intervention efficaces visant à réduire le décrochage scolaire.

2.2. Décrochage scolaire et dépression

La persévérance scolaire est généralement prédite par un bon fonctionnement scolaire, mais aussi par une bonne santé mentale (Eccles, Lord, Roeser, Barber, et Josefowics-Hernandez, 1997). En effet, Franklin et Streeter (1995) ont mis en évidence qu'un nombre important d'élèves à risque de décrochage scolaire manifestent des problèmes de santé mentale. Une récente étude québécoise indique que tant chez les garçons que chez les filles, les symptômes dépressifs sont fortement et positivement corrélés au risque de décrochage scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, et Leclerc, 2001). Ces auteurs suggèrent également que le lien entre le risque de décrochage scolaire et la dépression est plus étroit qu'entre les troubles du comportement et le risque de décrochage. Les résultats de Fortin *et al.* (2004) pour leur part révèlent que parmi un ensemble de facteurs personnels, familiaux et scolaires, c'est la présence de symptômes dépressifs qui permet le mieux de prédire le risque de décrochage scolaire au début du secondaire, suivi de l'organisation et de la cohésion familiale. Viennent ensuite l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève, le faible engagement de l'élève dans les activités scolaires et finalement, les faibles résultats en mathématiques et en français. Une étude de Quiroga, Janosz et Marcotte (2006) indique également qu'après avoir contrôlé les facteurs de risque scolaires, socioéconomiques et individuels du décrochage, la dépression contribue à la prédiction de l'abandon scolaire chez les adolescents de milieux défavorisés, particulièrement chez les garçons. Enfin, des études portant sur l'hétérogénéité des profils des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage indiquent qu'un nombre important de ceux qui abandonnent l'école souffrent de troubles intériorisés, telle la dépression (Fortin *et al.*, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 1997; Janosz *et al.*, 2000).

Au Québec, la dépression est présente chez 16 % des adolescents, soit environ 10 % des garçons et jusqu'à 25 % des filles (Marcotte, 1995, 2000). C'est généralement au cours de l'adolescence qu'apparaît le premier épisode dépressif (Marcotte, Charlebois, et Bélanger, 2005). Autour de l'âge de 12 à 15 ans, à la suite de la transition primaire-secondaire, on remarque une différenciation sexuelle dans les taux de dépression. Les filles deviennent alors nettement plus dépressives que les garçons et les taux peuvent atteindre un ratio de 2 : 1 vers la fin de l'adolescence (Angold, Erkanli, Silberg, Eaves, et, Costello, 2002; Breton *et al.*, 1999; Hankin et Abramson, 2001; Marcotte, Fortin, Potvin, et Papillon, 2000; Nolen-Hoeksema et Girgus, 1995). Cette différence serait d'abord attribuable à un niveau plus élevé de facteurs de risque chez les filles, et ce, dès l'enfance, qui interagiraient avec les défis biologiques et sociaux associés à la transition vers l'adolescence, ceux-ci également plus nombreux chez les adolescentes (Nolen-Hoeksema *et al.*, 1994). Parmi ces facteurs, notons la synchronisation de la puberté et de la transition de l'école primaire vers l'école secondaire (Graber, Lewinsohn, Seeley, et Brook-Gunn, 1997; Koenig et Gladstone, 1998; Marcotte, 1995; Petersen, Sarigiani, et Kennedy, 1991). Par ailleurs, la transition primaire-secondaire est souvent associée à des modifications significatives de l'expérience scolaire des adolescents (Eccles et Migdley, 1989). Cette période s'accompagne de plusieurs changements dans l'environnement scolaire et social, tels que de nouveaux enseignants, de nouvelles matières et de nouveaux groupes de pairs. Des auteurs suggèrent que les changements associés à la transition primaire-secondaire seraient en partie responsables de l'émergence des difficultés scolaires et des problèmes de santé mentale chez les adolescents (Eccles, Lord, et Buchanan, 1996). En effet, à la suite de cette transition, nous observons chez les élèves une augmentation du taux de dépression (Marcotte, 2009; Marcotte *et al.*, 2005; Petersen *et al.*, 1993), un rendement scolaire plus faible et une perception plus négative de la compétence scolaire (Anderman et Midgley, 1997).

2.3. Dépression et expérience scolaire

Certains facteurs liés à l'expérience scolaire des élèves ont un impact sur leur bien-être psychologique. Il semble que le stress à l'école, tel que défini par les conflits et la pression pour réussir, prédise l'apparition de la dépression chez les adolescents (Murberg et

Bru, 2005; Wenz-Gross, Siperstein, Untch, et Widaman, 1997). Un climat de classe positif, c'est-à-dire où les relations élèves-élèves et élèves-enseignants sont soutenantes et positives, contribue à réduire le risque de dépression chez les adolescents (Cheung, 1995). Quelques auteurs rapportent également un rendement scolaire détérioré chez les élèves présentant un niveau modéré à élevé de symptômes dépressifs (Birmaher *et al.*, 2004; Försterling et Binsler, 2002; Kaltiala-Heino, Rimpelä, et Rantanen, 1998), ainsi qu'un impact à long terme sur les résultats scolaires (Kovacs et Goldston, 1991). De fait, certains symptômes dépressifs, tels que la fatigue et les difficultés de concentration, peuvent interférer avec la capacité à maîtriser de nouvelles connaissances et à s'engager en classe, entraînant ainsi des retards d'apprentissage et un faible rendement scolaire. De plus, il semble que l'insatisfaction de l'élève face à ses propres résultats scolaires prédise l'apparition de la dépression (Lewinsohn, Gotlib, et Seeley, 1995). Roeser, Eccles et Sameroff (2000) rapportent également une relation de réciprocité entre le sentiment de compétence à l'école, la détresse émotionnelle et les résultats scolaires. D'une part, les adolescents vivant de la détresse émotionnelle au début de la 7^e année affichent des résultats scolaires plus faibles l'année suivante et une perception plus négative de leur compétence scolaire deux ans plus tard. D'autre part, les adolescents qui en 7^e année se sentent compétents à l'école, qui valorisent l'école et qui obtiennent de bons résultats présentent un risque plus faible de vivre de la détresse émotionnelle à la fin de la 8^e année. Ces résultats indiquent que la détresse émotionnelle interfère avec le fonctionnement scolaire chez certains élèves. Par contre, Roeser *et al.* (2000) ont identifié un sous-groupe d'adolescents qui, bien qu'ils présentent de la détresse émotionnelle, se sentent compétents et valorisent l'école. En effet, ces élèves continuent à obtenir de bons résultats scolaires, à suivre les règles et à éviter les pairs pouvant avoir une influence négative. Les auteurs suggèrent donc que le sentiment de compétence et la valorisation de l'école, qui sont liés à une expérience scolaire positive, peuvent avoir un effet protecteur chez les élèves présentant de la détresse émotionnelle et seraient des ressources pouvant aider à surmonter les difficultés pouvant nuire à la réussite scolaire.

En résumé, de nombreuses études ont été réalisées au cours de la dernière décennie afin de déterminer les facteurs pouvant mener au décrochage scolaire. Par contre, peu se sont intéressés aux élèves à risque au début du secondaire et encore moins à ceux vivant la

transition primaire-secondaire. Par ailleurs, peu d'auteurs associent la dépression aux difficultés des élèves à risque de décrochage et à notre connaissance, aucune étude longitudinale n'a à ce jour évalué de façon systématique l'influence des variables liées à l'école sur la prédiction du risque de décrochage scolaire chez les élèves présentant des symptômes dépressifs. Dans la présente étude, à partir d'un devis longitudinal, nous examinons dans un premier temps, chez les élèves vivant la transition primaire-secondaire, s'il existe une relation de réciprocité entre la dépression et l'expérience scolaire. L'hypothèse que l'expérience négative en 6^e année serait liée à la dépression en 1^{re} secondaire est examinée. Inversement, nous émettons l'hypothèse que la dépression en 6^e année serait liée à une expérience scolaire plus négative en 1^{re} secondaire. Cette dernière est définie par un faible rendement scolaire, une perception négative du rendement scolaire, une perception négative du climat de la classe et une attitude négative envers l'école et envers son enseignant. Dans un deuxième temps, nous évaluons l'effet médiateur de variables scolaires sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez des élèves vivant la transition primaire-secondaire. L'hypothèse que le rendement scolaire réel, le rendement scolaire perçu, la perception du climat de la classe et l'attitude de l'élève envers l'école et son enseignant en 1^{re} secondaire agissent en tant que médiateurs dans la prédiction du risque de décrochage en 1^{re} secondaire chez les élèves de 6^e année présentant des symptômes dépressifs est vérifiée.

2.4. Méthode

2.4.1. Participants

Les participants de cette étude proviennent d'un échantillon composé de 499 élèves (262 garçons et 237 filles). Au premier temps de l'étude (automne 2003), les élèves étaient en 6^e année et étaient âgés de 11 et 12 ans ($M = 11,22$, $ET = ,45$). Ils sont issus de deux régions du Québec, soit la rive-sud de Trois-Rivières et la rive-sud de Montréal. Au deuxième temps (automne 2004), 491 élèves de première secondaire âgés de 12 et 13 ans ($M = 12,29$, $ET = ,51$) ont été rencontrés (260 garçons et 231 filles). Les indices de milieu socioéconomique des commissions scolaires indiquent que la cohorte de la rive-sud de Trois-Rivières provient en

général de la classe moyenne, alors que la cohorte de la rive-sud de Montréal est plutôt de la classe moyenne élevée.

2.4.2. Instruments de mesure

Inventaire de dépression de Beck, 2^e édition (IBD-II) (Beck, Steer, et Brown, 1998).

La dépression a été mesurée à l'aide de la version française, traduite par les Éditions du Centre de psychologie appliquée (1998). Cette mesure autoévaluée comprend 21 énoncés, offrant chacun quatre choix de réponses correspondant à une intensité croissante d'un symptôme noté de 0 à 3. Le résultat total se situe entre 0 et 63 et représente la sévérité des symptômes dépressifs chez un individu. Les seuils sont les suivants : (a) 0-11 : absence de dépression, (b) 12-19 : dépression légère, (c) 20-27 : dépression modérée et (d) > 27 : dépression sévère. Selon Bouvard et Cottraux (2002), la version française montre une consistance interne de 0,90 et elle permet de bien différencier les sujets dépressifs des sujets contrôles et anxieux.

Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin et al., 2007). Cet instrument a pour objectif de mesurer le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Cette mesure est composée de 33 questions à choix multiples et elle permet de classer les élèves selon trois catégories de risque de décrochage, soit faible (risque de décrocher : 30 à 49%), modéré (risque de décrocher : 50 à 69 %) et sévère (risque de décrocher : 70 % et +). Le questionnaire est divisé en cinq sous-échelles liées au décrochage scolaire, c'est-à-dire : (1) l'implication parentale, (2) les attitudes envers l'école, (3) la perception de son niveau de réussite scolaire, (4) la supervision parentale et (5) les aspirations scolaires. En ce qui concerne l'échelle globale, le coefficient alpha de Cronbach est très bon (0,89). Pour chacune des sous-échelles, les coefficients alpha de Cronbach atteignent des niveaux acceptables ou très bons (entre 0,59 et 0,83). Chacune des sous-échelles présente une bonne stabilité des scores obtenus à l'exception de la sous-échelle « Implication parentale », la borne inférieure de l'intervalle de confiance à 95 % se situant en deçà de 0,70. En ce qui concerne la validité critériée (dans le cas présent la validité prédictive), l'échelle totale classe les élèves adéquatement dans les catégories décrocheurs et non-décrocheurs avec une exactitude de 80,3 %.

Échelle de l'environnement de classe (Moos et Trickett, 1987). Traduit par Tremblay et Desmarais-Gervais (1979), ce questionnaire permet d'évaluer le climat social de la classe en mesurant et décrivant les relations élève/enseignant et élève/élève ainsi que le type de structure organisationnelle de la classe. Sa version abrégée comprend 36 énoncés répartis également sur neuf sous-échelles : (1) engagement, (2) affiliation, (3) soutien de l'enseignant, (4) orientation vers le travail, (5) compétition, (6) ordre et l'organisation, (7) clarté des règlements, (8) contrôle de l'enseignant et (9) innovation. Les réponses sont de types vrai ou faux. L'instrument de mesure démontre une consistance interne adéquate (alpha de Cronbach variant entre 0,52 et 0,75).

Échelle d'évaluation de l'attitude envers l'école et envers l'enseignant (Reynolds et Kamphaus, 1998). Cette mesure auto-rapportée est tirée du *Behavior Assessment Scale for Children* (BASC). Elle est composée de deux sous-échelles du *Self-Report of Personality* évaluant l'attitude négative face à l'enseignant ainsi que l'attitude négative face à l'école. La version utilisée comprend neuf énoncés liés à l'enseignant et dix énoncés liés à l'école se répondant par vrai ou faux. La consistance interne de cet instrument est jugée satisfaisante (alpha de Cronbach autour de 0,80) (Reynolds et Kamphaus, 1998).

Rendement scolaire perçu. La question suivante : « J'évalue mon rendement scolaire comme: 1) au-dessus de la moyenne; 2) dans la moyenne ou 3) au-dessous de la moyenne » est utilisée pour mesurer la perception du rendement scolaire.

Rendement scolaire réel. À la fin de chaque année, les résultats au sommaire en français et en mathématiques sont recueillis à partir du dossier scolaire de l'élève. Compte tenu de la forte corrélation entre ces deux variables, une moyenne a été calculée pour chaque participant, afin d'obtenir la variable rendement scolaire réel.

2.4.3. Procédure

En septembre 2003, 14 écoles primaires des commissions scolaires de la Rivéraine (rive-sud de Trois-Rivières) et des Patriotes (rive-sud de Montréal) ont été invitées à participer à l'étude. Parmi les écoles sollicitées, 12 ont accepté, dont sept de la commission scolaire de la Rivéraine et cinq de la commission scolaire des Patriotes. Les parents des 649 élèves de 6^e année provenant des écoles sélectionnées ont été joints par l'entremise de l'enseignant. Seuls les élèves n'ayant pas un niveau de troisième année en lecture ont été

exclus. Les parents et les tuteurs légaux ont signé un formulaire de consentement écrit, leur assurant la confidentialité des informations recueillies. Le pourcentage d'acceptation était de 77 % dans les deux commissions scolaires. Le taux d'attrition au temps 2 était de 1,6 %. À l'automne de chaque année, les élèves ont rempli les questionnaires en groupe dans le cadre d'un cours régulier. Pour répondre aux questionnaires sur le climat de la classe, les élèves de niveau secondaire faisaient référence à leur groupe de français. Deux assistants de recherche formés ont été assignés à chacune des écoles participantes. À la fin de chaque année scolaire, nous sommes entrés en contact avec les commissions scolaires et les écoles privées afin d'obtenir les résultats finaux de tous les élèves en français et en mathématiques à partir des dossiers scolaires.

2.5. Résultats

Le premier objectif consiste à vérifier s'il existe une relation de réciprocité entre la dépression et les variables scolaires à l'étude. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régression linéaire simple. Le deuxième objectif est de vérifier l'effet médiateur de variables scolaires sur le risque de décrochage en 1^{re} secondaire chez les élèves présentant des symptômes dépressifs en 6^e année. Cet objectif a été mesuré par la méthode bootstrap pour la médiation multiple (Preacher et Hayes, 2008). Des analyses de fréquence et des corrélations de Pearson ont aussi été calculées. Pour l'ensemble des analyses, les variables sont utilisées sous la forme continue, à l'exception des analyses de fréquence, pour lesquelles des groupes ont été formés.

2.5.1. Prévalence du risque de décrochage scolaire chez les élèves dépressifs

Afin d'évaluer la prévalence du risque de décrochage chez les élèves présentant des symptômes dépressifs, deux groupes ont été formés. Les élèves dépressifs sont ceux qui ont obtenu un score représentant une intensité modérée à élevée de symptômes dépressifs, alors que les élèves à risque de décrochage sont ceux qui présentent un risque faible à élevé. Les résultats montrent que les élèves du groupe dépressifs de 6^e année sont plus nombreux à se retrouver dans le groupe à risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire. Les résultats indiquent que 63,2 % des élèves du groupe dépressifs en 6^e année présentent un risque de

décrochage scolaire en 1^{re} secondaire, alors que ce taux s'élève à 32,2 % chez les élèves du groupe non dépressifs. Nos résultats suggèrent donc que les élèves présentant une intensité modérée à élevée de symptômes dépressifs avant la transition sont environ deux fois plus susceptibles d'être à risque de décrochage scolaire à la suite de la transition primaire-secondaire que les élèves non dépressifs.

2.5.2. Relations prédictives entre la dépression et l'expérience scolaire

Dans le but de vérifier la relation de réciprocité entre la dépression et l'expérience scolaire, des analyses de régression linéaire simple ont été réalisées. Nous avons d'abord testé l'effet d'interaction entre le sexe et chaque prédicteur afin d'examiner la possibilité que ceux-ci soient différemment associés aux garçons et aux filles. Une interaction significative entre le sexe et un prédicteur indique que l'association entre ce facteur et la variable prédite est plus ou moins forte pour l'un ou l'autre des sexes. Puisque la majorité des interactions s'est avérée significatives, les analyses ont été effectuées séparément selon le sexe.

