

Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire

Laurier Fortin, Diane Marcotte, Égide Royer et Pierre Potvin

Volume 26, numéro 1, 2000

Les troubles du comportement à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032034ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032034ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197–218. <https://doi.org/10.7202/032034ar>

Résumé de l'article

Cette recherche vise à identifier les facteurs de risque personnels, familiaux et associés à l'école chez des élèves en troubles du comportement intériorisés, extériorisés et en concomitance des troubles intériorisés et extériorisés. L'échantillon compte 242 élèves de première secondaire (12 et 13 ans) répartis en quatre types: 73 élèves présentent des troubles extériorisés, 77 élèves des troubles intériorisés, 14 élèves la concomitance des troubles; 78 élèves témoins sans trouble du comportement. Les résultats indiquent que les types concomitants et extériorisés sont comparables quant aux conduites antisociales, mais que le type concomitant présente plus de problèmes et se différencie de ce dernier type selon certaines variables. Le type intériorisé présente le plus de problèmes de communication avec ses parents, mais il est comparable aux élèves témoins pour les variables associées à l'école.

Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire

Laurier Fortin
Professeur

Université de Sherbrooke

Diane Marcotte
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

Égide Royer
Professeur

Université Laval

Pierre Potvin
Professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Cette recherche vise à identifier les facteurs de risque personnels, familiaux et associés à l'école chez des élèves en troubles du comportement intériorisés, extériorisés et en concomitance des troubles intériorisés et extériorisés. L'échantillon compte 242 élèves de première secondaire (12 et 13 ans) répartis en quatre types: 73 élèves présentent des troubles extériorisés, 77 élèves des troubles intériorisés, 14 élèves la concomitance des troubles; 78 élèves témoins sans trouble du comportement. Les résultats indiquent que les types concomitants et extériorisés sont comparables quant aux conduites antisociales, mais que le type concomitant présente plus de problèmes et se différencie de ce dernier type selon certaines variables. Le type intériorisé présente le plus de problèmes de communication avec ses parents, mais il est comparable aux élèves témoins pour les variables associées à l'école.

Introduction

Les élèves qui présentent des troubles du comportement forment la clientèle la plus fréquemment référée aux professionnels des services psychologiques. Malgré l'apport de ces services spécialisés, les troubles du comportement restent bien présents,

d'une grande stabilité et demeurent prédicteurs de sérieux problèmes d'adaptation sociale à long terme, tels que la délinquance, l'échec scolaire et une forte consommation de drogue et d'alcool (Loeber et Hay, 1997). Au cours des dernières années, les recherches ont montré que les enfants qui ont des troubles du comportement forment un groupe hétérogène. Achenbach (1991) précise à ce sujet que, parmi les jeunes qui ont des troubles du comportement, certains présentent des troubles du comportement extériorisés, d'autres des troubles du comportement intériorisés. Les troubles du comportement extériorisés regroupent les paroles et les actes injustifiés d'agression envers les autres, l'intimidation, la destruction, le refus persistant d'un encadrement justifié, etc. Les troubles du comportement intériorisés se caractérisent par des peurs excessives des personnes ou des situations nouvelles, de la tristesse, de l'anxiété, de la dépression, de la dépendance et du retrait social. La définition des élèves en troubles du comportement que propose le ministère de l'Éducation (1996) comprend presque les mêmes composantes que celles d'Achenbach (1991) et il estime à 3% le nombre d'élèves qui présentent des troubles du comportement au secondaire.

La principale question de cette étude est de déterminer les facteurs personnels, familiaux et scolaires spécifiques qui permettent de différencier les élèves qui présentent des troubles du comportement extériorisés, intériorisés ou ces deux troubles. À cette fin, nous faisons une recension sommaire des écrits relatifs à ces variables; nous nous situons en référence au modèle théorique Patterson, Reid et Dishion (1992).

Les variables relatives aux troubles du comportement

Les variables personnelles

Les élèves en troubles du comportement extériorisés n'ont pas d'intérêt pour la réussite scolaire, ils recherchent le plaisir immédiat et ont souvent des conduites agressives envers les pairs (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Ces troubles du comportement apparaissent rarement de façon isolée des autres problèmes d'adaptation. Même si les troubles du comportement extériorisés et intériorisés constituent deux problématiques distinctes, de plus en plus d'études montrent que ces deux types de troubles se présentent simultanément chez certains d'adolescents (Angold, Costello et Erkanti, 1999); c'est ce qu'indiquent des études cliniques (Angold et Costello, 1993) et des études épidémiologiques (pour une recension des écrits, voir Zoccolillo, 1992).

Selon Russo et Beidel (1994), la majorité des jeunes référés pour des troubles du comportement extériorisés manifestent aussi des troubles d'anxiété, mais il reste à déterminer si l'anxiété modifie ou altère les troubles du comportement. À ce sujet, Walker, Colvin et Ramsey (1991) indiquent que les jeunes qui présentent simulta-

nément des troubles d'anxiété et des troubles du comportement extériorisés ont moins de troubles sociaux que ceux qui n'ont que des troubles du comportement extériorisés. En dépit de l'importance de la concomitance entre ces troubles, il est difficile de tirer des conclusions à partir des études existantes, car les résultats laissent voir beaucoup d'inconsistance. En définitive, même si on reconnaît l'importance du rôle de l'anxiété dans le développement normal des jeunes, il semble que les effets des troubles de l'anxiété sur le développement des troubles du comportement extériorisés soient peu connus (Frick, 1998).

La dépression est un autre trouble intériorisé qui caractérise plusieurs jeunes atteints de troubles du comportement extériorisés (Fortin et Favre, 1999). Pour Capaldi (1992), la présence de la dépression, tout comme celle de l'anxiété, ne paraît pas altérer le développement des manifestations des troubles du comportement extériorisés. Herman-Stahl et Petersen (1995) révèlent que les adolescents dépressifs présentent peu de stratégies d'adaptation, qu'ils ont beaucoup d'attributions négatives et que leurs relations interpersonnelles sont faibles. Plus récemment, Capaldi et Stoolmiller (1999) ont démontré que les troubles du comportement et les problèmes de dépression à l'adolescence étaient stables et se maintenaient jusqu'à l'âge adulte. De plus, comparativement aux filles, les garçons font montre d'une plus grande stabilité et intensité des troubles de comportement extériorisés.

Les variables familiales

La communauté scientifique s'entend pour reconnaître que certaines variables familiales sont très fortement associées aux troubles du comportement des jeunes. Frick (1998) pose l'hypothèse que les jeunes en troubles du comportement ont un problème sérieux de socialisation attribuable à des lacunes éducatives des parents. En effet, les pratiques éducatives inadéquates des parents, qui sont fréquemment associées aux troubles du comportement de leur enfant, sont principalement imputables au peu d'engagement de ceux-ci dans les activités de leurs enfants, dans la piètre qualité de la supervision, dont le fait de ne pas connaître les activités de leurs enfants, dans l'instabilité de la discipline et dans les pratiques punitives et coercitives (Kazdin, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). De plus, le faible degré d'engagement des parents dans les activités que propose l'école est fortement associé aux troubles de comportement de leur enfant (Fortin et Mercier, 1994; Cochran et Dean, 1991).

