

Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie¹

Véronique Dupéré, Isabelle Archambault, Hélène Desrosiers et Virginie Nanhou²

L'ELDEQ en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ), menée par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir au dos du fascicule). L'objectif principal de cette étude est de comprendre les trajectoires de vie et de déterminer les facteurs qui, pendant la petite enfance, contribuent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire. Compte tenu de son caractère multidisciplinaire, l'ELDEQ peut répondre à une multitude d'autres objectifs de recherche portant sur le développement des enfants et des jeunes.

La population visée est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou sur des réserves indiennes. L'échantillon admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans alors qu'ils terminaient leurs études primaires. Par la suite, trois collectes ont eu lieu, soit en 2011, en 2013 et en 2015 quand la majorité des jeunes étaient en 1^{re}, en 3^e et en 5^e année du secondaire, respectivement. Deux autres collectes ont eu lieu en 2017 et en 2019 auprès des jeunes alors âgés d'environ 19 ans et 21 ans.

L'ELDEQ s'articule autour de plusieurs instruments de collecte servant à recueillir l'information sur l'enfant, la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), le conjoint ou la conjointe de cette dernière, s'il y a lieu, et les parents biologiques ne vivant pas dans le ménage, le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant ou le jeune est invité à participer à une ou plusieurs activités, ou encore à répondre à un questionnaire. De la maternelle à la 1^{re} année du secondaire, les enseignantes ou enseignants ont également été sollicités afin de répondre à un questionnaire abordant différents aspects du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant.

Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont consultables sur le site Web de l'ELDEQ, aussi connue sous le nom de « Je suis, Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca.



Au Québec, un peu moins d'un élève sur cinq inscrit en 1^{re} secondaire en 2011-2012 (18,2 %) n'avait pas obtenu de diplôme ou de qualification avant l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Compte tenu des conséquences négatives de la non-diplomation sur les plans social et individuel (Nanhou et Desrosiers, 2019 ; Rumberger, 2011), le Ministère vise à réduire ce taux de moitié d'ici 2030 (MEES, 2017).

Toutefois, réduire le décrochage scolaire et la non-diplomation n'est pas chose simple (Lessard, Archambault et Dupéré, à paraître). De récentes recensions des écrits concluent en effet que les facteurs en cause sont multiples et touchent les sphères individuelles (p. ex. comportements, aptitudes, attitudes), familiales (p. ex. structure familiale, aspirations parentales envers les enfants), sociales (p. ex. caractéristiques des amis) et institutionnelles ou sociétales (p. ex. distribution équitable ou inéquitable des ressources entre les écoles et les communautés) (Dupéré et autres, 2015 ; Janosz et autres, 2011 ; Rumberger, 2011). En plus d'être nombreux et d'appartenir à différents systèmes interdépendants, les facteurs de risque du décrochage se déploient à des rythmes différents au cours du développement. Certains émergent dès la petite enfance, alors que d'autres entrent en jeu plus tard, à l'adolescence notamment (Dupéré et autres, 2015 ; Freeman et Simonsen, 2015 ; Howard-Jones, 2014). Selon ces observations, la prévention efficace du décrochage et de la non-diplomation nécessite des stratégies diversifiées, flexibles et évolutives (Bailey et autres, 2017 ; Bloom, 2010 ; Freeman et Simonsen, 2015). Elles doivent notamment soutenir les jeunes à des moments stratégiques de leur développement, que ce soit afin de saisir des leviers accessibles à une période en particulier ou afin de tempérer les risques de décrochage imminents (Bailey et autres, 2017 ; Dahl et autres, 2018 ; Dupéré et autres, 2018 ; Dupéré et autres, 2015 ; Yeager, Dahl et Dweck, 2017).

Malgré l'intérêt croissant envers ces approches évolutives, leurs modalités concrètes d'application demeurent indéterminées. À l'heure actuelle, les connaissances en matière de prévention du décrochage ne permettent pas l'établissement de cibles d'intervention claires pour toutes les étapes du parcours scolaire. Effectivement, très peu d'études sur le sujet adoptent une approche développementale ancrée dans les parcours de vie, c'est-à-dire une approche prenant en considération les moments charnières où différents facteurs peuvent avoir davantage de répercussions sur le parcours scolaire des jeunes (pour une description générale de cette approche, voir Elder, Shanahan et Jennings, 2015 ; Guillaume, 2005 ; Spini, Bernardi et Oris, 2017).

