

# Comportements problématiques adoptés par les élèves du secondaire

Facteurs communs et facteurs spécifiques



Pour tout renseignement concernant l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) et les données statistiques dont il dispose, s'adresser à :

Institut de la statistique du Québec  
200, chemin Sainte-Foy  
Québec (Québec) G1R 5T4

Téléphone :  
418 691-2401  
1 800 463-4090 (Canada et États-Unis)

Site Web : [statistique.quebec.ca](http://statistique.quebec.ca)

Ce document est disponible seulement en version électronique.

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
3<sup>e</sup> trimestre 2022  
ISBN 978-2-550-91476-1 (en ligne)

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2022

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.  
[statistique.quebec.ca/fr/institut/nous-joindre/droits-auteur-permission-reproduction](http://statistique.quebec.ca/fr/institut/nous-joindre/droits-auteur-permission-reproduction)

Juillet 2022

# Avant-propos

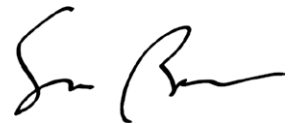
L'adolescence est une période de changements, voire de bouleversements, sur plusieurs plans : physiologique, cognitif, émotionnel et social. La personnalité et la manière d'être et de se comporter, même si elles ne sont pas encore cristallisées, sont en train de se forger chez les adultes en devenir. Si la majorité des adolescents interagissent de manière adéquate avec leurs pairs ou adoptent de bonnes habitudes de vie, certains ont des comportements problématiques d'agressivité ostensible ou dissimulée, de conduites délinquantes ou de consommation de substances psychoactives qui pourraient se perpétuer à l'âge adulte.

Quelles sont les caractéristiques des jeunes et de leur environnement familial et social qui sont associées à ces comportements problématiques chez les élèves du secondaire au Québec ? Ces caractéristiques sont-elles les mêmes pour plusieurs, voire tous les comportements problématiques ? Certaines sont-elles spécifiques à un comportement en particulier ? Le présent document tente de faire la lumière sur ces questions.

L'objectif d'une telle publication est de cerner les facteurs de protection et de risque potentiels de certains comportements problématiques afin d'identifier les élèves les plus susceptibles de les adopter et, ultimement, de fournir des pistes d'intervention pour prévenir leur occurrence.

Cette étude a été réalisée avec les données de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*, menée par l'Institut de la statistique du Québec pour le compte du ministère de la Santé et des Services sociaux. Cet examen en profondeur des données de l'enquête témoigne de l'importance de recueillir de l'information fiable sur les jeunes du Québec et du riche potentiel d'exploitation qu'une telle enquête recèle. Il en résulte une information précieuse pour les personnes œuvrant auprès des élèves et pour les décideurs publics.

Le statisticien en chef,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Simon Bergeron'.

Simon Bergeron

Publication réalisée à  
l'Institut de la statistique du Québec par : Dominic Julien, Mai Thanh Tu et Virginie Nanhou

Sous la direction de : Monique Bordeleau

Relecture : Monique Bordeleau  
Maxime Boucher  
Bertrand Perron  
Issouf Traoré

Révision des chiffres : Kate Dupont

Révision linguistique et édition : Direction de la diffusion et des communications

Photo en couverture : motortion / Adobe Stock

Pour tout renseignement concernant  
le contenu de cette publication : Direction des enquêtes de santé  
Direction principale des statistiques sociales et de santé  
Institut de la statistique du Québec  
1200, avenue McGill College, bureau 500  
Montréal (Québec) H3B 4J8  
Téléphone :  
514 864-8686  
1 800 463-4090 (Canada et États-Unis)  
Site Web : [statistique.quebec.ca](http://statistique.quebec.ca)

## Remerciements

Les auteurs remercient les membres du comité de lecture pour leurs commentaires judicieux et pour leur apport à la conceptualisation et à la réalisation de l'étude, ainsi que Sylvana Côté (Université de Montréal) et Marie-Claude Geoffroy (Université McGill) pour leurs suggestions quant à l'interprétation de certains résultats.

## Notice bibliographique suggérée

JULIEN, Dominic, Mai Thanh TU, et Virginie NANHOU (2022). *Comportements problématiques adoptés par les élèves du secondaire – Facteurs communs et facteurs spécifiques*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 44 p. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/comportements-problematiques-eleves-secondaire-facteurs-communs-specifiques.pdf](http://statistique.quebec.ca/fr/fichier/comportements-problematiques-eleves-secondaire-facteurs-communs-specifiques.pdf)].

# Table des matières

<b>Faits saillants</b>	<b>7</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>1 Méthodologie</b>	<b>13</b>
1.1 Source des données et population	13
1.2 Description des indicateurs des comportements problématiques	13
1.2.1 Agressivité directe	13
1.2.2 Agressivité indirecte	14
1.2.3 Conduites délinquantes	14
1.2.4 Consommation d'alcool ou de drogues	15
1.3 Sélection des facteurs de protection et de risque	15
1.4 Analyses statistiques pour les modèles finaux	16
<b>2 Résultats</b>	<b>17</b>
2.1 Agressivité directe	17
2.2 Agressivité indirecte	19
2.3 Conduites délinquantes	21
2.4 Consommation d'alcool ou de drogues	23
<b>3 Discussion</b>	<b>25</b>
3.1 Facteurs de protection et de risque potentiels associés aux comportements problématiques des élèves du secondaire	25
3.1.1 Facteurs de protection potentiels	25
3.1.2 Facteurs de risque potentiels	28
3.2 Synthèse des facteurs communs et des facteurs spécifiques	29
3.3 Limites et forces de l'étude	30
3.4 Conclusion	30
<b>Références bibliographiques</b>	<b>39</b>



# Faits saillants

Si la plupart des adolescents réussissent de manière harmonieuse leur transition vers l'âge adulte, certains éprouvent des difficultés d'ajustement et présentent des comportements problématiques. L'étude a pour objectif d'identifier, à l'aide des données de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS), 2016-2017, les facteurs associés à quatre types de comportements problématiques adoptés par les élèves du secondaire : l'agressivité directe, l'agressivité indirecte, les conduites délinquantes et la consommation problématique d'alcool ou de drogues. Elle vise également à dégager les facteurs qui sont communs à plusieurs comportements problématiques et ceux qui sont spécifiques à un seul.

Les résultats des analyses de régression logistique indiquent que plusieurs facteurs sont communs à plus d'un comportement problématique, et que peu de facteurs sont spécifiques à un seul.

## Facteurs communs aux quatre types de comportements problématiques

Les élèves sont moins susceptibles d'adopter l'un ou l'autre des comportements problématiques s'ils :

- ▶ ont un bon contrôle d'eux-mêmes ;
- ▶ bénéficient d'une supervision parentale élevée ;
- ▶ fréquentent des amis ayant des comportements prosociaux ;
- ▶ ressentent de l'attachement et de l'engagement envers leur école.

Par contre, ils sont plus susceptibles d'adopter l'un ou l'autre des comportements problématiques s'ils fréquentent des amis avec qui ils peuvent parler de leurs problèmes.

## Facteurs communs à trois types de comportements problématiques

- ▶ Les élèves ayant subi de la violence ou de la cyberintimidation durant l'année scolaire sont plus susceptibles de manifester de l'agressivité directe ou indirecte, ou d'adopter des conduites délinquantes.
- ▶ Les élèves qui bénéficient d'un bon soutien social de la part de leur famille sont généralement moins susceptibles de manifester de l'agressivité directe, d'adopter des conduites délinquantes ou d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues. Ceux qui présentent une dépression ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité sont cependant plus à risque.

## Facteurs communs à deux types de comportements problématiques

- ▶ Les élèves vivant dans des familles reconstituées ou monoparentales sont plus susceptibles d'adopter des conduites délinquantes ou d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues. Ce risque est également accru pour les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés à se faire des amis.
- ▶ Les élèves ayant des parents plus scolarisés sont moins susceptibles de manifester de l'agressivité directe ou d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues. Ceux qui ont une estime de soi élevée sont moins susceptibles de manifester de l'agressivité indirecte ou d'adopter des conduites délinquantes, et ceux qui ont une empathie élevée sont moins susceptibles de manifester de l'agressivité directe ou indirecte.

## **Facteurs spécifiques à un seul type de comportement problématique**

---

- ▶ Les élèves qui estiment que la situation financière de leur famille est bonne et ceux qui bénéficient d'un soutien social élevé à l'école sont moins enclins à adopter des conduites délinquantes.
- ▶ Les jeunes élèves (de première ou deuxième secondaire) qui ont un trouble anxieux sont plus susceptibles d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues.



# Introduction

## Comportements problématiques chez les adolescents

L'adolescence est une période charnière de la vie, caractérisée par des développements majeurs sur les plans physique, psychologique et social (Salavera et autres, 2017). Durant cette période, l'adolescent développe son identité ainsi que son autonomie, et il s'investit dans de nouvelles relations (Guillon et Crocq, 2004), tout en continuant de reposer sur sa famille pour subvenir à ses besoins fondamentaux. La quête d'identité et d'autonomie peut comporter une recherche de nouvelles expériences et une remise en question des normes sociales. Si la plupart des adolescents réussissent de manière harmonieuse cette transition vers l'âge adulte, d'autres vont éprouver des difficultés d'ajustement, qui peuvent se manifester par l'adoption de comportements problématiques pour eux et pour les personnes envers qui ils sont dirigés.

Par exemple, certains jeunes vont poser des gestes d'**agressivité directe**, de nature physique ou verbale, par lesquels ils affrontent leur victime de manière perceptible (p. ex. menacer les autres, les attaquer ou se bagarrer) (Traoré et autres, 2018a). D'autres peuvent avoir des comportements moins flagrants et faire preuve d'**agressivité indirecte**, en utilisant la manipulation sociale afin de nuire à autrui (p. ex. répandre des rumeurs, exclure une personne d'un groupe) (Björkqvist, 2017). L'intention malveillante derrière ces gestes peut être dissimulée, l'agresseur évitant ainsi les ripostes ou même d'être reconnu comme l'auteur des actes (Björkqvist et autres, 1992). D'autres adolescents vont poser des gestes plus graves, qui enfreignent les règles morales ou légales, ou les normes sociales. On parle alors de **conduites délinquantes** (p. ex. voler, faire du vandalisme, vendre de la drogue) (Curcio et autres, 2013). Les jeunes peuvent aussi s'initier à l'alcool et aux drogues à l'adolescence. Certains d'entre eux vont développer une **consommation problématique** de ces substances ou, à tout le moins, avoir une consommation problématique en émergence de ces substances (Germain et autres, 2016).

Ces différents types de comportements problématiques ne sont pas rares. Selon l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS), 2016-2017, menée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), la proportion d'élèves du secondaire du Québec qui ont « parfois ou souvent » commis plus d'un acte d'agressivité s'établit à environ 15,4 % en ce qui concerne l'agressivité directe et à 34,1 % en ce qui a trait à l'agressivité indirecte. Près du tiers des élèves (32,6 %) ont adopté au moins une conduite délinquante au cours des 12 mois ayant précédé l'enquête (Traoré et autres, 2018a). Par ailleurs, on estime que 2,9 % des élèves du secondaire présenteraient un problème important de consommation d'alcool ou de drogues et que 3,3 % manifesteraient des signes d'une consommation problématique en émergence (Traoré, 2018). L'ensemble de ces comportements problématiques peuvent perdurer à l'âge adulte (voir Archer et Coyne, 2005 ; Cleverley et autres, 2012 ; McCambridge et autres, 2011 ; Organisation mondiale de la santé, 2002).

Les conséquences des comportements d'agressivité sont bien connues pour les personnes qui en sont victimes. Par exemple, les victimes de comportements d'agressivité indirecte ont plus de symptômes de troubles mentaux (dépression, anxiété), une moins bonne estime de soi, vivent plus de solitude et de rejet, ont un moins bon fonctionnement social et ont un risque plus élevé de devenir agressifs ou de se suicider que les personnes qui ne sont pas victimes d'agressivité indirecte (Archer et Coyne, 2005). Pour leur part, les adolescents qui adoptent des comportements d'agressivité éprouvent eux aussi des difficultés dans différentes sphères de leur vie. Ainsi donc, ceux qui commettent des gestes d'agressivité directe peuvent présenter des problèmes externalisés (p. ex. trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDAH], délinquance). Ceux qui posent des gestes d'agressivité indirecte peuvent présenter des problèmes internalisés (p. ex. dépression, anxiété) et être rejetés par leurs pairs (Card et autres, 2008). Les adolescents qui commettent des gestes d'agressivité physique sont plus susceptibles, à l'âge adulte, d'avoir un dossier criminel, de se suicider ou encore d'avoir un diagnostic de trouble mental ou des problèmes de consommation (voir Orri et

autres, 2019). Par ailleurs, les adolescents dont l'agressivité perdue à l'âge adulte ont généralement un statut socioéconomique plus faible, occupent moins souvent un emploi et sont plus isolés socialement (Buchmann et autres, 2014). Les adolescents qui adoptent des conduites délinquantes sont plus à risque, à l'âge adulte, d'être sans emploi (Carter, 2019), d'être impliqués dans des actes de violence conjugale (comme agresseurs ou comme victimes) et dans des activités criminelles (Lancôt et autres, 2007). Ils sont également plus susceptibles de présenter des problèmes cardiovasculaires ou des symptômes de dépression (Kim et autres, 2020). Une consommation problématique d'alcool ou de drogues s'avère aussi associée à des difficultés dans différentes sphères de vie des jeunes, tels des troubles de santé physique (y compris la mortalité due aux troubles vasculaires) et mentale. Elle peut également avoir des effets sur le cerveau en développement des adolescents, en affectant par exemple les zones responsables de la prise de décision (voir Whitesell et autres, 2013). Compte tenu de ces conséquences, tant pour les victimes que pour les auteurs des comportements problématiques, il s'avère important de définir les facteurs associés aux jeunes qui adoptent ces comportements.