Plusieurs des facteurs décrits précédemment ne sont pas spécifiques aux troubles du comportement, mais sont associés à différentes formes d'inadaptation sociale. Par exemple, les conflits conjugaux peuvent contribuer au développement de la dépression et des troubles du comportement extériorisés. Le peu d'engagement parental dans les activités de leurs enfants et la mauvaise qualité de la supervision sont fortement

associés aux troubles du comportement extériorisés (Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoolmiller, 1998; Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986). Ces deux dernières variables que rapportent de nombreuses études sur les troubles du comportement pourraient constituer un facteur spécifique. Aussi, certaines pratiques éducatives, comme la surprotection et un très fort contrôle, seraient directement associées aux troubles du comportement intériorisés (Marcotte, Giguère, Fortin, Royer et Potvin, 1999). Les connaissances actuelles ne permettent toutefois pas de dire quel aspect critique des pratiques éducatives des parents contribue le plus au développement des troubles du comportement intériorisés ou extériorisés. Et, nous en savons encore moins quant aux pratiques éducatives menant à l'expression des troubles concomitants.

Les variables scolaires

Turcotte (1995) estime que l'encadrement des enseignants, tel que la nature des règles, peut contribuer à diminuer l'inadaptation scolaire, même si les enseignants croient que leur participation individuelle est plutôt négligeable sur le fonctionnement de l'école.

En général, la relation enseignant-jeune est plus négative lorsqu'il s'agit de jeunes en difficultés scolaires et sociales que lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté (Potvin et Rousseau, 1993). Les attitudes des enseignants seraient plus positives envers les filles qu'envers les garçons et plus négatives envers les élèves en troubles du comportement. Ces résultats indiquent que la même école peut avoir des effets positifs sur un groupe d'élèves, alors que les effets peuvent être négatifs pour un autre groupe. Cela signifie que l'effet de l'école peut varier selon le sexe, les habiletés et les comportements de l'élève.

Les résultats de l'étude longitudinale de Kasen, Johnson et Cohen (1990), menée auprès de 300 élèves de l'État de New York, montrent que plusieurs dimensions composent le climat de l'école et qu'elles peuvent influencer différemment les élèves en troubles du comportement: le climat de l'école peut contribuer à augmenter les difficultés de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. De plus, les conflits au sein de l'école favoriseraient l'expression de comportements offensifs. Par ailleurs, lorsque les élèves rejettent l'enseignant comme modèle, il semble qu'il y aurait une diminution du contrôle social, ce qui renforcerait l'adhésion à la culture négative de sous-groupes d'élèves. Comme le montrent ces études, l'école peut être un facteur de risque et contribuer au développement de troubles du comportement tant extériorisés qu'intériorisés. À l'inverse, les écoles qui sont centrées sur la réussite scolaire deviennent un facteur de protection et favorisent la diminution des troubles du comportement. En fait, un bon ajustement entre les caractéristiques personnelles du jeune et celles des services éducatifs adaptés à ses besoins favorise un bon climat de classe et l'intégration scolaire et sociale du jeune à l'école (Picard, Fortin et Bigras, 1995).

Le modèle théorique Patterson, Reid et Dishion (1992)

Plusieurs facteurs de risque peuvent contribuer au développement des troubles du comportement, comportement dont Patterson, Reid et Dishion (1992) ont établi les quatre étapes. Ces troubles apparaissent d'abord dans la famille à la suite d'interactions coercitives et punitives des parents, d'indiscipline et d'instabilité dans les exigences. À son arrivée à l'école, l'enfant n'a pas les habiletés qui lui permettent d'interagir adéquatement. Il généralise ses comportements d'opposition et d'agressivité au contexte scolaire. Il s'intéresse peu à l'apprentissage, puis surviennent l'échec et la dépression. En classe, l'enfant affiche envers ses pairs des conduites agressives et inadéquates. En conséquence, l'environnement social de l'école réagit: l'enseignant développe des attitudes négatives et l'enfant risque d'être rejeté par les pairs. Cette situation amène l'enfant à risque à se regrouper avec des pairs déviants et à raffiner ses conduites antisociales. Chaque étape est pour lui un risque de développer des conduites antisociales et délinquantes à l'adolescence et à l'âge adulte. Ce modèle qui se présente sous la forme des séquences action-réaction postule que ces mécanismes agissent de la même façon pour tous les enfants antisociaux. Certains, dont Frick (1998), ne trouvent pas ce modèle théorique applicable à tous les types de jeunes en troubles du comportement extériorisés. Après cette critique, Patterson, Forgatch, Yoerger et Stoolmiller (1998) réaffirment, à partir d'une nouvelle étude, que, les jeunes antisociaux suivent généralement ces séquences action-réaction: ils ont des difficultés d'apprentissage, ils proviennent de milieux socioéconomiques faibles et de familles à problèmes.

En résumé, les variables familiales sont fortement associées aux troubles du comportement des jeunes, mais on ne sait pas quelles variables favoriseraient l'apparition des troubles extériorisés, intériorisés ou concomitants. Certaines variables seraient plus spécifiques aux troubles du comportement extériorisés, comme le degré d'engagement parental et la qualité de la supervision. Cependant, il est fort probable que d'autres facteurs familiaux puissent favoriser le développement d'autres sous-groupes de troubles du comportement. Par ailleurs, on l'a vu, l'école qui a une influence sur le développement de l'enfant peut certes contribuer au développement de l'autonomie et de la socialisation du jeune, mais elle peut aussi jouer un rôle dans le développement de troubles du comportement. Alors que la documentation scientifique montre que les jeunes qui ont des troubles du comportement forment des sous-groupes avec des tendances plus agressives, plus dépressives ou plus délinquantes, certaines études analysent ces jeunes comme s'ils formaient un groupe homogène. Plusieurs études retiennent qu'un seul contexte du milieu de l'enfant, alors que d'autres traitent à la fois plusieurs dimensions; en outre, la majorité des études ne tiennent pas compte du sexe des participants. En somme, selon Patterson, Reid et Dishion (1992), plusieurs contextes contribuent au développement des troubles du comportement. Mais Frick (1998) estime qu'il est fort probable que les enfants ne suivent pas tous la même trajectoire développementale, car les facteurs de risque qui sont de l'ordre de la probabilité pourraient affecter différemment les garçons et les filles, et faire qu'avec leurs caractéristiques personnelles, ces jeunes influencent grandement leur propre écologie sociale.

Il en ressort qu'une étude multidimensionnelle qui recueillerait des informations sur de multiples variables provenant de différents contextes personnel, familial et scolaire pourrait contribuer significativement au développement des connaissances des différents types d'élèves. Le principal objectif de notre étude est d'identifier ces variables susceptibles de différencier les types d'élèves en troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants, et de vérifier si elles varient suivant le sexe des élèves.