Une étude influente adoptant une telle approche est celle d'Alexander, Entwisle et Kabbani (2001), réalisée à partir d'un échantillon d'enfants nés dans les années 1970 majoritairement issus de quartiers défavorisés afro-américains de Baltimore, au Maryland (pour d'autres exemples, voir aussi Garnier, Stein et Jacobs, 1997 ; Reynolds, Ou et Topitzes, 2004). Selon ces auteurs, le décrochage scolaire est associé à des facteurs de risque familiaux, individuels et scolaires mesurés à différentes périodes clés de la trajectoire scolaire, par exemple au début et à la fin du primaire, ainsi qu'au début et au milieu du secondaire. Plus précisément, les chercheurs ont observé que le comportement de l'élève est associé au décrochage scolaire dès la première année du primaire, alors que le rendement et le retard scolaires sont associés au phénomène plus tard, soit vers le milieu du primaire et au début du secondaire (*middle school*), respectivement. Les attitudes des élèves (engagement, sentiment de compétence, aspirations scolaires), quant à elles, sont liées au décrochage seulement à partir du milieu du secondaire, alors que les attitudes parentales n'y sont associées à aucune période après la prise en compte des autres facteurs (voir aussi Chowdry, Crawford et Goodman, 2011). Finalement, les résultats d'Alexander et de ses collègues indiquent que la capacité à cerner les élèves les plus susceptibles de décrocher se précise au fil du temps : en 1^{re} année du primaire, les facteurs mesurés expliquent environ le tiers de la variance du phénomène, alors que le pourcentage de variance expliquée augmente à près de 50 % lorsque ces mêmes facteurs sont mesurés en 3^e secondaire (voir aussi Garnier et autres, 1997 ; Reynolds et autres, 2004). Ces résultats ont été obtenus après la prise en compte de différentes caractéristiques socioéconomiques et démographiques présentes avant l'entrée à l'école.

Les observations issues des travaux d'Alexander et de ses collègues s'accordent avec diverses théories selon lesquelles le décrochage scolaire est la résultante d'une boucle de rétroaction négative où les échecs scolaires entraînent frustrations et désengagement scolaire et social des élèves à l'école, des attitudes qui augmentent en retour les risques d'échecs futurs et, ultimement, d'abandon scolaire (Finn, 1989 ; Tinto, 1975). Cette boucle de rétroaction négative est vue comme étant particulièrement susceptible de s'enclencher pour certains élèves moins bien préparés à leur entrée à l'école, que ce soit parce qu'ils présentent des déficits neurodéveloppementaux (p. ex. déficit d'attention) ou qu'ils proviennent de familles ayant moins de ressources matérielles ou sociales pour les soutenir. En effet, ces enfants sont tous, quoique pour des raisons différentes, plus susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires et de subir des échecs en début de scolarisation. Ces difficultés peuvent perdurer voire s'amplifier par la suite si aucun soutien tenant compte des besoins multiples des élèves et de l'évolution de ces besoins au fil du temps n'est offert.

Les résultats d'Alexander, Entwisle et Kabbani (2001) ont été abondamment cités dans la littérature scientifique. Pourtant, en dépit de leur résonance, l'approche analytique par période développementale proposée par ces auteurs a été très peu reprise (voir Dupéré et autres, 2015). Or, compte tenu des particularités de l'échantillon initial, toute généralisation des résultats au-delà du contexte précis de l'étude originale s'avère hasardeuse. De plus, certains facteurs théoriquement importants n'ont pas été pris en compte dans l'analyse, comme les habiletés cognitives préscolaires (p. ex. connaissance du vocabulaire et des nombres), les pratiques parentales en bas âge (p. ex. stimulation pour la lecture), les comportements intériorisés ou extériorisés avant l'entrée à l'école ou encore la défavorisation des établissements scolaires (Desrosiers et Ducharme, 2006 ; Duncan et autres, 2007 ; Leventhal, Dupéré et Shuey, 2015 ; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2014 ; Sénéchal et Young, 2008 ; Wilder, 2014). Dans cette optique, et étant donné que l'essentiel des limites relevées s'appliquent aux quelques autres études pertinentes, il est souhaitable de revisiter la problématique du décrochage scolaire sous l'angle des parcours de vie à partir de données actualisées issues d'échantillons normatifs, et ce, tout en intégrant les avancées scientifiques des deux dernières décennies, notamment en ce qui a trait aux facteurs préscolaires associés au phénomène. C'est ce que nous proposons de faire dans le présent fascicule.