## Facteurs de protection et facteurs de risque

Deux grandes classes de facteurs sont examinées dans les écrits scientifiques : les facteurs de protection et les facteurs de risque. Les **facteurs de protection** réduisent la probabilité que l'élève s'engage dans des comportements problématiques. C'est notamment le cas lorsqu'on propose à l'élève des modèles positifs et prosociaux, qu'on lui fournit des moyens de contrôle personnels ou sociaux et qu'on lui offre un environnement qui le soutient (voir Jessor et autres, 2003). Ainsi, les élèves qui présentent certaines *caractéristiques sociodémographiques et économiques* pourraient être moins sujets à manifester des comportements problématiques. Certains avancent par exemple que les filles montreront moins de signes d'agressivité ostensibles que les garçons, la société tolérant davantage l'agressivité chez les garçons que chez les filles<sup>1</sup>. Des caractéristiques telles que

l'éducation des parents et le statut socioéconomique pourraient également réduire le risque que l'enfant ait des difficultés comportementales (dérivé de Orri et autres, 2019). *L'estime de soi et les compétences sociales* pourraient être d'autres facteurs de protection. Les compétences sociales comprennent des comportements ou des habiletés pouvant aider les adolescents à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent (Scott, 2017), par exemple avoir un bon contrôle de soi ou de bonnes aptitudes aux relations interpersonnelles. Les adolescents qui possèdent de tels atouts seraient généralement moins susceptibles d'adopter des comportements à risque tels que la perpétration d'actes de violence ou la consommation de substances. Ces atouts témoignent d'un développement sain, résultant d'un *environnement social* (famille, amis, école, communauté) qui soutient l'élève, qui lui manifeste des attentes élevées et qui lui fournit des occasions de s'investir de manière appropriée (Austin et autres, 2013a ; California Healthy Kids Survey [CHKS], 2003).

Les **facteurs de risque**, quant à eux, augmentent la probabilité que l'élève adopte des comportements problématiques. Les élèves qui sont exposés à des modèles négatifs, qui se voient offrir l'occasion de poser des gestes non désirables (p. ex. vol, consommation de drogues) ou qui montrent une plus grande vulnérabilité personnelle seraient sujets à présenter des comportements problématiques (voir Jessor et autres, 2003). Sur le plan de la vulnérabilité personnelle, on peut penser que les *troubles mentaux* fragilisent les élèves qui en souffrent. Il est également connu que des jeunes qui ont subi des gestes de violence peuvent en commettre à leur tour (Wilkins et autres, 2014). En ce sens, la *victimisation durant l'année scolaire* pourrait constituer un facteur de risque en ce qui a trait à l'adoption de comportements problématiques.

Devant ce portrait de la situation, il est important de comprendre si les facteurs de protection et de risque sont communs à plusieurs comportements problématiques (Jessor et Jessor, 1977) ou s'ils sont spécifiques à un seul. S'il s'avérait que les mêmes facteurs individuels, sociaux et environnementaux donnent lieu à un éventail de comportements problématiques, il serait possible, par des stratégies de prévention et d'intervention, de prévenir plusieurs comportements problématiques

1. Voir Card et autres (2008) pour de plus amples détails ou pour d'autres hypothèses expliquant les différences selon le sexe sur le plan de l'agressivité.

simultanément (voir Laforest et autres, 2018). Si tel n'était pas le cas, les raisons pour lesquelles un comportement problématique donné se développe plutôt qu'un autre pourraient être définies. L'hypothèse des facteurs communs a cependant été peu examinée dans la littérature (Curcio et autres, 2013) et les conclusions sont contradictoires, certaines études soutenant l'idée de facteurs communs à plusieurs comportements problématiques (p. ex. Curcio et autres, 2013), alors que d'autres suggèrent qu'ils sont spécifiques à un seul (p. ex. Card et autres, 2008).

## Objectifs

---

Le premier objectif de la présente étude est de déterminer les facteurs de protection et de risque potentiels<sup>2</sup> de quatre types de comportements problématiques adoptés par certains élèves du secondaire, soit l'agressivité directe, l'agressivité indirecte, les conduites délinquantes et la consommation problématique d'alcool ou de drogues. Le second objectif est de dégager les facteurs potentiels qui sont communs aux différents comportements problématiques à l'étude et ceux qui sont spécifiques à un seul. Ce sera l'occasion de jeter un éclairage sur l'environnement dans lequel se manifestent les comportements problématiques et sur les caractéristiques des élèves qui sont susceptibles de les adopter.

---

2. Les termes « facteurs de risque » et « facteurs de protection » sont utilisés en vue de la classification, bien qu'une étude observationnelle comme celle-ci ne permette pas d'établir de liens de causalité.



# 1

## Méthodologie

---

### 1.1 Source des données et population

Les données proviennent de l'EQSJS 2016-2017, menée par l'ISQ (Plante et autres, 2018). Cette enquête a pour principal objectif de dresser un portrait des habitudes de vie, de l'état de santé physique et mentale ainsi que de l'adaptation sociale des élèves du secondaire du Québec. La population visée est composée de l'ensemble des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire inscrits au secteur des jeunes dans les écoles publiques et privées, francophones et anglophones du Québec. Au total, 62 277 élèves du secondaire répartis dans 16 régions sociosanitaires du Québec ont participé à l'EQSJS. Deux versions du questionnaire, avec un tronc commun, ont été élaborées pour cette enquête. Comme certains des facteurs de protection ont été construits à partir de questions qui ne faisaient pas partie du tronc commun, les données de la présente étude portent donc sur environ la moitié des répondants, soit plus ou moins 31 153 élèves.

### 1.2 Description des indicateurs des comportements problématiques

#### 1.2.1 Agressivité directe

L'agressivité directe a été mesurée par six énoncés, tirés de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) 1998-1999 (Statistique Canada, 2000) :

- Je me bats souvent avec d'autres.
- Quand un autre jeune me fait mal accidentellement, je suppose qu'il (elle) l'a fait exprès, je me fâche et je commence une bagarre.
- J'attaque physiquement les autres.
- Je menace les autres.
- Je suis cruel(le), dur(e) ou méchant(e) envers les autres.
- Je frappe, je mords ou je donne des coups de pied aux autres de mon âge.

Les comportements ne sont pas évalués sur une période de temps déterminée dans l'échelle. Pour chaque énoncé, l'élève indique la fréquence à laquelle il a commis l'acte (« jamais », « parfois » ou « souvent »). On considère qu'il y a un comportement d'agressivité directe lorsque l'acte se produit « parfois » ou « souvent ». L'indicateur mesure le nombre total d'actes d'agressivité directe différents commis par l'élève, ce nombre pouvant varier de 0 à 6. Seuls les élèves ayant répondu à au moins cinq des six questions se voient assigner une valeur pour cet indicateur. Dans cette étude, il est considéré que les élèves qui ont commis plus d'un acte d'agressivité directe manifestent ce type d'agressivité de manière problématique et que ceux qui ont commis au plus un acte ne font pas preuve d'agressivité directe de manière problématique.

## 1.2.2 Agressivité indirecte

L'agressivité indirecte a été mesurée par cinq énoncés provenant de l'ELNEJ (Statistique Canada, 2000) :

- Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, j'essaie d'amener les autres à le (la) détester.
- Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je deviens ami(e) avec quelqu'un d'autre pour me venger.
- Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je dis de vilaines choses dans son dos.
- Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je dis aux autres : je ne veux pas de lui (d'elle) dans notre groupe.
- Quand je suis fâché(e) contre quelqu'un, je raconte ses secrets à d'autres.

Les comportements ne sont pas évalués sur une période de temps déterminée dans l'échelle. Pour chaque énoncé, l'élève indique la fréquence à laquelle il a commis l'acte (« jamais », « parfois » ou « souvent »). On considère qu'il y a un comportement d'agressivité indirecte lorsque l'acte se produit « parfois » ou « souvent ». L'indicateur mesure le nombre total d'actes d'agressivité indirecte différents commis par l'élève, ce nombre pouvant varier de 0 à 5. Seuls les élèves ayant répondu à au moins quatre des cinq questions se voient assigner une valeur pour cet indicateur. Dans cette étude, il est considéré que les élèves qui ont commis plus d'un acte d'agressivité indirecte manifestent ce type d'agressivité de manière problématique et que ceux qui ont commis au plus un acte ne font pas preuve d'agressivité indirecte de manière problématique.

## 1.2.3 Conduites délinquantes

Les conduites délinquantes ont été examinées par des questions provenant de l'ELNEJ (Statistique Canada, 2000), portant sur les 12 mois ayant précédé l'enquête.

Les *délits contre les biens* sont évalués à partir des deux questions suivantes :

- As-tu volé quelque chose d'un magasin ou de l'école ?
- As-tu endommagé ou détruit exprès quelque chose qui ne t'appartenait pas ?

Les *actes de violence envers les personnes* sont évalués à partir des cinq questions suivantes :

- T'es-tu battu(e) avec quelqu'un à tel point que cette personne a dû recevoir des soins médicaux ?
- T'es-tu battu(e) avec quelqu'un avec l'idée de blesser cette personne sérieusement ?
- As-tu porté une arme sur toi comme moyen de défense ou afin de l'utiliser pour te battre ?
- As-tu vendu de la drogue ?
- As-tu essayé de faire des attouchements sexuels à une personne tout en sachant qu'elle ne le voudrait probablement pas ?

Pour chacune des questions portant sur les délits contre les biens ou les actes de violence envers les personnes, l'élève doit indiquer la fréquence à laquelle il a commis l'acte (« jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois » ou « 5 fois ou plus »).

*L'appartenance à un gang qui a enfreint la loi* est évaluée à partir de la question suivante :

- As-tu fait partie d'un gang qui a enfreint la loi en volant, en frappant quelqu'un, en faisant du vandalisme, etc. ?

Pour cette question, l'élève doit indiquer s'il a fait partie ou non d'un tel gang.

Les trois sous-indicateurs présentés ci-dessus portent sur des comportements qui peuvent être de nature relativement grave. On considère donc dans cette étude que les élèves ont des conduites délinquantes lorsqu'ils ont adopté un comportement ayant trait aux délits contre les biens ou aux actes de violence envers les personnes au moins « 1 ou 2 fois » ou lorsqu'ils indiquent faire partie d'un gang. Ceux qui n'ont pas commis de tels actes sont considérés comme n'ayant pas de conduites délinquantes. Seuls les élèves ayant répondu aux huit questions se voient assigner une valeur pour cet indicateur.

### 1.2.4 Consommation d'alcool ou de drogues

La consommation d'alcool ou de drogues a été mesurée à l'aide de 29 questions provenant de l'indice DEP-ADO (Germain et autres, 2016). Les questions portent sur la consommation d'alcool ou de drogues au cours des 12 derniers mois et des 30 derniers jours, la consommation régulière d'alcool ou de drogues, l'âge du début de la consommation régulière d'alcool ou de drogues et la consommation excessive d'alcool ainsi que sur un certain nombre de conséquences associées à la consommation de substances psychoactives au cours des 12 derniers mois.

Un score total, calculé à partir d'une grille de cotation, établit le degré de gravité des problèmes liés à la consommation. Appliquée aux données de l'EQSJS selon les consignes des concepteurs de l'indice DEP-ADO, cette grille permet de classer chaque élève sur la base de ses réponses dans l'un des trois groupes suivants, dont les libellés reflètent symboliquement le Code de la sécurité routière :

- Feu vert (de 0 à 13 points) : regroupe les élèves qui ne présentent (sous toutes réserves) aucun problème évident de consommation et ne nécessitent donc aucune intervention, si ce n'est de nature préventive (information, sensibilisation) ;
- Feu jaune (de 14 à 19 points) : regroupe les élèves qui présentent (sous toutes réserves) des problèmes en émergence et pour qui une intervention de première ligne est jugée souhaitable (information, discussion des résultats, intervention brève, etc.) ;
- Feu rouge (20 points ou plus) : regroupe les élèves qui présentent (sous toutes réserves) un problème important de consommation et pour qui une intervention spécialisée est suggérée, ou une intervention faite en complémentarité avec une ressource spécialisée dans ce type de problème.

Les élèves ayant au plus deux données manquantes sur un ensemble de trois facteurs et au plus une donnée manquante par facteur se voient assigner une valeur pour cet indicateur. Dans cette étude, les élèves sont considérés comme ayant une consommation problématique d'alcool ou de drogues s'ils sont classés dans les catégories « feu jaune » ou « feu rouge » et comme n'ayant pas une consommation problématique s'ils sont classés dans la catégorie « feu vert ». Pour plus de détails sur cet indicateur, consulter Traoré (2018).

## 1.3 Sélection des facteurs de protection et de risque

Les facteurs utilisés dans les analyses finales ont été sélectionnés selon une stratégie en deux étapes. À la première étape, une liste des facteurs associés aux comportements problématiques chez les jeunes dans des méta-analyses ou dans des recensions des écrits (Archer et Coyne, 2005 ; Assink et autres, 2015 ; Azeredo et autres, 2019 ; Casper et autres, 2020 ; Curcio et autres, 2013 ; Kuppens et autres, 2013 ; Murray et Farrington, 2010 ; Spruit et autres, 2016 ; Whitesell et autres, 2013) a d'abord été établie. Ensuite, les facteurs dont un équivalent était présent dans l'EQSJS ont été retenus. D'autres facteurs jugés importants ont également été pris en compte.

Les **facteurs de protection** potentiels suivants ont été sélectionnés dans cette première étape :

- *Caractéristiques sociodémographiques et économiques* : le sexe de l'élève, son niveau scolaire, la situation familiale, le plus haut niveau de scolarité des parents, le statut d'emploi des parents, la perception de la situation financière de sa famille et l'indice de milieu socioéconomique de l'école ;
- *Estime de soi et compétences sociales* : l'estime de soi, l'autocontrôle, l'empathie et les aptitudes aux relations interpersonnelles ;
- *Environnement social* : le soutien social dans l'environnement familial, la supervision parentale, la bienveillance des amis envers l'élève, le comportement prosocial des amis, le soutien social dans l'environnement scolaire, le sentiment d'appartenance à son école et le soutien social dans l'environnement communautaire.

De même, les **facteurs de risque** potentiels suivants ont été retenus :

- *Troubles mentaux* : la dépression, un trouble d'anxiété ou un TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé ;
- *Victimisation durant l'année scolaire* : la victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou la cyberintimidation durant l'année scolaire.

Certains de ces facteurs sont décrits à l'annexe 1.