La méthodologie

Les participants

Les participants à cette étude proviennent de quatre écoles secondaires de trois régions du Québec: l'Estrie, la Mauricie et Québec. L'échantillon compte 242 sujets (130 garçons et 112 filles) sélectionnés à partir de 764 jeunes (411 garçons et 353 filles) inscrits en première secondaire en septembre 1996. L'échantillon est divisé en quatre types d'élèves: a) 73 élèves ont des troubles du comportement extériorisés; b) 77 élèves ont des troubles du comportement intériorisés; c) 78 élèves témoins ne présentent aucun trouble du comportement; d) 14 élèves ont des troubles concomitants (intériorisés et extériorisés). La formation des groupes s'est effectuée à partir de l'échelle des troubles du comportement intériorisés et extériorisés du questionnaire des habiletés sociales de Gresham et Elliot (1990). Nous avons appliqué la procédure américaine à l'échantillon pour identifier les différents types d'élèves. Cette procédure est un point de coupure d'un écart-type au-dessus de la moyenne de l'échantillon, ce qui est un critère très rigoureux pour un échantillon clinique. Pour le groupe témoin, une sélection aléatoire a été réalisée par le programme d'analyse statistique SPSS à partir de l'échantillon de 522 élèves sans trouble du comportement.

Les mesures

Des mesures ont été faites pour chacune des variables personnelles, familiales et scolaires.

– Les mesures des variables personnelles

Analyse des dossiers scolaires – Il s'agit de répertorier les données usuelles contenues dans les dossiers scolaires existant dans les écoles. Les informations permettent d'établir un profil du jeune selon les variables déjà contenues dans le dossier (résultats scolaires, absentéisme). Cette analyse a lieu à la fin de l'année scolaire.

Délinquance autorévélee (LeBlanc, 1994) – Cette mesure autorévélee des comportements violents et antisociaux du jeune comprend 29 questions auxquelles l'élève a répondu et qui concernent diverses activités délinquantes (vandalisme, vols mineurs, vols graves, agression, consommation de drogue, consommation d'alcool et autres comportements). La fiche réponse comporte une échelle de type Likert en quatre points, ce qui permet à l'adolescent de préciser la fréquence de ses comportements délinquants. Ce questionnaire a déjà été validé auprès de 6 604 jeunes âgés de 10 à 18 ans.

Questionnaire sur la dépression (Beck, 1978) – Traduit en français par Bourque et Beaudette (1982), ce questionnaire de mesure autoévaluative comprend 21 items auxquels l'élève a répondu et permet d'évaluer l'intensité des symptômes affectifs, comportementaux, cognitifs et somatiques de la dépression. Pour chaque item, le répondant peut choisir entre quatre réponses graduées de 0 à 3. Les qualités psychométriques du QDB ont été confirmées auprès d'adolescents québécois, les coefficients de consistance interne variant de 0,86 à 0,88. Un score de coupure de 16 est suggéré pour identifier les sujets qui présentent les caractéristiques de la dépression clinique (Strober, Green et Carlson, 1981).

Questionnaire sur les habiletés sociales (Gresham et Elliot, 1990) – Traduit du *Social Skills Rating System* (SSRS), ce questionnaire fournit une évaluation multivariée des comportements sociaux des jeunes à l'école. La version enseignant comprend 51 énoncés auxquels l'enseignant a répondu et deux échelles: habiletés sociales, troubles du comportement. Les troubles du comportement comprennent deux catégories, soit les comportements extériorisés et les comportements intériorisés. Expérimenté auprès d'un échantillon de 4700 jeunes Américains âgés de 3 à 18 ans, le SSRS montre une fidélité adéquate (test-retest: 0,90; coefficient alpha: 0,90). Des épreuves de validité de convergence avec des échelles des tests *Social Behavior Assessment* (Stephens, 1978, In Gresham et Elliot, 1990) obtiennent des corrélations de -0,68 pour l'échelle des habiletés sociales de 0,55 pour les problèmes de comportement. Des analyses factorielles confirmatives faites auprès de 810 élèves du secondaire indiquent que la version québécoise possède la même structure factorielle que la version américaine. Les coefficients de consistance interne varient de 0,79 à 0,92 (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, à paraître).

Les stratégies d'adaptation (Lazarus et Folkman, 1984) – La version abrégée de ce questionnaire qui a été traduit et adapté par Bouchard, Sabourin, Lussier, Richer et Wright (1995) comprend 21 items auxquels l'élève a répondu. Elle mesure trois types de stratégies, soit la recherche de soutien social, la réévaluation positive/résolution de problèmes et la distanciation/évitement. Les coefficients de consistance interne varient de 0,61 à 0,81 pour des échantillons d'adolescents francophones.

– Les mesures des variables familiales

Style parental (1992) – Ce questionnaire destiné à l'élève est une traduction du *Parental Style* (Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling). Il comprend les échelles engagement parental (9 items), encadrement parental (8 items) et encouragement à l'autonomie (9 items). Les indices de consistance interne de ces échelles de type Likert s'avèrent très satisfaisants, et la validité de construit et de contenu a été démontrée auprès d'adolescents (Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995).

Participation parentale au suivi scolaire (1993) – Ce questionnaire réalisé par Epstein, Connors et Salinas a été traduit et validé au Québec par Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995). Il porte sur la participation parentale au suivi scolaire; 20 énoncés, répartis en cinq sous-échelles, évaluent la participation des parents à partir de 20 activités de la maison ou de l'école. Les élèves répondent selon une échelle de type Likert: jamais, une fois, quelquefois et souvent. La consistance interne de la version québécoise (indices de 0,65 à 0,76) se compare à celle de la version américaine.

– Les mesures des variables scolaires

Échelle de l'environnement de la classe – L'objectif de ce questionnaire, qui est une traduction du *Classroom Environment Scale* (CES) de Moos et Trickett (1987), est d'évaluer le climat social de la classe. La version abrégée, à laquelle l'élève a répondu, comprend 9 échelles de 5 énoncés chacune, soit un total de 45 énoncés. Le choix de réponses est vrai ou faux. Le CES démontre une fidélité adéquate (alpha de 0,52 à 0,75) et une validité de convergence avec d'autres instruments ($r = 0,16$ à 0,40).

Échelle d'attitudes de l'enseignant envers le jeune (APE) – Réalisé par Potvin et Rousseau (1991), ce questionnaire concerne l'enseignant a répondu et compte 18 adjectifs bipolaires, dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3, avec un minimum de -54 et un maximum de +54; il permet d'évaluer les attitudes de l'enseignant envers le jeune. La fidélité de l'instrument est adéquate (alpha de 0,50 à 0,86) et la validité est satisfaisante, le degré de corrélation des items étant de 0,51 à 0,94.

La procédure

Nous avons contacté le jeune par l'entremise de l'enseignant. Ce dernier a été informé de l'étude par son directeur, puis un des expérimentateurs l'a rencontré afin de lui expliquer les objectifs de la recherche et de solliciter sa participation. Ensuite, nous avons contacté les parents ou les tuteurs légaux afin d'obtenir leur consentement écrit, et nous leur avons garanti la confidentialité du dossier.

Les questionnaires ont été complétés en groupe-classe, par tous les jeunes, pendant deux périodes (novembre et février). Deux assistants, formés à la passation des tests, ont été assignés à chaque école. En février, l'enseignant tuteur complétait les

questionnaires pour chacun des jeunes de son groupe qui participaient à l'étude. Le tuteur du groupe avait été désigné par la direction de l'école pour l'année scolaire et il est devenu la personne référence pour l'élève. Enfin, pour répondre au questionnaire du climat de la classe, l'élève faisait référence à l'atmosphère de la classe pendant les cours de français. Ce choix est justifié par l'importance de la matière et par le plus grand nombre de minutes accordé à son enseignement.