Plus précisément, il s'agit d'examiner, au-delà des caractéristiques présentes avant l'entrée à l'école, les liens entre des facteurs de risque mesurés à différents moments du parcours scolaire, soit le début du primaire, la transition primaire-secondaire et le milieu du secondaire, et le fait d'avoir obtenu ou non un premier diplôme en sept ans ou moins.

Sources des données et méthodes

La présente analyse s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement du Québec* (ELDEQ ; voir l'encadré *L'ELDEQ en bref*). La population visée est constituée des jeunes nés au Québec et âgés d'environ 19 ans en 2017. Par conséquent, les jeunes de 19 ans arrivés au Québec après leur naissance sont exclus³. En outre, étant donné que les analyses portent sur les facteurs liés à l'obtention d'un diplôme dans le système scolaire québécois, les jeunes ayant participé à l'enquête, mais qui ne résidaient pas au Québec en 2017 ont été exclus⁴.

Variable concernant l'obtention d'un diplôme en sept ans ou moins

Les fichiers administratifs du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour les années scolaires 2012-2013 à 2016-2017 ont été utilisés afin de déterminer si les jeunes ont obtenu un diplôme ou une qualification en sept ans ou moins⁵. À partir de ces données, une variable comportant trois catégories a été construite : les jeunes ayant obtenu un diplôme⁶ en sept ans ou moins (79 %) ; les jeunes ayant obtenu une qualification⁷ en sept ans ou moins (4 %) et ceux n'ayant obtenu ni l'un ni l'autre (17 %). Étant donné le

petit nombre de jeunes ayant obtenu une qualification, et comme ceux-ci présentent des caractéristiques qui se rapprochent beaucoup plus des jeunes ne possédant ni qualification ni diplôme que des diplômés, les deux dernières catégories ont dû être regroupées (voir Nanhou et Desrosiers, à paraître). Toutefois, il faut garder en tête que les jeunes ayant obtenu une qualification peuvent être différents à certains égards de ceux qui n'en ont pas obtenu ; ils peuvent notamment être mieux positionnés sur le marché de l'emploi que ceux n'ayant ni diplôme ni qualification et certains d'entre eux pourraient finir par obtenir leur diplôme.

Parmi les jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017, 79 % ont obtenu leur diplôme en sept ans ou moins. La proportion est plus élevée chez les filles (83 %) que chez les garçons (74 %)

Variables indépendantes retenues pour chaque étape du parcours scolaire

En tenant compte du rythme de collecte de l'ELDEQ et du système scolaire québécois, trois étapes du parcours scolaire ont été retenues, soit : 1) le premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e année du primaire, volets 2005 et 2006)⁸ ; 2) la transition primaire-secondaire (6^e année du primaire et 1^{re} année du secondaire, volets 2010 et 2011) ; 3) la 3^e année du secondaire (volet 2013). Bien qu'une collecte de données ait eu lieu alors que les enfants étaient en 4^e année du primaire (volet 2008), cette étape n'a pas été prise en compte, car certaines caractéristiques scolaires n'ont pas été recueillies à ce moment. La 5^e année du secondaire (volet 2015) n'a pas été retenue non plus, car certains jeunes avaient déjà décroché à ce moment⁹.

Il est à noter qu'à chacune des collectes de l'ELDEQ, une certaine proportion des jeunes ne sont pas au même niveau de scolarisation que l'ensemble de la cohorte : certains enfants sont en avance, alors que d'autres accusent un retard. La variable « retard scolaire » incluse dans les analyses à partir du secondaire tient compte des jeunes qui n'étaient pas rendus au niveau de scolarisation attendu pour les jeunes de leur âge (9 % en 2011 et 15 % en 2013).