À la seconde étape, le processus de sélection des facteurs a été affiné à l'aide de modèles statistiques. L'ensemble des facteurs retenus à l'étape précédente ont été insérés dans quatre modèles de régression logistique (un modèle par comportement problématique) selon une approche pas-à-pas descendante, où seuls les facteurs statistiquement associés au comportement problématique examiné au seuil de signification fixé ( $\alpha = 0,01$ ) sont conservés (Hosmer et Lemeshow, 1989). Le sexe et le niveau scolaire ont cependant été maintenus dans les analyses indifféremment de leur significativité, en raison de leur intérêt théorique pour les comportements problématiques. Seuls les facteurs associés de manière statistiquement significative à au moins un des comportements problématiques, en plus du sexe et du niveau scolaire, ont été sélectionnés pour les modèles finaux. Sur la base de ces critères, le statut d'emploi des parents (au moins un parent en emploi, aucun parent en emploi) et le soutien social dans l'environnement communautaire (niveau faible ou moyen, niveau élevé) ont été exclus des modèles finaux.



Photo : goldenKB / iStock

## 1.4 Analyses statistiques pour les modèles finaux

Les résultats finaux ont été obtenus à l'aide de quatre modèles de régression logistique examinant les liens entre les facteurs et chacun des comportements problématiques. Les facteurs ayant franchi les deux étapes de sélection énoncées précédemment ont donc été insérés simultanément et conservés dans les modèles. Cela permet d'avoir des modèles comparables, en lien avec l'objectif d'examiner les facteurs de protection et de risque potentiels qui sont communs à plus d'un comportement problématique et ceux qui sont spécifiques à l'un d'eux. L'association entre les facteurs et les comportements problématiques a été examinée sur la base des tests globaux. Le seuil de signification a été fixé à  $\alpha = 0,01$ . Les résultats sont rapportés sous la forme de rapports de cotes (RC) avec un intervalle de confiance (IC) à 99 %. La catégorie de référence est celle des élèves qui ne présentent pas le comportement problématique examiné dans la régression<sup>1</sup>. Les effets d'interactions impliquant le sexe de l'élève ou son niveau scolaire ont été examinés avec chacun des autres facteurs. Lorsqu'un effet d'interaction est significatif, les RC et IC du terme d'interaction sont rapportés dans les tableaux, mais pas ceux des effets simples. Les valeurs manquantes ont été traitées comme une catégorie à part entière pour certains facteurs, jusqu'à ce que moins de 5 % des répondants soient exclus des analyses en raison de valeurs manquantes. Les résultats impliquant la catégorie des valeurs manquantes ne sont cependant pas présentés ni discutés. Toutes les associations ou différences mentionnées dans le texte sont statistiquement significatives au seuil fixé, à moins d'avis contraire. Dans le cas où le test de comparaison entre les catégories est légèrement plus élevé que le seuil de signification fixé (soit lorsque  $0,01 \leq p < 0,05$ ), on parlera d'une tendance ou d'un résultat marginalement significatif. Les tests statistiques et IC ont été estimés à l'aide de 500 poids d'autoamorçage. Les résultats des associations bivariées entre les facteurs examinés et les comportements problématiques sont présentés à l'annexe 2.

1. Notons cependant que les élèves qui présentent des comportements problématiques ne répondent pas nécessairement aux critères diagnostiques des troubles disruptifs, du contrôle des impulsions ou des conduites ou encore des troubles liés à une substance ou des troubles addictifs du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2015), évalués sur d'autres bases. Voir Traoré et autres (2018a). À ce titre, on peut considérer leurs comportements comme potentiellement problématiques. On utilise l'expression « comportements problématiques » plutôt que « comportements potentiellement problématiques » afin d'alléger le texte.



## 2

# Résultats

---

## 2.1 Agressivité directe

---

Les résultats du modèle final d'associations entre les facteurs de protection et de risque potentiels et l'agressivité directe manifestée de manière problématique sont présentés au tableau 2.1. Sur le plan des facteurs de protection potentiels, les filles sont moins sujettes que les garçons à manifester de l'agressivité directe de manière problématique (RC = 0,58). De même, les élèves dont les parents ont effectué des études collégiales ou universitaires courent un risque moindre de présenter ces comportements que ceux dont les parents ont obtenu au plus un diplôme d'études secondaires (DES) ou dont aucun parent n'a obtenu ce diplôme (RC = 0,79). On note que les élèves qui vivent dans une famille reconstituée, monoparentale ou du type « autres<sup>1</sup> » auraient plus tendance à commettre des gestes d'agressivité directe de manière problématique que ceux qui habitent au sein d'une famille biparentale intacte, bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives (RC = 1,25, 1,20 et 1,48, respectivement).

Deux compétences sociales sont associées à l'agressivité directe. D'abord, la probabilité que les élèves posent des gestes d'agressivité directe de manière problématique est moins élevée lorsqu'ils ont un haut niveau d'autocontrôle que s'ils en ont un niveau faible ou moyen (RC = 0,22). Le risque est également moindre lorsque les élèves ont un niveau élevé d'empathie (RC = 0,72).

En ce qui concerne l'environnement social, un effet d'interaction est observé entre le soutien familial et le niveau scolaire des élèves. Ainsi donc, les élèves de la 1<sup>re</sup> ou de la 2<sup>e</sup> secondaire qui bénéficient d'un soutien

familial élevé sont moins susceptibles que ceux qui n'en bénéficient pas de manifester de l'agressivité directe de manière problématique (RC = 0,58). Une tendance similaire, mais non statistiquement significative, est observée chez les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire (RC = 0,84). La supervision parentale protégerait possiblement contre l'agressivité directe, puisque les élèves (peu importe leur niveau scolaire) qui reçoivent une plus grande supervision affichent un plus faible risque de manifester de l'agressivité directe de manière problématique (RC = 0,61). Le lien entre le soutien provenant des amis et la probabilité de manifester de l'agressivité directe de manière problématique diffère selon la dimension examinée. En effet, les élèves dont les amis se montrent plus bienveillants à leur égard courent un risque plus élevé de poser des actes d'agressivité directe de manière problématique (RC = 1,29). À l'inverse, le risque est moindre pour ceux qui sont entourés d'amis aux comportements plus prosociaux (RC = 0,49). Le sentiment d'appartenance à l'école n'est pas à négliger : les élèves en ayant un niveau élevé manifestent moins souvent de l'agressivité directe de manière problématique, en comparaison de ceux dont le niveau est faible ou moyen (RC = 0,61).

Sur le plan des facteurs de risque potentiels, les élèves sont plus susceptibles de manifester des conduites d'agressivité directe de manière problématique s'ils souffrent de dépression (RC = 1,63) ou s'ils présentent un TDAH (RC = 1,53) que s'ils ne présentent pas ces troubles. De même, le risque est plus élevé pour ceux qui ont subi de la victimisation (violence ou cyberintimidation) durant l'année scolaire (RC = 2,40).

---

1. Tutorat, famille ou foyer d'accueil, colocation, vivant seul, etc.

Tableau 2.1

Facteurs associés aux comportements problématiques d'agressivité directe (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Facteur de protection</b>		
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>		
<b>Sexe</b>		
Garçons	1,00	
Filles	0,58 <sup>†</sup>	0,49 - 0,68
<b>Situation familiale</b>		
Biparentale intacte	1,00	
Reconstituée	1,25 <sup>‡</sup>	0,99 - 1,57
Monoparentale	1,20 <sup>‡</sup>	0,95 - 1,52
Garde partagée	0,96	0,77 - 1,20
Autres	1,48 <sup>‡</sup>	0,90 - 2,41
<b>Plus haut niveau de scolarité des parents</b>		
<i>Inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) ou DES</i>		
DES	1,00	
Études collégiales ou universitaires	0,79 <sup>†</sup>	0,65 - 0,94
<b>Perception de la situation financière de sa famille</b>		
Moins à l'aise	1,00	
Plus à l'aise ou aussi à l'aise	0,90	0,74 - 1,09
<b>Indice de milieu socioéconomique de l'école</b>		
Plus défavorisé	1,00	
Moins défavorisé	0,84 <sup>‡</sup>	0,70 - 1,01
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>		
<b>Estime de soi</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,89	0,71 - 1,13
<b>Autocontrôle</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,22 <sup>†</sup>	0,12 - 0,38
<b>Empathie</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,72 <sup>†</sup>	0,62 - 0,83
<b>Aptitudes aux relations interpersonnelles</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,03	0,88 - 1,22
<b>Environnement social</b>		
<b>Soutien social dans l'environnement familial<sup>2</sup></b>		
1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> secondaire		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,58 <sup>†</sup>	0,46 - 0,74
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ou 5 <sup>e</sup> secondaire		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,84 <sup>‡</sup>	0,69 - 1,02
<b>Supervision parentale</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,61 <sup>†</sup>	0,51 - 0,72

Tableau 2.1 (suite)

Facteurs associés aux comportements problématiques d'agressivité directe (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Bienveillance des amis</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,29 <sup>†</sup>	1,10 - 1,50
<b>Comportement prosocial des amis</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,49 <sup>†</sup>	0,42 - 0,58
<b>Soutien social dans l'environnement scolaire</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,01	0,85 - 1,19
<b>Sentiment d'appartenance à son école</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,61 <sup>†</sup>	0,52 - 0,72
<b>Facteur de risque</b>		
<b>Troubles mentaux</b>		
<b>Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,63 <sup>†</sup>	1,23 - 2,16
<b>Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,04	0,85 - 1,27
<b>TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,53 <sup>†</sup>	1,31 - 1,77
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>		
<b>Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire</b>		
Jamais	1,00	
Au moins une fois	2,40 <sup>†</sup>	2,03 - 2,83

IC : Intervalle de confiance.

RC : Rapport de cotes.

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

<sup>†</sup> Résultat statistiquement significatif au seuil de 0,01.

<sup>‡</sup> Résultat marginalement significatif au seuil de 0,05.

- Pour chacun des facteurs, la catégorie de référence est en italique et se voit attribuer la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que, par rapport à la catégorie de référence d'un facteur donné, les élèves sont plus susceptibles de présenter le comportement problématique que de ne pas le présenter, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Cette affirmation prévaut dans la mesure où l'intervalle de confiance à 99 % n'inclut pas la valeur de 1.
- Le rapport de cotes pour la comparaison des catégories du soutien social dans l'environnement familial doit être interprété selon le niveau scolaire, étant donné l'interaction avec cette variable.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.

## 2.2 Agressivité indirecte

Le tableau 2.2 présente les résultats des associations entre les facteurs de protection et de risque potentiels et l'agressivité indirecte manifestée de manière problématique. Sur le plan des facteurs de protection potentiels, une caractéristique sociodémographique est associée à l'agressivité indirecte, soit le sexe de l'élève. En effet, les filles sont plus sujettes que les garçons à manifester de tels comportements de manière problématique (RC = 1,58).

Trois compétences sociales sont associées à l'agressivité indirecte. D'abord, la probabilité que les élèves posent des gestes d'agressivité indirecte de manière problématique est moindre lorsqu'ils ont un niveau élevé d'estime de soi que s'ils en ont un niveau faible ou moyen (RC = 0,64). Le risque diminue également lorsque les élèves ont un niveau élevé d'autocontrôle (RC = 0,28) et d'empathie (RC = 0,83).

En ce qui concerne l'environnement social, les élèves qui bénéficient d'une supervision parentale élevée sont moins susceptibles que ceux ayant un niveau faible ou moyen de supervision parentale de manifester de l'agressivité indirecte de manière problématique (RC = 0,70). Sur le plan des relations amicales, les élèves dont les

amis se montrent plus bienveillants courent un risque plus élevé de poser des actes d'agressivité indirecte de manière problématique (RC = 1,22), tandis que le risque est moindre pour ceux qui sont entourés d'amis aux comportements plus prosociaux (RC = 0,70). En ce qui a trait au sentiment d'appartenance à l'école, un effet d'interaction est observé. En 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire, les élèves qui ont un niveau élevé de sentiment d'appartenance à l'école manifestent moins souvent de l'agressivité indirecte de manière problématique, en comparaison de ceux qui en rapportent un faible ou un moyen (RC = 0,77). Toutefois, cette relation n'est pas observée chez les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire.

Sur le plan des facteurs de risque potentiels, les élèves sont plus susceptibles de manifester de l'agressivité indirecte de manière problématique s'ils ont subi de la victimisation durant l'année scolaire (RC = 1,62). Cette association n'est pas observée chez les élèves qui ont un trouble mental. On note toutefois que les élèves qui présentent un trouble anxieux auraient tendance à manifester de l'agressivité indirecte de manière problématique, en comparaison de ceux n'ayant pas de tels troubles (RC = 1,13), bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative.



Photo : LIGHTFIELD STUDIOS / Adobe Stock

Tableau 2.2

Facteurs associés aux comportements problématiques d'agressivité indirecte (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Facteur de protection</b>		
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>		
<b>Sexe</b>		
Garçons	1,00	
Filles	1,58 <sup>†</sup>	1,41 - 1,76
<b>Situation familiale</b>		
Biparentale intacte	1,00	
Reconstituée	1,08	0,93 - 1,26
Monoparentale	0,91	0,78 - 1,05
Garde partagée	1,06	0,92 - 1,23
Autres	0,77	0,50 - 1,18
<b>Plus haut niveau de scolarité des parents</b>		
<i>Inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) ou DES</i>		
Études collégiales ou universitaires	0,95	0,83 - 1,08
<b>Perception de la situation financière de sa famille</b>		
<i>Moins à l'aise</i>		
Plus à l'aise ou aussi à l'aise	0,99	0,85 - 1,15
<b>Indice de milieu socioéconomique de l'école</b>		
<i>Plus défavorisé</i>		
Moins défavorisé	1,08	0,94 - 1,23
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>		
<b>Estime de soi</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,64 <sup>†</sup>	0,54 - 0,75
<b>Autocontrôle</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,28 <sup>†</sup>	0,23 - 0,35
<b>Empathie</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,83 <sup>†</sup>	0,74 - 0,92
<b>Aptitudes aux relations interpersonnelles</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	1,04	0,93 - 1,16
<b>Environnement social</b>		
<b>Soutien social dans l'environnement familial</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,96	0,85 - 1,08
<b>Supervision parentale</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,70 <sup>†</sup>	0,62 - 0,79
<b>Bienveillance des amis</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	1,22 <sup>†</sup>	1,08 - 1,38

Tableau 2.2 (suite)

Facteurs associés aux comportements problématiques d'agressivité indirecte (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Comportement prosocial des amis</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,70 <sup>†</sup>	0,64 - 0,78
<b>Soutien social dans l'environnement scolaire</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,91 <sup>‡</sup>	0,81 - 1,02
<b>Sentiment d'appartenance à son école<sup>2</sup></b>		
<i>1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire</i>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,77 <sup>†</sup>	0,65 - 0,91
<i>3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire</i>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>		
Niveau élevé	0,96	0,84 - 1,10
<b>Facteur de risque</b>		
<b>Troubles mentaux</b>		
<b>Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
<i>Non</i>		
Oui	1,01	0,80 - 1,28
<b>Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
<i>Non</i>		
Oui	1,13 <sup>‡</sup>	0,97 - 1,31
<b>TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
<i>Non</i>		
Oui	1,08	0,96 - 1,22
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>		
<b>Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire</b>		
<i>Jamais</i>		
Au moins une fois	1,62 <sup>†</sup>	1,47 - 1,79

IC : Intervalle de confiance.