Les résultats

Le tableau 1 rapporte les résultats des analyses descriptives des variables dépendantes pour les divers types de jeunes. Étant donné que les écrits relèvent des différences filles-garçons, nous avons tenu compte de la variable sexe. Au tableau 2, nous avons procédé à trois analyses de la covariance multivariées (mancova) pour les dimensions personnelles, familiales et scolaires. Nous avons réalisé des analyses d'interactions entre le sexe et les types d'élèves, sur les variables indépendantes de types d'élèves. Les analyses de la covariance multivariées (mancova) ont été retenues afin d'ajouter un contrôle statistique pour le sexe sur les diverses variables et pour nous prémunir contre l'inflation de l'erreur alpha associée au grand nombre d'analyses de la covariance. Le tableau 3 rapporte les analyses de variance univariées (anova) sur les variables dépendantes incluses dans chacune des trois analyses. Ces analyses sont à 3 degrés de liberté. Enfin, les tests *post hoc* LSD font voir où se situent les différences entre les moyennes des variables dépendantes pour chaque type d'élèves. L'objectif de l'étude est d'identifier les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des différents types d'élèves en troubles du comportement. (Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.)

Tableau 1
Moyennes et écarts-types des variables personnelles,
familiales et scolaires selon le type d'élèves

Variables dépendantes	Intériorisés Groupe 1	Extériorisés Groupe 2	Concomitants Groupe 3	Témoins Groupe 4
Variables personnelles				
Notes en français	71,92 (9,48)	69,68 (10,01)	61,57 (8,61)	76,02 (9,32)
Notes en mathématiques	77,01 (13,12)	70,10 (13,83)	59,42 (10,42)	78,87 (13,40)
Délits	3,02 (2,27)	4,98 (3,23)	6,00 (4,05)	2,66 (2,77)
Agressions	0,80 (0,94)	1,54 (1,14)	1,42 (1,13)	0,70 (1,02)
Dépression	9,53 (8,91)	9,01 (9,83)	11,86 (12,08)	6,72 (5,77)
Coopération	16,37 (3,91)	12,32 (4,28)	9,85 (4,14)	17,69 (3,01)
Contrôle de soi	13,01 (2,89)	10,83 (3,43)	8,78 (3,11)	14,73 (4,25)
Affirmation de soi	5,24 (3,44)	12,05 (3,20)	7,92 (3,77)	10,30 (4,86)

Tableau 1 (suite)

Variables dépendantes	Intériorisés Groupe 1	Extériorisés Groupe 2	Concomitants Groupe 3	Témoins Groupe 4
Variables personnelles				
Recherche de soutien	1,59 (0,69)	1,64 (0,56)	1,55 (0,64)	1,71 (0,51)
Évitement	1,33 (0,61)	1,43 (0,64)	1,32 (0,65)	1,32 (0,56)
Réévaluation positive	1,53 (0,55)	1,66 (0,57)	1,35 (0,44)	1,73 (0,51)
Absentéisme	18,42 (19,45)	24,60 (29,09)	27,71 (50,69)	11,88 (15,72)
Variables familiales				
Encouragement à l'autonomie	2,34 (0,43)	2,36 (0,50)	2,29 (0,41)	2,41 (0,44)
Engagement parental	3,32 (0,53)	3,31 (0,47)	3,11 (0,49)	3,52 (0,37)
Encadrement parental	2,28 (0,46)	2,16 (0,54)	2,10 (0,49)	2,30 (0,47)
Interaction scolaire parent-adol.	3,20 (0,61)	3,21 (0,62)	3,19 (0,65)	3,34 (0,49)
Communication parent-école	2,23 (0,66)	2,24 (0,65)	2,21 (0,81)	2,30 (0,66)
Communication parent-adol.	2,18 (0,64)	2,45 (0,72)	2,23 (0,65)	2,47 (0,65)
Soutien affectif	2,82 (0,65)	2,93 (0,60)	2,82 (0,50)	3,04 (0,57)
Communication avec enseignants	2,06 (0,66)	2,24 (0,64)	2,16 (,80)	2,07 (0,65)
Engagement parental	3,32 (0,53)	3,28 (0,47)	3,12 (0,48)	3,51 (0,36)
Variables scolaires				
Engagement (classe)	2,12 (1,28)	1,84 (1,30)	1,18 (0,81)	2,39 (1,28)
Affiliation	2,90 (1,09)	2,95 (1,18)	2,59 (1,06)	3,09 (1,05)
Support	2,72 (1,15)	2,33 (1,35)	1,94 (1,20)	2,74 (1,26)
Orientation	2,79 (1,05)	2,62 (0,99)	2,65 (1,00)	2,87 (1,04)
Compétition	1,35 (,082)	1,42 (,88)	1,18 (1,07)	1,21 (0,73)
Ordre et organisation	2,21 (1,36)	1,49 (1,35)	1,18 (0,88)	2,25 (1,27)
Clarté des règlements	3,36 (0,84)	2,71 (0,99)	2,82 (0,95)	3,34 (0,90)
Contrôle de l'enseignant	1,74 (1,28)	2,25 (1,13)	3,06 (0,75)	2,04 (1,40)
Innovation	2,46 (1,12)	2,30 (1,23)	1,76 (1,03)	2,23 (1,05)
Attitudes de l'enseignant	26,29 (17,47)	7,26 (22,72)	-6,29 (19,47)	37,67 (16,09)

N = 242 Garçons = 130 Filles = 112

Les différences entre les types d'élèves pour les variables mesurées et les effets d'interactions entre le sexe et les types d'élèves

Les résultats des analyses multivariées (tableau 2) indiquent un effet significatif global entre les élèves, ce qui suggère des différences entre les types d'élèves quant aux caractéristiques personnelles (Lambda de Wilks = 0,309; $F = 10,824$; $p < 0,000$). Cependant, ils confirment qu'il n'y a pas d'effet d'interactions sexe/type d'élèves en ce qui concerne les caractéristiques personnelles (Lambda de Wilks = 0,862; $F = 1,141$; $p < 0,277$). Sur le plan familial, les résultats révèlent des différences significatives entre les types d'élèves (Lambda de Wilks = 0,861; $F = 1,573$; $p = 0,040$), mais il n'y a pas d'effet d'interactions sexe/type d'élèves (Lambda de Wilks = 0,886; $F = 1,270$; $p < 0,175$), ce qui indique que les différences ne sont pas attribuables au fait d'être un garçon ou une fille. Les divers types d'élèves se différencient aussi quant aux variables associées à l'école (Lambda de Wilks = 0,749; $F = 2,642$; $p < 0,000$). En outre, il y a un effet d'interactions sexe/type d'élèves (Lambda de Wilks = 0,848; $F = 1,482$; $p = 0,056$), ce qui montre que le fait d'être un garçon ou une fille a une influence sur une variable.