Le choix des variables retenues dans l'analyse est fondé sur différents critères : l'état des connaissances sur les facteurs associés au décrochage scolaire, la disponibilité des données dans l'ELDEQ et certaines contraintes méthodologiques. Par ailleurs, étant donné l'approche ancrée dans les parcours de vie adoptée ici, des variables individuelles, familiales et scolaires similaires ont été retenues aux trois étapes du parcours scolaire étudiées. Il s'agit tout d'abord de caractéristiques individuelles reconnues comme principaux prédicteurs du décrochage scolaire (voir Rumberger, 2011), soit le rendement scolaire (moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques) évalué par le parent ou le jeune¹⁰, l'attachement à l'école ou l'engagement scolaire et le retard scolaire (à partir du secondaire¹¹) selon le jeune. À ces variables scolaires individuelles s'ajoutent celles relatives aux comportements de l'enfant : la présence d'un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité diagnostiqué (TDA/H), également reconnu comme étant étroitement associé à la réussite et à la persévérance scolaires (Esch et autres, 2014), ainsi que certains comportements extériorisés (p. ex. agressivité et opposition) et intériorisés (p. ex. anxiété et troubles émotifs). Les aspirations scolaires du parent pour son enfant ont été aussi retenues comme caractéristiques de l'environnement familial pouvant avoir un effet sur la réussite et la persévérance scolaires

(Spera, Wentzel et Matto, 2009). Enfin, une variable reflétant le milieu socioéconomique de l'école a été intégrée à chacune des étapes du parcours scolaire afin d'évaluer si le milieu scolaire peut contribuer à prédire la diplomation en sept ans ou moins, et ce, même après la prise en compte des caractéristiques individuelles et familiales retenues¹².

Pour le premier cycle du primaire et la transition primaire-secondaire, une moyenne des deux années a été calculée dans le cas des variables continues. Pour les variables catégoriques, l'une ou l'autre année a été retenue selon les résultats des analyses préliminaires et les données disponibles. Pour plus de détails sur la construction des variables, voir l'annexe.

Variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école

Les variables de contrôle retenues concernent certaines caractéristiques individuelles ou familiales susceptibles d'être associées à l'état de développement des enfants au début du parcours scolaire (pour divers travaux menés à partir des données de l'ELDEQ, voir notamment Desrosiers et Ducharme, 2006 ; Desrosiers, 2013 ; Lemelin et Boivin, 2007 ; Pagani et autres, 2011). Il s'agit du sexe de l'enfant, du statut socioéconomique du ménage, de la stimulation parentale pour la lecture en bas âge, des habiletés cognitives (connaissance du vocabulaire et des nombres), des symptômes d'hyperactivité et d'inattention, et de certains autres comportements extériorisés et intériorisés¹³. Le statut d'immigrante de la mère a aussi été retenu dans les analyses afin de voir si les jeunes immigrants de deuxième génération (c'est-à-dire ceux nés au Canada de parents nés à l'étranger) se distinguent positivement des autres quant à leur probabilité d'obtenir un diplôme, comme le suggèrent d'autres études récentes au Québec (Archambault et autres, 2017 ; Mc Andrew et autres, 2015).

À noter que pour les variables mesurées plus d'une fois, nous avons retenu la première mesure pour laquelle les données ont été recueillies (volet 2001 [enfants de 3 ans et demi] pour la connaissance du vocabulaire ; volet 2002 [enfants de 4 ans] pour la connaissance des nombres) ou présentaient suffisamment de variabilité (volet 2001 dans le cas des comportements). En ce qui concerne le statut socioéconomique du ménage, nous avons retenu la mesure prise alors que les enfants avaient environ 3 ans et demi, car à ce moment la grande majorité des mères étaient déjà entrées une première fois sur le marché de l'emploi ou y étaient retournées (près de 9 mères sur 10 ; données non présentées). Pour plus de détails sur la construction des variables, voir l'annexe.

Stratégie d'analyse

Comme la diplomation en sept ans ou moins est une variable dichotomique, les analyses ont été menées au moyen de régressions logistiques.

On a effectué les analyses en plusieurs étapes afin d'en arriver à un modèle cumulatif. Chacune des étapes visait à répondre à une question précise, soit :

1. Pour chacune des trois périodes du cheminement scolaire retenues, quelles sont les principales caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées à l'obtention ou non d'un diplôme en sept ans ou moins (tableau 1) ?