RC : Rapport de cotes.

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

† Résultat statistiquement significatif au seuil de 0,01.

‡ Résultat marginalement significatif au seuil de 0,05.

1. Pour chacun des facteurs, la catégorie de référence est en italique et se voit attribuer la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que, par rapport à la catégorie de référence d'un facteur donné, les élèves sont plus susceptibles de présenter le comportement problématique que de ne pas le présenter, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Cette affirmation prévaut dans la mesure où l'intervalle de confiance à 99 % n'inclut pas la valeur de 1.
2. Le rapport de cotes pour la comparaison des catégories du sentiment d'appartenance à l'école doit être interprété selon le niveau scolaire, étant donné l'interaction avec cette variable.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.

## 2.3 Conduites délinquantes

Les facteurs associés aux conduites délinquantes au cours des 12 mois ayant précédé l'enquête sont présentés au tableau 2.3. Sur le plan des facteurs de protection potentiels, les élèves de la 1<sup>re</sup> ou de la 2<sup>e</sup> secondaire sont moins sujets que ceux de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire à manifester des conduites délinquantes (RC = 0,85). Ceux qui perçoivent que leur famille est à l'aise financièrement ont également un risque moins élevé d'adopter ce type de conduites que ceux dont la famille est moins à l'aise financièrement (RC = 0,75). Comparativement aux élèves qui habitent au sein d'une famille biparentale intacte, ceux qui vivent dans une famille monoparentale ou reconstituée courent plus de risques d'adopter des conduites délinquantes (RC = 1,35 et RC = 1,33 respectivement). Une tendance similaire, mais non statistiquement significative, est notée chez les élèves qui vivent dans une famille du type « autres » (RC = 1,45).

En ce qui concerne les compétences sociales, la probabilité que les élèves posent des gestes délinquants est moindre lorsqu'ils ont un niveau élevé d'estime de soi que s'ils en ont un niveau faible ou moyen (RC = 0,82). De plus, on constate une probabilité moindre lorsque le niveau d'autocontrôle est élevé que s'il est faible ou moyen (RC = 0,28). Finalement, chez les garçons (RC = 1,38), mais non chez les filles, on remarque que la probabilité est plus grande lorsque le niveau d'aptitudes aux relations interpersonnelles est élevé que lorsqu'il est faible ou moyen.

Quant à l'environnement social, toutes les caractéristiques incluses dans le modèle final démontrent une association avec la probabilité d'adopter des conduites délinquantes. Les élèves qui bénéficient d'un soutien familial élevé sont moins susceptibles que ceux qui n'en bénéficient pas de poser des gestes délinquants (RC = 0,74). La supervision parentale protégerait possiblement contre les comportements délinquants, puisque les élèves qui reçoivent une plus grande supervision présentent moins souvent ces problèmes (RC = 0,41). En ce qui concerne les relations amicales, les élèves dont les amis se montrent plus bienveillants courent un risque plus élevé d'adopter des conduites délinquantes (RC = 1,25). Par contre, ce risque est moindre pour ceux qui sont entourés d'amis aux comportements plus prosociaux (RC = 0,58). Un moindre risque est aussi observé pour les élèves qui rapportent avoir un soutien social important de l'école (RC = 0,86), comparativement à ceux dont le niveau serait faible ou moyen. Enfin, les élèves qui ont un niveau élevé de sentiment d'appartenance à l'école présentent une probabilité plus faible d'adopter des comportements délinquants, en comparaison de ceux qui en ont un niveau faible ou moyen (RC = 0,68).

Sur le plan des facteurs de risque potentiels, les élèves sont plus susceptibles de manifester des conduites délinquantes lorsqu'ils souffrent de dépression (RC = 1,72) ou s'ils présentent un TDAH (RC = 1,35) que s'ils ne présentent pas ces troubles. Le risque est également plus élevé pour ceux qui ont subi de la victimisation durant l'année scolaire (RC = 1,74).

Tableau 2.3

Facteurs associés aux conduites délinquantes au cours des 12 mois ayant précédé l'enquête (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Facteur de protection</b>		
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>		
<b>Niveau scolaire</b>		
1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> secondaire	0,85 <sup>†</sup>	0,76 - 0,96
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ou 5 <sup>e</sup> secondaire	1,00	
<b>Situation familiale</b>		
Biparentale intacte	1,00	
Reconstituée	1,33 <sup>†</sup>	1,13 - 1,57
Monoparentale	1,35 <sup>†</sup>	1,12 - 1,62
Garde partagée	1,04	0,89 - 1,22
Autres	1,45 <sup>‡</sup>	0,96 - 2,19
<b>Plus haut niveau de scolarité des parents</b>		
<i>Inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) ou DES</i>		
	1,00	
Études collégiales ou universitaires	1,00	0,86 - 1,17
<b>Perception de la situation financière de sa famille</b>		
Moins à l'aise	1,00	
Plus à l'aise ou aussi à l'aise	0,75 <sup>†</sup>	0,64 - 0,89
<b>Indice de milieu socioéconomique de l'école</b>		
Plus défavorisé	1,00	
Moins défavorisé	0,99	0,86 - 1,12
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>		
<b>Estime de soi</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,82 <sup>†</sup>	0,70 - 0,98
<b>Autocontrôle</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,28 <sup>†</sup>	0,21 - 0,36
<b>Empathie</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,98	0,87 - 1,10
<b>Aptitudes aux relations interpersonnelles<sup>2</sup></b>		
<b>Garçons</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,38 <sup>†</sup>	1,17 - 1,64
<b>Filles</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,01	0,85 - 1,21
<b>Environnement social</b>		
<b>Soutien social dans l'environnement familial</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,74 <sup>†</sup>	0,65 - 0,84
<b>Supervision parentale</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,41 <sup>†</sup>	0,36 - 0,46

Tableau 2.3 (suite)

Facteurs associés aux conduites délinquantes au cours des 12 mois ayant précédé l'enquête (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Bienveillance des amis</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	1,25 <sup>†</sup>	1,12 - 1,40
<b>Comportement prosocial des amis</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,58 <sup>†</sup>	0,51 - 0,66
<b>Soutien social dans l'environnement scolaire</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,86 <sup>†</sup>	0,77 - 0,97
<b>Sentiment d'appartenance à son école</b>		
Niveau faible ou moyen	1,00	
Niveau élevé	0,68 <sup>†</sup>	0,61 - 0,77
<b>Facteur de risque</b>		
<b>Troubles mentaux</b>		
<b>Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,72 <sup>†</sup>	1,37 - 2,16
<b>Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,06	0,90 - 1,25
<b>TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
Non	1,00	
Oui	1,35 <sup>†</sup>	1,20 - 1,53
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>		
<b>Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire</b>		
Jamais	1,00	
Au moins une fois	1,74 <sup>†</sup>	1,54 - 1,97

IC : Intervalle de confiance.

RC : Rapport de cotes.

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

<sup>†</sup> Résultat statistiquement significatif au seuil de 0,01.

<sup>‡</sup> Résultat marginalement significatif au seuil de 0,05.

1. Pour chacun des facteurs, la catégorie de référence est en italique et se voit attribuer la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que, par rapport à la catégorie de référence d'un facteur donné, les élèves sont plus susceptibles de présenter le comportement problématique que de ne pas le présenter, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Cette affirmation prévaut dans la mesure où l'intervalle de confiance à 99 % n'inclut pas la valeur de 1.

2. Le rapport de cotes pour la comparaison des catégories des aptitudes aux relations interpersonnelles doit être interprété selon le sexe, étant donné l'interaction avec cette variable.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.

## 2.4 Consommation d'alcool ou de drogues

Les facteurs associés à la consommation problématique d'alcool ou de drogues sont présentés au tableau 2.4. Sur le plan des facteurs de protection potentiels, la probabilité d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues est plus élevée lorsque les élèves habitent au sein d'une famille reconstituée (RC = 1,81), monoparentale (RC = 1,66), en garde partagée (RC = 1,29) ou du type « autres » (RC = 3,35), en comparaison de ceux qui vivent au sein d'une famille biparentale intacte. Par ailleurs, les élèves dont les parents ont effectué des études collégiales ou universitaires sont moins susceptibles d'avoir une telle consommation que ceux dont les parents ont obtenu au plus un DES ou dont aucun parent n'a obtenu ce diplôme (RC = 0,65).

En ce qui concerne les compétences sociales, la probabilité que les élèves présentent une consommation problématique d'alcool ou de drogues est moindre lorsqu'ils ont un niveau élevé d'autocontrôle que s'ils en ont un faible ou moyen (RC = 0,22). Par contre, la probabilité d'avoir une telle consommation est plus grande lorsque le niveau d'aptitudes aux relations interpersonnelles est élevé que lorsqu'il est faible ou moyen (RC = 1,53).

Quant à l'environnement social, les élèves qui bénéficient d'un soutien familial élevé sont moins susceptibles que ceux qui n'en bénéficient pas de présenter une consommation problématique d'alcool ou de drogues (RC = 0,65). On observe aussi que les élèves qui bénéficient d'une supervision parentale élevée sont moins susceptibles de présenter une consommation problématique que ceux ayant un niveau faible ou moyen de supervision parentale

(RC = 0,26). Sur le plan des relations amicales, les garçons dont les amis démontrent un niveau élevé de bienveillance sont plus susceptibles d'avoir une consommation problématique que ceux dont le niveau de bienveillance des amis est faible ou moyen (RC = 2,40). Toutefois, cette relation n'est pas observée chez les filles. Par ailleurs, les élèves sont moins enclins à avoir une consommation problématique lorsqu'ils sont entourés d'amis ayant un niveau élevé de comportements prosociaux plutôt que faible ou moyen (RC = 0,50). Finalement, en ce qui concerne l'environnement scolaire, les élèves qui ont un niveau élevé de sentiment d'appartenance à l'école sont moins susceptibles de présenter une consommation problématique d'alcool ou de drogues que ceux qui en ont un niveau faible ou moyen (RC = 0,51).

Sur le plan des facteurs de risque potentiels, les élèves sont plus susceptibles d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues lorsqu'ils souffrent de dépression (RC = 1,95) ou s'ils présentent un TDAH (RC = 2,25) que s'ils ne présentent pas ces troubles. La probabilité d'avoir une consommation problématique est également plus élevée pour les élèves de la 1<sup>re</sup> ou de la 2<sup>e</sup> secondaire qui présentent des troubles anxieux, comparativement à ceux qui n'en ont pas (RC = 2,99). Une tendance similaire, mais non statistiquement significative, est notée chez les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire (RC = 1,39). Enfin, les élèves ayant subi de la victimisation durant l'année scolaire auraient tendance à consommer de l'alcool ou des drogues de manière problématique, mais ce résultat n'était pas statistiquement significatif (RC = 1,20).

Tableau 2.4

Facteurs associés à la consommation problématique d'alcool ou de drogues (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Facteur de protection</b>		
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>		
<b>Situation familiale</b>		
<i>Biparentale intacte</i>	1,00	
Reconstituée	1,81 <sup>†</sup>	1,36 - 2,39
Monoparentale	1,66 <sup>†</sup>	1,21 - 2,26
Garde partagée	1,29 <sup>†</sup>	1,01 - 1,64
Autres	3,35 <sup>†</sup>	1,86 - 6,03
<b>Plus haut niveau de scolarité des parents</b>		
<i>Inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) ou DES</i>		
	1,00	
Études collégiales ou universitaires	0,65 <sup>†</sup>	0,51 - 0,84
<b>Perception de la situation financière de sa famille</b>		
<i>Moins à l'aise</i>	1,00	
Plus à l'aise ou aussi à l'aise	0,82	0,63 - 1,07
<b>Indice de milieu socioéconomique de l'école</b>		
<i>Plus défavorisé</i>	1,00	
Moins défavorisé	1,04	0,83 - 1,30
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>		
<b>Estime de soi</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,90	0,63 - 1,30
<b>Autocontrôle</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,22 <sup>†</sup>	0,06 - 0,81
<b>Empathie</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	1,02	0,83 - 1,25
<b>Aptitudes aux relations interpersonnelles</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	1,53 <sup>†</sup>	1,21 - 1,93
<b>Environnement social</b>		
<b>Soutien social dans l'environnement familial</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,65 <sup>†</sup>	0,53 - 0,81
<b>Supervision parentale</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,26 <sup>†</sup>	0,19 - 0,37
<b>Bienveillance des amis<sup>2</sup></b>		
Garçons		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	2,40 <sup>†</sup>	1,79 - 3,21
Filles		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	1,24	0,92 - 1,66

Tableau 2.4 (suite)

Facteurs associés à la consommation problématique d'alcool ou de drogues (modèle de régression logistique), élèves du secondaire, Québec, 2016-2017

	RC <sup>1</sup>	IC à 99 %
<b>Comportement prosocial des amis</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,50 <sup>†</sup>	0,40 - 0,62
<b>Soutien social dans l'environnement scolaire</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	1,10	0,86 - 1,41
<b>Sentiment d'appartenance à son école</b>		
<i>Niveau faible ou moyen</i>	1,00	
Niveau élevé	0,51 <sup>†</sup>	0,40 - 0,64
<b>Facteur de risque</b>		
<b>Troubles mentaux</b>		
<b>Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
<i>Non</i>	1,00	
Oui	1,95 <sup>†</sup>	1,35 - 2,82
<b>Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé<sup>3</sup></b>		
1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> secondaire		
<i>Non</i>	1,00	
Oui	2,99 <sup>†</sup>	1,58 - 5,66
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ou 5 <sup>e</sup> secondaire		
<i>Non</i>	1,00	
Oui	1,39 <sup>‡</sup>	0,99 - 1,95
<b>TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>		
<i>Non</i>	1,00	
Oui	2,25 <sup>†</sup>	1,77 - 2,85
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>		
<b>Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire</b>		
<i>Jamais</i>	1,00	
Au moins une fois	1,20 <sup>‡</sup>	0,95 - 1,50

IC : Intervalle de confiance.