Tableau 2
Analyses multivariées sur les variables personnelles,
familiales et celles associées à l'école

Sources de variation	Lambda de Wilks	F	P
Variables personnelles			
Types d'élèves	0,30	10,82	0,00
Effets d'interactions	0,86	1,14	0,27
Variables familiales			
Types d'élèves	0,86	1,57	0,04
Effets d'interactions	0,88	1,27	0,17
Variables scolaires			
Types d'élèves	0,74	2,64	0,00
Effets d'interactions	0,84	1,48	0,05

N = 242 Garçons = 130 Filles = 112
Effets d'interactions = types d'élèves x sexe

Au tableau 3, une seule variable dépendante, l'orientation vers le travail, possède une différence significative. Dans l'ensemble, les résultats indiquent la présence de différences entre les types d'élèves pour la très grande majorité des variables à l'étude.

Les différences entre les variables personnelles

Le tableau 3 illustre que les types d'élèves se différencient significativement entre eux par rapport à la plupart des variables personnelles à l'étude: la réussite scolaire en français ($F = 10,206$; $p < 0,000$) et en mathématiques ($F = 12,839$; $p < 0,000$). On note aussi des différences significatives concernant les délits ($F = 12,032$; $p < 0,000$),

l'agression ($F = 9,514$; $p < 0,000$), la dépression ($F = 2,574$; $p < 0,055$), la coopération ($F = 35,930$; $p < 0,000$), le contrôle de soi ($F = 20,263$, $p < 0,000$), l'affirmation de soi ($F = 42,583$; $p < 0,000$), la réévaluation positive ($F = 2,620$; $p < 0,052$) et l'absentéisme scolaire ($F = 3,461$; $p < 0,017$).

Le tableau 3 rapporte les tests *post hoc* et le tableau 1 indique les moyennes et les écarts-types des variables (entre parenthèses), ce qui permet d'identifier les variables qui différencient les élèves. En français, les élèves témoins obtiennent des notes supérieures aux trois autres types d'élèves, alors que le type concomitant a la moyenne la plus faible. En mathématiques, les types intériorisés réussissent aussi bien que les élèves témoins, et c'est encore le type concomitant qui obtient les notes les plus faibles. À l'échelle des délits et de l'agression, il n'y a pas de différence entre les types extériorisés et concomitants, mais ces deux types d'élèves se différencient des élèves témoins et du type intériorisé à l'échelle des délits et des agressions. Pour ce qui est de la dépression, les analyses multivariées suggèrent une différence significative entre les types d'élèves. Les types intériorisés, extériorisés et concomitants sont comparables, mais les types intériorisés et concomitants se différencient significativement des élèves témoins en présentant un plus haut taux de dépression. Les résultats montrent que les élèves témoins et ceux qui présentent des troubles intériorisés expriment plus de comportements sociaux de coopération et ont plus d'habiletés à se contrôler que les élèves qui présentent des troubles extériorisés et concomitants. Mais ce sont les élèves témoins qui affichent le meilleur contrôle de soi, alors que le type concomitant présente le plus faible contrôle de soi. Les élèves de type intériorisé ont moins d'habiletés d'affirmation de soi que les autres types d'élèves, et ce sont les élèves présentant des troubles extériorisés qui montrent le plus d'habiletés d'affirmation de soi. Les élèves témoins montrent davantage de stratégies d'adaptation sur le plan de la réévaluation positive que les types intériorisés et concomitants, et le type extériorisé est supérieur au type concomitant quant à cette stratégie. Enfin, les élèves de types extériorisés et concomitants s'absentent de l'école plus souvent que les élèves témoins.

Les différences entre les variables familiales

En ce qui a trait aux variables familiales, on note des différences significatives entre les moyennes des élèves sur les échelles de l'engagement parental ($F = 4,955$; $p < 0,037$), de l'encadrement parental ($F = 2,786$; $p < 0,041$) et de la communication du parent avec son adolescent ($F = 2,869$; $p < 0,002$). Comme l'indiquent les tests *post hoc* (tableau 3) et les analyses descriptives (tableau 1), les élèves témoins se différencient significativement des autres types d'élèves : ils sont mieux encadrés et bénéficient d'un plus grand engagement des parents. Aussi, les élèves témoins et ceux de type extériorisé rapportent qu'ils ont une meilleure communication avec leurs parents que les élèves présentant des troubles intériorisés. C'est le type intériorisé qui obtient la plus faible moyenne sur cette échelle.

Tableau 3
Comparaison entre les différents types d'élèves : analyse de la variance
(Anova) sur les variables personnelles, familiales et celles liées à l'école

Variables dépendantes	Effets d'interactions Types x sexe F	Types d'élèves F	Tests Post Hoc LSD
Variables personnelles			
Notes en français	0,82	10,20***	4>1,2,3; 1, 2>3
Notes en mathématiques	7,47	12,83***	1,4>2,3; 1,2,4>3
Délits	2,13	12,03***	1, 4< 2, 3
Agressions	0,98	9,51***	1, 4< 2, 3
Dépression	1,16	2,57*	1>4; 3>4
Coopération	0,23	35,93***	3<1,2,4; 1,2,3<4; 2,3<1
Contrôle de soi	0,11	20,26***	2, 3< 1, 4; 1, 2, 3,<4
Affirmation de soi	2,19	42,58***	2>1, 4; 2> 1, 3, 4
Recherche de soutien	2,72	0,58	n.s.
Évitement	1,03	0,66	n.s.
Réévaluation positive	0,48	2,62*	4>1, 3; 2>3
Absentéisme scolaire	0,56	3,46**	2, 3 > 4
Variables familiales			
Encouragement à l'autonomie	1,39	0,59	n.s.
Engagement parental	0,34	4,95***	4>1, 2, 3
Encadrement parental	0,11	2,78*	4> 2, 3
Interaction scolaire parent-adol.	0,70	0,94	n.s.
Communication parent-école	2,57	0,47	n.s.
Communication parent-adol.	0,66	2,86*	1< 2, 4
Soutien affectif	1,84	2,12	n.s.
Communication avec enseignants	5,66	1,79	n.s.
Variables scolaires			
Engagement (classe)	0,82	4,92***	1, 2, 4 > 3; 4>2
Affiliation aux pairs	2,34	0,80	n.s.
Support enseignant	1,47	2,41	n.s.
Orientation travail	2,55*	0,91	n.s.
Compétition	0,36	0,86	n.s.
Ordre et organisation	0,78	6,98***	1, 4 > 2, 3
Clarté des règlements	1,00	8,73***	1, 4 > 2
Contrôle de l'enseignant	0,78	6,10***	1, 2, 4 < 3; 1< 2
Innovation	1,49	1,09	n.s.
Attitudes de l'enseignant	0,81	24,89***	4>1,2,3; 1>2,3;2>3

N = 242 garçons = 130 filles = 112 * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Les différences entre les variables scolaires

Le climat de la classe est perçu par les types d'élèves de façon comparable pour certaines dimensions et de façon différente pour d'autres. Relativement à l'engagement dans le travail scolaire, les élèves témoins et ceux qui présentent des troubles intériorisés ne se différencient pas. Les élèves extériorisés sont moins engagés dans les activités scolaires ($F = 4,921$; $p < 0,002$) que les témoins, mais ce premier type les perçoit plus engagés que les élèves de type concomitant. Les élèves témoins et les élèves intériorisés se différencient aussi des types extériorisés et concomitants en percevant les élèves comme plus ordonnés et plus organisés en classe ($F = 6,983$; $p < 0,000$). Les élèves témoins et ceux du type intériorisé se distinguent du type extériorisé en percevant une plus grande clarté dans les règles ($F = 8,734$; $p < 0,001$). Enfin, quant au contrôle de l'enseignant, les élèves témoins et ceux qui présentent des troubles intériorisés et extériorisés se différencient des élèves présentant la concomitance ($F = 6,106$; $p < 0,001$). Ces résultats indiquent que, comparativement aux élèves qui présentent des troubles concomitants et extériorisés, les élèves témoins et ceux de type intériorisé estiment que l'enseignant exerce un plus grand contrôle externe dans la classe. Les élèves présentant des troubles concomitants rapportent que l'enseignant exerce peu de contrôle en classe.