2. Lorsque l'on mesure le même facteur à différentes étapes du parcours scolaire (p. ex. rendement scolaire au début du primaire, lors de la transition primaire-secondaire et au milieu du secondaire), à quelle(s) étape(s) l'association entre ce facteur et la diplomation en sept ans ou moins est-elle la plus marquée (tableaux 2.1 à 2.8) ?
3. Quels facteurs individuels, familiaux et scolaires significativement associés à la diplomation à l'une ou l'autre étape du parcours scolaire conservent leur lien significatif lorsque pris en compte simultanément dans l'analyse (tableau 3) ?

Étape 1

On a d'abord produit un premier modèle intégrant les caractéristiques individuelles et familiales mesurées avant le début du parcours scolaire. Par souci de parcimonie, seules les variables significativement associées à la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins ont été retenues comme variables de contrôle dans les modèles suivants.

Pour chacune des trois étapes du parcours scolaire, on a estimé deux modèles : l'un sans les variables mesurées avant l'entrée à l'école et l'autre intégrant ces variables. Ces deux modèles servent à cerner les facteurs de risque significatifs à une étape donnée du parcours scolaire lorsque l'on étudie cette étape seulement ainsi que les facteurs qui demeurent significatifs après la prise en compte du bagage individuel et familial des élèves avant l'entrée à l'école.

Étape 2

À cette étape, on intègre les mesures d'un même facteur aux différentes étapes du parcours scolaire (p. ex. rendement scolaire mesuré au début du primaire, lors de la transition primaire-secondaire et en 3^e secondaire) dans un modèle « thématique » afin de déterminer à quelle étape du parcours scolaire ce facteur prédit le plus la diplomation en sept ans ou moins, s'il y a lieu. Certaines variables, comme la présence d'un TDA/H et le retard scolaire, ont été ajustées afin de tenir compte du moment où l'événement (diagnostic ou retard) a eu lieu.

Étape 3

Finalement, on a intégré les variables qui étaient significatives dans chacun des modèles « thématiques » dans un modèle cumulatif afin de vérifier lesquelles conservent leur lien significatif lorsque les différentes étapes du parcours scolaire sont prises en compte simultanément.

Pour chacun des modèles produits, on a effectué des vérifications afin de déceler d'éventuels problèmes de multicollinéarité (Hosmer, Lemeshow et Sturdivant, 2013). Par ailleurs, on a vérifié la linéarité de la relation de toutes les variables « continues » avec la variable dépendante (diplomation en sept ans ou moins). L'hypothèse de linéarité de la relation a été rejetée dans le cas des comportements intériorisés, et ce, à toutes les étapes du parcours scolaire, ainsi que de l'attachement à l'école au premier cycle du primaire. Pour pallier ce problème, les scores de ces variables ont été regroupés en catégories. Soulignons que, comme la diplomation en sept ans ou moins n'est pas un phénomène rare, les rapports de cotes présentés dans les tableaux ne peuvent être interprétés comme des risques relatifs. Ils seront donc interprétés de manière corrélationnelle dans la section des résultats. Ainsi, on dira qu'un facteur donné est associé à une augmentation ou à une diminution de la probabilité pour un enfant d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins sans préciser l'ampleur de l'effet observé.

Traitement de la non-réponse

Il est à noter que certains instruments, comme les tests utilisés pour évaluer les habiletés cognitives (*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) et *Test de connaissance des nombres* (TCN)), présentent un taux de réponse inférieur comparativement aux autres mesures ou questionnaires utilisés dans l'ELDEQ. Le fait d'utiliser des variables provenant de différents instruments de mesure ou questionnaires contribue à réduire le nombre de répondants. Ainsi, on a imputé une valeur à certaines variables afin de réduire les risques de biais et de maximiser le nombre de répondants pouvant être inclus dans les analyses.

Il n'en demeure pas moins que l'échantillon d'analyse compte environ 1 000 enfants sur les quelques 2 000 enfants ayant participé au volet 1998 de l'ELDEQ et étant admissibles au suivi longitudinal. Cette perte d'unités répondantes peut engendrer des biais puisqu'en général, en plus d'avoir des probabilités de sélection initiales variables, les répondants diffèrent des non-répondants¹⁴. Pour minimiser le biais lié à la perte de répondants dans le temps, la pondération a été utilisée.