RC : Rapport de cotes.

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

<sup>†</sup> Résultat statistiquement significatif au seuil de 0,01.

<sup>‡</sup> Résultat marginalement significatif au seuil de 0,05.

1. Pour chacun des facteurs, la catégorie de référence est en italique et se voit attribuer la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que, par rapport à la catégorie de référence d'un facteur donné, les élèves sont plus susceptibles de présenter le comportement problématique que de ne pas le présenter, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Cette affirmation prévaut dans la mesure où l'intervalle de confiance à 99 % n'inclut pas la valeur de 1.
2. Le rapport de cotes pour la comparaison des catégories de la bienveillance des amis doit être interprété selon le sexe, étant donné l'interaction avec cette variable.
3. Le rapport de cotes pour la comparaison des catégories du trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé doit être interprété selon le niveau scolaire, étant donné l'interaction avec cette variable.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.



## 3 Discussion

---

Le premier objectif de cette étude était de définir les facteurs de protection et de risque potentiels associés à quatre types de comportements problématiques adoptés par certains élèves du secondaire : l'agressivité directe, l'agressivité indirecte, les conduites délinquantes et la consommation problématique d'alcool ou de drogues. Le second objectif était de dégager les facteurs potentiels qui sont communs à plusieurs comportements problématiques étudiés et ceux qui sont spécifiques à un seul. Le tableau 3.1 présente une synthèse des facteurs qui sont associés aux comportements problématiques parmi tous les facteurs examinés dans les analyses. Les résultats sont discutés, dans les deux sections suivantes, en fonction des deux objectifs de l'étude.

### 3.1 Facteurs de protection et de risque potentiels associés aux comportements problématiques des élèves du secondaire

#### 3.1.1 Facteurs de protection potentiels

##### Caractéristiques sociodémographiques et économiques

Les résultats montrent que les filles sont moins sujettes que les garçons à manifester de l'agressivité directe, mais qu'elles sont plus enclines qu'eux à présenter de l'agressivité indirecte de manière problématique. Des résultats similaires sont rapportés dans les écrits scientifiques (Archer et Coyne, 2005 ; Björkqvist, 2017 ; Card et autres, 2008 ; Casper et autres, 2020), bien qu'en ce qui a trait à l'agressivité indirecte, d'autres concluent que les différences entre les sexes sont négligeables (Card et autres, 2008), voire inexistantes (Casper et autres, 2020). L'agressivité indirecte étant par nature commise de manière tacite, les résultats peuvent être influencés par la méthode d'évaluation (autorapportée, rapportée par les pairs, professeurs ou parents) (p. ex. Archer et Coyne, 2005 ; Card et autres, 2008). Cela pourrait expliquer certaines divergences rencontrées dans les écrits.

En ce qui concerne le niveau scolaire, le risque de poser des gestes à caractère délinquant est moins élevé chez les plus jeunes élèves (1<sup>e</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire) que chez les plus vieux (de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire). En ce qui a trait à la situation familiale, les élèves qui vivent dans une famille reconstituée ou monoparentale sont plus à risque de présenter des comportements problématiques de délinquance ou de consommation d'alcool ou de drogues que ceux qui habitent au sein d'une famille biparentale intacte. D'autres études rapportent que les enfants vivant dans une famille monoparentale sont plus susceptibles d'adopter des conduites délinquantes (Murray et Farrington, 2010). Il est possible que des facteurs entourant la séparation (p. ex. conflits entre parents, diminution du contact avec un parent) fragilisent les jeunes (Murray et Farrington, 2010) et poussent certains d'entre eux vers des comportements tels que la délinquance ou la consommation de substances.

Tableau 3.1

**Synthèse des facteurs associés aux comportements problématiques, élèves du secondaire, Québec, 2016-2017**

	Agressivité directe	Agressivité indirecte	Conduites délinquantes	Consommation d'alcool ou de drogues
<b>Facteur de protection</b>				
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>				
Sexe	x	x	x <sup>1</sup>	x <sup>1</sup>
Niveau scolaire	x <sup>1</sup>	x <sup>1</sup>	x	x <sup>1</sup>
Situation familiale	tendance		x	x
Plus haut niveau de scolarité des parents	x			x
Statut d'emploi des parents				
Perception de la situation financière de sa famille			x	
Indice de milieu socioéconomique de l'école	tendance			
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>				
Estime de soi		x	x	
Autocontrôle	x	x	x	x
Empathie	x	x		
Aptitudes aux relations interpersonnelles			x <sup>3</sup>	x
<b>Environnement social</b>				
Soutien social dans l'environnement familial	x <sup>2</sup>		x	x
Supervision parentale	x	x	x	x
Bienveillance des amis	x	x	x	x <sup>3</sup>
Comportement prosocial des amis	x	x	x	x
Soutien social dans l'environnement scolaire		tendance	x	
Sentiment d'appartenance à son école	x	x <sup>2</sup>	x	x
Soutien social dans l'environnement communautaire				
<b>Facteur de risque</b>				
<b>Troubles mentaux</b>				
Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé	x		x	x
Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé		tendance		x <sup>2</sup>
TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé	x		x	x
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>				
Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire	x	x	x	tendance

TDAH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

x : Facteur associé de manière statistiquement significative au comportement problématique au seuil de 0,01.

tendance : Facteur associé de manière marginalement significative au comportement problématique au seuil de 0,05.

1. Voir l'effet d'interaction avec la variable pertinente, ci-dessous, soit celle avec un exposant 2 ou 3 selon le cas.

2. Chez les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire seulement.

3. Chez les garçons seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.

Dans notre étude, la scolarité des parents présente une association avec deux des types de comportements problématiques : l'agressivité directe et la consommation problématique d'alcool ou de drogues. Le risque de présenter ces comportements est moindre chez les élèves dont les parents ont effectué des études collégiales ou universitaires que chez ceux dont les parents ont obtenu au plus un DES ou dont aucun parent n'a obtenu ce diplôme. On n'a pas détecté d'association entre la scolarité des parents et les deux autres types de comportements problématiques (l'agressivité indirecte et les conduites délinquantes). Il importe de souligner que plusieurs élèves ignorent la scolarité de leurs parents, le taux de non-réponse partielle s'élevant à 11 % (donnée non illustrée) pour cette variable. La perception de la situation financière de sa famille, quant à elle, est liée aux conduites délinquantes. En effet, les élèves qui estiment que leur famille est en aussi bonne ou en meilleure condition financière que celle de leurs camarades de classe sont moins susceptibles d'adopter de telles conduites. Dans la littérature, on trouve un risque plus élevé de délinquance dans les familles ayant un statut socioéconomique moins élevé (Murray et Farrington, 2010). Aucune association significative n'a cependant été détectée dans notre étude entre, d'une part, le statut d'emploi des parents et l'indice de milieu socioéconomique de l'école et, d'autre part, les comportements problématiques des élèves.

### **Estime de soi et compétences sociales**

Un niveau élevé d'estime de soi protégerait possiblement contre les risques d'agressivité indirecte problématique et de conduites délinquantes. On ne détecte pas d'association entre l'estime de soi et les deux autres types de comportements problématiques. Certains écrits rapportent que des niveaux faibles et élevés d'estime de soi peuvent tous deux être associés à l'agressivité chez les élèves (p. ex Diamantopoulou et autres, 2008). S'il est de sens commun que les personnes agressives peuvent avoir une faible estime de soi (Taylor et autres, 2007), d'autres personnes agressives pourraient avoir une estime de soi exagérée par rapport à l'évaluation qu'en font leurs pairs (Baumeister et autres, 2003). Cela pourrait expliquer pourquoi les niveaux d'estime de soi dans notre étude (faible ou moyen et élevé) ne diffèrent pas dans le cas des comportements qui comportent de l'agressivité directe. On ne rapporte pas non plus d'association entre l'estime de soi et les problèmes de consommation dans les revues des écrits consultées (Curcio et autres, 2013 ; Whitesell et autres, 2013).

Les élèves qui affichent un meilleur autocontrôle sont moins susceptibles de manifester de l'agressivité directe ou indirecte de manière problématique, de poser des gestes à caractère délinquant ou de consommer de l'alcool ou des drogues de façon problématique. Ces résultats corroborent des écrits consultés au sujet de la délinquance ou de la consommation problématique d'alcool ou de drogues (Curcio et autres, 2013 ; Murray et Farrington, 2010).

En ce qui concerne l'empathie, on pourrait s'attendre à ce qu'elle soit un facteur de protection contre les comportements comportant de l'agressivité (agressivité directe ou indirecte, conduites délinquantes), car ceux-ci impliquent une victime qui en subira les répercussions. Une telle hypothèse est confirmée en ce qui concerne l'agressivité directe ou indirecte, mais pas dans le cas des conduites délinquantes. Plusieurs distinguent deux types d'empathie : l'empathie cognitive (la capacité de comprendre comment l'autre se sent) et l'empathie affective (la capacité d'être touché par ce que l'autre ressent). L'empathie affective pourrait mieux protéger contre la perpétration d'actes agressifs que l'empathie cognitive (voir Vachon et autres, 2014). Notre mesure combinait ces deux types d'empathie (deux items pour l'empathie cognitive et un item pour l'empathie affective), ce qui pourrait avoir atténué les résultats, dont ceux qui concernent les conduites délinquantes. De plus, certaines conduites délinquantes à l'étude constituent des délits contre les biens et non contre les personnes, ce qui pourrait aussi atténuer l'association avec l'empathie.

Enfin, un niveau élevé d'aptitudes aux relations interpersonnelles est associé à un risque accru de conduites délinquantes chez les garçons ou de consommation problématique d'alcool ou de drogues chez l'ensemble des élèves.

### **Environnement social**

Par rapport à l'environnement familial des élèves, le risque que ces derniers manifestent des comportements problématiques est moindre lorsque leurs parents effectuent une supervision plus soutenue de leurs fréquentations et des lieux où ils se trouvent (supervision parentale). Par ailleurs, les élèves qui bénéficient d'un niveau élevé de soutien social dans la famille sont moins susceptibles de commettre des gestes d'agressivité

directe de manière problématique (s'ils sont en 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire), d'avoir des conduites délinquantes ou une consommation problématique d'alcool ou de drogues.

Le lien entre les amis et les comportements problématiques est complexe. Le risque que les élèves aient des comportements problématiques est moindre s'ils fréquentent des amis plus prosociaux. Cependant, ce risque est, de façon générale, plus élevé lorsque leurs amis se montrent plus bienveillants à leur égard.

En ce qui concerne l'environnement scolaire, c'est surtout le fort sentiment d'appartenance à l'école qui est associé à une diminution des comportements problématiques. Les élèves qui ont un niveau élevé de soutien social à l'école, quant à eux, sont moins à risque d'adopter un comportement problématique en particulier, soit les conduites délinquantes.

Enfin, aucune association n'a été détectée entre le soutien dans l'environnement communautaire et les comportements problématiques.

Plusieurs études rapportent des résultats semblables aux nôtres au sujet des conduites délinquantes ou de la consommation problématique d'alcool ou de drogues, notamment en ce qui a trait à la supervision parentale, aux comportements prosociaux des pairs ou à l'attachement à l'école (Assink et autres, 2015 ; Curcio et autres, 2013 ; Murray et Farrington, 2010 ; Whitesell et autres, 2013). Bien que les adolescents se détachent peu à peu de leurs parents pour acquérir leur autonomie, le rôle des parents demeure majeur, ne serait-ce que par le soutien et la supervision qu'ils accordent à leurs enfants.

Cependant, selon nos résultats, la bienveillance des amis pourrait être un facteur de risque plutôt qu'un facteur de protection. Certains ont avancé que les jeunes qui sont agressifs pourraient surestimer le soutien qu'ils reçoivent d'autrui (voir Hughes et autres, 1997). Les résultats de nos analyses bivariées (voir l'annexe 2) montrent par contre qu'un niveau élevé de bienveillance des amis serait associé à une plus faible probabilité de manifester de l'agressivité directe de manière problématique et d'adopter des conduites délinquantes, alors que la bienveillance des amis ne serait pas associée à la probabilité de présenter de l'agressivité indirecte de manière problématique ou d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues. C'est donc en

conjonction avec d'autres variables qu'elle devient un facteur de risque, mais d'autres études sont nécessaires avant de tirer des conclusions définitives. Il faut noter que l'échelle de bienveillance s'attardait aux comportements d'un ami envers l'élève. Un élève ayant des comportements problématiques pourrait être soutenu ou réconforté par des amis qui ont la même attitude face à ces comportements, ce que l'élève pourrait percevoir comme de la bienveillance. Les résultats pourraient différer si l'échelle utilisée mesurait la bienveillance envers autrui plutôt qu'envers l'élève.

### 3.1.2 Facteurs de risque potentiels

#### Troubles mentaux

Les élèves qui souffrent d'une dépression diagnostiquée sont plus sujets à manifester de l'agressivité directe de manière problématique, des conduites délinquantes ou une consommation problématique d'alcool ou de drogues. C'est également le cas des élèves qui ont un TDAH. Des résultats semblables à ceux qui concernent la dépression et le TDAH sont rapportés dans d'autres études portant sur la délinquance et la consommation problématique (Murray et Farrington, 2010 ; Whitesell et autres, 2013).

Selon les résultats de notre étude, les troubles anxieux sont associés à la consommation problématique d'alcool ou de drogues (chez les élèves de la 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire seulement), mais ils ne le seraient pas dans le cas des comportements problématiques comportant de l'agressivité (agressivité directe ou indirecte, conduites délinquantes). Notons cependant que d'autres études rapportent que l'anxiété est liée à l'agressivité directe, à l'agressivité indirecte (Chung et autres, 2019) et aux conduites délinquantes (Assink et autres, 2015).