Dans un premier temps, la variable dépression en 6^e année agit comme variable prédictrice de l'expérience scolaire en 1^{re} secondaire. Ensuite, les variables scolaires en 6^e année agissent comme variables prédictrices de la dépression en 1^{re} secondaire. La correction de Bonferroni a été appliquée pour réduire le risque d'erreur de type 1, plaçant le seuil de signification à $p < ,003$.

D'abord, chez les garçons, les symptômes dépressifs en 6^e année sont liés à une attitude négative envers l'école ($R^2 = ,05$; $F(1, 247) = 12,06$; $Beta = ,22$; $p < ,003$) et un faible rendement scolaire en 1^{re} secondaire ($R^2 = ,04$; $F(1, 244) = 8,96$; $Beta = -,19$; $p < ,003$). Chez les filles, la dépression en 6^e année est liée à la perception d'une classe peu organisée et ordonnée ($R^2 = ,08$; $F(1, 228) = 19,07$; $Beta = -,28$; $p < ,003$), un faible engagement en classe ($R^2 = 0,08$; $F(1, 229) = 21,03$; $Beta = -,29$; $p < ,003$) et une attitude négative envers l'école ($R^2 = ,06$; $F(1, 227) = 15,16$; $Beta = ,25$; $p < ,003$) et envers l'enseignant en 1^{re} secondaire ($R^2 = ,09$; $F(1, 229) = 21,26$; $Beta = ,29$; $p < ,003$).

Une seule variable scolaire atteint le niveau de signification dans la prédiction des symptômes dépressifs chez les garçons de 1^{re} secondaire par les variables scolaires en 6^e année. Chez ces derniers, l'attitude négative envers l'école en 6^e année prédit significativement les symptômes dépressifs en 1^{re} secondaire ($R^2 = ,04$; $F(1, 242) = 9,45$;

Beta = ,19; $p < ,003$). Chez les filles, aucune variable liée à l'école en 6^e année ne permet de prédire la présence de symptômes dépressifs en 1^{re} secondaire.

Afin de vérifier la réciprocité entre l'attitude négative envers l'école et les symptômes dépressifs chez les garçons, une différence de corrélation simple a été appliquée (Guilford, 1965). Le résultat nous indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux coefficients de corrélation ($p = ,73$), ce qui nous permet de présumer que la relation entre les symptômes dépressifs et l'attitude négative envers l'école est réciproque. Donc, les symptômes dépressifs en 6^e année seraient prédicteurs d'une attitude négative envers l'école en 1^{re} secondaire et inversement, l'attitude négative envers l'école en 6^e année serait prédictrice de la présence de symptômes dépressifs en 1^{re} secondaire chez les garçons seulement.

2.5.3. Relations entre les variables scolaires, le risque de décrochage et la dépression

Afin de connaître la relation entre les symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire et de déterminer les médiateurs potentiels à inclure dans le modèle de médiation multiple, des coefficients de corrélation partielle, ayant comme covariable le sexe, ont été calculés. Les résultats montrent que tant chez les garçons ($r = ,30$, $p < ,001$) que chez les filles ($r = ,42$, $p < ,001$), une relation entre le risque de décrochage et les symptômes dépressifs est présente. L'analyse de différence de corrélation simple (Guilford, 1965) indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles ($p = ,13$).

Des coefficients de corrélation partielle, ayant comme covariable le sexe, ont été calculés afin de mesurer la relation entre le risque de décrochage scolaire et les variables scolaires en 1^{re} secondaire. Compte tenu du nombre important de variables à l'étude, nous avons appliqué la correction de Bonferroni afin de réduire le risque d'erreur de type I. Ainsi, le seuil de signification de $p < ,003$ a été retenu. Les résultats, présentés au Tableau 1, montrent qu'une attitude négative envers l'école et envers l'enseignant ainsi qu'un faible rendement scolaire, réel ou perçu sont associés à un risque de décrochage plus élevé. Aux sous-échelles portant sur le climat de la classe, les résultats suggèrent que les élèves à risque perçoivent la classe comme étant peu ordonnée et organisée et ils se disent peu engagés. Ils

perçoivent de plus un faible soutien de la part de leur enseignant, indiquent que celui-ci exerce peu de contrôle sur la classe et que les règlements ne sont pas clairement définis

Nous avons également calculé des coefficients de corrélation partielle afin d'explorer la relation entre la dépression en 6^e année et les variables scolaires en 1^{re} secondaire. La correction de Bonferroni a été appliquée afin de réduire le risque d'erreur de type 1. Le seuil de signification de $p < ,003$ a été retenu. Les résultats sont aussi présentés au Tableau 1. Ainsi, les symptômes dépressifs en 6^e année sont liés à une attitude négative envers l'école et envers l'enseignant en 1^{re} secondaire. Les élèves présentant des symptômes dépressifs en 6^e année ont un rendement scolaire plus faible et ils se disent peu engagés en classe et peu affiliés à leurs pairs de 1^{re} secondaire. Enfin, ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe et indiquent que les règlements n'y sont pas clairement définis.

Insérer Tableau 1

2.5.4. Analyse du modèle médiateur

Dans la présente étude, la méthode bootstrap pour l'analyse de médiation multiple (avec $N = 5000$ ré-échantillonnages) a été utilisée afin d'évaluer les effets indirects de plusieurs médiateurs (Preacher et Hayes, 2008). Le bootstrap est une procédure non paramétrique de ré-échantillonnage qui génère une approximation empirique de la distribution d'un échantillon statistique à partir des données disponibles. Un intervalle de confiance à 95 % autour de l'effet indirect est calculé pour chacune des variables médiatrices, indiquant un effet significatif lorsque le zéro est exclu. La macrocommande pour le programme SPSS, créée par Preachers et Hayes pour les analyses avec médiateurs multiples, a été utilisée. Toutes les variables scolaires significativement corrélées ($p < ,003$), tant avec la dépression en 6^e année qu'avec le risque de décrochage en 1^{re} secondaire ont été considérées comme des médiateurs potentiels. Ces variables sont : l'engagement, l'ordre et l'organisation et la clarté des règlements en classe, l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant et enfin, le rendement scolaire en 1^{re} secondaire. La variable dépression en 6^e année est la variable prédictrice, alors que le risque de décrochage en 1^{re} secondaire est la variable prédite. Le sexe a été introduit comme covariable.

Les résultats de l'analyse, présentés à la Figure 1, nous montrent que l'effet total de la dépression sur le risque de décrochage scolaire (effet total (c) = 1,01, $p < 0,001$) demeure significatif lorsque les variables scolaires sont incluses dans le modèle (effet direct de la dépression (c') = 0,48, $p < 0,001$). Les résultats révèlent que l'effet indirect total (i.e. la différence entre l'effet total et l'effet direct) de la dépression sur le risque de décrochage scolaire à travers les médiateurs est significatif, indiquant un coefficient de 0,54 et un intervalle de confiance accéléré avec correction de biais (ICA) de 95 % se situant entre ,3574 et ,7331. Ces données indiquent que les variables scolaires ont un rôle de médiateur partiel dans la relation entre la dépression en 6^e année et le risque de décrochage en 1^{re} secondaire. Les effets indirects (ab) de chacun des médiateurs proposés montrent également que l'attitude négative de l'élève envers l'école (coefficient = 0,21, ICA 95 % entre ,1116 et ,3313), l'attitude négative de l'élève envers son enseignant (coefficient = 0,12, ICA 95 % entre ,0506 et ,2033) et le rendement scolaire en 1^{re} secondaire (coefficient = 0,19, ICA 95 % entre ,0961 et ,2907) sont tous des médiateurs uniques. Par contre, l'engagement en classe (coefficient = 0,03, ICA 95 % entre -,0110 et ,0663), l'ordre et l'organisation (coefficient = 0,01, ICA 95 % entre -,0192 et ,0429) et la clarté des règlements en 1^{re} secondaire (coefficient = -0,01, ICA 95 % entre -,0386 et ,0230) ne contribuent pas au modèle médiateur global.

En résumé, les analyses par la méthode bootstrap nous indiquent que l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant, ainsi que le rendement scolaire en 1^{re} secondaire ont un rôle médiateur partiel dans la relation entre les symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire.

Insérer Figure 1

2.6. Discussion

2.6.1. Prévalence du risque de décrochage scolaire chez les élèves dépressifs

La présente étude nous a permis de mesurer la prévalence du risque de décrochage en 1^{re} secondaire chez les élèves présentant des symptômes dépressifs en 6^e année. En effet, à la suite de la transition primaire-secondaire, près des deux tiers des élèves du groupe dépressifs présentent un risque de décrochage scolaire allant de faible à élevé. Or, chez les élèves du groupe non dépressifs, seulement un tiers sont à risque de décrocher. Ces résultats apportent

un éclairage nouveau sur le risque de décrochage des élèves présentant des symptômes dépressifs et vivant la transition primaire-secondaire et montrent l'importance de tenir compte de ces élèves lors de la mise en place de programmes visant à contrer le décrochage scolaire.

2.6.2. Relations entre la dépression et l'expérience scolaire

Notre première hypothèse a été confirmée partiellement. Nos résultats suggèrent que les symptômes dépressifs en 6^e année sont effectivement liés à une expérience scolaire négative en 1^{re} secondaire. La présence de symptômes dépressifs chez les filles de 6^e année est liée à un faible engagement et à la perception d'un manque d'ordre et d'organisation en classe, ainsi qu'à une attitude plus négative envers l'école et envers l'enseignant à la suite de la transition primaire-secondaire. Chez les garçons, les symptômes dépressifs sont également liés à une attitude négative envers l'école et à un faible rendement scolaire. À l'instar de précédentes études (Birmaher *et al.*, 2004; Försterling *et al.*, 2002; Fröjd *et al.*, 2008; Kaltiala-Heino *et al.*, 1998), les résultats obtenus dans la présente étude suggèrent une relation entre un score élevé à l'échelle de dépression et un rendement scolaire détérioré, mais chez les garçons seulement. Par contre, aucune de ces études n'est de nature longitudinale et certaines ne distinguent pas les garçons des filles dans leurs analyses. Il est probable que la dépression ait à long terme des conséquences plus négatives sur le rendement scolaire des garçons présentant des symptômes dépressifs (Reinherz, Frost, et Pakiz, 1991). Selon le modèle de la dépression de Beck (1967, 1976, 1983), les attitudes dysfonctionnelles, qui sont des croyances négatives associées à la réussite et aux relations interpersonnelles, interagissent avec les événements de vie négatifs et rendent l'adolescent vulnérable à la dépression. Il semble que les garçons adoptent davantage d'attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite, alors que les filles entretiennent des attitudes dysfonctionnelles liées aux relations interpersonnelles (Marcotte, Marcotte, et Bouffard, 2002). On peut donc penser que les conséquences de la dépression chez les garçons sont plus négatives au point de vue de la dimension de la vie scolaire que représente le rendement.

Toutefois, nos résultats ne supportent que très partiellement l'hypothèse de réciprocité entre les symptômes dépressifs et l'expérience scolaire, telle que proposée par Roeser *et al.* (2000). En effet, dans notre étude, seule l'attitude négative envers l'école en 6^e

année chez les garçons est liée à la présence de symptômes dépressifs en 1^{re} secondaire. Ces résultats proposent donc que dans l'ensemble, ce soit davantage les symptômes dépressifs qui entraînent une détérioration de l'expérience scolaire, plutôt que l'inverse. En effet, on peut penser que plusieurs symptômes dépressifs nuisent à la réussite et à l'implication de l'élève dans ses activités scolaires, notamment les difficultés de concentration, le retard psychomoteur, la fatigue et le retrait social (Beck, 1967; Hammen, 1998; Kovacs *et al.*, 1991). La présence de symptômes dépressifs entraverait le fonctionnement cognitif, soit parce que les adolescents se concentrent sur des pensées dépressives plutôt que sur la tâche ou encore parce que la dépression bloque directement les ressources cognitives (Hartlage, Alloy, Vasquez, et Dykman, 1993). Ce constat suggère que l'expérience scolaire négative résultant de la dépression agirait comme un précurseur à la décision de décrocher.

2.6.3. Impact de l'école sur le risque de décrochage chez les élèves présentant des symptômes dépressifs pendant la transition primaire-secondaire

Tel que présumé, certaines variables scolaires agissent en tant que médiateurs dans la relation entre les symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire. Chez les élèves présentant des symptômes dépressifs en 6^e année, l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant ainsi que le faible rendement scolaire influencent le risque de décrochage scolaire. Ces résultats suggèrent que les symptômes dépressifs influencent directement le risque de décrochage scolaire, mais également que les variables liées à l'école ont un rôle à jouer dans cette relation. Les symptômes dépressifs semblent influencer l'expérience scolaire post-transition, qui à son tour, contribue au risque de décrochage scolaire. En effet, plusieurs auteurs ont montré que les facteurs liés à l'école ont un poids important dans la prédiction du décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz, *et al.*, 1997; Newcomb *et al.*, 2002). Les décrocheurs ont bien souvent une expérience scolaire difficile se caractérisant par un faible rendement, un retard scolaire et des relations conflictuelles avec les enseignants (Franklin *et al.*, 1995; Rumberger, 1995; Seppala, 2000; Violette, 1991). Par ailleurs, les raisons scolaires sont plus souvent rapportées par les garçons pour justifier le décrochage, ce qui pourrait expliquer pourquoi un plus grand nombre d'entre eux ne terminent pas leurs études secondaires (Lessard *et al.*, 2006).

À la lumière de ces résultats, la transition primaire-secondaire semble une période clé pour l'intervention auprès des élèves dépressifs. D'abord, cette période est associée à une augmentation du taux de dépression (Marcotte, 2009; Marcotte *et al.*, 2005). En outre, nous savons que c'est généralement le cumul de frustrations qui mène à la décision de quitter l'école (Rumberger, 1995). Or, à la suite de la transition primaire-secondaire, on note généralement une détérioration de l'expérience scolaire et un déclin des résultats scolaires (Simmons et Blyth, 1987). Selon Eccles et Midgley (1989), c'est l'inadéquation entre les besoins des élèves et l'environnement scolaire de l'école secondaire qui nuit à l'engagement dans les études et entraîne ainsi une augmentation du risque de décrochage scolaire. On observe notamment, une différence quant aux opportunités de participation aux processus décisionnels et d'autocontrôle et des relations élèves-enseignants moins personnelles et moins positives (Eccles *et al.*, 1996). Enfin, puisque qu'il est plus facile de maintenir un élève à risque à l'école que d'amener un décrocheur à y retourner, il s'avère essentiel d'intervenir le plus tôt possible auprès de ces élèves (Rumberger, 1995).

2.6.4. Limites de l'étude

Malgré la rigueur scientifique appliquée dans le cadre de cette étude, certaines limites ont toutefois été observées. D'abord, l'Inventaire de dépression de Beck-II est une mesure de la sévérité des symptômes dépressifs, mais il ne constitue pas un diagnostic de trouble dépressif majeur. Il serait intéressant dans des recherches futures de vérifier si l'impact de la dépression sur l'expérience scolaire est semblable chez des adolescents souffrant de dépression majeure. De plus, les résultats sur la perception du climat de la classe, basés uniquement sur le groupe de français, ne signifient pas que ce climat prévaut dans l'ensemble des groupes. Il faut donc demeurer prudent dans l'interprétation des résultats. Dans l'éventualité d'une poursuite des travaux sur la relation entre la dépression, le risque de décrochage scolaire et l'expérience scolaire, il serait indiqué de tenir compte de la perception de l'ensemble des groupes-classes chez les élèves, car il est possible que les caractéristiques varient grandement. Il serait aussi intéressant d'évaluer l'impact du climat de l'école plutôt que du climat de la classe, puisqu'au primaire, la classe représente un environnement éducatif stable, tant sur le plan physique que social, alors qu'au secondaire l'élève doit s'adapter à divers enseignants et à différents groupes d'élèves (Janosz, Georges, et Parent, 1998). Enfin,

nous devons également être prudents dans l'interprétation des résultats, car seul le genre a été contrôlé dans la présente étude, bien que de nombreux facteurs de risque soient présents dans la littérature.

2.7. Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que les élèves présentant des symptômes dépressifs qui vivent la transition primaire-secondaire sont plus à risque de décrochage scolaire. Selon les recherches effectuées, aucune étude n'avait encore mesuré le risque de décrochage scolaire chez ces élèves. Nos résultats indiquent également que l'expérience scolaire de ces élèves influence le risque que ceux-ci abandonnent leurs études. Ces résultats suggèrent qu'en intervenant auprès des élèves présentant des symptômes dépressifs, il serait possible de réduire le risque que ceux-ci n'abandonnent l'école. D'autres études sont nécessaires afin de confirmer le lien entre le risque de décrochage et le décrochage réel chez les élèves dépressifs.