Ainsi, toutes les estimations présentées ont été ajustées afin de permettre la généralisation des résultats à l'ensemble des jeunes nés au Québec à la fin des années 1990 et résidant au Québec en 2017. De plus, le plan de sondage complexe de l'enquête a été pris en compte dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques. À moins d'indication contraire, toutes les associations signalées dans le texte sont significatives à un seuil de 0,05. Dans les cas où le seuil est légèrement plus élevé que le seuil théorique et qu'il est compris entre 0,05 et 0,10 ($0,05 \leq p < 0,10$), on parlera d'une tendance.

Résultats

Variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école

Caractéristiques individuelles

Les données présentées dans la colonne *Avant l'entrée à l'école* du tableau 1 montrent d'abord que les filles ont une plus grande probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, même après la prise en compte de diverses autres caractéristiques évaluées avant l'entrée en première année. Il en est de même pour les enfants ayant de meilleures connaissances sur le plan du vocabulaire (mots compris) (EVIP) ou en numération (TCN). À l'inverse, les enfants ayant plus de symptômes d'hyperactivité ou d'inattention avant la maternelle (selon leur parent) présentent une moins grande probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins. Par contre, on ne détecte pas de lien entre la diplomation et les comportements extériorisés (autres que l'hyperactivité et l'inattention) et intériorisés évalués au préscolaire après avoir pris en compte d'autres facteurs mesurés à cette période développementale. Ces comportements seront donc exclus des modèles subséquents, conformément à la stratégie analytique établie.

Caractéristiques familiales

Les enfants dont la mère est immigrante sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, de même que ceux issus de familles relativement plus favorisées sur le plan socioéconomique. Par contre, la fréquence à laquelle les parents ont fait la lecture ou ont montré des images à l'enfant alors qu'il était en bas âge (fréquence quotidienne ou non à 17 mois) n'est pas significativement associée à la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, une fois les autres variables prises en compte.

Résultats après inclusion des variables mesurées à l'âge scolaire

Le fait que les filles et les enfants ayant de meilleures habiletés cognitives aient plus de chances d'obtenir leur diplôme en sept ans ou moins est en grande partie attribuable au fait que ces jeunes sont mieux préparés à faire face aux exigences de l'école dès le premier cycle du primaire.

On ne détecte plus d'associations significatives entre les variables individuelles mesurées avant l'entrée à l'école et la diplomation dès que l'on prend en compte les caractéristiques des jeunes aux différentes étapes du parcours scolaire (voir les résultats au bas des troisième, quatrième et cinquième colonnes du tableau 1). C'est le cas, par exemple, de l'écart entre les garçons et les filles, de celui entre les enfants de mère immigrante et non immigrante, et des différences attribuables aux habiletés cognitives des enfants (connaissance du vocabulaire et des nombres). Ces

résultats suggèrent que la plus grande probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins observée chez les filles et chez les élèves ayant une meilleure connaissance du vocabulaire ou des nombres pourrait être en grande partie attribuable au fait que ces jeunes sont mieux préparés à faire face aux exigences de l'école dès le premier cycle du primaire. Cela semble également vrai pour les enfants dont la mère est immigrante. Certaines mères immigrantes, souvent très scolarisées (plus que la moyenne québécoise), sont reconnues pour avoir des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants (Krahn et Taylor, 2006 ; OCDE, 2015). Elles sont donc souvent motivées à bien préparer leurs enfants pour leur entrée à l'école. En revanche, le milieu socioéconomique d'origine semble avoir un effet persistant sur la probabilité pour un enfant d'obtenir ou non un diplôme en sept ans ou moins. Les enfants ayant vécu en bas âge dans un ménage plus favorisé sur le plan socioéconomique sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme ; ce lien demeure significatif à toutes les étapes du parcours scolaire.

Lien entre les facteurs individuels, familiaux et scolaires et la diplomation, à chacune des trois étapes du parcours scolaire

Avant d'examiner les facteurs de risque spécifiques à chacune des trois étapes du parcours scolaire retenues, soulignons que, dans l'ensemble et comme attendu, le pouvoir explicatif des variables prises en compte a tendance à augmenter d'une étape à l'autre, à mesure que les élèves avancent en âge. En effet, le pourcentage de variance expliquée (Pseudo R-carré) passe de 19 % au début du primaire à 36 % en 3^e secondaire.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins dès le début du primaire