#### Victimisation durant l'année scolaire

Les élèves qui ont subi de la victimisation durant l'année scolaire (violence à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation) sont plus susceptibles que ceux n'en ayant pas vécu de manifester des comportements problématiques qui comportent de l'agressivité. Ces résultats appuient l'existence d'un cercle vicieux de la violence, par lequel les victimes peuvent elles-mêmes devenir des agresseurs (Wilkins et autres, 2014), et vice versa.

## 3.2 Synthèse des facteurs communs et des facteurs spécifiques

Comme le montrent la section précédente et le tableau 3.1, cinq facteurs sont associés à l'ensemble des comportements problématiques examinés dans cette étude<sup>1</sup>. Ces facteurs sont tous, théoriquement, des facteurs de protection. L'un de ces facteurs est une compétence sociale, soit l'autocontrôle. Ainsi donc, avoir un meilleur contrôle de soi est associé à une plus faible probabilité que les élèves manifestent de l'agressivité directe ou indirecte de manière problématique, adoptent des conduites délinquantes ou consomment de l'alcool ou des drogues de manière problématique. On peut penser qu'à la base de ces quatre comportements problématiques se trouve une difficulté à contrôler ses impulsions. Il n'est donc pas surprenant que les élèves qui les maîtrisent mieux ou qui sont capables d'envisager des solutions de rechange soient moins portés à manifester de tels comportements.

Les quatre autres facteurs associés à l'ensemble des comportements problématiques examinés relèvent de l'environnement social des élèves. En effet, on observe que les élèves qui bénéficient d'un niveau élevé de supervision parentale, qui fréquentent des amis montrant un niveau élevé de comportement prosocial et, de manière générale, qui éprouvent un plus fort sentiment d'appartenance à leur école sont moins susceptibles d'adopter les comportements problématiques étudiés. Un environnement soutenant pourrait proposer des modèles positifs qui prémuniraient les adolescents contre les expériences ou les comportements néfastes (Austin et autres, 2013). Par contre, les résultats de la présente étude montrent que le fait de compter sur un ami plus bienveillant est associé à un risque plus élevé de présenter les quatre types de comportements problématiques, mais d'autres études seront nécessaires pour nuancer ces résultats.

D'autres facteurs revêtent une importance particulière, puisqu'ils sont communs à trois comportements problématiques. Ainsi donc, les élèves ayant subi de la victimisation durant l'année scolaire sont plus susceptibles que ceux n'en ayant pas vécu de manifester des comportements problématiques qui comportent de l'agressivité (agressivité directe ou indirecte ou conduites

délinquantes). Le soutien de la famille protégerait possiblement contre l'agressivité directe problématique, les conduites délinquantes ou la consommation problématique d'alcool ou de drogues, tandis que la dépression et le TDAH en constitueraient des facteurs de risque.

La situation familiale, la scolarité des parents, l'estime de soi, l'empathie et les aptitudes aux relations interpersonnelles, quant à elles, présentent des associations avec deux comportements problématiques. En effet, les élèves qui vivent dans une famille reconstituée ou monoparentale ont un risque plus élevé d'adopter des conduites délinquantes ou d'avoir une consommation problématique d'alcool ou de drogues. De manière générale, ce risque est également plus élevé pour les élèves qui ont de meilleures aptitudes aux relations interpersonnelles. Avoir des parents plus scolarisés, une meilleure estime de soi et une plus grande empathie protégerait principalement contre certains des comportements problématiques comportant de l'agressivité.

Seuls trois facteurs démontrent une association avec un seul des comportements problématiques examinés : la perception de la situation financière de sa famille (avec les conduites délinquantes), le soutien social à l'école (également avec les conduites délinquantes) et les troubles anxieux (avec la consommation problématique d'alcool ou de drogues chez les élèves de la 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire).

Les résultats de l'étude suggèrent donc qu'il y a plusieurs facteurs de protection et de risque qui sont communs à plus d'un comportement problématique et que peu de facteurs sont spécifiques à un seul.

Les facteurs économiques (le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents, le statut d'emploi des parents, la perception de la situation financière de sa famille, l'indice de milieu socioéconomique de l'école) présentent peu ou pas d'associations avec les comportements problématiques. Ils y sont cependant associés dans les analyses bivariées, à quelques exceptions près<sup>2</sup> (voir l'annexe 2). Cela révèle que les facteurs économiques

1. Cette analyse tient compte des facteurs avec lesquels le sexe et le niveau scolaire interagissent, mais non du sexe et du niveau scolaire en tant que tels.
2. Les exceptions incluent notamment l'indice de milieu socioéconomique de l'école.

sont, dans une certaine mesure, liés aux comportements problématiques : les élèves sont proportionnellement moins nombreux à présenter de tels comportements lorsqu'ils évoluent dans un environnement économiquement favorable. Ces liens s'atténuent cependant, jusqu'à devenir négligeables dans plusieurs cas, lorsque des facteurs tels que l'estime de soi et les compétences sociales, l'environnement social, les troubles mentaux et la victimisation sont pris en compte.

### 3.3 Limites et forces de l'étude

Il est important de souligner que, dans la présente étude, les comportements problématiques des élèves ne répondent pas nécessairement aux critères diagnostiques de troubles répertoriés dans le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2015) et pourraient être jugés comme moins graves. Notons que des analyses post hoc ont été effectuées pour examiner si les résultats concernant les caractéristiques économiques, les aptitudes aux relations interpersonnelles et la bienveillance des amis se maintenaient lorsque des critères plus stricts étaient utilisés pour cibler les élèves affichant des comportements problématiques. De manière générale, les résultats étaient répétés (données non illustrées). Une autre limite de l'étude est liée au fait que si le devis de nature transversale permet d'établir des associations, les inférences causales demeurent spéculatives. De plus, les analyses n'ont pas tenu compte de la concomitance des comportements problématiques. Les facteurs de protection et de risque pourraient différer selon la combinaison des comportements problématiques présentée. Néanmoins, l'étude permet de déterminer les caractéristiques communes à plusieurs comportements problématiques fréquents chez les élèves du secondaire du Québec ainsi que celles qui sont spécifiques à un seul. Les résultats proviennent du même échantillon, ce qui minimise l'interférence qui pourrait être due à des différences méthodologiques.

### 3.4 Conclusion

Les résultats de la présente étude soutiennent l'hypothèse que les comportements problématiques partagent des facteurs de protection et de risque communs. S'il s'avérait que les facteurs examinés dans cette étude sont des déterminants des comportements problématiques, il serait possible de repérer les élèves susceptibles d'adopter des comportements problématiques, d'intervenir en amont sur les facteurs de protection et de risque et ainsi de prévenir l'apparition de plus d'un type de comportement problématique simultanément. Des facteurs comme l'estime de soi, les compétences sociales ou l'environnement social pourraient constituer des cibles potentielles d'intervention. Des facteurs plus éloignés de l'individu, comme l'environnement scolaire, pourraient être plus difficiles à modifier. Néanmoins, favoriser le sentiment d'appartenance à l'école pourrait avoir une influence sur l'adoption de comportements problématiques chez les élèves du secondaire du Québec.



Photo : FatCamera / iStock

# Définition de certains facteurs de protection et des facteurs de risque<sup>1</sup>

---

## Facteurs de protection

---

### Caractéristiques économiques

La **perception de la situation financière de sa famille** est l'évaluation que fait l'élève de sa situation économique et de celle de sa famille par comparaison avec les élèves de sa classe. Elle est mesurée par une question, et les élèves ont été classés en deux catégories, soit plus à l'aise ou aussi à l'aise et moins à l'aise.

L'**indice de milieu socioéconomique (IMSE) de l'école** est une mesure de défavorisation des écoles publiques développée par le ministère de l'Éducation du Québec (2003). Cet indicateur tient compte, à partir des données du recensement, de la proportion de familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme et de la proportion de ménages dont les parents n'occupent pas d'emploi à l'intérieur d'une unité géographique. L'IMSE de l'élève est établi à partir de son lieu de résidence. L'IMSE de l'école est la moyenne de l'IMSE des élèves. L'élève est ici considéré comme fréquentant une école de milieu socioéconomique « moins défavorisé » (rang décile variant de 1 à 7) ou « plus défavorisé » (rang décile variant de 8 à 10).

### Estime de soi et compétences sociales

L'estime de soi fait référence à la perception qu'a un individu de sa propre valeur (Aubin et autres, 2002). Elle a été mesurée à l'aide de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965), un indice constitué de 10 énoncés qui évaluent par exemple l'impression d'être

valable, de posséder de belles qualités, d'être satisfait de soi. L'échelle de réponse va de 1 (« Tout à fait en désaccord ») à 4 (« Tout à fait d'accord »). Le score total varie de 10 à 40. Plus élevé est le score, meilleure est l'estime de soi. Sur la base des seuils des quintiles du score total de l'EQSJS 2010-2011, les élèves ont été classés en fonction de leur niveau d'estime de soi, qui peut être faible ou moyen (score de 10 à 37 ; quintiles 1, 2, 3 et 4) ou élevé (score de 38 à 40 ; quintile 5).

L'**autocontrôle** fait référence à la capacité de maîtriser ses impulsions afin de respecter une règle, d'atteindre un but ou d'éviter de commettre des actes indésirables (Tangney et autres, 2004). Elle a été mesurée par quatre énoncés tirés du *Self-Control Scale* (Tangney et autres, 2004). Les énoncés évaluent si l'élève dit des choses déplacées, fait une chose amusante même s'il la sait mauvaise, ne peut s'empêcher de faire une chose qu'il sait mauvaise pour soi, agit sans penser à toutes les options possibles. L'échelle de réponse varie de 1 (« Tout à fait vrai ») à 4 (« Pas du tout vrai »), où un score plus élevé indique un meilleur contrôle de soi. Sur la base de la moyenne des scores obtenus pour les quatre énoncés, les élèves ont été classés en fonction de leur niveau d'autocontrôle selon des seuils établis dans l'EQSJS 2010-2011 : faible ou moyen (moyenne inférieure ou égale à 3,75 ; quintiles 1, 2, 3 et 4) ou élevé (moyenne supérieure à 3,75 ; quintile 5).

L'**empathie**, soit la faculté de reconnaître, de comprendre et de ressentir les émotions d'autrui et de saisir son point de vue (Tully et autres, 2016), a été mesurée par trois énoncés provenant du *California Healthy Kids Survey* (CHKS) (Hanson et Kim, 2007). Les énoncés demandent

---

1. Pour plus de détails sur ces facteurs, voir Institut de la statistique du Québec (2018) ; Traoré et autres (2018).

à l'élève s'il est touché quand quelqu'un d'autre a de la peine, s'il essaie de comprendre ce que les autres vivent et s'il essaie de comprendre comment les autres pensent et se sentent. Les choix de réponse vont de 1 (« Pas du tout vrai ») à 4 (« Tout à fait vrai »), où un score plus élevé indique une meilleure empathie. Sur la base du score moyen et selon les seuils de coupure du CHKS, les élèves ont été classés en deux catégories d'empathie, soit un niveau faible ou moyen (moyenne inférieure ou égale à 3) ou élevé (moyenne supérieure à 3).

Les **aptitudes aux relations interpersonnelles** reflètent la capacité à avoir des interactions sociales positives avec les pairs (dérivé de Gresham et autres, 2001). Trois questions provenant de l'enquête *Style de vie des jeunes du secondaire en Outaouais* (Deschesnes et autres, 2003) et de l'*Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais* (Riberdy et autres, 2007) ont été utilisées. Elles demandent à l'élève s'il a de la difficulté à se faire des amis, s'il est mal à l'aise lors d'activités de groupe avec d'autres jeunes et s'il s'entend bien avec les jeunes de son âge. L'échelle de réponse varie de « Tout à fait vrai » à « Pas du tout vrai » et les scores se situent de 1 à 4. En fonction de l'inversion des scores pour un énoncé, un score plus élevé signifie de meilleures aptitudes aux relations interpersonnelles. À partir des seuils proposés par le CHKS, les élèves ont été catégorisés en deux niveaux d'aptitudes aux relations interpersonnelles, soit faible ou moyen (moyenne inférieure ou égale à 3) et élevé (moyenne supérieure à 3).

## Environnement social

Le **soutien social** reçu par l'élève de la part d'un adulte a été mesuré dans trois environnements : **la famille, l'école et la communauté** (un indicateur par environnement). Le soutien social fait référence ici à la bienveillance et aux attentes élevées d'un adulte envers le jeune (Austin, 2013a). Les questions (sept sur l'environnement familial, six sur l'environnement scolaire et six sur l'environnement communautaire), principalement tirées du CHKS (Hanson et Kim, 2007), évaluent s'il y a un adulte présent pour donner à l'élève des soins et lui démontrer de l'intérêt, lui donner de l'attention, l'écouter, l'aider, le valider, le guider, croire en lui et valoriser ses efforts. Les questions sont adaptées en fonction de l'environnement évalué. L'échelle de réponse varie de 1 (« Pas du tout vrai ») à 4 (« Tout à fait vrai »); un score plus élevé révèle un soutien plus grand. Sur la base du score moyen obtenu à partir des réponses aux énoncés, on établit si l'élève a

un niveau faible ou moyen de soutien social (moyenne inférieure ou égale à 3) ou un niveau élevé (moyenne supérieure à 3). Quant à l'environnement social des amis, les deux indicateurs de soutien retenus proviennent du CHKS (Hanson et Kim, 2007). La **bienveillance des amis** évalue si l'élève a un ami à peu près de son âge qui tient vraiment à lui, avec qui il peut parler de ses problèmes ou qui l'aide lorsqu'il traverse une période difficile. Le **comportement prosocial des amis** évalue si l'élève côtoie des amis qui ont des comportements sociaux adéquats. Il est ainsi demandé à l'élève si ses amis courent après les ennuis, s'ils essaient de bien agir et s'ils réussissent bien à l'école. Les choix de réponse et la méthodologie pour déterminer les niveaux de ces deux indicateurs sont les mêmes que pour les indicateurs de soutien social des adultes (un item est inversé dans le cas du comportement prosocial des amis).