Tableau 2.1

Corrélations entre les variables scolaires en première secondaire, la dépression en sixième année et le risque de décrochage en première secondaire

Variables scolaires (1 ^{re} secondaire)	Dépression (6 ^e année)	Risque de décrochage scolaire (1 ^{re} secondaire)
1) Climat de la classe		
a) Engagement	-,19*	-,30*
b) Affiliation	-,14*	-,12
c) Soutien de l'enseignant	,01	-,20*
d) Orientation vers le travail	-,08	-,03
e) Compétition	,10	,05
f) Ordre et organisation	-,16*	-,24*
g) Clarté des règlements	-,15*	-,21*
h) Contrôle de l'enseignant	,07	,21*
i) Innovation	,02	-,11
2) Attitude de l'élève		
a) Attitude nég. envers l'école	,24*	,59*
b) Attitude nég. envers l'enseignant	,24*	,53*
3) Rendement		
a) Rendement scolaire perçu	-,13	-,43*
b) Rendement scolaire réel	-,18*	-,56*

*p < 0,003

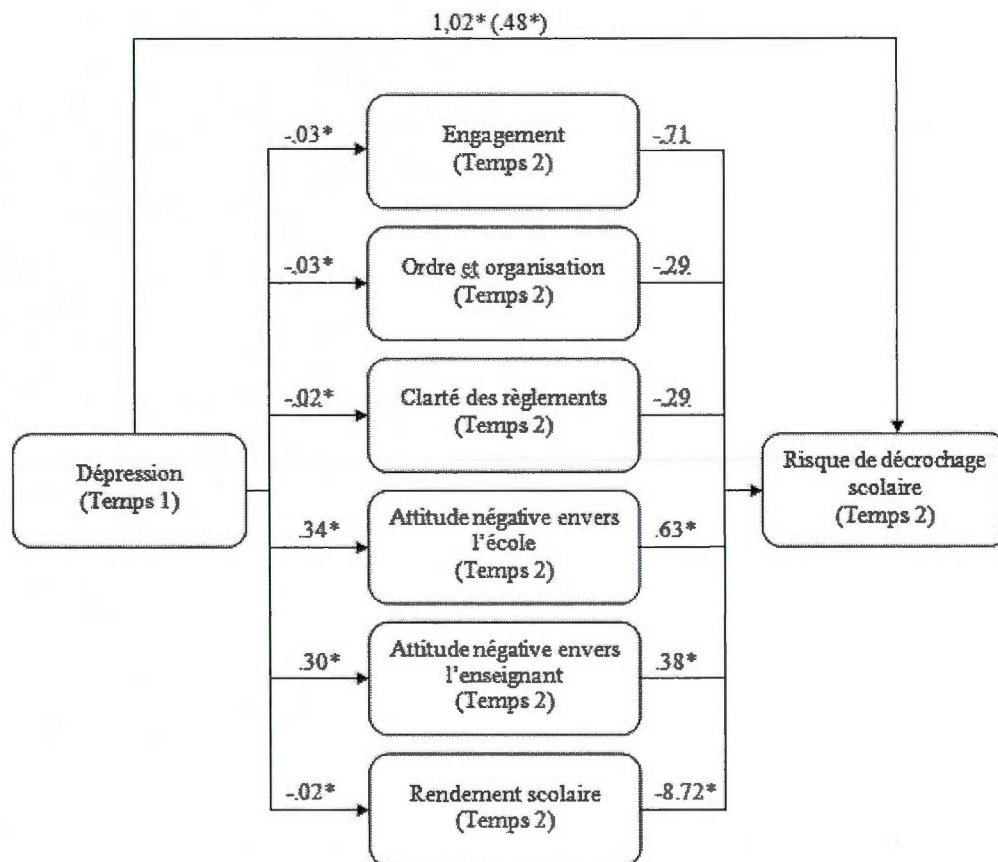


Figure. 2.1 Représentation graphique du modèle de médiation.

NOTE. Les valeurs présentées représentent des coefficients de corrélation non standardisés (a et b). La valeur hors de la parenthèse représente l'effet total de la dépression sur le risque de décrochage scolaire (c). La valeur dans la parenthèse représente l'effet direct de l'analyse bootstrap de la dépression sur le risque de décrochage scolaire, lorsque les médiateurs sont inclus (c'). * $p < .01$

RÉFÉRENCES

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Angold, A., Erkanli, A., Silberg, J., Eaves, L., & Costello, E. J. (2002). Depression scale scores in 8-17-year-olds: Effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1052-1063.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper et Row.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In P. J. Clayton & J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265-290). New York: Raven Press.
- Beck, A. T., Steer, R., & Brown, G. K. (1998) BDI-II. *Inventaire de dépression de Beck*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Birmaher, B., Bridge, J. A., Williamson, D. E., Brent, D. A., Dahl, R. E., Axelson, D. A., et al. (2004). Psychosocial functioning in youths at high risk to develop major depressive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 839-846.
- Bouvard, M. & Cottraux, J. (2002). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie* (3^e ed). Masson : Paris.
- Breton, J. J., Bergeron, L., Valla, J-P., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J. et al. (1999). Quebec Child Mental Health Survey: Prevalence of DSM-III-R Mental Health Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 375-384.
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavioral and Personality*, 23, 83-92.
- Dryfoos, G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. (pp. 251-284). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., Lord, S., Roeser, R. W., Barber, B., & Josefowicz-Hernandez, D. (1997). The association of school transition in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulenberg, J. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health*

- risks and developmental transitions during adolescence* (pp.283-320). New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Ferrer, A. M., & Riddell, W. C. (2002). The role of credentials in the canadian labour market. *Canadian Journal of Economics*, 35, 897-905.
- Försterling, F., & Binser, M. J. (2002). Depression, school performance, and the veridicality of perceived grades and causal attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1441-1449.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of school dropout: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 363-383.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1992). Social support and psycho educational interventions with middle class dropout youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9, 131-153.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31, 485-498.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Graber, J. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1768-1776.
- Guilford, J. P. (1965). *Fundamental statistics in psychology and education* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hammen, C. L. (1998). *Depression*. Hove: Psychology Press.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological bulletin*, 127, 773-796.
- Hartlage, S., Alloy, L. B., Vázquez, C., & Dykman, B. (1993). Automatic and effortful processing in depression. *Psychological Bulletin*, 113, 247-247.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27, 285-306.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171-190.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica, 29*, 20-49.
- Koenig, L. J., & Gladstone, T. R. G. (1998). Pubertal development and school transition: Joint influences on depressive symptoms in middle and late adolescents. *Behavior Modification, 22*, 335-357.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 388-392.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences de genre. *Revue québécoise de psychologie, 27*, 135-152.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., & Seeley, J. R. (1995). Adolescent psychopathology: IV. Specificity of psychosocial risk factors for depression and substance abuse in older adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1221-1229.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie, 16*, 109-131.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (Tome 1, pp. 221-270). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Marcotte, D. (2009). Les facteurs prédictifs de l'émergence du trouble dépressif pendant la transition primaire-secondaire. *Revue québécoise de psychologie, 30*, 37-56.
- Marcotte, D., Charlebois, G., & Bélanger, M. (2005). La dépression à l'école : une réalité qui passe inaperçue. Dans Collectif du CRIRES (Ed), *La réussite scolaire : mieux comprendre pour mieux intervenir* (pp. 161-172). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2000). Gender difference in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of emotional and behavioural disorders, 10*, 29-42.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'impact du style parental, de la dépression et des troubles de comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*, 687-712.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education, 17*, 363-363.
- Martin, E., Tobin, T. J., & Sugai, G. M. (2002). Current information on dropout prevention: Ideas from practitioners and the literature. *Preventing School Failure, 47*, 10-18.
- Mayer, G. R., Mitchell, L. K., Clementi, T., & Clement-Robertson, E. (1993). A dropout prevention program for at-risk high school students: Emphasizing consulting to promote positive classroom climates. *Education et Treatment of Children, 16*, 135-146.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2nd ed.) Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: *A prospective study*. *Scandinavian Journal of psychology*, 46, 385-393.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-172.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1995). Explanatory style and achievement, depression, and gender differences in childhood and early adolescence. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style*. (pp. 57-70). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 175-193.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Petersen, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence. Special Issue: The Emergence of Depressive Symptoms during Adolescence*, 20, 247-271.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2007). *Questionnaire d'identification des élèves à risque de décrochage scolaire (logiciel)*, Québec : CTREQ éditeur.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- 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, 277-300.
- Reinherz, H. Z., Frost, A. K., & Pakiz, B. (1991). Changing faces: Correlates of depressive symptoms in late adolescence. *Family and Community Health*, 14, 52-52.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1998). *The clinician's guide to the Behavior Assessment System for Children*. New York: Guilford Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Seppala, M. F. (2000). Dropping out of high school: Students' perspectives. *Dissertation Abstract International*, 61 (07), 2656A. (UMI No. 9978551)

- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, New York: Aldine.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 196-203.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1979). *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*, (Vol, Doc D. Montréal. C.P.E.Q. ERISH.)
- Violette, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. S., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.
- Woods, E. G. (1995). *Reducing the dropout rate*. Retrieved April 22, 2008, from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html>

CHAPITRE III

DEUXIÈME ARTICLE : L'IMPACT DE LA DÉPRESSION ET DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES ADOLESCENTS

EN-TÊTE : DÉPRESSION ET DÉCROCHAGE

L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des
adolescents

Marie-Eve Gagné et Diane Marcotte

Université du Québec à Montréal

Laurier Fortin

Université de Sherbrooke

Manuscrit publié dans

Revue canadienne de l'éducation

Cette recherche fut subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) et
le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

RÉSUMÉ

Cette étude longitudinale vise à évaluer l'impact prédictif de la dépression en relation avec des variables scolaires (le rendement, le soutien de l'enseignant, l'affiliation aux pairs et l'engagement en classe) sur le décrochage scolaire. L'échantillon est composé de 537 élèves (277 garçons et 260 filles) âgés en moyenne de 13,0 ans au premier temps de l'étude. Les résultats indiquent que la dépression au secondaire permet de distinguer les élèves décrocheurs et persévérants. De plus, nos résultats montrent l'effet protecteur de la réussite scolaire chez les élèves dépressifs. Ainsi, les données suggèrent l'importance d'intervenir auprès de ce sous-groupe d'élèves pour prévenir le décrochage scolaire.

Mots-clés : dépression, décrochage scolaire, adolescent, rendement

ABSTRACT

This longitudinal study examined the predictive impact of depression and school experience (school performance, teacher's support, peer's affiliation and involvement in the classroom) on dropping out of school. The sample consisted of 537 students (277 boys and 260 girls) with an average age of 13.0 years. The results confirm that depression during high school distinguish dropouts from persevering students. Furthermore, our results showed the protective effect of school performance within depressed adolescents. Our findings suggest the importance of dropout prevention among depressed students.

Key-words: depression, school dropout, adolescent, school performance

3.1. Introduction

Le décrochage scolaire constitue un problème majeur, tant pour la société que pour les individus. Les conséquences du décrochage se traduisent notamment par un risque plus élevé de présenter des problèmes de santé physique ou mentale (Kaplan, Damphousse et Kaplan, 1994; Martin, Tobin et Sugai, 2002). Par ailleurs, les décrocheurs ont un accès plus difficile au marché de l'emploi (Kokko, Pulkkinen et Puustinen, 2000) et ont tendance à obtenir des emplois moins bien rémunérés, les plaçant plus à risque de vivre dans la pauvreté (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997). Les avancées technologiques requièrent désormais que les individus soient bien formés et la demande chez les travailleurs ne détenant pas de diplôme d'études secondaires est en forte baisse. En effet, depuis le début des années 1990, le nombre d'emplois destinés aux travailleurs non diplômés a chuté de plus de 40 % (MELS, 2008). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport estime qu'au Québec, le taux de décrochage est de 25,3 % et ce taux est demeuré presque inchangé dans la dernière décennie.

Des efforts importants ont été réalisés au cours des dernières années afin de mieux comprendre les facteurs associés au décrochage scolaire et leurs interactions (Alexander *et al.*, 1997; Rumberger, 1995). De nombreux facteurs de risque ont été identifiés, notamment les caractéristiques démographiques des élèves et de leurs familles (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Lan et Lanthier, 2003; Rumberger, 1995), les pratiques parentales (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Rumberger, 1995; Walker, Grantham-McGragor, Himes, William et Duff, 1998), le redoublement (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002), le climat scolaire (Worrell et Hale, 2001) et les caractéristiques organisationnelles de l'école (Lee et Burkam, 2003). Une récente étude américaine met également en lumière que plus de la moitié des décrocheurs présentent un problème de santé mentale (Vander Stoep, Weiss, Saldanha Kuo, Cheney et Cohen, 2003). Néanmoins, encore peu de chercheurs se sont intéressés aux conséquences des problèmes intériorisés sur le décrochage scolaire, bien que des études indiquent que la dépression ait un impact négatif sur l'expérience scolaire et place les adolescents à risque d'abandon scolaire (ex. Roeser, Eccles et Sameroff, 2000).

3.2. La dépression et l'expérience scolaire

La dépression est l'un des problèmes de santé mentale les plus fréquents chez les adolescents et on estime que plus de 20 % d'entre eux vivront un épisode de dépression majeure au cours de leur adolescence (Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley et Andrews, 1993; Newman *et al.*, 1996). Au Québec, la dépression se présente chez 16 % des adolescents, soit environ 10 % des garçons et jusqu'à 25 % des filles (Marcotte, 1995; 2000) et c'est généralement au cours de l'adolescence qu'apparaît le premier épisode dépressif (Angold et Rutter, 1992; Marcotte, Charlebois et Bélanger, 2005). Bien que la majorité des jeunes se rétablissent, entre 30 % et 70 % d'entre eux vivront un ou plusieurs épisodes dépressifs subséquents au cours de leur vie (Birmaher, Arbelaez et Brent, 2002).

Différents auteurs associent la dépression à l'expérience scolaire des élèves du secondaire. D'abord, la perception d'un climat scolaire positif et un fort sentiment d'appartenance sont négativement liés aux symptômes dépressifs (Anderman, 2002; LaRusso, Romer et Selman, 2008). Également, les élèves dépressifs du secondaire se distinguent de leurs pairs non dépressifs sur plusieurs variables liées à l'école et ils présentent souvent un profil scolaire négatif. Selon la perception de l'enseignant, ils ont davantage de difficultés d'apprentissage, ont de moins bonnes habiletés d'études et sont moins attentifs en classe (Marcotte, Courmoyer, Gagné et Bélanger, 2005). Les adolescents dépressifs perçoivent souvent plus de compétition et de pression pour réussir à l'école que leurs pairs non dépressifs (Steinhausen et Wrinkler-Metzke, 2000). De plus, des auteurs rapportent un rendement scolaire détérioré chez les élèves présentant un niveau modéré à élevé de symptômes dépressifs (Birmaher *et al.*, 2004; Försterling et Binser, 2002; Kaltiala-Heino, Rimpelä et Rantanen, 1998), ainsi qu'un impact à long terme sur les résultats scolaires (Kovacs et Goldston, 1991).

Des études longitudinales ont examiné la relation bilatérale entre la dépression et l'expérience scolaire. D'abord, des études indiquent que l'expérience scolaire contribue à l'apparition de la dépression à l'adolescence. Il semble que le stress à l'école prédise la dépression chez les jeunes (Murberg et Bru, 2005; Undheim et Sund, 2005). Des auteurs rapportent également qu'une perception négative de sa compétence, une faible valorisation de l'école et la perception d'un climat scolaire compétitif prédisent la dépression chez les adolescents (Roeser et Eccles, 1998, Roeser *et al.*, 2000). De plus, un climat de classe positif,

c'est-à-dire où les relations élèves-élèves et élèves-enseignants sont soutenantes et positives, contribue à réduire le risque de dépression chez les adolescents (Cheung, 1995). En effet, les élèves qui sont peu attachés à leurs enseignants sont plus à risque de présenter de la détresse émotionnelle (Needham, Crosnoe et Muller, 2004), alors que ceux qui perçoivent avoir de l'importance aux yeux de leurs enseignants rapportent une diminution de leurs symptômes dépressifs dans le temps (Roeser *et al.*, 1998). Ainsi, une relation positive et significative avec l'enseignant pourrait faire augmenter la motivation, les résultats scolaires et le bien-être émotionnel de l'élève (Pianta, 1999).

D'autres études longitudinales suggèrent également que la dépression a un impact négatif sur l'expérience scolaire des adolescents. Roeser *et al.* (2000) rapportent que des adolescents vivant de la détresse émotionnelle (tristesse, colère ou désespoir) au début de la 7^e année affichent des résultats scolaires plus faibles l'année suivante et une perception plus négative de leur compétence scolaire deux ans plus tard. Les élèves présentant de la détresse émotionnelle (telle que mesurée par le CES-D, Radloff, 1977) sont plus enclins à être absents de l'école, à avoir de la difficulté à se concentrer sur leurs travaux scolaires et à se dire peu attachés aux adultes à l'école, et ceci affecte probablement leur rendement scolaire (Needham *et al.*, 2004). Ces recherches appuient l'existence d'une relation entre la détresse émotionnelle et l'expérience scolaire, mais encore peu ont exploré le lien spécifique avec le décrochage.