Tout d'abord, en examinant la troisième colonne du tableau 1 (premier cycle du primaire), on note que les jeunes ayant un meilleur rendement scolaire dès le début du primaire ont plus de chances que les autres d'obtenir leur diplôme en sept ans ou moins, et cela, même lorsque l'on tient compte des autres prédicteurs reconnus du décrochage, y compris les habiletés cognitives mesurées avant l'entrée à l'école (RC : 2,16 ; $p < 0,001$). C'est le cas aussi des enfants pour qui les parents ont des aspirations scolaires plus élevées, mais dans ce cas il s'agit seulement d'une tendance ($p < 0,10$). À l'inverse, les jeunes ayant reçu un diagnostic de TDA/H au début de leur cheminement scolaire ont moins tendance à obtenir leur diplôme en sept ans ou moins (RC : 0,39 ; $p < 0,10$). Pour ces deux caractéristiques, on note une atténuation de l'association une fois que les variables de contrôle sont prises en compte. Par contre, les comportements intériorisés et extériorisés déclarés par les parents et l'attachement de l'enfant à l'école ne sont pas associés significativement à la diplomation une fois que les caractéristiques mesurées avant l'entrée à l'école sont prises en compte. On notera aussi que le fait de fréquenter une école publique située en milieu défavorisé au primaire n'est pas associé significativement à la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins. En somme, à cette étape, relativement peu de variables sont associées de façon significative à la diplomation une fois les variables de contrôle mesurées au préscolaire prises en compte.

À l'exception du rendement scolaire, relativement peu de variables mesurées au 1^{er} cycle du primaire sont associées de façon significative à la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins après la prise en compte des variables de contrôle mesurées au préscolaire.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins lors de la transition primaire-secondaire

Comme le redoublement est très rare au début du primaire, le retard scolaire a été incorporé dans les modèles seulement à partir de la transition primaire-secondaire. Les résultats présentés dans la colonne *Transition primaire-secondaire* du tableau 1 montrent que dès ce moment le retard scolaire est associé très fortement à une plus faible probabilité de diplomation. D'autres aspects ressortent comme étant significativement liés (dans le sens attendu) à la diplomation à cette étape, notamment le rendement et l'engagement scolaires, les aspirations scolaires des parents pour leur enfant et les comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) ; pour ces deux dernières variables, on ne détecte pas d'association significative au début du primaire. Il est important de mentionner ici qu'au préscolaire et au début du primaire les comportements extériorisés sont déclarés par les parents, alors qu'à partir de la fin du primaire, ils le sont par les jeunes. L'émergence de nouvelles associations n'est donc pas nécessairement liée à la période développementale, mais peut aussi refléter ce changement de perspective (De Los Reyes et autres, 2015) ou le fait que les comportements mesurés peuvent différer légèrement selon l'âge (voir l'annexe). Fait à souligner, par ailleurs, les élèves fréquentant une école située en milieu défavorisé au début du secondaire affichent une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme une fois les caractéristiques individuelles et familiales prises en compte, y compris le statut socioéconomique de la famille d'origine¹⁵.

Tableau 1

Caractéristiques mesurées à différentes étapes du cheminement scolaire associées à l'obtention d'un diplôme (DES ou DEP) en sept ans ou moins chez les jeunes¹ (modèles de régression logistique), Québec, 1998 à 2017