Enfin, les enseignants adoptent des attitudes différentes selon le type d'élèves ($F = 24,899$; $p < 0,000$). Les tests *post hoc* (tableau 3) suggèrent que les attitudes se modifient selon le type d'élèves. Ils décrivent les élèves sans trouble de comportement comme agréables, calmes, sérieux, travailleurs, obéissants, coopératifs. Plus les troubles du comportement augmentent, plus ils les décrivent comme désagréables, agités, entêtés, désobéissants, batailleurs, immatures, non coopératifs et instables.

Discussion

Les élèves ont été évalués par rapport à de nombreuses variables personnelles, familiales et scolaires qui sont les plus fréquemment associées aux troubles du comportement. Sur le plan personnel, l'évaluation portait sur des variables qui favorisent la socialisation, comme les habiletés sociales et les stratégies d'adaptation, et sur des variables qui l'entravent, comme les délits et les agressions. Les élèves ont aussi été évalués sur des variables cognitives associées à la réussite scolaire et à l'adaptation sociale et sur des variables affectives. Concernant la dimension des comportements sociaux, les types témoins et intériorisés se ressemblent en ce qu'ils présentent un bon niveau d'adaptation sociale, alors que les types extériorisés et concomitants sont comparables selon plusieurs conduites antisociales. En effet, les deux types d'élèves témoins et intériorisés ont un très bon niveau d'habiletés sociales de coopération et de contrôle de soi: la fréquence de comportements antisociaux, tels que les délits et les agressions, est faible.

C'est le contraire pour les deux autres types d'élèves qui ont moins d'habiletés sociales de coopération et de contrôle de soi: ils commettent plus de délits et d'agressions. Les élèves de type intériorisé sont les moins affirmatifs alors que ceux de type extériorisé sont les plus affirmatifs. L'affirmation de soi est une compétence qui regroupe différentes habiletés sociales, comme demander des renseignements, se présenter à des amis et répondre à la pression ou aux insultes des amis. Le type intériorisé a un répertoire de comportements de timidité et de retrait, qui se situe à l'opposé de l'affirmation de soi, alors que le type extériorisé a un répertoire de comportements offensifs, qui pourrait favoriser chez ces jeunes l'affirmation de soi (Fortin et Picard, 1999).

Par rapport à la réussite scolaire, les élèves témoins obtiennent les meilleures notes, tant en français qu'en mathématiques. La performance scolaire des élèves qui ont des troubles intériorisés se rapproche de celle des élèves témoins en français, et il n'y a pas de différence en mathématiques. Par contre, les élèves ayant des troubles concomitants ont des difficultés scolaires: ces résultats confirment ceux des recherches antérieures qui rapportent de très forts liens entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement (Hinshaw, 1992; Patterson *et al.* 1992, 1998). Selon les troubles présentés, les moyennes des notes scolaires des élèves diminuent de façon significative: le type intériorisé obtient de meilleures notes que le type extériorisé, et le type concomitant présente les plus grandes difficultés scolaires. Il semble, comme le rapporte Patterson *et al.* (1992), que les troubles du comportement interfèrent avec l'apprentissage scolaire et qu'ils conduisent à l'échec scolaire. Aussi, plus les élèves présentent des difficultés personnelles et scolaires, plus ils s'absentent de l'école.

La réévaluation positive et la résolution de problèmes sont d'autres variables cognitives où les types d'élèves se différencient. La réévaluation positive est une restructuration cognitive qui se traduit par les moyens mis en place et les efforts déployés par le jeune devant une situation problématique. Sur ce plan, les élèves des types témoins et extériorisés sont comparables et ils se différencient des types intériorisés et concomitants, qui sont plus faibles. Comme pour l'affirmation de soi, les types témoins et extériorisés se ressemblent en ce qui a trait à la réévaluation positive et à la résolution de problème, qui sont des compétences où le jeune affronte le milieu pour trouver des solutions. Le type concomitant est le moins apte à réévaluer une situation problématique et à résoudre un conflit social.

Les résultats de notre étude concernant les variables personnelles diffèrent de ceux de Walker *et al.* (1991) qui rapportaient que les élèves qui présentent la concomitance troubles du comportement et troubles d'anxiété ont moins de problèmes sociaux que ceux qui ont des troubles de comportement. Nos résultats, à l'instar de ceux de Harrington, Fudge, Rutter, Pickles et Hill (1991), indiquent que les élèves de type concomitant montrent autant de problèmes sociaux que ceux de type extériorisé et qu'ils présentent davantage de difficultés sur le plan de la réussite scolaire et de la résolution de problèmes. Le type concomitant présente aussi la plus grande

moyenne au test de dépression et, comme le rapporte Capaldi (1992) pour ce type de jeune, la présence de la dépression ne semble pas diminuer la gravité des troubles du comportement. Sur l'ensemble des variables à l'étude, le type concomitant montre le plus de problèmes personnels et semble avoir le moins de compétences pour s'adapter à son milieu.

Les résultats concernant les variables familiales suggèrent que les parents des élèves témoins se différencient des parents des autres types d'élèves quant à deux pratiques éducatives fortement associées aux troubles du comportement : l'engagement et l'encadrement parentaux. L'engagement parental traduit les pratiques éducatives où le parent offre son aide à son enfant, discute de ses projets d'avenir, l'incite à avoir ses propres opinions, l'aide dans ses travaux scolaires et l'encourage à faire des efforts. Il implique aussi que le parent veut connaître les amis de son jeune et qu'il organise des activités en famille. L'encadrement parental se traduit par la supervision des sorties et de l'occupation du temps de l'enfant. Le parent veut savoir ce que fait son enfant lorsqu'il est à l'extérieur de la maison. Ces deux pratiques éducatives sont très importantes, car elles favorisent la socialisation du jeune (Frick, 1998). Le faible degré d'engagement parental dans les activités des enfants et la mauvaise qualité de la supervision sont rapportés dans de nombreuses études, ce qui porte à croire qu'ils peuvent être des facteurs spécifiques associés aux troubles du comportement extériorisés (Loeber, 1997 ; Patterson, Reid et Dishion, 1992). Les résultats de notre étude confirment que, lorsque ces deux pratiques éducatives sont inadéquates, elles sont fortement associées aux troubles du comportement de l'enfant. Mais elles ne permettent pas de différencier les types intériorisés, extériorisés et concomitants. Les parents du type concomitant présenteraient les pratiques éducatives les plus inadéquates.