Quelques auteurs indiquent que la dépression augmente la probabilité de l'abandon scolaire. Il semble en effet que la dépression est significativement et positivement corrélée au risque de décrochage scolaire (Marcotte *et al.*, 2001) et que parmi un ensemble de variables personnelles, familiales et scolaires, elle est le meilleur prédicteur du risque de décrochage chez des élèves de 1^{re} secondaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Une étude longitudinale de Quiroga, Janosz et Marcotte (2006) indique qu'après avoir contrôlé les facteurs de risque scolaires, socioéconomiques et individuels du décrochage, la dépression contribue à la prédiction de l'abandon scolaire chez les adolescents de milieu défavorisé, particulièrement chez les garçons. Enfin, des études portant sur l'hétérogénéité des profils des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage mettent en évidence qu'un nombre important de ceux qui abandonnent l'école souffrent de troubles intériorisés, telle la dépression (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997;

Janosz *et al.*, 2000). Néanmoins, Roeser *et al.* (2000) ont identifié un sous-groupe d'adolescents présentant de la détresse émotionnelle qui continue à obtenir de bons résultats scolaires, à suivre les règles et à éviter les pairs pouvant avoir une influence négative. Les auteurs suggèrent donc que le sentiment de compétence et la valorisation de l'école, qui sont liés à une expérience scolaire positive, peuvent avoir un effet protecteur chez les élèves présentant de la détresse émotionnelle et seraient des ressources pouvant aider à surmonter les difficultés susceptibles de nuire à la réussite scolaire.

3.3. Objectifs de l'étude

De nombreuses études se sont intéressées aux facteurs de risque du décrochage scolaire. Nous savons désormais qu'il fait suite à un long processus de désengagement envers l'école et qu'il est précédé par des expériences scolaires négatives (ex. difficultés comportementales et faible rendement scolaire) (Christenson et Thurlow, 2004). Néanmoins, bien que des études rapportent une expérience scolaire détériorée chez les élèves dépressifs, il demeure que nous en savons peu sur la relation entre la dépression et les difficultés scolaires ainsi que sur la trajectoire scolaire des élèves dépressifs. En effet, la santé mentale chez les jeunes est l'une des composantes liées à la réussite scolaire parmi les moins explorées (Becker et Luthar, 2002). Dans un premier temps, à partir d'un devis longitudinal, nous examinons l'évolution de la dépression chez les élèves décrocheurs et persévérants. Il est attendu que les décrocheurs manifesteront une intensité plus élevée de symptômes dépressifs que les élèves persévérants à l'ensemble des temps de l'étude. Il est également attendu que les filles présenteront une intensité plus élevée de symptômes dépressifs que les garçons. Dans un deuxième temps, nous vérifions l'hypothèse que des variables scolaires permettent de distinguer la trajectoire scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants. Il est attendu que l'engagement en classe, l'affiliation avec les pairs, le soutien de l'enseignant et le rendement scolaire permettront de distinguer la trajectoire des élèves dépressifs persévérants et décrocheurs. Enfin, nous examinons l'impact prédictif de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire. Il est attendu que la dépression et l'expérience scolaire négative augmenteront la probabilité de décrocher de l'école.

3.4. Méthode

3.4.1. Participants

Cette étude s'insère dans une recherche longitudinale à mesures répétées évaluant la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage (Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 1996-2007). Les participants proviennent de trois cohortes issues de trois régions du Québec, soit Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières. L'échantillon initial comprenait 806 élèves de 1^{re} secondaire (439 garçons et 367 filles), âgés de 12 à 14 ans. Le pourcentage d'élèves qui ont accepté de participer avec le consentement parental était de 78,1 %. À la fin de l'étude, les élèves étaient âgés de 22 à 25 ans. Dans la présente étude, les données recueillies en 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire sont utilisées pour répondre aux objectifs. La collecte en 5^e secondaire (2001-2002) a été réalisée auprès de 75 % de l'échantillon initial. Les élèves dont nous n'avons pu établir le statut (décrocheur ou persévérant) ont été retirés de l'échantillon final qui se compose de 537 élèves (277 garçons et 260 filles) âgés en moyenne de 13,0 ans. Des analyses statistiques descriptives nous indiquent que significativement plus de garçons que de filles ont été retirés de l'échantillon final et que les participants de l'échantillon initial étaient légèrement plus âgés que ceux de l'échantillon final. Sur l'ensemble des autres variables évaluées, l'échantillon initial est semblable à l'échantillon final. Pour certaines analyses, un sous-échantillon de 143 élèves dépressifs à au moins un des trois temps de mesure a été retenu (58 garçons et 85 filles). L'âge moyen de ce groupe au premier temps de l'étude est de 13,1 ans. À partir des indices socioéconomiques des commissions scolaires, la cohorte de Sherbrooke est située dans un quartier économique plutôt défavorisé alors que celles de Québec et de Trois-Rivières proviennent d'un quartier de niveau socioéconomique moyen.

3.4.2. Instruments de mesure

Inventaire de dépression de Beck (IDB) (Beck, 1978). La traduction française de Bourque et Beaudette (1982) comprend 21 énoncés gradués de 0 à 3 permettant d'évaluer l'intensité des symptômes dépressifs aux plans affectif, comportemental, cognitif et somatique. Le score total varie entre 0 et 63 et il est obtenu en additionnant les scores des 21 énoncés. Ce questionnaire différencie les sujets dépressifs des sujets contrôles (Zimmerman *et al.*, 1986 : voir Bouvard et Cottraux, 2002). Barrera et Garrison-Jones (1988) proposent un seuil

clinique de 16 pour identifier les jeunes présentant les caractéristiques de la dépression. Les qualités psychométriques ont été évaluées auprès d'adolescents québécois et les coefficients de consistance interne varient entre 0,86 et 0,88 (Lapointe et Marcotte, 2000; Vendette et Marcotte, 2000). De plus, cet instrument présente une bonne sensibilité au changement (Mac Cranie et Riley, 1992 : voir Bouvard *et al.*, 2002).

Échelle de l'environnement de classe (Moos et Trickett, 1987). Traduit par Tremblay et Desmarais-Gervais (1979), ce questionnaire permet d'évaluer le climat social de la classe en mesurant et décrivant les relations élève/enseignant et élève/élève ainsi que le type de structure organisationnelle de la classe. Sa version abrégée comprend 36 énoncés répartis également sur neuf sous-échelles : (1) engagement, (2) affiliation, (3) soutien de l'enseignant, (4) orientation vers le travail, (5) compétition, (6) ordre et organisation, (7) clarté des règlements, (8) contrôle de l'enseignant et (9) innovation. Les réponses sont de types vrai ou faux. Pour les besoins de l'étude, les sous-échelles suivantes ont été retenues : engagement, affiliation et soutien de l'enseignant. L'instrument de mesure démontre une consistance interne adéquate (alpha de Cronbach variant entre 0,52 et 0,71 dans le présent échantillon).

Résultats scolaires. À la fin de chaque année, les résultats au sommaire en français et en mathématiques ont été recueillis à partir du dossier scolaire de l'élève. La moyenne en français et en mathématiques a été calculée pour former la variable rendement scolaire.

Statut de décrocheur, statut de persévérant. La mesure du statut de décrocheur est obtenue à la fin du huitième temps de l'étude à partir des données du MELS. Les décrocheurs sont les élèves qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires à l'âge de 20 ans. Les élèves persévérants sont ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires ou qui fréquentent toujours l'école à l'âge de 20 ans.

3.4.3. Procédure

À l'automne 1996, tous les élèves inscrits en 1^{re} secondaire dans les écoles sélectionnées ont été invités à prendre part à la recherche. Tous les participants ont été joints par l'entremise de leur enseignant. Les parents et les tuteurs légaux ont par la suite signé un formulaire de consentement écrit, leur assurant la confidentialité des informations recueillies. De 1996 à 2001 (1^{re} secondaire à 5^e secondaire), les élèves ont rempli les questionnaires en groupe dans le cadre d'un cours régulier. Deux assistants de recherche formés ont été

assignés à chacune des écoles participantes. Les dossiers scolaires ont été consultés à la fin de chaque année, afin de recueillir les résultats finaux en français et en mathématiques.

3.5. Résultats

Le Tableau 1 présente la distribution des participants de l'échantillon complet ($N = 537$) selon leur statut de fréquentation scolaire, la présence de dépression à au moins un temps de l'étude et selon le genre. Il indique que parmi les élèves ayant vécu au moins un épisode dépressif, 12,6 % sont devenus décrocheurs, alors que ce taux s'élève à 11,2 % chez les non dépressifs. Chez les garçons, le taux de décrochage est de 15,5 % chez les dépressifs et de 16 % chez les non dépressifs. Enfin, 10,5 % des filles ayant vécu un épisode dépressif décrochent alors que contre 5,1 % des adolescentes non dépressives. Des analyses de chi-carré indiquent qu'aucune différence significative n'a été constatée entre les dépressifs et les non dépressifs, tant chez les garçons ($\chi^2(1) = 0,01, p = \text{n.s.}$) que chez les filles ($\chi^2(1) = 2,63, p = \text{n.s.}$).

Insérer le tableau 1

3.5.1. Trajectoire scolaire des élèves dépressifs

À partir de l'échantillon complet ($N = 537$), une analyse de variance à mesures répétées a été effectuée afin d'évaluer l'évolution de la dépression en 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire chez les élèves décrocheurs et persévérants. Les résultats de l'analyse effectuée sur le score global de la dépression indiquent un effet principal du groupe [$F(1,476) = 4,28; \eta^2 = 0,01, p < 0,05$], ainsi qu'un effet principal du sexe [$F(1,476) = 9,32; \eta^2 = 0,02, p < 0,05$]. Ainsi, les élèves décrocheurs ont en moyenne un score plus élevé à l'échelle de dépression que les élèves persévérants (décrocheurs : $M = 8,80$, $\text{é.t.} = ,93$; persévérants = $6,80$, $\text{é.t.} = ,28$). De plus, les filles sont en moyenne davantage déprimées que les garçons au secondaire (filles = $9,28$, $\text{é.t.} = ,80$; garçons = $6,32$, $\text{é.t.} = ,55$). Nous notons également un effet d'interaction marginalement significatif entre le temps, le sexe et le groupe [$F(2,952) = 2,68, \eta^2 = 0,06, p = 0,07$]. Chez les filles décrocheuses, nous observons une augmentation des symptômes dépressifs entre la 1^{re} et la 5^e secondaire (1^{re} = $9,00$; 3^e = $10,5$; 5^e = $11,79$) alors que chez les autres groupes, il y a une diminution des symptômes dépressifs. De plus, les garçons

décrocheurs ont des scores de dépression en moyenne plus élevés que les garçons persévérants aux trois temps de l'étude (décrocheurs : 1^{re} = 8,69, 3^e = 6,88, 5^e = 5,97; persévérants : 1^{re} = 6,61, 3^e = 5,16, 5^e = 4,62). Des statistiques descriptives, incluant les moyennes et les écarts-types selon le groupe et le sexe sont présentées au Tableau 2.

Insérer le tableau 2

3.5.2. Expérience scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants

Cette fois, nous avons comparé à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées, l'évolution du rendement scolaire, de l'engagement en classe, de l'affiliation avec les pairs et du soutien de l'enseignant chez des sous-groupes sélectionnés de filles et de garçons dépressifs décrocheurs et persévérants. Les résultats sont présentés au Tableau 3.

Des analyses de variance à mesure répétées ont été réalisées sur l'échantillon d'élèves dépressifs à au moins un temps de mesure ($N = 143$). L'analyse effectuée sur le rendement scolaire nous indique un effet principal du temps [$F(2,222) = 9,14; \eta^2 = 0,08, p < 0,05$], un effet principal du groupe [$F(1,111) = 7,79; \eta^2 = 0,07, p < 0,05$], ainsi qu'un effet d'interaction entre le temps, le groupe et le sexe [$F(2,222) = 3,28; \eta^2 = 0,03, p < 0,05$]. Les contrastes montrent que le rendement baisse de façon linéaire pour tous les élèves dépressifs entre chacun des temps de l'étude [$F(1,111) = 15,02, r^2 = 0,13, p < 0,05$] et que les filles et les garçons dépressifs du groupe persévérants, ont en moyenne un rendement significativement plus élevé que ceux du groupe décrocheurs à chacun des temps de mesure [$F(1,111) = 5,10, r^2 = 0,04, p < 0,05$]. Bien que tous les élèves présentent une diminution de leur rendement scolaire entre les trois temps de l'étude, les résultats suggèrent que ce sont les filles dépressives décrocheuses qui connaissent une diminution plus marquée de leur rendement (1^{re} = 67,00; 3^e = 63,73; 5^e = 52,25).

Par contre, nos résultats n'appuient que partiellement l'hypothèse que l'expérience scolaire permet de distinguer les adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants puisque aucun effet ne s'est avéré significatif pour les variables de l'engagement en classe, du soutien de l'enseignant et de l'affiliation avec les pairs.

Insérer le tableau 3

3.5.3. Prédiction du décrochage scolaire par la dépression et par les variables scolaires

Afin d'explorer le niveau d'association entre la dépression (scores continus et cliniques aux trois temps de mesure) et le décrochage scolaire, des analyses de corrélations simples ont d'abord effectuées. Nos résultats indiquent uniquement la présence d'une relation significative entre la dépression clinique en 5^e secondaire et le décrochage à l'âge de 20 ans, $r = ,10, p < 0,05$. Les effets d'interaction entre la dépression et le sexe ont également été calculés et aucun ne s'est avéré significatif.

Nous avons ensuite procédé à des analyses de corrélation simple entre les variables scolaires à chacun des temps de mesure (engagement, affiliation, soutien de l'enseignant et rendement scolaire) et le décrochage scolaire chez les élèves du sous-groupe dépressif. Seuls les rendements scolaires en 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire sont significativement corrélés au décrochage scolaire à l'âge de 20 ans (1^{re} sec : $r = -,26, p < 0,05$; 3^e sec : $r = -,30, p < 0,05$; 5^e sec : $r = -,21, p < 0,05$). Encore une fois, nous avons calculé des effets d'interaction entre les variables scolaires et le sexe et aucun ne s'est avéré significatif.

Enfin, nous avons procédé à une analyse de régression logistique hiérarchique entre le rendement scolaire à chaque temps et le décrochage sur le sous-groupe des élèves dépressifs. Nous avons encore une fois vérifié l'effet d'interaction entre les variables scolaires et le sexe et aucun ne s'est avéré significatif. Nos résultats indiquent que, sachant le rendement scolaire en 1^{re} secondaire ($\chi(1) = 10,68, p = ,001$), les rendements en 3^e ($\chi(1) = ,37, p = \text{n.s.}$) et 5^e secondaire ($\chi(1) = 1,28, p = \text{n.s.}$) n'ajoutent rien à la prédiction du décrochage scolaire. Nos résultats montrent que les élèves dépressifs qui ont un rendement scolaire un écart-type sous la moyenne sont cinq fois plus à risque de décrocher. Les résultats sont présentés au Tableau 4.

Insérer le tableau 4

3.6. Discussion

Cette étude vise à explorer la relation entre la dépression, l'expérience scolaire et le décrochage chez les adolescents du secondaire. Dans un premier temps, nous avons examiné

l'évolution des symptômes dépressifs chez les garçons et les filles décrocheurs et persévérants. Dans un deuxième temps, nous avons vérifié l'évolution de certaines variables scolaires telles le rendement, l'engagement, la relation avec les pairs et le soutien de l'enseignant chez des élèves dépressifs décrocheurs et persévérants. Enfin, nous avons évalué l'impact prédictif de la dépression et des variables scolaires sur le décrochage scolaire.

3.6.1. Trajectoire scolaire des élèves dépressifs

Les résultats obtenus dans cette étude confirment partiellement l'existence d'un lien entre la dépression et le décrochage scolaire observé dans de précédentes études (Fortin *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2006, Marcotte *et al.*, 2001; Quiroga *et al.*, 2006). Les élèves décrocheurs ont en moyenne des scores plus élevés que les élèves persévérants à l'échelle de dépression. Les résultats indiquent également des différences de genre sur les plans de la dépression et du décrochage scolaire. En effet, on remarque chez les filles décrocheuses une augmentation de l'intensité des symptômes dépressifs au cours du secondaire, alors que chez les élèves des autres groupes, on observe une diminution.

Toutefois, bien que nos résultats établissent un lien entre la dépression et le décrochage, seule la présence de symptômes de dépression en 5^e secondaire est positivement liée au décrochage scolaire à l'âge de 20 ans, et ce, tant chez les garçons que chez les filles. Ces résultats suggèrent que la dépression est présente au moment où l'élève décroche. La dépression au début du secondaire ne serait pas nécessairement liée à un décrochage scolaire éventuel.