La **supervision parentale** est évaluée par deux questions qui portent sur le style parental (Deslandes et autres, 1995; Steinberg et autres, 1992). L'élève y indique si, dans la vie de tous les jours, ses parents savent où et avec qui il est lorsqu'il n'est pas à la maison. L'échelle de réponse varie de 0 (« Jamais ») à 3 (« Toujours »), un score plus élevé témoignant d'une plus grande supervision. Selon le score moyen, les élèves sont considérés comme ayant un niveau faible ou moyen de supervision parentale (moyenne inférieure à 3) ou un niveau élevé (moyenne égale à 3).

Le **sentiment d'appartenance à son école** fait référence à l'attachement et à l'engagement que l'élève a par rapport à son école. Il est évalué par cinq énoncés que le CHKS a puisés dans d'autres échelles (Libbey, 2004; Resnick et autres, 1997). L'élève doit indiquer, par exemple, s'il se sent proche des personnes de son école, s'il est heureux de la fréquenter ou s'il sent qu'il en fait partie. L'échelle de réponse varie de 1 (« Fortement en désaccord ») à 5 (« Fortement en accord »). Plus le score est élevé, meilleur est le sentiment d'appartenance à l'école. Sur la base du score moyen, les élèves sont classés comme ayant un sentiment d'appartenance faible ou moyen (moyenne inférieure ou égale à 3,75) ou élevé (moyenne supérieure à 3,75).



## Facteurs de risque

---

### Troubles mentaux

La **dépression**, les **troubles anxieux** et le **trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité** ont été mesurés par une question concernant chaque trouble. Cette question, inspirée de *l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* [ESSEA], 1999 (Aubin et autres, 2002) et de *l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*, 2005 (Statistique Canada, 2007), demande à l'élève s'il souffre du problème de santé en question, comme confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé (oui, non).

### Victimisation durant l'année scolaire

La **victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire** fait référence à la violence subie par l'élève dans ces contextes. Elle est évaluée par sept questions provenant principalement de l'ESSEA (Aubin et autres, 2002) et de *l'Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais* (Riberdy et autres, 2007), qui portent sur les gestes d'intimidation dont l'élève a été victime (p. ex., se faire injurier, menacer, frapper) (souvent, quelques fois, jamais), ainsi que par une question provenant de l'EQSJS (Traoré et autres, 2013), qui porte sur la cyberintimidation (oui, non). L'indicateur détermine si l'élève a été victime au moins une fois d'un de ces types de violence ou jamais.



# Tableau supplémentaire

Tableau A2.1

Élèves ayant des comportements problématiques selon les caractéristiques sociodémographiques et économiques, l'estime de soi et les compétences sociales, l'environnement social, les troubles mentaux et la victimisation durant l'année scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2016-2017<sup>1,2</sup>

	Agressivité directe	Agressivité indirecte	Conduites délinquantes	Consommation d'alcool ou de drogues
	%			
<b>Facteur de protection</b>				
<b>Caractéristiques sociodémographiques et économiques</b>				
<b>Sexe</b>				
Garçons	19,0 <sup>a</sup>	29,3 <sup>a</sup>	38,4 <sup>a</sup>	7,0 <sup>a</sup>
Filles	9,6 <sup>a</sup>	34,2 <sup>a</sup>	25,1 <sup>a</sup>	5,7 <sup>a</sup>
<b>Niveau scolaire</b>				
1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> secondaire	15,2	31,3	28,2 <sup>a</sup>	2,4 <sup>a</sup>
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ou 5 <sup>e</sup> secondaire	13,8	32,0	34,6 <sup>a</sup>	9,2 <sup>a</sup>
<b>Situation familiale</b>				
Biparentale intacte	12,6 <sup>a,b,c</sup>	30,6 <sup>a,b</sup>	28,6 <sup>a,b,c,d</sup>	4,5 <sup>a,b</sup>
Reconstituée	19,6 <sup>a,d</sup>	37,0 <sup>a,c</sup>	40,3 <sup>a,e</sup>	11,4 <sup>a</sup>
Monoparentale	18,5 <sup>b,e</sup>	32,2 <sup>c</sup>	39,8 <sup>b,f</sup>	10,0 <sup>b</sup>
Garde partagée	13,8 <sup>d,e,f</sup>	33,4 <sup>b</sup>	32,2 <sup>c,e,f,g</sup>	6,3 <sup>a,b</sup>
Autres	25,6 <sup>c,f</sup>	31,0	45,4 <sup>d,g</sup>	22,6 <sup>* a,b</sup>
<b>Plus haut niveau de scolarité des parents</b>				
Inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) ou DES	20,9 <sup>a</sup>	36,4 <sup>a</sup>	38,6 <sup>a</sup>	11,7 <sup>a</sup>
Études collégiales ou universitaires	12,7 <sup>a</sup>	31,4 <sup>a</sup>	31,0 <sup>a</sup>	5,6 <sup>a</sup>
<b>Statut d'emploi des parents</b>				
Aucun parent en emploi	22,1 <sup>a</sup>	32,7	42,7 <sup>a</sup>	10,0 <sup>a</sup>
Au moins un parent en emploi	13,7 <sup>a</sup>	31,7	31,2 <sup>a</sup>	6,1 <sup>a</sup>
<b>Perception de la situation financière de sa famille</b>				
Moins à l'aise	18,6 <sup>a</sup>	36,0 <sup>a</sup>	41,8 <sup>a</sup>	10,1 <sup>a</sup>
Plus à l'aise ou aussi à l'aise	13,5 <sup>a</sup>	31,1 <sup>a</sup>	30,3 <sup>a</sup>	5,8 <sup>a</sup>
<b>Indice de milieu socioéconomique de l'école</b>				
Plus défavorisé	16,8 <sup>a</sup>	31,3	33,1	6,8
Moins défavorisé	13,7 <sup>a</sup>	31,9	31,5	6,2

Tableau A2.1 (suite)

Élèves ayant des comportements problématiques selon les caractéristiques sociodémographiques et économiques, l'estime de soi et les compétences sociales, l'environnement social, les troubles mentaux et la victimisation durant l'année scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2016-2017<sup>1,2</sup>

	Agressivité directe	Agressivité indirecte	Conduites délinquantes	Consommation d'alcool ou de drogues
	%			
<b>Estime de soi et compétences sociales</b>				
<b>Estime de soi</b>				
Niveau faible ou moyen	15,4 <sup>a</sup>	34,2 <sup>a</sup>	33,7 <sup>a</sup>	6,9 <sup>a</sup>
Niveau élevé	8,4 <sup>a</sup>	18,2 <sup>a</sup>	21,5 <sup>a</sup>	3,5 <sup>a</sup>
<b>Autocontrôle</b>				
Niveau faible ou moyen	16,3 <sup>a</sup>	35,3 <sup>a</sup>	35,8 <sup>a</sup>	7,3 <sup>a</sup>
Niveau élevé	2,3 <sup>*a</sup>	10,1 <sup>a</sup>	7,7 <sup>a</sup>	0,7 <sup>**a</sup>
<b>Empathie</b>				
Niveau faible ou moyen	18,0 <sup>a</sup>	33,5 <sup>a</sup>	35,2 <sup>a</sup>	6,6
Niveau élevé	11,0 <sup>a</sup>	30,1 <sup>a</sup>	28,7 <sup>a</sup>	6,1
<b>Aptitudes aux relations interpersonnelles</b>				
Niveau faible ou moyen	16,4 <sup>a</sup>	33,7 <sup>a</sup>	32,8	6,3
Niveau élevé	13,3 <sup>a</sup>	30,7 <sup>a</sup>	31,4	6,4
<b>Environnement social</b>				
<b>Soutien social dans l'environnement familial</b>				
Niveau faible ou moyen	23,7 <sup>a</sup>	38,2 <sup>a</sup>	46,2 <sup>a</sup>	12,2 <sup>a</sup>
Niveau élevé	11,6 <sup>a</sup>	29,8 <sup>a</sup>	27,7 <sup>a</sup>	4,7 <sup>a</sup>
<b>Supervision parentale</b>				
Niveau faible ou moyen	18,4 <sup>a</sup>	36,6 <sup>a</sup>	41,5 <sup>a</sup>	9,2 <sup>a</sup>
Niveau élevé	7,6 <sup>a</sup>	23,6 <sup>a</sup>	15,8 <sup>a</sup>	1,5 <sup>a</sup>
<b>Bienveillance des amis</b>				
Niveau faible ou moyen	17,2 <sup>a</sup>	31,9	35,5 <sup>a</sup>	5,8
Niveau élevé	12,9 <sup>a</sup>	31,7	30,0 <sup>a</sup>	6,6
<b>Comportement prosocial des amis</b>				
Niveau faible ou moyen	22,5 <sup>a</sup>	38,2 <sup>a</sup>	43,8 <sup>a</sup>	9,8 <sup>a</sup>
Niveau élevé	8,0 <sup>a</sup>	26,8 <sup>a</sup>	22,6 <sup>a</sup>	3,7 <sup>a</sup>
<b>Soutien social dans l'environnement scolaire</b>				
Niveau faible ou moyen	16,6 <sup>a</sup>	34,6 <sup>a</sup>	36,4 <sup>a</sup>	7,3 <sup>a</sup>
Niveau élevé	10,5 <sup>a</sup>	26,9 <sup>a</sup>	24,4 <sup>a</sup>	4,8 <sup>a</sup>
<b>Sentiment d'appartenance à son école</b>				
Niveau faible ou moyen	21,2 <sup>a</sup>	37,3 <sup>a</sup>	42,1 <sup>a</sup>	10,4 <sup>a</sup>
Niveau élevé	9,6 <sup>a</sup>	27,9 <sup>a</sup>	24,7 <sup>a</sup>	3,6 <sup>a</sup>
<b>Soutien social dans l'environnement communautaire</b>				
Niveau faible ou moyen	17,0 <sup>a</sup>	33,6 <sup>a</sup>	36,0 <sup>a</sup>	7,8 <sup>a</sup>
Niveau élevé	11,7 <sup>a</sup>	30,1 <sup>a</sup>	28,0 <sup>a</sup>	5,0 <sup>a</sup>

Suite à la page 37

Tableau A2.1 (suite)

Élèves ayant des comportements problématiques selon les caractéristiques sociodémographiques et économiques, l'estime de soi et les compétences sociales, l'environnement social, les troubles mentaux et la victimisation durant l'année scolaire, élèves du secondaire, Québec, 2016-2017<sup>1,2</sup>

	Agressivité directe	Agressivité indirecte	Conduites délinquantes	Consommation d'alcool ou de drogues
	%			
<b>Facteur de risque</b>				
<b>Troubles mentaux</b>				
<b>Dépression confirmée par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>				
Non	13,4 <sup>a</sup>	31,1 <sup>a</sup>	30,5 <sup>a</sup>	5,5 <sup>a</sup>
Oui	29,7 <sup>a</sup>	41,7 <sup>a</sup>	55,0 <sup>a</sup>	20,8 <sup>a</sup>
<b>Trouble anxieux confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>				
Non	13,6 <sup>a</sup>	30,5 <sup>a</sup>	30,5 <sup>a</sup>	5,1 <sup>a</sup>
Oui	18,6 <sup>a</sup>	38,5 <sup>a</sup>	38,8 <sup>a</sup>	12,9 <sup>a</sup>
<b>TDAH confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé</b>				
Non	12,1 <sup>a</sup>	30,6 <sup>a</sup>	28,7 <sup>a</sup>	4,5 <sup>a</sup>
Oui	22,3 <sup>a</sup>	35,7 <sup>a</sup>	42,5 <sup>a</sup>	12,9 <sup>a</sup>
<b>Victimisation durant l'année scolaire</b>				
<b>Victimisation à l'école ou sur le chemin de l'école ou cyberintimidation durant l'année scolaire</b>				
Jamais	8,6 <sup>a</sup>	26,4 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	5,0 <sup>a</sup>
Au moins une fois	24,7 <sup>a</sup>	41,4 <sup>a</sup>	44,3 <sup>a</sup>	8,8 <sup>a</sup>

\* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; interpréter avec prudence.

\*\* Coefficient de variation supérieur à 25 % ; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

a,b,c,d,e,f,g : Pour une variable donnée, le même exposant exprime une différence statistiquement significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,01.

1. Test statistique d'indépendance du khi carré (au seuil de 0,01) et, s'il est significatif, test de comparaison de proportions.

2. Les données peuvent différer de celles présentées dans Traoré et autres (2018a) et Traoré (2018), en raison de différences dans les catégorisations ou dans les échantillons.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*.



# Références bibliographiques

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2015). *DSM-5 – Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 1176 p.

ARCHER, J., et S. M. COYNE (2005). "An integrated review of indirect, relational, and social aggression", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, n° 3, p. 212-230.

ASSINK, M., et autres (2015). "Risk factors for persistent delinquent behavior among juveniles: A meta-analytic review", *Clinical Psychology Review*, [En ligne], vol. 42, décembre, p. 47-61. doi : [10.1016/j.cpr.2015.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.08.002). (Consulté le 19 novembre 2020).

AUBIN, J., et autres (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 520 p. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-sociale-et-de-sante-aupres-des-enfants-et-adolescents-quebecois-1999-rapport.pdf](http://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-sociale-et-de-sante-aupres-des-enfants-et-adolescents-quebecois-1999-rapport.pdf)] (Consulté le 14 janvier 2021).

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2013a). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II: Survey Content – Core Module. 2013-2014 Edition*, [En ligne], San Francisco, WestEd, 134 p. [[data.calschls.org/resources/chks\\_guidebook\\_2\\_coremodules.pdf](http://data.calschls.org/resources/chks_guidebook_2_coremodules.pdf)] (Consulté le 24 août 2018).

AUSTIN, G., S. BATES et M. DUERR (2013b). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey. Part II: Survey Content – RYDM Module. 2013-2014 Edition*, [En ligne], San Francisco, WestEd, 15 p. [[data.calschls.org/resources/chks\\_guidebook\\_2\\_rydm.pdf](http://data.calschls.org/resources/chks_guidebook_2_rydm.pdf)] (Consulté le 24 août 2018).

AZEREDO, A., et autres (2019). "Delinquent Behavior: Systematic Review of Genetic and Environmental Risk Factors", *Clinical Child and Family Psychology Review*, [En ligne], vol. 22, n° 4, p. 502-526. doi : [10.1007/s10567-019-00298-w](https://doi.org/10.1007/s10567-019-00298-w). (Consulté le 19 novembre 2020).