La faible communication entre le parent et son jeune est surtout associée au type intériorisé ; il n'y a pas à ce sujet de différence entre les élèves témoins et ceux de type extériorisé. Les résultats montrent que les parents des jeunes qui présentent des troubles intériorisés discutent peu avec leur jeune sur des sujets d'actualité ou sur des émissions de télévision. Aussi, ces parents apportent peu d'aide à leur jeune pour planifier le temps qu'il faut pour réaliser ses devoirs, ou pour discuter de ses études. Ces parents échangent peu avec leur enfant sur ses projets d'avenir, le marché du travail et sa carrière. Les résultats suggèrent aussi que ces parents sont peu disponibles et peu sensibles aux besoins de leur jeune. Marcotte *et al.* (1999) estiment que ces jeunes proviennent de familles conflictuelles et que les parents sont surtout préoccupés par leur propre détresse. Donc, ceux-ci ne sont pas disponibles pour discuter des projets d'avenir de leur enfant.

Tous les types d'élèves décrivent de façon comparable certaines dimensions de l'atmosphère de la classe. Ainsi, les élèves vivent une certaine affiliation entre eux et ils ont des amis dans le groupe. Ils se connaissent bien et il est facile de former des sous-groupes pour réaliser un travail. Tous estiment que l'orientation de la classe est

centrée vers le travail et qu'ils doivent accomplir une certaine somme d'activités scolaires chaque jour. De plus, les enseignants s'en tiennent au thème de leur cours. Les élèves peuvent compter sur l'enseignant et ce dernier fera tout en son pouvoir pour les aider. Enfin, les élèves rapportent qu'il y a peu de compétition entre eux.

D'autres dimensions de l'atmosphère de la classe sont perçues différemment, selon les élèves. Ainsi, les élèves des types témoins et intériorisés écoutent leur enseignant lorsque ce dernier parle. Ils mettent beaucoup d'énergie à réaliser leur travail et essaient de ne pas perdre de temps. Ces deux types d'élèves se différencient des types extériorisés et concomitants. Les élèves du type concomitant se perçoivent comme les moins engagés dans les activités scolaires. De plus, les élèves des types extériorisés et concomitants perdent du temps en classe et ils s'énervent. Les élèves des types témoins et intériorisés estiment que les règlements sont bien expliqués et stables, et qu'ils en connaissent les conséquences s'ils ne les respectent pas. Les élèves des types extériorisés croient plutôt que les règlements sont ambigus et que les conséquences sont souvent imprévisibles. Les types d'élèves se différencient significativement aussi sur la dimension du contrôle de l'enseignant. Les élèves du type concomitant se différencient des autres types, car ils estiment qu'il y a peu de règlements à observer dans la classe. De plus, ils disent que l'enseignant n'est pas très sévère, que parler en classe ou ne pas suivre les règlements n'entraînent pas de conséquence. Comme le rapporte Patterson *et al.* (1992), il est probable que les comportements inadéquats des élèves influencent les attitudes de l'enseignant. Les élèves du type intériorisé perçoivent les choses différemment car ils affirment qu'il y a beaucoup de règlements et que le fait de ne pas les observer entraîne de nombreux problèmes.

Le pourcentage d'élèves qui ont des problèmes intériorisés est aussi élevé que celui des élèves qui présentent des troubles extériorisés. En effet, à partir d'un échantillon de 764 élèves, 73 d'entre eux présentent des troubles extériorisés et 77 des troubles intériorisés. Même si la définition des troubles du comportement du ministère de l'Éducation indique la différence entre les troubles intériorisés et extériorisés, la prévalence rapportée des troubles du comportement est globale et elle est estimée à 3%. Cette dernière évaluation est plutôt d'ordre administratif. D'ailleurs, ce sont les commissions scolaires qui rapportent les déclarations des clientèles pour des fins de subventions par le ministère de l'Éducation. Notre étude montre qu'il y a 10,07% de troubles intériorisés auxquels s'ajoutent 9,55% de troubles extériorisés. Vu que ce sont les enseignants qui ont évalué leurs élèves à partir d'un test validé, cette prévalence de 19,62% pourrait être plus près de leur réalité que de celle du ministère de l'Éducation. Par contre, cette dernière prévalence peut être influencée par le mode de sélection des participants à cette étude.

Les données montrent que plusieurs caractéristiques personnelles des élèves du type intériorisé, comme la réussite scolaire, le répertoire d'habiletés sociales et le peu de comportements délinquants, sont comparables à celles des élèves témoins.

Contrairement aux élèves présentant des troubles extériorisés et concomitants, ceux qui présentent des troubles intériorisés poseraient moins de problèmes de gestion de classe, ne détérioreraient pas l'atmosphère de la classe et leur conduite en classe serait comparable à celle des élèves témoins. Cependant, ces élèves vivent une certaine détresse psychologique et font face, entre autres, à des problèmes familiaux comparables à ceux qui ont des troubles extériorisés. Ces élèves doivent faire l'objet d'une intervention particulière au même titre que ceux qui ont des troubles extériorisés. Mais, comme le rapportent régulièrement les professionnels des services éducatifs, ce sont souvent les élèves qui ne présentent que des troubles extériorisés qui sont pris en charge par ces derniers. Enfin, il est possible que, devant des situations très stressantes, un sous-groupe de jeunes de type intériorisé, puisse réagir par des comportements plus offensifs et agressifs, d'où l'apparition de la concomitance.

Limites de l'étude

La principale limite de notre étude est d'avoir évalué les perceptions des élèves et des enseignants uniquement à partir de mesures autorapportées. Des entrevues auprès des parents aideraient à mieux saisir les variables familiales qui permettent de différencier chaque type. Un protocole multiévaluation, multisite, comprenant des questionnaires, des entrevues et de l'observation directe des comportements fournirait probablement des connaissances complémentaires. Le petit nombre d'élèves du groupe de type concomitant empêche de tirer des conclusions générales sur ce type.

Conclusion

Les élèves peuvent être regroupés selon divers types qui les caractérisent et les différencient. Certains types cumulent différentes problématiques qui influencent les manifestations et leur sévérité. Par exemple, le type qui a la concomitance troubles intériorisés et extériorisés présente le moins de compétences personnelles et le plus de problèmes d'adaptation sociale et scolaire. Dans le cadre de l'intervention, il faut reconnaître l'unicité de chaque élève. L'intervention doit permettre de diminuer les facteurs de risque et de développer des compétences. La compréhension et la connaissance des différents types d'élèves apparaissent très importantes pour l'intervention, car il ne s'agit pas seulement de diminuer les comportements inadéquats de ces élèves, mais aussi de développer des compétences pour les amener à mieux gérer les facteurs de risque de leur milieu. Comme pour les caractéristiques personnelles, nous notons des différences importantes entre les types à l'étude selon le contexte familial et celui de la classe. L'ensemble de ces éléments doit être intégré dans la planification de l'intervention. Enfin, d'autres études doivent identifier les caractéristiques spécifiques des différents types selon les contextes sociaux, familiaux et scolaires, dans un cadre de recherche expérimentale causale

Abstract – This study aims to identify the personal, family, and school-related risk factors for students who have behavior problems which are interiorized, exteriorized, and those having both interiorized and exteriorized problems. The sample included 242 first year secondary level students (12 and 13 years old) who were divided into four types : 73 students with exteriorized problems, 77 students with interiorized problems, 14 students with both types of problems, and 78 control students with no behavior problems. The results show that those having the combined problems and those with exteriorized problems are comparable with regards to anti-social behaviors, although the combined type presents a greater number of problems and can be differentiated using certain variables. Students with interiorized problems present a greater number of problems in communicating with parents, although these students are comparable to the control students for those variables associated with school.