3.6.2. Facteurs scolaires et décrochage

Nous avons également émis l'hypothèse que certaines variables scolaires, soit le rendement, l'engagement, l'affiliation avec les pairs et le soutien de l'enseignant nous permettraient de distinguer la trajectoire des élèves dépressifs décrocheurs et persévérants. Notre seconde hypothèse est partiellement confirmée. L'expérience scolaire semble influencer la trajectoire scolaire des élèves dépressifs. Cependant, parmi les variables mesurées, seul le rendement scolaire permet de distinguer les élèves dépressifs persévérants et dépressifs décrocheurs. Bien qu'une baisse du rendement soit observée chez l'ensemble des élèves dépressifs, les décrocheurs dépressifs maintiennent une moyenne plus

faible en français et en mathématiques que les persévérants dépressifs, et ce, tout au long du secondaire. La baisse du rendement semble également plus marquée chez les filles dépressives que chez les autres groupes. Malgré que certaines études ne rapportent pas de différence entre les garçons et les filles (Birmaher et al., 2004; Kaltiala-Heino *et al.*, 1998), d'autres ont montré que la dépression peut entraîner des conséquences plus importantes chez ces dernières. Undheim *et al.* (2005) indiquent que chez des adolescents âgés de 12 à 15 ans, le soutien de l'enseignant, le stress lié à l'école et le rendement scolaire permettent de prédire la dépression un an plus tard chez les filles seulement. Kellam *et al.* (1994) ont également montré que lorsque les filles font peu de progrès scolaires, la stabilité de leurs symptômes dépressifs demeure très élevée. Ces résultats amènent donc à penser que la dépression pourrait être liée à une expérience scolaire plus difficile chez les filles.

Enfin, nous avons émis l'hypothèse qu'une expérience scolaire négative prédirait le décrochage scolaire chez les élèves dépressifs. Nos résultats indiquent que dès la 1^{re} secondaire, un faible rendement scolaire chez un élève dépressif ou en voie de l'être, augmente les probabilités que celui-ci décroche avant la fin de ses études secondaires. Cette relation est significative tant chez les garçons que chez les filles. Plusieurs auteurs ont déjà identifié l'existence d'une relation entre la dépression et le rendement scolaire (Birmaher *et al.*, 2004; Försterling *et al.*, 2002; Fröjd *et al.*, 2008; Kaltiala-Heino *et al.*, 1998; Roeser *et al.*, 2000). En effet, de nombreuses études indiquent que les élèves dépressifs ont un rendement scolaire plus faible que les non dépressifs (Birmaher *et al.*, 2004; Försterling *et al.*, 2002; Fröjd *et al.*, 2008; Kaltiala-Heino *et al.*, 1998; Roeser *et al.*, 2000). D'autres auteurs ont également montré que le rendement prédit le décrochage chez les élèves du secondaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Bushnick *et al.*, 2004). Les résultats de la présente étude font le lien entre la dépression, le rendement et le décrochage et suggèrent que chez les élèves dépressifs, un faible rendement scolaire augmente le risque de décrocher.

Parmi les autres variables scolaires mesurées, soit l'engagement en classe, l'affiliation avec les pairs et le soutien de l'enseignant, aucune ne s'est avérée significative. Ainsi, nos résultats ne permettent pas de confirmer le rôle de ces variables scolaires chez un échantillon d'élèves dépressifs décrocheurs et persévérants âgés de 20 ans. Bien que les élèves dépressifs de notre échantillon aient rapporté une expérience scolaire détériorée, il semble que d'autres facteurs aient eu un poids plus important dans l'explication du

décrochage scolaire. Fortin et ses collaborateurs. (2006) ont identifié quatre sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire. Parmi ceux-ci, l'un des sous-groupes présente un niveau élevé de symptômes dépressifs et les enseignants ont une attitude positive envers eux. Toutefois, sur le plan familial, ce sous-groupe rapporte des difficultés tant au niveau de la cohésion, de l'expression, du soutien émotionnel, de l'organisation que du contrôle parental. Ceci nous amène à penser que les facteurs déterminants du décrochage scolaire chez les élèves dépressifs seraient possiblement de nature familiale. En effet, l'environnement familial est reconnu comme étant un facteur important dans la réussite scolaire chez les adolescents (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995). Il est également reconnu que les relations et les interactions au sein de la famille peuvent contribuer à l'apparition de la dépression chez les adolescents, et ce, particulièrement chez les filles (Sheeber, Hops et Davis, 2001). Ainsi, le faible rendement scolaire pourrait jouer un rôle médiateur entre les variables familiales et le décrochage chez les jeunes dépressifs. Puisque les filles sont davantage affectées par les difficultés familiales, nous pouvons penser que la dépression pourrait avoir un impact plus important sur la réussite et la persévérance scolaire chez celles-ci. Il serait intéressant dans des recherches futures d'explorer de quelle façon la famille influence l'expérience scolaire et le décrochage scolaire chez les garçons et les filles dépressifs.

Cette étude est de nature longitudinale et elle a été menée auprès d'un large échantillon d'adolescents. Elle contribue à la littérature scientifique existante en examinant la relation entre la dépression et le décrochage scolaire, en mettant en relation l'expérience scolaire des jeunes. Elle comporte toutefois certaines limites. En effet, compte tenu du nombre restreint de participants ayant vécu un épisode de dépression à l'un ou l'autre des temps de mesure, il n'a pas été possible de vérifier si le moment ou le nombre d'épisodes dépressifs ont un impact prédictif sur le décrochage scolaire. Il serait donc souhaitable de tenter de reproduire ces résultats avec un échantillon de plus grande taille. Également notre mesure du décrochage scolaire a été obtenue alors que les élèves étaient âgés de 20 ans. Il est possible que certains jeunes aient décroché à l'adolescence pour ensuite retourner aux études. Notre sous-groupe de persévérants pourrait ainsi inclure des élèves raccrocheurs. Enfin, nous devons également être prudents dans l'interprétation des résultats, car dans la présente étude, seul le genre a été contrôlé alors que de nombreux facteurs de risque sont présents dans les écrits.

3.7. Conclusion

Les résultats de cette étude nous indiquent que l'intensité des symptômes dépressifs au cours du secondaire évolue différemment chez les élèves décrocheurs et persévérants jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ils nous indiquent également que de vivre une intensité élevée de symptômes dépressifs vers la fin du secondaire est associé au statut de décrocheur à l'âge de 20 ans. De plus, nos résultats montrent que les filles dépressives voient l'intensité de leurs symptômes augmenter au cours du secondaire, alors que c'est le contraire chez les autres groupes. Enfin, les résultats mettent en évidence que le faible rendement scolaire chez les élèves dépressifs augmente le risque de décrochage. Puisque certains symptômes dépressifs tels que la fatigue et les difficultés de concentration peuvent interférer avec la capacité à maîtriser de nouvelles connaissances et à s'engager en classe, il s'avère essentiel d'intervenir auprès des élèves dépressifs pour prévenir le décrochage scolaire.

Tableau 3.1

Répartition des décrocheurs et des persévérants selon la dépression et le sexe

		Non décrocheurs	Décrocheurs	Total
Non dépressifs	Garçons	184 (84,0 %)	35 (16 %)	219
	Filles	166 (94, 9)	9 (5,1 %)	175
	Total	350 (88,8)	44 (11,2 %)	394
Dépressifs	Garçons	49 (84,5 %)	9 (15,5 %)	58
	Filles	76 (89,4 %)	9 (10,6 %)	85
	Total	125 (87,4 %)	18 (12,6 %)	143
Total		475 (88,5 %)	62 (11,5 %)	537

Tableau 3.2

Moyennes et écart-types des variables liées à l'école des élèves décrocheurs et persévérants en première, deuxième et cinquième secondaire

Variables	Genre (N)	Temps 1 (1 ^{er} secondaire)			Temps 2 (3 ^e secondaire)			Temps 3 (5 ^e secondaire)			Total	
		P		D	P		D	P		D	Total	
		M (ET)	M (ET)		M (ET)	M (ET)		M (ET)	M (ET)		M (ET)	M (ET)
Dépression	G (246)	6,61 (,53)	8,69 (1,37)	7,65 (,73)	5,16 (,53)	6,88 (1,38)	6,02 (,74)	4,62 (,46)	5,97 (1,19)	5,29 (,64)		
	F (234)	9,11 (,52)	9,00 (2,07)	9,06 (1,07)	8,83 (,53)	10,5 (2,08)	9,66 (1,07)	6,46 (0,45)	11,79 (1,8)	9,12 (,93)		
	T (480)	7,86 (,37)	8,84 (1,24)	8,35 (,65)	6,99 (,37)	8,69 (1,25)	7,84 (,65)	5,54 (,32)	8,88 (1,08)	7,21 (,56)		
Rendement	G (46)	73,42 (1,41)	61,10 (4,04)	67,26 (2,14)	71,46 (1,52)	62,20 (4,35)	66,83 (2,31)	64,87 (1,63)	59,90 (4,66)	62,38 (2,47)		
	F (69)	75,18 (1,10)	67,00 (6,39)	71,09 (3,24)	71,69 (1,19)	63,25 (6,88)	67,47 (3,49)	70,24 (1,27)	52,25 (7,37)	61,24 (3,74)		
	T (115)	74,30 (,90)	64,05 (3,78)	69,17 (1,94)	71,58 (,97)	62,73 (4,07)	67,15 (2,09)	67,55 (1,03)	56,08 (4,36)	61,81 (2,24)		
Engagement	G (47)	2,15 (,20)	2,17 (,52)	2,16 (,28)	1,83 (0,22)	1,83 (,59)	1,83 (,31)	1,76 (,22)	2,17 (,58)	1,96 (,31)		
	F (78)	1,15 (,15)	1,75 (,63)	1,63 (,32)	1,46 (,17)	,50 (,72)	,98 (,40)	1,60 (,17)	1,25 (,71)	1,42 (,37)		
	T (125)	1,83 (,12)	1,96 (,41)	1,89 (,21)	1,64 (,14)	1,17 (,46)	1,41 (,24)	1,68 (,14)	1,71 (,46)	1,69 (,24)		
Affiliation	G (49)	2,63 (,17)	3,00 (,47)	2,81 (,25)	3,07 (,20)	3,17 (,53)	3,12 (,28)	2,86 (,19)	3,17 (,52)	3,01 (,28)		
	F (78)	2,87 (,13)	3,25 (,57)	3,06 (,29)	2,95 (,15)	2,75 (,64)	2,85 (,33)	2,95 (,15)	2,75 (,63)	2,85 (,32)		
	T (127)	2,75 (,11)	3,13 (,37)	2,94 (,19)	3,01 (,12)	2,96 (,42)	2,98 (,22)	2,90 (,12)	2,96 (,41)	2,93 (,21)		
Soutien de l'enseignant	G (48)	2,09 (,21)	2,80 (,63)	2,45 (,33)	2,54 (,19)	3,00 (,57)	2,77 (,30)	2,40 (,22)	2,00 (,64)	2,60 (,34)		
	F (78)	2,11 (,16)	3,25 (,70)	2,68 (,36)	2,88 (,15)	2,25 (,64)	2,56 (,33)	2,30 (,17)	1,25 (,72)	1,77 (,37)		
	T (126)	2,10 (,13)	3,03 (,47)	2,56 (,24)	2,71 (,12)	2,63 (,43)	2,67 (,22)	2,35 (,14)	2,03 (,48)	2,19 (,25)		

Note. P = persévérants; D = décrocheurs; G = garçons; F = filles; T = total

Tableau 3.3

Analyse de variance à mesures répétées (groupe X sexe X rendement dans le temps)

Source de variance	df	Moyenne des carrés	F	p	η^2
<u>Inter-sujets</u>					
Groupe	1	1685,85	7,79	,05	,07
Sexe	1				
Groupe X sexe	1				
Erreur	111				
<u>Intra-sujets</u>					
Temps	2	312,86	9,14	,000	,07
Temps X groupe	2	9,35			
Temps X sexe	2	34,33			
Temps X groupe X sexe	2	112,08	3,28	,04	,03
Erreur	222				

Tableau 3.4
Prédiction du décrochage scolaire à partir du rendement scolaire chez les élèves
dépressifs

Prédicteur	B	é.t.	p	Odd ratio	IC à 95%	
					inférieur	supérieur
Rendement 1 ^{re} sec.	-1,40	,05	,005	,87	,79	,96
Constante	6,85	3,20	0,03	943,79		

RÉFÉRENCES

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795-809.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70*, 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760-822.
- Angold, A., & Rutter, M. (1992). Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample. *Development and Psychopathology, 4*, 5-28.
- Barrera, M., & Garrison-Jones, C. V. (1988). Properties of the beck depression inventory as a screening instrument for adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 263-273.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568-582.
- Beck, A.T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphia : Center for Cognitive Therapy.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*, 197-214.
- Birmaher, B., Arbelaez, C., & Brent, D. (2002). Course and outcome of child and adolescent major depressive disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 11*, 619-638
- Birmaher, B., Bridge, J. A., Williamson, D. E., Brent, D. A., Dahl, R. E., Axelson, D. A. et al., (2004). Psychosocial functioning in youths at high risk to develop major depressive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*, 839-846.
- Bourque, F., & Beaudette, D (1982). Étude psychométrique du questionnaire de la dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement, 14*, 211-218.
- Bouvard, M., & Cottraux, J. (2002). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie* (3^e édition). Paris : Masson.
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavioral and Personality, 23*, 83-92.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 36-39.
- Fletcher, J. M. (2007). Adolescent depression: Diagnosis, treatment and educational attainment. *Health economics, 17*, 1215-1235.

- Försterling, F., & Binser, M. J. (2002). Depression, school performance, and the veridicality of perceived grades and causal attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1441-1449.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of school dropout : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 363-383.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 20-49.
- Kaplan, D. S., Damphousse, K. R., & Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, 105-123.
- Kasen, S., Cohen, P., Brook, J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy and young adult deviant behaviour. *Journal of Adolescent Research*, 13, 49-72.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Ialongo, N., & Kalodner, C. R. (1994). Depressive symptoms over first grade and their response to a developmental epidemiologically based preventive trial aimed at improving achievement. *Development and Psychopathology*, 6, 463-481.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., & Puustinen, M. (2000). Selection into long-term unemployment and its psychological consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 310-320.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 388-392.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386-398.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 309-332.

- Lapointe, V., & Marcotte, D. (2000). Gender-typed characteristics and coping strategies of depressed adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50, 451-460.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27, 135-152.
- Lewinsohn, P. M., Hops, H., Roberts, R. E., Seeley, J. R., & Andrews, J. A. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III—R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 133-144.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16, 109-131.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (Tome 1). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Charlebois, G., & Bélanger, M. (2005). La dépression à l'école : une réalité qui passe inaperçue. Dans Collectif du CRIRES (Dir.), *La réussite scolaire : mieux comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M-E., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 55-65.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'impact du style parental, de la dépression et des troubles de comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712.
- Martin, E., Tobin, T. J., & Sugai, G. M. (2002). Current information on dropout prevention: ideas from practitioners and the literature. *Preventing School Failure*, 47, 10-18.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd edition.) Palo Alto, Californie: Consulting Psychology Press.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian journal of psychology*, 46, 385-393.
- Needham, B. L. (2009). Adolescent depressive symptomatology and young adult educational attainment: An examination of gender differences. *Journal of Adolescent Health*, 45, 179-186.

- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51, 569-586.
- Newman, D. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P. A., & Stanton, W. R. (1996). Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: Prevalence, comorbidity, clinical significance, and new case incidence from ages 11-21. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 552-562.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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, 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, 385-401.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Sheeber, L., Hyman, H., & Davis, B. (2001). Family processes in adolescent depression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 19-35.
- Steinhausen, H., & Metzke, C. W. (2000). Adolescent self-rated depressive symptoms in a swiss epidemiological study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 427-440.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1979). *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs* (Vol, Doc D. Montréal. C.P.E.Q. ERISH.)
- Undheim, A.M., & Sund, A.M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 446-453.
- Vendette, K., & Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement*, 28, 129-144.
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., Saldanha Kuo, E., Cheney, D., & Cohen, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorders? *Journal of Behavioural Health Services & Research*, 30, 119-124.
- Walker, S. P., Grantham-McGregor, S. M., Himes, J. H., Williams, S., & Duff, E. M. (1998). School performance in adolescent Jamaican girls: Associations with health, social and behavioural characteristics, and risk factors for dropout. *Journal of Adolescence*, 21, 109-122.

Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 370-388.

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

Discussion générale

L'objectif général de cette thèse consistait à étudier la relation entre le décrochage scolaire et la dépression chez les adolescents. Pour ce faire, nous avons examiné la question sous deux perspectives. Nous avons d'abord vérifié l'effet médiateur de l'expérience scolaire dans la relation entre la dépression et le risque de décrochage chez des élèves vivant la transition primaire-secondaire. Par la suite, nous avons examiné l'évolution de l'intensité des symptômes dépressifs chez les élèves décrocheurs et persévérants, ainsi que la trajectoire scolaire des élèves dépressifs au secondaire, en relation avec l'expérience scolaire.