BAUMEISTER, R. F., et autres (2003). "Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?", *Psychological Science in the Public Interest*, [En ligne], vol. 4, n° 1, p. 1-44. doi : [10.1111/1529-1006.01431](https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431). (Consulté le 25 mars 2019).

BJÖRKQVIST, K. (2017). "Gender differences in aggression", *Current Opinion in Psychology*, [En ligne], vol. 19, février, p. 39-42. doi : [10.1016/j.copsyc.2017.03.030](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030). (Consulté le 15 janvier 2021).

BJÖRKQVIST, K., K. M. J. LAGERSPETZ et A. KAUKIAINEN (1992). "Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression", *Aggressive Behavior*, [En ligne], vol. 18, n° 2, p. 117-127. doi : [10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3). (Consulté le 15 janvier 2021).

- BUCHMANN, A., et autres (2014). "Aggression in Children and Adolescents", dans MICZEK, K. A., et A. MEYER-LINDENBERG, *Neuroscience of Aggression*, Berlin, Springer, vol. 17, p. 421-442.
- CALIFORNIA HEALTHY KIDS SURVEY (CHKS) (2003). *Using the Resilience and Youth Development Module*, [En ligne], San Francisco, WestEd, 45 p. [[surveydata.wested.org/resources/rydm\\_presentation.pdf](http://surveydata.wested.org/resources/rydm_presentation.pdf)] (Consulté le 24 août 2018).
- CARD, N. A., et autres (2008). "Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment", *Child Development*, vol. 79, n° 5, p. 1185-1229.
- CARTER, A. (2019). "The Consequences of Adolescent Delinquent Behavior for Adult Employment Outcomes", *Journal of Youth and Adolescence*, [En ligne], vol. 48, p. 17-29. doi : [10.1007/s10964-018-0934-2](https://doi.org/10.1007/s10964-018-0934-2). (Consulté le 20 janvier 2021).
- CASPER, D. M., N. A. CARD et C. BARLOW (2020). "Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics", *Journal of Adolescence*, [En ligne], vol. 80, avril, p. 41-52. doi : [10.1016/j.adolescence.2019.12.012](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012). (Consulté le 9 décembre 2020).
- CHUNG, J. E., et autres (2019). "Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study", *BMC Pediatrics*, [En ligne], vol. 19, n° 1, p. 1-9. doi : [10.1186/s12887-019-1479-6](https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6). (Consulté le 7 avril 2021).
- CLEVERLEY, K., et autres (2012). "Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 51, n° 10, octobre, p. 1037-1051.
- CURCIO, A. L., A. S. MAK et A. M. GEORGE (2013). "Do adolescent delinquency and problem drinking share psychosocial risk factors? A literature review", *Addictive Behaviors*, [En ligne], vol. 38, n° 4, avril, p. 2003-2013. doi : [10.1016/j.addbeh.2012.12.004](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.004). (Consulté le 19 novembre 2020).
- DESCHESNES, M., S. DEMERS et P. FINÈS (2003). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002*, [En ligne], Hull, Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais, 250 p. [[www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/2895770085.pdf](http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/2895770085.pdf)] (Consulté le 14 avril 2018).
- DESLANDES, R., É. ROYER et D. TURCOTTE (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 2, p. 63-80.
- DIAMANTOPOULOU, S., A. M. RYDELL et L. HENRICSSON (2008). "Can both low and high self-esteem be related to aggression in children?", *Social Development*, [En ligne], vol. 17, n° 3, août, p. 682-698. doi : [10.1111/j.1467-9507.2007.00444.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00444.x). (Consulté le 28 janvier 2022).
- GERMAIN, M., et autres (2016). *DEP-ADO. Grille de dépistage et de consommation problématique d'alcool et de drogues chez les adolescents et les adolescentes, version 3.3 – juin 2016*, [En ligne], Québec, Recherche et intervention sur les substances psychoactives (RISQ), 25 p. [[oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4242/F1775629324\\_DEP\\_ADO\\_fr\\_V3.2a\\_2013.pdf](http://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4242/F1775629324_DEP_ADO_fr_V3.2a_2013.pdf)] (Consulté le 18 octobre 2018).
- GRESHAM, F. M., G. SUGAI et R. H. HORNER (2001). "Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities", *Exceptional Children*, vol. 67, n° 3, printemps, p. 331-344.
- GUILLON, M.-S., et M.-A. CROCQ (2004). « Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, [En ligne], vol. 52, n° 1, février, p. 30-36. doi : [10.1016/j.neurenf.2003.12.005](https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005). (Consulté le 26 mars 2019).



- HANSON, T. L., et J.-O. KIM (2007). *Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey*, [En ligne], Washington, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 175 p. [[surveydata.wested.org/resources/REL\\_RYDM2007034.pdf](https://surveydata.wested.org/resources/REL_RYDM2007034.pdf)] (Consulté le 24 août 2018).
- HOSMER, D. W., et S. LEMESHOW (1989). *Applied logistic regression*, New York, Wiley, 328 p.
- HUGHES, J. N., T. A. CAVELL et P. B. GROSSMAN (1997). "A positive view of self: Risk or protection for aggressive children?", *Development and Psychopathology*, [En ligne], vol. 9, n° 1, mars, p. 75-94. doi : [10.1017/S0954579497001077](https://doi.org/10.1017/S0954579497001077). (Consulté le 26 mars 2021).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Cahier technique : Livre de codes et définition des indices (Fichier maître)*, [En ligne], Québec, 962 p. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/cahier-technique-comprenant-la-definition-des-indices.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/cahier-technique-comprenant-la-definition-des-indices.pdf)] (Consulté le 13 janvier 2021).
- JESSOR, R., et S. L. JESSOR (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*, New York, Academic Press, 281 p.
- JESSOR, R., et autres (2003). "Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors", *Journal of Research on Adolescence*, [En ligne], vol. 13, n° 3, septembre, p. 329-360. doi : [10.1111/1532-7795.1303004](https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303004). (Consulté le 7 avril 2021).
- KIM, J., et autres (2020). "Estimating the influence of adolescent delinquent behavior on adult health using sibling fixed effects", *Social Science and Medicine*, [En ligne], vol. 265, novembre, p. 113397. doi : [10.1016/j.socscimed.2020.113397](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113397). (Consulté le 20 janvier 2021).
- KUPPENS, S., et autres (2013). "Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: A multilevel and sequential meta-analysis", *Developmental Psychology*, [En ligne], vol. 49, n° 9, p. 1697-1712. doi : [10.1037/a0030740](https://doi.org/10.1037/a0030740). (Consulté le 9 décembre 2020).
- LAFOREST, J., P. MAURICE et L. M. BOUCHARD (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*, [En ligne], Montréal, Institut national de santé publique du Québec, 367 p. [[www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380\\_rapport\\_quebecois\\_violence\\_sante.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf)] (Consulté le 5 octobre 2018).
- LANCTÔT, N., S. A. CERNKOVICH et P. C. GIORDANO (2007). "Delinquent behavior, official delinquency, and gender: Consequences for adulthood functioning and well-being", *Criminology*, [En ligne], vol. 45, n° 1, février, p. 131-157. doi : [10.1111/j.1745-9125.2007.00074.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2007.00074.x). (Consulté le 20 janvier 2021).
- LIBBEY, H. P. (2004). "Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement", *The Journal of School Health*, [En ligne], vol. 74, n° 7, septembre, p. 274-283. doi : [10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x). (Consulté le 17 juillet 2020).
- MCCAMBRIDGE, J., J. MCALANEY et R. ROWE (2011). "Adult Consequences of Late Adolescent Alcohol Consumption: A Systematic Review of Cohort Studies", *PLoS Medicine*, [En ligne], vol. 8, n° 2, p. e1000413. doi : [10.1371/journal.pmed.1000413](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000413). (Consulté le 19 novembre 2020).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). « La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation », *Bulletin statistique de l'éducation*, [En ligne], vol. 26, mars, p. 1-9. [[www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/bulletin\\_26.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf)] (Consulté le 13 janvier 2021).

- MURRAY, J., et D. P. FARRINGTON (2010). "Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies", *The Canadian Journal of Psychiatry*, [En ligne], vol. 55, n° 10, p. 633-642. doi : [10.1177/070674371005501003](https://doi.org/10.1177/070674371005501003). (Consulté le 19 novembre 2020).
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2002). « Les jeunes et la violence », dans *Rapport mondial sur la violence et la santé*, [En ligne], Genève, Organisation mondiale de la santé, p. 25-61. [[apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619\\_fre.pdf;jsessionid=ABE0EB2F1A9AA6287D6EF99F17D44455?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619_fre.pdf;jsessionid=ABE0EB2F1A9AA6287D6EF99F17D44455?sequence=1)] (Consulté le 24 septembre 2018).
- ORRI, M., et autres (2019). "Early childhood child care and disruptive behavior problems during adolescence: a 17-year population-based propensity score study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 60, n° 11, p. 1174-1182.
- PLANTE, N., R. COURTEMANCHE et M. BERTHELOT (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. Méthodologie de l'enquête et caractéristiques de la population visée*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 1, 54 p. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-1-methodologie-de-lenquete-et-caracteristiques-de-la-population-visee.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-1-methodologie-de-lenquete-et-caracteristiques-de-la-population-visee.pdf)] (Consulté le 2 décembre 2020).
- RESNICK, M. D., et autres (1997). "Protecting Adolescents From Harm: Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health", *The Journal of the American Medical Association*, [En ligne], vol. 278, n° 10, septembre, p. 823-832. doi : [10.1001/jama.1997.03550100049038](https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038). (Consulté le 17 juillet 2020).
- RIBERDY, H., S. LAVOIE et M. FOURNIER (2007). *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais. Description et méthodologie*, [En ligne], Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 63 p. [[santemontreal.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Uploads/tx\\_ assmpublications/pdf/publications/978-2-89494-549-0.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_ assmpublications/pdf/publications/978-2-89494-549-0.pdf)] (Consulté le 14 janvier 2021).
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, Princeton University Press, 326 p.
- SALAVERA, C., P. USÁN et L. JARIE (2017). "Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences?", *Journal of Adolescence*, [En ligne], vol. 60, octobre, p. 39-46. doi : [10.1016/j.adolescence.2017.07.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009). (Consulté le 26 mars 2019).
- SCOTT, D. (2017). *Evaluating the National Outcomes, Youth. Social competencies*, [En ligne]. [[cals.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social\\_comp.html](https://cals.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social_comp.html)] (Consulté le 21 février 2019).
- SPRUIT, A., et autres (2016). "Sports participation and juvenile delinquency: A meta-analytic review", *Journal of Youth and Adolescence*, [En ligne], vol. 45, n° 4, p. 655-671. doi : [10.1007/s10964-015-0389-7](https://doi.org/10.1007/s10964-015-0389-7). (Consulté le 19 novembre 2020).
- STATISTIQUE CANADA (2000, mise à jour le 24 octobre 2007). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)*, [En ligne]. [[www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&Id=4631&db=IMDB](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&Id=4631&db=IMDB)] (Consulté le 26 novembre 2020).
- STATISTIQUE CANADA (2007, mise à jour le 24 octobre 2007). *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC)*, [En ligne]. [[www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&Id=22642](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&Id=22642)] (Consulté le 23 août 2018).
- STEINBERG, L., et autres (1992). "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed", *Child Development*, vol. 63, n° 5, octobre, p. 1266-1281.
- TANGNEY, J. P., R. F. BAUMEISTER et A. L. BOONE (2004). "High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success", *Journal of Personality*, vol. 72, n° 2, avril, p. 271-324.

- TAYLOR, L. D., P. DAVIS-KEAN et O. MALANCHUK (2007). "Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School", *Aggressive Behavior*, [En ligne], vol. 33, n° 2, mars/avril, p. 130-136. doi : [10.1002/ab.20174](https://doi.org/10.1002/ab.20174). (Consulté le 28 janvier 2022).
- TRAORÉ, I. (2018). « Consommation d'alcool et de drogues », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. La santé physique et les habitudes de vie des jeunes*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 3, p. 219-261. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-3-la-sante-physique-et-les-habitudes-de-vie-des-jeunes.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-3-la-sante-physique-et-les-habitudes-de-vie-des-jeunes.pdf)] (Consulté le 2 décembre 2020).
- TRAORÉ, I., H. CAMIRAND et J. FLORES (2018a). « Violence », dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, p. 97-134. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf)] (Consulté le 2 décembre 2020).
- TRAORÉ, I., et autres (2018b). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, 189 p. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf)] (Consulté le 2 décembre 2020).
- TRAORÉ, I., H. RIBERDY et L. A. PICA (2013). « Violence et problèmes de comportement », dans *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, p. 81-110. [[statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2010-2011-le-visage-des-jeunes-d-aujourd'hui-leur-sante-mentale-et-leur-adaptation-sociale-tome-2.pdf](https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2010-2011-le-visage-des-jeunes-d-aujourd'hui-leur-sante-mentale-et-leur-adaptation-sociale-tome-2.pdf)] (Consulté le 2 décembre 2020).
- TULLY, E. C., et autres (2016). "Quadratic Associations Between Empathy and Depression as Moderated by Emotion Dysregulation", *The Journal of Psychology*, [En ligne], vol. 150, n° 1, p. 15-35. doi : [10.1080/00223980.2014.992382](https://doi.org/10.1080/00223980.2014.992382). (Consulté le 26 mars 2019).
- VACHON, D. D., D. R. LYNAM et J. A. JOHNSON (2014). "The (Non)Relation Between Empathy and Aggression: Surprising Results From a Meta-Analysis", *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 3, p. 751-773.
- WHITESSELL, M., et autres (2013). "Familial, social, and individual factors contributing to risk for adolescent substance use", *Journal of Addiction*, [En ligne], vol. 2013, p. 1-9. doi : [10.1155/2013/579310](https://doi.org/10.1155/2013/579310). (Consulté le 20 novembre 2020).
- WILKINS, N., et autres (2014). *Connecting the Dots: An Overview of the Links Among Multiple Forms of Violence*, [En ligne], Atlanta, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control [[www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/connecting\\_the\\_dots-a.pdf](http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/connecting_the_dots-a.pdf)] (Consulté le 24 mai 2018).

« La statistique au  
service de la société :  
la référence au Québec »