Resumen – Este estudio apunta a identificar los factores de riesgo personales, familiares y asociados a la escuela en los alumnos con problemas de comportamiento interiorizados, exteriorizados y concomitantes en relación con los problemas interiorizados y exteriorizados. La muestra cuenta 242 alumnos del primer año del secundario (12 y 13 años) repartidos en cuatro grupos : 73 alumnos presentan trastornos exteriorizados, 77 alumnos trastornos interiorizados, 14 alumnos ambos trastornos y 78 alumnos sin problemas de comportamiento, como grupo de referencia. Los resultados indican que los grupos concomitantes y exteriorizados son comparables respecto de las conductas antisociales, pero que el grupo concomitante presenta mas problemas y se diferencia de este último por ciertas variables. El grupo de trastornos interiorizados presenta mas problemas de comunicación con los padres, pero es comparable a los alumnos del grupo de referencia en lo que hace a las variables asociadas a la escuela.

Resümee – Diese Untersuchung hat sich vorgenommen, die persönlichen, familiären und schulischen Risikofaktoren zu identifizieren, und zwar bei Schülern, die entweder nach innen oder nach außen abgeleitete bzw. gleichzeitig nach innen oder außen abgeleitete Verhaltensstörungen aufweisen. Es wurden 242 Schüler der Sekundarstufe 1 (12-13 Jahre alt) befragt. In der Testgruppe ließen sich 4 Verhaltenstypen unterscheiden: 73 Schüler hatten nach außen abgeleitete, 77 nach innen abgeleitete Störungen, 14 weitere Schüler zeigten gleichzeitiges Auftreten beider Arten, und 78 Schüler ließen keinerlei Verhaltensstörungen erkennen. Die Resultate ergaben, dass der nach außen abgeleitete und der Mischtyp vergleichbar sind, was ihre antisoziale Haltung anbetrifft, wobei der Mischtyp mehr Probleme aufwirft und sich durch gewisse Variablen vom anderen Typ unterscheidet. Der nach innen abgeleitete Typ hat mehr Kommunikations-schwierigkeiten mit den Eltern, ist aber ansonsten mit dem störungsfreien Typ (Kontrollgruppe) vergleichbar, was die schulischen Variablen angeht.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M. (1991). *L'inventaire du comportement de l'enfant*. Child behavior checklist. Manual for the teacher's report form and profile. Burlington (VT): University of Vermont.
- Angold, A. et Costello, E. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal Psychiatry*, 150(12), 1779-1791.
- Angold, A., Costello, E.J. et Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 57-87.
- Beck, A.T. (1978). *Depression Inventory*. Philadelphia: Center for Cognitive Therapy.

- Bouchard, G., Sabourin, S., Lussier, Y., Richer, C. et Wright, J. (1995). Nature des stratégies d'adaptation au sein des relations conjugales: présentation d'une version abrégée du «Ways of Coping Questionnaire». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27, 371-377.
- Bourque, F. et Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de la dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(3), 211-218.
- Capaldi, D.M. (1992). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up at grade 8. *Development and Psychopathology*, 4, 125-144.
- Capaldi, D.M. et Stoolmiller, M. (1999). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment. *Development and Psychopathology*, 11, 59-84.
- Cochran, M. et Dean, C. (1991). Home-school relations and empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Craighead, W.E. (1991). Cognitive Factors and Classification Issues in Adolescent Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 311-326.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 63-80.
- Epstein, J.L., Connors, L.J. et Salinas, K.C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University.
- Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre l'implication des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 513-528.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374.
- Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 171-189.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (à paraître). Épreuve de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'élèves du secondaire.
- Frick, J.P. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York (NY): Plenum Press.
- Gresham, F.M., et Elliot, S.N. (1990). Social skills rating system. Toronto, Canada: American Guidance Service.
- Hammen, C. et Compas, B.E. (1994). Unmasking unmasked depression in children and adolescents: The problem of comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 14, 71-83.
- Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A. et Hill, J. (1991). Adult outcomes of child and adolescent depression: II. Links with antisocial disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 434-439.
- Herman-Stahl, M. et Peterson, A.C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733-753.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Kasen, S., Johnson, J. et Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177.
- Kazdin, A.E. (1995). Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behavioral Research Therapy*, 33(3), 271-281.

- Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C. et Richards, C. (1988). Depressive disorders in childhood: III. A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorder. *Journal of Affective Disorder*, 15, 205-217.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York (NY): Springer.
- LeBlanc, M. (1994). Mesure d'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. École de psychoéducation, Montréal: Université de Montréal.
- Loeber, R. et Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Psychological Review*, 48, 371-411.
- Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry and N. Morris (dir.), *Crime and justice* (Vol. 7) (p. 29-149). Chicago (IL): University of Chicago.
- Marcotte, D., Giguère, J., Fortin, L., Royer, É. et Potvin, P. (1999). *Le style parental des parents d'adolescentes et d'adolescents dépressifs, avec des troubles extériorisés ou concomitants et son impact sur la réussite scolaire*. Communication présentée au VII^e congrès international en éducation familiale, Padoue, Italie.
- McConaughy, S.H. et Achenbach, T.M. (1994). Comorbidity of empirically based syndromes in matched general population and clinical samples. *Journal of Child Psychiatry*, 35(6), 1141-1157.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moos, R.H. et Trickett, E.J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2^e éd.). Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L. et Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. et Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene (OR): Castalia Press.
- Picard, Y., Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 3(16), 159-175.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18(2), 132-149.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562), Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G. Ritter, P.L. et Dornbush, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Russo, M. et Beidel, D.C. (1994). Comorbidity of childhood anxiety and externalizing disorders: prevalence, associated characteristics, and validation issues. *Clinical Psychology Review*, 14, 199-221.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbush, S.M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strober, M., Green, J. et Carlson, G. (1981). Utility of the Beck depression inventory with psychiatrically hospitalized adolescent. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 263-273.
- Turcotte, D. (1995). La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves: une analyse stratégique. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(3), 333-377.

- Walker, H., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove (CA) : Brook-Cole Publishing Company.
- Walker, J.L., Lahey, B.B., Russo, M.F., Christ, M.A.G., McBurnett, K., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. et Green, S.M. (1991). Anxiety, inhibition, and conduct disorder in children. I. Relations to social impairment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 707-713.
- Zoccolillo, M. (1992). Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: A review. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 547-556.