4.1. Rappel des objectifs de la thèse et résumé des résultats

4.1.1. Premier article

La première étude visait à tester la relation entre la dépression pré-transition et le risque de décrochage scolaire, ainsi que le rôle médiateur de facteurs scolaires dans cette relation. L'effet médiateur du rendement scolaire réel et perçu par l'élève, de l'attitude négative envers l'école et envers l'enseignant et de la perception du climat de la classe a été examiné. D'abord, il semble que les élèves présentant une intensité élevée de symptômes dépressifs en 6^e année sont plus nombreux à se retrouver à risque de décrochage scolaire en 1^{re} secondaire. De plus, les résultats ont montré que des variables scolaires, soit le rendement scolaire, ainsi que l'attitude négative envers l'école et l'enseignant, agissent comme médiateurs partiels dans la relation entre l'intensité des symptômes dépressifs en 6^e année et le risque de décrochage en 1^{re} secondaire. Ces résultats suggèrent donc que les symptômes dépressifs agissent sur l'expérience scolaire post-transition des adolescents, qui elle-même influence le risque de décrochage scolaire. Il est donc possible que les symptômes dépressifs, rendent l'élève moins disponible aux apprentissages scolaires, entraînant une détérioration de l'expérience scolaire (Hartlage, Alloy, Vasquez et Dykman, 1993), qui à son tour augmente le risque de décrochage scolaire. Les études montrent en effet que les élèves dépressifs sont moins motivés à l'école, qu'ils s'absentent d'avantage et qu'ils se sentent plus incompétent que les non dépressifs (Mullins, Chard, Hartman, Bowlby, Rich & Burke, 1995). Par ailleurs,

ces résultats suggèrent que d'autres variables influencent le risque de décrochage scolaire chez les élèves dépressifs suite à la transition primaire-secondaire. Selon Fortin et ses collaborateurs (2004; sous presse), en plus des symptômes dépressifs et des variables scolaires, les variables familiales prédisent le risque de décrochage scolaire au début du secondaire, notamment le manque d'organisation et de cohésion familiale.

4.1.2. Deuxième article

La deuxième étude visait à examiner l'évolution des symptômes dépressifs chez les décrocheurs et les persévérants au secondaire, ainsi que les variables scolaires permettant de distinguer la trajectoire scolaire des adolescents dépressifs décrocheurs et persévérants. De plus, l'impact prédictif de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage a été testé.

Les résultats ont d'abord montré que les élèves décrocheurs présentent en moyenne une intensité plus élevée de symptômes dépressifs que les élèves persévérants, et ce, tout au long du secondaire, mais il semble que la dépression seule ne soit liée au décrochage scolaire qu'à la fin du secondaire. Les résultats indiquent également que les adolescents dépressifs décrocheurs ont un rendement scolaire moyen plus faible que les dépressifs persévérants et que dès la 1^{re} secondaire, le faible rendement scolaire augmente la probabilité de décrocher chez les élèves présentant une intensité élevée de symptômes dépressifs. Plusieurs auteurs ont effectivement montré qu'il existe une relation entre la dépression et le rendement scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Birmaher *et al.*, 2004; Buschnik *et al.*, 2004; Forsterling *et al.*, 2002; Fröjd *et al.*, 2008; Kaltiala-Heino *et al.*, 1998; Roser *et al.*, 2000). Il est donc possible que la dépression agisse comme facteur de vulnérabilité du décrochage scolaire lorsqu'elle se présente en concomitance avec d'autres facteurs de risque.

4.2. Liens entre les deux articles

En résumé, ces deux études permettent de constater que les élèves dépressifs forment un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire. Alors que dans la première étude l'échantillon est formé d'élèves effectuant la transition primaire-secondaire, la seconde étude utilise un échantillon d'adolescent en transition vers l'âge adulte. Néanmoins, toutes deux soulignent l'importance de tenir compte de la présence d'une symptomatologie dépressive

chez les élèves. En effet, la dépression est à la fois un facteur de risque du décrochage scolaire au début du secondaire et un facteur associé au décrochage scolaire à la fin du secondaire. D'abord, les élèves présentant une intensité modérée à élevée de symptômes dépressifs en 6^e année sont plus nombreux à se retrouver à risque de décrochage au début du secondaire que les élèves non dépressifs. Également, la dépression en 5^e secondaire prédit, quoique modestement, le décrochage scolaire à l'âge de 20 ans. Ces résultats appuient ceux d'autres études qui indiquent que la dépression contribue au processus de décrochage et en augmentent le risque (Fortin *et al.*, 2004; Quiroga, 2009).

Bien que la dépression place les élèves à risque de décrochage au début du secondaire, il semble que la présence de symptômes dépressifs au début du secondaire ne prédise pas à elle seule le décrochage scolaire réel. D'autres auteurs ont montré que la relation directe entre la dépression à l'adolescence et le décrochage est modeste lorsque l'on tient compte d'autres facteurs de risque. (Fergusson et Woodward, 2002; Miech, Caspi, Moffitt, Entner Wright, et Silva, 1999, 1999). Fergusson et Woodward (2002) ont en effet observé que la relation entre la dépression et le décrochage chez des élèves de 14 à 16 ans devient non significative lorsqu'on tient compte d'autres facteurs, tels le genre, les changements dans la structure familiale, le potentiel intellectuel, l'association à des pairs déviants et le troubles des conduites. Or, Quiroga (2009) rapporte un risque significativement plus élevé de décrochage scolaire chez des élèves dépressifs de 1^{re} secondaire, même après avoir contrôlé le niveau d'éducation des parents, le genre, le redoublement au primaire, l'expérience scolaire en 1^{re} secondaire et l'anxiété. Puisque son échantillon était en moyenne plus jeune que celui de Fergusson et ses collaborateurs (2002), il est possible de penser que les effets de la dépression seraient plus directs lorsqu'elle se présente dès le début du secondaire ou encore que d'autres facteurs puissent influencer cette relation. Par ailleurs, Fortin et ses collaborateurs (sous presse) ont montré qu'au début du secondaire, la dépression a un impact sur la perception qu'à l'élève du climat de sa classe et que cela influence son rendement scolaire. Également, puisque les facteurs de risque peuvent avoir un effet immédiat, à moyen terme ou encore un effet cumulatif sur la persévérance scolaire (Randolph, Fraser, & Orthner, 2006), il est possible que la dépression au début du secondaire, lorsqu'elle est associée à d'autres facteurs de risque, augmente le risque de décrochage scolaire.

Par ailleurs, les deux études nous permettent de constater le rôle de l'expérience scolaire dans la compréhension du décrochage chez les adolescents dépressifs. Comme mentionné précédemment, la dépression à elle seule semble avoir un impact direct modeste sur le décrochage scolaire. Toutefois, la dépression en 6^e année est liée chez les garçons à une attitude négative envers l'école et l'enseignant ainsi qu'à un faible rendement scolaire en 1^{re} secondaire. Chez les filles, elle est liée à la perception d'une classe désorganisée, à un faible engagement et à une attitude négative envers l'école et l'enseignant. Ces résultats suggèrent donc que la dépression est associée à une détérioration de l'expérience scolaire, qui elle-même influence le risque de décrochage scolaire. En effet, le rendement scolaire et l'attitude envers l'école et l'enseignant sont des médiateurs de la relation entre la dépression en 6^e année et le risque de décrochage scolaire au début du secondaire. Nos résultats indiquent également que bien que tous les élèves dépressifs connaissent une diminution de leurs résultats scolaires entre le début et la fin du secondaire, le rendement des élèves dépressifs persévérants est significativement plus élevé que celui des élèves dépressifs décrocheurs. Quiroga (2009) suggèrent d'ailleurs que les symptômes dépressifs à l'adolescence sont associés à une perception négative de la compétence scolaire, plutôt qu'avec le rendement lui-même. Roeser et ses collaborateurs (1998) ont également montré que la détresse émotionnelle au début du secondaire est liée à une perception négative de sa compétence scolaire deux ans plus tard. Ceci expliquerait pourquoi certains élèves, bien qu'ils présentent de la détresse émotionnelle, continuent à obtenir de bons résultats scolaires, ce que Roeser et ses collègues (2000) appellent la « résilience scolaire ».

Nos résultats vont donc dans le sens des études qui ont établi que la dépression est liée à une détérioration de l'expérience scolaire. Toutefois, le mécanisme par lequel la dépression influence le rendement scolaire des jeunes n'est pas clair. Il semble que la dépression influence d'abord par ses symptômes, soit la fatigue, les difficultés de concentration, le ralentissement psychomoteur, la faible estime de soi et l'insomnie. Des auteurs ont observé chez les élèves vivant des symptômes dépressifs, des comportements de résistance en classe, tels que ne pas compléter les travaux ou s'absenter des cours (Roeser *et al.*, 2008). Ces comportements peuvent en effet nuire au rendement scolaire de l'élève. Ces auteurs suggèrent également que le faible rendement scolaire peut générer des attributions sur les raisons de ces échecs, ce qui peut entraîner des émotions négatives. D'autres auteurs

proposent que la dépression peut nuire au fonctionnement cognitif, car l'adolescent se concentre sur ses pensées dépressives ou encore parce que la dépression bloque directement les ressources cognitives, entraînant ainsi une diminution des résultats scolaires (Hartlage, Alloy, Vasquez et Dykman, 1993). Enfin, une étude récente de Fortin et ses collaborateurs (sous presse) suggère que la dépression entraîne une perception négative du climat de la classe, qui à son tour est liée à un rendement faible et celui-ci prédit le décrochage scolaire. D'autres études seront nécessaires afin de mieux comprendre de quelle façon la dépression influence le vécu scolaire et afin de connaître les facteurs de protection qui réduisent le risque de décrochage chez les élèves dépressifs.

4.3. Apports de la thèse

À notre connaissance, un nombre restreint d'études utilisent un large échantillon longitudinal d'adolescents vivant le passage primaire-secondaire. À ce jour, de nombreuses études se sont intéressées aux facteurs de risque du décrochage, mais très peu associent la dépression aux difficultés des élèves à risque de décrochage scolaire. Encore moins se sont intéressées précisément au risque de décrochage scolaire chez des élèves dépressifs, en lien avec le vécu scolaire. Cette thèse ajoute donc à la compréhension de la relation entre la dépression et le décrochage scolaire. Elle montre que les élèves qui présentent des symptômes dépressifs en 6^e année présentent une expérience scolaire négative à la suite de la transition primaire-secondaire. Ces résultats suggèrent que la dépression entraîne une détérioration de l'expérience scolaire. De plus, cette thèse permet de confirmer que les élèves dépressifs forment un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage et que cette relation passe notamment par une expérience scolaire négative. En effet, nous avons d'abord montré que chez les élèves décrocheurs, l'intensité des symptômes dépressifs est en moyenne plus élevée que chez les élèves persévérants. De plus, nos résultats indiquent que le rendement scolaire et l'attitude de l'élève face à son enseignant et à l'école le placent à risque de décrochage scolaire. Enfin, nos résultats indiquent que dès le début du secondaire, un faible rendement scolaire chez un élève dépressif augmente la probabilité que celui-ci décroche avant d'avoir complété ses études secondaires. Ces résultats appuient donc l'idée que le décrochage

scolaire est un processus qui s'étale sur plusieurs années, plutôt qu'une décision précipitée (Alexander *et al.*, 2001).

Nos résultats ont des conséquences sur les modèles actuels du décrochage scolaire. En effet, la plupart des modèles explicatifs actuels montrent que l'expérience scolaire négative influence la probabilité de décrochage (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Finn, 1989; Garnier *et al.*, 1997; Tinto 1975; 1993; Whelage *et al.*, 1989). Nous avons montré que la dépression au début du secondaire est associée à une expérience scolaire détériorée qui à son tour augmente la probabilité de décrocher. Les symptômes dépressifs pourraient affecter la disponibilité des élèves aux apprentissages scolaires et réduire leur engagement à l'école. Il s'avère donc important que les modèles explicatifs tiennent compte de la santé mentale des adolescents afin d'enrichir la compréhension du phénomène du décrochage scolaire.

De plus, les résultats de la présente étude apporte un éclairage important sur la nécessité de tenir compte de la santé mentale des jeunes, tout particulièrement la dépression, dans les programmes visant la persévérance scolaire. Par ailleurs, des auteurs ont montré que les élèves décrocheurs ou à risque de décrochage forment un groupe hétérogène, dont environ 10 % seraient de type *dépressif* (Fortin *et al.*, 2006; Janosz *et al.*, 2000). Ceux-ci suggèrent une approche différentielle de prévention pour chaque sous-groupe. Enfin, puisque la dépression et d'autres facteurs de risque du décrochage se présentent tôt dans le cheminement scolaire, il semble important d'intervenir rapidement auprès de ces élèves (Christenson et Thurlow, 2004)

4.4. Limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche

Cette thèse comporte certaines limites qu'il requiert de rappeler. D'abord, les mesures de la dépression, l'Inventaire de dépression de Beck-II dans la première étude et le Beck-I dans la seconde, ne constituent pas un diagnostic du trouble dépressif majeur, mais une mesure de l'intensité des symptômes dépressifs. Rappelons cependant que cet instrument est l'un des plus acceptés pour évaluer la sévérité de la dépression chez les patients diagnostiqués, en plus de détecter la possible dépression chez les individus de la population normale (Beck *et al.*, 1996). Il serait toutefois intéressant de vérifier si nous obtenons des résultats similaires avec des élèves d'une population clinique. Deuxièmement, dans cette thèse la perception de l'élève du climat de sa classe de français a été mesurée. Il aurait été intéressant, d'une part de

mesurer sa perception dans d'autres cours, et d'autre part, de mesurer également sa perception du climat de l'école. À cet égard, il est possible que les mesures du climat de la classe et de l'école fournissent des points de vue différents qui pourraient ou non concorder, et ainsi fournir des informations complémentaires l'une de l'autre. Il faut mentionner également que les groupes-classe y sont rarement stables à travers les matières, ce qui ajoute à la complexité de cette mesure. Par ailleurs, l'étude de l'effet du climat scolaire est une question qui est logiquement située à un autre niveau d'analyse que celui des caractéristiques personnelles de l'élève telles que la dépression et le décrochage. Par conséquent, un examen précis de cet effet aurait nécessité le recours à des analyses multiniveaux (Marsh *et al.*, 2012), impossible à réaliser dans le présent contexte compte tenu du trop faible nombre d'écoles (<50).

Une autre limite concerne le *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin et al., 2007). Ce questionnaire comporte des limites lorsqu'il est utilisé dans un devis longitudinal parce que certains des items inclus ne changent pas dans le temps (ex. scolarité de la mère), ce qui élimine partiellement l'avantage du devis longitudinal. Troisièmement, compte tenu du nombre limité d'élèves dépressifs dans notre échantillon, seul le genre a été contrôlé, bien que de nombreux facteurs de risque soient présents dans les écrits, notamment le faible niveau socioéconomique, les problèmes de comportement, le redoublement, etc. L'interprétation des résultats appelle ainsi à la prudence puisque l'effet potentiel de ces variables sur le décrochage scolaire n'a pas été mesuré. Quatrièmement, tel que discuté dans le deuxième article, malgré la grande taille de l'échantillon initial, certaines analyses sur un nombre restreint de participants ne nous a pas permis de distinguer le moment ou le nombre d'épisodes dépressifs en relation avec le décrochage scolaire. Aussi, la mesure du décrochage scolaire a été obtenue alors que les élèves étaient âgés de 20 ans. Il nous a donc été impossible de vérifier le moment précis où l'élève a décroché. Il est également possible que certains élèves aient décroché, pour ensuite revenir sur les bancs d'école avant l'âge de 20 ans. En effet, Bushnik et ses collaborateurs (2004) ont montré que parmi les 11 % de décrocheurs âgés entre 18 et 20 ans en 1999, 14 % avaient repris ou complété leurs études deux ans plus tard. Si tel a été le cas, des élèves pourraient être considérés des raccrocheurs. Il serait donc intéressant dans des recherches

futures de vérifier ce qui distingue les élèves décrocheurs «permanents» de ceux qui reviennent compléter leurs études après une pause dans leur parcours.

Enfin, le traitement statistique réalisé dans les articles comporte certaines limites de par les analyses statistiques qui ont été choisies. Par exemple, certains coefficients de fidélité sont faibles, suggérant que les relations estimées entre les construits ont pu être sous-estimées par la présence d'erreur de mesure. Cette observation suggère que les études futures puissent avoir avantage à recourir à des modèles basés sur des variables latentes.

De nouvelles études seront nécessaires afin de comprendre de quelle façon la dépression influence l'expérience scolaire et conséquemment le décrochage scolaire. Il serait également intéressant de vérifier l'apport des variables familiales en interaction avec la dépression dans l'explication du décrochage scolaire chez les jeunes. En effet, des études rapportent que des variables scolaires, personnelles, mais également familiales interagissent dans la relation entre la dépression et le décrochage scolaire (Fergusson *et al.*, 2002; Miech, *et al.*, 1999). Il serait aussi pertinent de vérifier si le nombre d'épisodes dépressifs, leur durée ou le moment où ils apparaissent ont une influence sur le décrochage chez les adolescents. Ceci nous aiderait à cibler le meilleur moment pour intervenir auprès de ce sous-groupe d'élèves.

En conclusion, la présente thèse a permis de mieux comprendre la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les jeunes. Elle nous a également montré l'influence du rendement scolaire dans la trajectoire des jeunes dépressifs au secondaire. Ces résultats nous permettent d'envisager de nouvelles avenues de recherche et génèrent de nouvelles hypothèses. Ils nous confirment également que nous devons inclure les élèves dépressifs dans les programmes de prévention du décrochage.

APPENDICE A

CRITÈRES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR (DSM-IV-TR, 2003)

Critères d'un épisode dépressif majeur (DSM-IV-TR, 2003)

A. Au moins cinq des symptômes suivants doivent être présents pendant une même période d'une durée de deux semaines et avoir représenté un changement par rapport au fonctionnement antérieur ; au moins un des symptômes est soit (1) une humeur dépressive, soit (2) une perte d'intérêt ou de plaisir.

N.-B. : Ne pas inclure des symptômes qui sont manifestement imputables à une affection médicale générale, à des idées délirantes ou à des hallucinations non congruentes à l'humeur.

(1) Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, presque tous les jours, signalée par le sujet (p.ex., se sent triste ou vide) ou observée par les autres (p. ex., pleure). N.-B. : Éventuellement irritabilité chez l'enfant et l'adolescent.

(2) Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités pratiquement toute la journée, presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).

(3) Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime (p. ex., modification du poids corporel en un mois excédant 5 %) ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. N.-B. : Chez l'enfant, prendre en compte l'absence de l'augmentation de poids attendue.

(4) Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.

(5) Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours (constaté par les autres, non limité à un sentiment subjectif de fébrilité ou de ralentissement intérieur).

(6) Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.

(7) Sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) presque tous les jours (pas seulement se faire grief ou se sentir coupable d'être malade).

(8) Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).

(9) Pensées de mort récurrentes (pas seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.

B. Les symptômes ne répondent pas aux critères d'Épisode mixte (voir DSM-IV-TR, p.421).

- C. Les symptômes induisent une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.
- D. Les symptômes ne sont pas imputables aux effets physiologiques directs d'une substance (p. ex., une substance donnant lieu à abus, un médicament) ou d'une affection médicale générale (p. ex., hypothyroïdie).
- E. Les symptômes ne sont pas mieux expliqués par un deuil, c.-à-d. après la mort d'un être cher, les symptômes persistent pendant plus de deux mois ou s'accompagnent d'une altération marquée du fonctionnement, des préoccupations morbides de dévalorisation, d'idées suicidaires, de symptômes psychotiques ou d'un ralentissement psychomoteur.

APPENDICE B

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE



Université du Québec à Montréal

Casa postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

No. R1- 030822

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Diane Marcotte

Département ou École : Psychologie

Titre du projet : *Étude de la dépression auprès des élèves du secondaire : contribution des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires dans le contexte de la transition primaire-secondaire.*

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Geneviève Charlebois et Marianne Bélanger, étudiantes au doctorat en psychologie

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide jusqu'au 11 mars 2006.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Professeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Suzanne Lemerise, Professeure associée, École des arts visuels et médiatiques

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

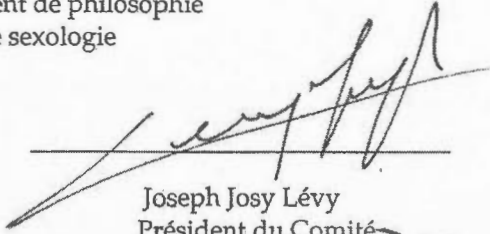
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

11 mars 2005

Date


Joseph Josy Lévy
Président du Comité
UQAM

APPENDICE C

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Bureau de la recherche
et de la coopération internationale
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

(315) 821-7555 (téléphone)
(315) 821-8053 (télécopieur)
recherche@courrier.usherbrooke.ca

ATTESTATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le comité de déontologie de l'établissement certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante:

TITRE : L'adaptation scolaire et sociale à l'école secondaire et au collège : étude des profils des jeunes les plus à risque de décrochage, des décrocheurs et des persistants

CHERCHEUR PRINCIPAL: Laurier Fortin

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE: CQRS

MEMBRES DU COMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT

<u>Nom (facultatif)</u>	<u>Poste occupé</u>	<u>Département ou discipline</u>
Alain VILLENEUVE	Professeur	Faculté d'administration
Geneviève CARTIER	Professeur	Faculté de droit
Thérèse AUDET	Professeure	Faculté des lettres et sciences humaines
Johane PATÉNAUDE	Professeure	Faculté de médecine
Jean Pierre BERNIER	Professeur	Faculté de médecine
Maurice GAGNON (président)	Professeur	Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
Patricia FOURNIER (secrétaire)	Attachée d'administration	Bureau de la recherche

Le comité de déontologie a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes déontologiques, telles qu'énoncées dans les règles de la déontologie de la recherche sur l'humain.

APPENDICE D

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES

(Ces questionnaires étant protégés par des droits d'auteurs, seule la première page est fournie, à titre illustratif)

Classroom Environment Scale (CES)

Moos et Trickett (1974, 1987)

Traduction et adaptation française de R. E. Tremblay et L. Desmarais-Gervais (1979).

Consignes :

Lis attentivement chacun des énoncés suivants et réponds par VRAI ou FAUX. Encerle « **VRAI** » si tu crois que l'énoncé s'applique à ta **CLASSE** ou « **FAUX** » si tu crois que l'énoncé ne s'applique pas.

Réponds à **toutes les questions**. Si tu hésites, encerle « **VRAI** » si la réponse est plus vraie que fausse et « **FAUX** » si la réponse est plus fausse que vraie.

V - Vrai

OU F - Faux

1.	Les élèves mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.	V	F
2.	Les élèves de notre classe se connaissent très bien entre eux.	V	F
3.	Le professeur passe très peu de temps à parler tout simplement avec les élèves.	V	F
4.	Presque tout le temps de classe est consacré à la matière prévue.	V	F
5.	Ici, on ne force pas les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres.	V	F
6.	Notre classe est bien organisée.	V	F
7.	Les règlements que l'on demande aux élèves d'observer leur sont bien expliqués.	V	F
8.	Il y a très peu de règlements à suivre.	V	F
9.	Ici, nous sommes toujours prêts à expérimenter les idées nouvelles.	V	F

Behavior Assessment Scale for Children (BASC)

Reynolds et Kamphaus (1998);

Traduction et adaptation française de D. Marcotte (2002).

Consignes :

Lis attentivement chacun des énoncés suivants et réponds par VRAI ou FAUX. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

	V - Vrai	OU	F - Faux
1. Je n'aime pas penser à l'école.	V		F
2. L'école est une perte de temps.	V		F
3. Les enseignants sont des gens corrects.	V		F
4. J'aimerais qu'il n'y ait pas de bulletins.	V		F
5. Mes professeurs sont trop exigeants.	V		F
6. Mes professeurs me comprennent.	V		F
7. Je déteste l'école.	V		F
8. Mon professeur est toujours en train de me dire quoi faire.	V		F
9. Je me sens bien à l'école.	V		F
10. Je me fous de l'école.	V		F
11. La plupart des professeurs sont injustes.	V		F
12. Terminer mon travail est important pour moi.	V		F
13. La plupart des professeurs sont paresseux.	V		F
14. Je n'en peux plus d'aller à l'école.	V		F
15. Mes professeurs se soucient de moi.	V		F
16. Les professeurs regardent surtout les mauvaises choses que l'on fait.	V		F

Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS)

Potvin, P. Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., et Leclerc, D.
(2007).

1. Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta moyenne générale en français ?

- a) Surtout des **A**
- b) Surtout des **A** et des **B**
- c) Surtout des **B**
- d) Surtout des **B** et des **C**
- e) Surtout des **C**
- f) Surtout des **C** et **D**

2. Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta moyenne générale en mathématiques ?

- a) Surtout des **A**
- b) Surtout des **A** et des **B**
- c) Surtout des **B**
- d) Surtout des **B** et des **C**
- e) Surtout des **C**
- f) Surtout des **C** et **D**

3. As-tu déjà doublé au primaire ?

- a) Non
- b) Oui

4. As-tu déjà doublé au secondaire ?

- a) Non
- b) Oui
- ☐ Ne s'applique pas

5. Es-tu en accord ou en désaccord avec ce qui suit :

« Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires ».

- a) Tout à fait d'accord
- b) Plutôt d'accord
- c) Plutôt en désaccord
- d) Tout à fait en désaccord

6. Parmi les situations suivantes, quelle est celle qui correspond à ta situation depuis le début de l'année scolaire ?

- a) À l'école, les professeurs sont satisfaits de mon comportement
- b) Occasionnellement, je prends plaisir à faire fâcher les professeurs
- c) Mes comportements sont à ce point dérangeants que les professeurs doivent parfois m'expulser de la classe
- d) Il m'est déjà arrivé de me faire suspendre de l'école en raison de mon comportement en classe

7. Indique le plus haut niveau de scolarité que ta mère a terminé.

- a) Primaire
- b) Secondaire
- c) Cégep
- d) Université
- e) Je ne sais pas

Beck Depression Inventory-II (BDI-II)

Beck, A. T., Steer, R., et Brown, G. K. (1996)

Traduction et validation français des Éditions du Centre de psychologie appliquée (1998)

Consignes :

Ce questionnaire contient des groupes d'énoncés. Lis attentivement tous les énoncés pour chaque groupe, puis entoure le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti(e) **au cours des deux dernières semaines, incluant aujourd'hui**. Si plusieurs énoncés semblent convenir également bien, encercle chacun d'eux. Assure-toi d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer ton choix.

- 0 Je ne me sens pas triste.
 - 1 Je me sens très souvent triste.
 - 2 Je suis tout le temps triste.
 - 3 Je suis si triste ou si malheureux(se), que ce n'est pas supportable.
-
- 0 Je ne suis pas découragé(e) face à mon avenir.
 - 1 Je me sens plus découragé(e) qu'avant face à mon avenir.
 - 2 Je ne m'attends pas à ce que les choses s'arrangent pour moi.
 - 3 J'ai le sentiment que mon avenir est sans espoir et qu'il ne peut qu'empirer.
-
- 0 Je n'ai pas le sentiment d'avoir échoué dans la vie, d'être un(e) raté(e).
 - 1 J'ai échoué plus souvent que je n'aurais dû.
 - 2 Quand je pense à mon passé, je constate un grand nombre d'échecs.
 - 3 J'ai le sentiment d'avoir complètement raté ma vie.
-
- 0 J'éprouve toujours autant de plaisir qu'avant aux choses qui me plaisent.
 - 1 Je n'éprouve pas autant de plaisir aux choses qu'avant.
 - 2 J'éprouve très peu de plaisir aux choses qui me plaisaient habituellement.
 - 3 Je n'éprouve aucun plaisir aux choses qui me plaisaient habituellement.
-
- 0 Je ne me sens pas particulièrement coupable.
 - 1 Je me sens coupable pour bien des choses faites ou que j'aurais dû faire.
 - 2 Je me sens coupable la plupart du temps.
 - 3 Je me sens tout le temps coupable.

Inventaire de dépression de Beck (IBD)

Beck (1978).

Traduction et adaptation française de F. Bourque et D. Beaudette (1982)

Ce questionnaire contient des groupes d'énoncés. Lis attentivement tous les énoncés pour chaque groupe, puis entoure le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti-e au cours des 7 derniers jours, aujourd'hui compris. Si plusieurs énoncés semblent convenir également bien, encercle chacun d'eux. Assure-toi d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer ton choix.

- 0 Je ne me sens pas triste
- 1 Je me sens triste
- 2 Je suis tout le temps triste et je ne peux m'en sortir
- 3 Je suis si triste que je ne peux le supporter

- 0 Je ne suis pas particulièrement découragé-e par l'avenir
- 1 Je me sens découragé-e par l'avenir
- 2 J'ai l'impression de n'avoir aucune attente dans la vie
- 3 J'ai l'impression que l'avenir est sans espoir et que les choses ne peuvent s'améliorer

- 0 Je ne me considère pas comme un-e raté-e
- 1 J'ai l'impression d'avoir subi plus d'échecs que le commun des mortels
- 2 Quand je pense à mon passé, je ne vois que des échecs
- 3 J'ai l'impression d'avoir complètement échoué dans la vie

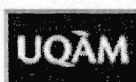
- 0 Je retire autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
- 1 Je ne retire plus autant de satisfaction de la vie qu'auparavant
- 2 Je ne retire plus de satisfaction de quoi que ce soit
- 3 Tout me rend insatisfait ou m'ennuie

- 0 Je ne me sens pas particulièrement coupable
- 1 Je me sens coupable une bonne partie du temps
- 2 Je me sens coupable la plupart du temps
- 3 Je me sens continuellement coupable

- 0 Je n'ai pas l'impression d'être puni-e
- 1 J'ai l'impression que je pourrais être puni-e
- 2 Je m'attends à être puni-e
- 3 J'ai l'impression d'être puni-e

APPENDICE E

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



Département de psychologie

Madame, Monsieur,

Nous offrons à votre adolescent-e de participer à une étude réalisée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal. Cette étude vise à connaître le vécu (ex. : les sentiments de tristesse ou de colère, les pensées) des jeunes pendant la transition du primaire au secondaire. Cette étude débutera cette année et se poursuivra jusqu'en 2006. Elle leur permettra de faire connaître leur opinion sur différents sujets tels que leurs façons de penser et leurs sentiments face à l'école, à la famille et aux amis. Nous viendrons les rencontrer chaque année pour compléter des questionnaires.

Nous demanderons aux adolescents(es) de compléter des questionnaires dans le cadre d'un cours régulier. Leur participation est tout à fait volontaire. Aussi, ils peuvent décider de mettre fin à leur participation à cette étude en tout temps. Leurs réponses aux questionnaires seront traitées de façon confidentielle et anonyme, chaque élève ne sera identifié que par un code numérique. S'il s'avérait que votre fils ou votre fille présentait des signes de détresse majeure, nous communiquerons avec vous, ceci après en avoir discuté avec lui ou elle. À la fin de l'année, nous recueillerons des informations dans les dossiers scolaires; soit les notes en français, en anglais et en mathématiques ainsi que les absences et incidents disciplinaires.

Dans le cadre de cette recherche, nous invitons un certain nombre de garçons et de filles, à partir de leurs réponses aux questionnaires, à participer à une entrevue afin de mieux connaître les sentiments qu'ils vivent et de savoir s'ils adoptent certains comportements. Par exemple, nous leur demanderons s'il leur arrive de se sentir triste et s'ils ont déjà participé à une bagarre. Toutes les questions de l'entrevue ne sont répondues que par un « oui » ou un « non ». L'entrevue dure environ 30 à 45 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est leur opinion qui est importante.

Puisque les élèves sont âgés de moins de 16 ans, nous leur demandons le consentement de leurs parents ou tuteur légal pour participer à cette étude. Afin de signifier votre consentement à ce que votre adolescent-e participe à cette étude, nous vous demandons de signer l'un des deux exemplaires de ce document et de le faire parvenir par votre adolescent-e à l'enseignant responsable. Si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez nous rejoindre aux numéros de téléphone fournis ci-dessous.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQÀM. Toute question sur le projet, plainte ou critique peut être adressée à la chercheuse principale. Dans l'éventualité où vous estimez que la plainte ne peut lui être adressée, il vous est possible de faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8 tél : 987-3000 poste 7753).

Diane Marcotte, Ph.D.
Département de psychologie
Tél.: (514) 987-3000, poste 2619

Marianne Bélanger, B. Sc.
Marie-Eve Gagné, B. Sc.
Amélie Lanson, B. Sc.
Valérie Ouellette, B.Sc.
Assistantes de recherche
Tél : (514) 987-3000, poste 2246

Nom de l'élève: _____

Date de naissance: _____ École: _____

J'**autorise** la participation de mon fils ou ma fille à cette étude ainsi que la consultation de son rendement scolaire en français, en anglais et en mathématiques, de son taux d'absences et d'incidents disciplinaires, à la fin de l'année scolaire:

Signature des parents

Date

Je **refuse** la participation de mon fils ou ma fille à cette étude:

Signature des parents

Date



Département de psychologie

Madame, Monsieur,

Nous offrons à votre adolescent-e de participer à une étude réalisée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal. Cette étude vise à connaître le vécu (ex. : les sentiments de tristesse ou de colère, les pensées) des jeunes pendant la transition du primaire au secondaire. Cette étude débutera cette année et se poursuivra jusqu'en 2006. Elle leur permettra de faire connaître leur opinion sur différents sujets tels que leurs façons de penser et leurs sentiments face à l'école, à la famille et aux amis. Nous viendrons les rencontrer chaque année pour compléter des questionnaires.

Nous demanderons aux adolescents(es) de compléter des questionnaires dans le cadre d'un cours régulier. Leur participation est tout à fait volontaire. Aussi, ils peuvent décider de mettre fin à leur participation à cette étude en tout temps. Leurs réponses aux questionnaires seront traitées de façon confidentielle et anonyme, chaque élève ne sera identifié que par un code numérique. S'il s'avérait que votre fils ou votre fille présentait des signes de détresse majeure, nous communiquerons avec vous, ceci après en avoir discuté avec lui ou elle. À la fin de l'année, nous recueillerons des informations dans les dossiers scolaires; soit les notes en français, en anglais et en mathématiques ainsi que les absences et incidents disciplinaires.

Dans le cadre de cette recherche, nous invitons un certain nombre de garçons et de filles, à partir de leurs réponses aux questionnaires, à participer à une entrevue afin de mieux connaître les sentiments qu'ils vivent et de savoir s'ils adoptent certains comportements. Par exemple, nous leur demanderons s'il leur arrive de se sentir triste et s'ils ont déjà participé à une bagarre. Toutes les questions de l'entrevue ne sont répondues que par un « oui » ou un « non ». L'entrevue dure environ 30 à 45 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est leur opinion qui est importante.

Puisque les élèves sont âgés de moins de 16 ans, nous leur demandons le consentement de leurs parents ou tuteur légal pour participer à cette étude. Afin de signifier votre consentement à ce que votre adolescent-e participe à cette étude, nous vous demandons de signer l'un des deux exemplaires de ce document et de le faire parvenir par votre adolescent-e à l'enseignant responsable. Si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez nous rejoindre aux numéros de téléphone fournis ci-dessous.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQÀM. Toute question sur le projet, plainte ou critique peut être adressée à la chercheuse principale. Dans l'éventualité où vous estimez que la plainte ne peut lui être adressée, il vous est possible de faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8 tél : 987-3000 poste 7753).

Diane Marcotte, Ph.D.
Département de psychologie
Tél.: (514) 987-3000, poste 2619

Marianne Bélanger, B.Sc.
Marie-Eve Gagné, B.Sc.
Amélie Lanson, B.Sc.
Valérie Ouellette, B.Sc.
Assistants de recherche
Tél.: (514) 987-3000, poste 2246

Nom de l'élève: _____

Date de naissance: _____ École: _____

J'**autorise** la participation de mon fils ou ma fille à cette étude ainsi que la consultation de son rendement scolaire en français, en anglais et en mathématiques, de son taux d'absences et d'incidents disciplinaires, à la fin de l'année scolaire:

Signature des parents

Date

Je **refuse** la participation de mon fils ou ma fille à cette étude:

Signature des parents

Date



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1



École secondaire
Saint-François



Madame, monsieur,

La direction de l'école St-François et ses professeurs ont donné leur consentement à la réalisation d'une étude d'une durée de cinq années dirigée par des chercheurs de l'Université de Sherbrooke. Cette recherche, couvrant les régions de Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke, débutera cette année à l'école St-François. Elle vise à identifier les éléments prédictifs de la réussite scolaire au secondaire ainsi que la compréhension du phénomène de l'abandon scolaire.

Lorsqu'un chercheur de l'Université réalise une recherche, l'université exige le consentement écrit des participants afin d'assurer la protection, le respect, la confidentialité ainsi que le consentement des parents lorsque les participants sont mineurs.

Nous rencontrerons les adolescents dans le cadre des cours réguliers et nous leur demanderons de compléter des questionnaires. De plus, nous utiliserons certaines informations contenues dans les dossiers de votre adolescent(e) telles que l'indice d'habiletés scolaires, le rendement scolaire et le taux d'absentéisme. Les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme. À cet effet, un système de numéros sera instauré correspondant à chaque élève. Afin de signifier votre consentement à ce que votre adolescent participe à cette étude, nous vous demandons de signer le coupon-réponse ci-dessous et de le faire parvenir par votre adolescent(e) à l'enseignant responsable. Il va de soi que vous pouvez décider de terminer la participation de votre adolescent(e) à cette étude en tout temps. Si vous désirez obtenir davantage d'informations, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez nous joindre au numéro de téléphone fourni au bas de cette lettre.

Merci de votre collaboration.

André Noël
Conseiller pédagogique, CSCS
Tél: 822-5311

Guy Dumont
Directeur, école St-François
Tél: 822-5433

Nom de l'élève: _____

J'autorise la participation de mon fils ou de ma fille à cette étude:

Signature des parents: _____

Je refuse la participation de mon fils ou de ma fille à cette étude:

Signature des parents: _____

Date: _____

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- American Psychiatric Association. (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., texte révisé). Paris : Masson.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. New Fetter Lane, London and New York: RoutledgeFalmer.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3-29.
- Baron, P., & Peixoto, N. (1991). Depressive symptoms in adolescents as a function of personality factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 493-500.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A.T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphia: Center for Cognitive Therapy.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-37.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In P. J. Clayton and J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265-290). New York: Raven Press.

- Beck, A. T., Steer, R., & Brown, G. K. (1996) BDI-II. *Inventaire de dépression de Beck*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Birmaher, B., Arbelaez, C., & Brent, D. (2002). Course and outcome of child and adolescent major depressive disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 11(3), 619-638.
- Beardslee, W.R., Versage, E.M., & Gladstone T.R.G. (1998). Children of affectively ill parents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 37(11), 1134-1141.
- Birmaher, B., Bridge, J. A., Williamson, D. E., Brent, D. A., Dahl, R. E., Axelson, D. A. *et al.* (2004). Psychosocial functioning in youths at high risk to develop major depressive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 839-846.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., & Brent, D. A. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1427-1439.
- Bohon, C., Garber, J., & Horowitz, J. L. (2007). Predicting school dropout and adolescent sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 2007, 15-24.
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Ottawa : Statistique Canada.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Buissière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Ottawa : Statistique Canada.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Carbonaro, William J. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71(4), 295-313.
- Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues, and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1063-1080.
- Catalano, R., & Hawkins, J. D. (1995). *Communities that care: Risk-focused prevention using the social development strategy*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs, Inc.
- Charest, D. (1997). La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Québec, *Ministère de l'Éducation du Québec*.
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavioral and Personality*, 23, 83-92.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickels, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1350-1362.

- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Costello, J. E., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorder in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60, 837-844.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1999). Depressed parents and family functioning: Interpersonal effects and children's functioning and development. In T. Joiner, & J. C. Coyne, *Advances in interpersonal approaches: The interactional nature of depression*. (pp. 299-327). Washington: American Psychological Association.
- D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impair academic progress? *Sociology of Education*, 57(3), 152-164.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout and reading problems among adolescents. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 507-514.
- Dryfoos, G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. (pp. 251-284). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Essau, C. A. (2004). Primary prevention of depression. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois, *The prevention of anxiety and depression: Theory, research and practice*. (p. 185-204). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth et Society*, 21, 306-354.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Farahati, F., Marcotte, D.E., & Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22, 167-178.
- Farrington, D. P. (1995). Later life outcome of truants in the Cambridge study. In I. Berg & J. Nursten (Eds.), *Unwilling to School* (4th ed., pp. 96-118). London: Gaskell.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N., & Horwood, L. J. (2002). Outcomes of leaving school without formal educational qualifications. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37, 39-55.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General psychiatry*, 59, 225-231.
- Field, T., Diego, M., & Sanders, C. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36(143), 491-498.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Försterling, F. & Binser, M. J. (2002). Depression, school performance, and the veridicality of perceived grades and causal attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1441-1449.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of school dropout: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 363-383.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1992). Social support and psycho educational interventions with middle class dropout youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9, 131-153.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31, 485-498.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Ge, X., Lorenz, F.O., Conger, R.D., Elder, G.H., & Simons R.L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- Gélinas, I. A., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), 223-240.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41.
- Glied, S., & Pine, D. S. (2002). Consequences and correlates of adolescent depression. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 1009-1014.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can school affect dropout behaviour? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Hagan, J., & Foster, H. (2001). Youth violence and the end of adolescence. *American Sociological Review*, 66(6), 874-899.
- Hammen, C. L. (1998). *Depression*. Hove: Psychology Press.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127, 773-796.

- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffit, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender difference in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 107*(1), 128-140.
- Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., & Pickles, A. (1990). Adult outcomes of childhood and adolescent depression: I. Psychiatric status. *Archives of General Psychiatry, 47*, 465-473.
- Hartlage, S., Alloy, L. B., Vázquez, C., & Dykman, B. (1993). Automatic and effortful processing in depression. *Psychological Bulletin, 113*, 247-247.
- Hirsch, B.J., & DuBois, D.L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychiatry, 20*, 237-249.
- Hölling, H., Kurth, B.-M., Rothenberger, A., Becker, A., & Schlack, R. (2008). Assessing psychopathological problems of children and adolescents from 3 to 17 years in a nationwide representative sample: Results of the German health interview and examination survey for children and adolescents (KiGGS). *European Journal of Adolescent Psychiatry, [Suppl. 1]*, 17, 34-41.
- Hunt, D.E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational research, 45*, 209-230.
- Jacob, B. A. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*, 99-121.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*, 171-190.
- Jimerson, S. R., Engeland, B., Stroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study on school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica, 29*, 20-49.
- Kandel, D. B., & Davies, M. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General Psychiatry, 43*, 255-262.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Research, 90*(6), 331-343.
- Keenan-Miller, D., Hammen, C. L., & Brennan, P. A. (2007). Health outcomes related to early adolescent depression. *Journal of Adolescent Health, 41*(3), 256-262.
- Kendall, P. C., & Watson, D. (1989). *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features*. San Diego, CA: Academic Press.

- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1026-1032.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 388-392.
- Kovacs, M., Goldston, D., & Gatsonis, C. (1993). Suicidal behaviors and childhood-onset depressive disorders: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(1), 8-20.
- Kovacs, M., & Paulaukas, S. L. (1984). Developmental stage and the expression of depressive disorders in children: An empirical analysis. *New Directions for Child Development*, 26, 59-80.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1990). *Who drops out and why and the recommended actions*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children and Schools*, 26(4), 212-220.
- Laird, J., Kienzi, G., DeBell, M., & Chapman, C. (2007). *Dropout rates in the United States: 2005*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved October 7, 2008, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007059>
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386-398.
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O., & Beck, F. (2009). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health*, 20(2), 157-163.
- Lewinsohn, P. M., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Rohde, P., Gotlib, I. H., & Hops, H. (1994). Adolescent psychopathology: II. Psychosocial risk factors for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 302-315.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., Seeley, J. R., Klein, D. N., & Gotlib, I. H. (2000). Natural course of adolescent major depressive disorder in a community sample: Predictors of recurrence in young adults. *The American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1584-1591.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., Seeley, J. R., Klein, D. N., & Gotlib, I. H. (2003). Psychosocial functioning of young adults who have experienced and recovered from major depressive disorder during adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 353-363.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209-233.

- Lynksey, M. T., Coffey, C., Degenhardt, L., Carlin, J. B., & Patton, G. (2003). A longitudinal study of the effects of adolescent cannabis use on high school completion. *Addiction*, 98, 685-692.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16, 109-131.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (Tome 1, pp. 221-270). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Marcotte, D. (2009). Les facteurs prédicteurs de l'émergence du trouble dépressif pendant la transition primaire-secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30, 37-56.
- Marcotte, D., Charlebois, G., & Bélanger, M. (2005). La dépression à l'école : une réalité qui passe inaperçue. Dans Collectif du CRIRES (Ed), *La réussite scolaire : mieux comprendre pour mieux intervenir* (pp. 161-172). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M-E., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 8(2), 55-65.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'impact du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712.
- Marcotte, D., Lévesques, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 211-225.
- Marcotte, G., Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 363-363.
- Marsh, H.W. (1991). Employment during high school: Character building or a subversion of academic goals? *Sociology of Education*, 64, 172-189.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A.J.S., Abduljabbar, A.S., & Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47, 106-124.
- Mayer, G. R., Mitchell, L. K., Clementi, T., & Clement-Robertson, E. (1993). A dropout prevention program for at-risk high school students: Emphasizing consulting to promote positive classroom climates. *Education and Treatment of Children*, 16, 135-146.
- McNeal, R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 70, 206-220.
- Menning, C. L. (2006). Non-resident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1356-1382.
- Michael K. D., & Crowley, S. (2002). How effective are treatment for child and adolescent depression. A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 22, 247-269.

- Miech, R.A., Caspi, A., Moffitt, T.E., Entner Wright, T.R., & Silva, P.A. (1999). Low socioeconomic status and mental disorder: A longitudinal study of selection and causation during young adulthood. *The American Journal of Sociology*, 104(4), 1096-1131.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Abandon scolaire et décrochage : les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation*. Gouvernement du Québec, Québec, no 25, mars.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, A.J.S., Janosz, M., & Larivée, S. (2010). The Montreal Adolescent Depression Development Project (MADDP): School life and depression following high school transition. *Psychiatry Research Journal*, 1(3), 1-50.
- Morin, A.J.S., Maïano, C., Marsh, H.W., Morizot, J., & Janosz, M. (2011). General growth mixture analysis of adolescents' developmental trajectories of anxiety: The impact of untested invariance assumptions on substantive interpretations. *Structural Equation Modeling*, 18, 613-648.
- Mullins, L.L., Chard, S.R., Hartman, V.L., Bowlby, D., Rich, L., & Burke, C. (1995). The relationship between depressive symptomatology in school children and the social responses of teachers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 474-482.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The relationship between negative life events, perceived support in the school environment, and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology Education*, 12, 361-370.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: a prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 385-393.
- Needham, B. L. (2009). Adolescent depressive symptomatology and young adult educational attainment: An examination of gender differences. *Journal of Adolescent Health*, 45, 179-186.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-172.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J.S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological bulletin*, 115, 3, 424-443.
- World Health Organization. (n.d.). Mental Health – Depression. Retrieved April 28th 2012, from http://www.who.int/mental_health/management/depression/definition/en/#
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C., & Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 175-193.
- Perreira, K.M., Harris, K.M., & Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43, 511-536.

- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pine, D. S., Cohen, E., Cohen, P., & Brook, J. (1999). Adolescent depressive symptoms as predictors of adult depression: Moodiness or mood disorder? *American Journal of Psychiatry*, 156(1), 133-135.
- Pittman, R.B. (1991). Social factors, enrollment in vocational/technical courses, and high school dropout rates. *Journal of Educational Research*, 84, 288-295.
- Power, M. J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C.F., Lam, D., & Beck, A. T. (1994). The dysfunctional attitude scale (DAS). A comparison of forms A and B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality*, 28, 263-276.
- Quiroga, C. (2009). Comprendre la contribution de la dépression dans le processus du décrochage scolaire : une investigation empirique sur les effets de médiation et de modération. Université de Montreal (Canada). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/230920307?accountid=14719>
- 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, 277-300
- Quirouette, P. (1988). *Décision*. Orléans, ON, PIOR Recherche en éducation.
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2006). A strategy for assessing the impact of time-varying family risk factors on high school dropout. *Journal of Family Issues*, 27, 933-950.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Erhart, M., Bettge, S., Wittchen, H.-U., Rothenberger, A. et al. (2008). Prevalence of mental health problems among children and adolescents in Germany: Results of the BELLA study within the National Health Interview and Examination Survey. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17[Suppl 1], 22-33.
- Reinherz, H. Z., Frost, A. K., & Pakiz, B. (1991). Changing faces: Correlates of depressive symptoms in late adolescence. *Family and Community Health*, 14, 52-52.
- Reyes, O. (1993). Follow-up study on low-risk and high-risk Hispanic high school students. *Journal of Community Psychology*, 21, 218-226.
- Roderick, M. (1993). *The path of dropping out: Evidence for intervention*. Westport, CT: Auburn House.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roeser, R.W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A.J. Sameroff, M.L. Lewis & S.M. Miller (Eds). *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2nd Edition. (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R. W., Galloway, M., Casey-Cannon, S., Watson, C., Keller, L., & Tan, E. (2008). Identity representations in patterns of school achievement and well-being

- among early adolescent girls: Variable- and person-centered approaches. *Journal of Early Adolescence*, 28, 115-152.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: an integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W., & Lim, S.A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Santa Barbara.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S.L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39-67
- Seppala, M. F. (2000). Dropping out of high school: Students' perspectives. *Dissertation Abstract International*, 61 (07), 2656A. (UMI No. 9978551)
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., & Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de L'éducation.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, New York: Aldine.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27,385-395.
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85,196-203.
- Steinhausen, H., & Metzke, C. W. (2000). Adolescent self-rated depressive symptoms in a Swiss epidemiological study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 427-440.
- Stuit, D.A., & Springer, J.A. (2010). California's high school dropouts examining the fiscal consequences. The Foundation for Educational Choice.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- Teachman, J.D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). School capital and dropping out of school. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Undheim, A.M., & Sund, A.M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 446-453.
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., McKnight, B., Beresford, S. A. A., & Cohen, P. (2002). Which measure of adolescent psychiatric disorder - diagnosis, number of symptoms, or adaptive functioning - best predicts adverse young adult outcomes? *Journal of Epidemiology et Community Health*, 56, 56-65.
- Vickers, H. S. (1994). Young children at risk: Differences in family functioning. *Journal of Educational Research*, 87(5), 262-270.

- Violette, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Warren, J.R., & Cataldi, E.F. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*, 21, 113-143.
- Warren, J.R., & Lee, J.C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32, 98-128.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.