Étapes scolaires et variables	Avant l'entrée à l'école	Premier cycle du primaire (1 ^{re} et 2 ^e année)	Transition primaire-secondaire (6 ^e année du primaire et 1 ^{re} année du secondaire)	Deuxième cycle du secondaire (3 ^e année du secondaire)
		Rapport de cotes avant/après le contrôle	Rapport de cotes avant/après le contrôle	Rapport de cotes avant/après le contrôle
Premier cycle du primaire (1^{re} et 2^e année)				
Degré d'attachement à l'école (2 ^e année) ² (<i>autres quintiles</i>)		0,73/0,75		
Quintile le plus faible		2,45+++/2,16+++		
Moyenne en 1 ^{re} année (lecture, écriture et mathématiques) selon la PCM				
Aspirations scolaires de la PCM pour son enfant (2 ^e année) ³ (<i>études primaires, études secondaires, école de métiers, école technique, formation professionnelle, collège commercial</i>)		2,07++/1,66#		
Autres (collège communautaire, école de sciences infirmières, cégep, université, autres études postsecondaires, autre)				
TDA/H diagnostiqué (2 ^e année)		0,41+/0,39#		
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, selon la PCM (2 ^e année)		0,83++/0,91		
Comportements intériorisés selon la PCM (2 ^e année) (<i>tertile 2</i>)				
Tertile 1 - le plus faible		0,56/0,53		
Tertile 3 - le plus élevé		0,84/0,89		
Indice de défavorisation et mode d'administration de l'école en 1 ^{re} année (<i>fréquentation d'une école publique d'un milieu moyen ou favorisé ou d'une école privée</i>)				
Fréquentation d'une école publique de milieu défavorisé		0,64#/0,84		
Transition primaire-secondaire (6^e année du primaire et 1^{re} année du secondaire)⁴				
Retard scolaire (1 ^{re} année du secondaire) (<i>non</i>)				
Oui			0,10+++/0,11+++	
Engagement scolaire – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire			1,15+/1,23++	
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques selon l'enfant – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire			1,11+++/1,10+++	
Aspirations scolaires de la mère pour l'enfant – 1 ^{re} année du secondaire (<i>études secondaires en formation générale [DES] ou professionnelle [DEP]</i>)				
Autres (formation technique au collégial [DEC] ou études universitaires)				
Données manquantes ⁵			3,50+++/3,15+++	
TDA/H diagnostiqué (1 ^{re} secondaire)			1,83/2,49#	
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, selon l'enfant – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire			0,76/0,67	
Comportements intériorisés selon l'enfant – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire (<i>tertile 2</i>)			0,73++/0,73++	
Tertile 1 - le plus faible				0,65/0,58
Tertile 3 - le plus élevé				0,86/0,82
Indice de défavorisation et mode d'administration de l'école en 1 ^{re} année du secondaire (<i>fréquentation d'une école publique d'un milieu moyen ou favorisé ou d'une école privée</i>)				
Fréquentation d'une école publique de milieu défavorisé				0,45+/0,51+

Tableau 1 (suite)

Caractéristiques mesurées à différentes étapes du cheminement scolaire associées à l'obtention d'un diplôme (DES ou DEP) en sept ans ou moins chez les jeunes¹ (modèles de régression logistique), Québec, 1998 à 2017

Étapes scolaires et variables	Avant l'entrée à l'école	Premier cycle du primaire (1 ^{re} et 2 ^e année)	Transition primaire-secondaire (6 ^e année du primaire et 1 ^{re} année du secondaire)	Deuxième cycle du secondaire	Rapport de cotes avant/après le contrôle	Rapport de cotes avant/après le contrôle
Deuxième cycle du secondaire (3^e année du secondaire)⁴						
Retard scolaire (<i>non</i>)						
Oui						0,07+++/0,09+++ 1,17+/1,19++ 1,07++++/1,07+++
Engagement scolaire						3,11+++/2,41+
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques selon le jeune						2,21+/1,91
Aspirations scolaires de la mère pour le jeune – (<i>études secondaires en formation générale [DES] ou professionnelle [DEP]</i>)						0,56+/0,58
Autres (formation technique au collégial [DEC] ou études universitaires)						0,56++++/0,52+++
Données manquantes ⁵						
TDA/H diagnostiqué						0,93/0,82
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, selon le jeune						1,33/1,54
Comportements intérieurs selon le jeune (<i>tertile 2</i>)						
Tertile 1 - le plus faible						
Tertile 3 - le plus élevé						
Indice de défavorisation et mode d'administration de l'école (<i>fréquentation d'une école publique d'un milieu moyen ou favorisé ou d'une école privée</i>)						
Fréquentation d'une école publique de milieu défavorisé						0,51+/0,54#
Variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école						
Sexe du jeune (<i>garçon</i>)						
Fille	1,44+	1,37			0,89	0,78
Connaissance du vocabulaire (EVIP) – 3 ans et demi	1,02++	1,01			1,01	1,02
Connaissance des nombres (TCN) – 4 ans	1,10+++	1,02			0,98	1,00
Symptômes d'hyperactivité et d'inattention – 4 ans, selon la PCM	0,86++	0,92			0,96	0,96
Comportements extériorisés sauf l'hyperactivité et l'inattention – 4 ans, selon la PCM	1,01	-			-	-
Comportements intérieurs – 4 ans, selon la PCM (<i>tertile 2</i>)						
Tertile 1 - le plus faible	0,85					
Tertile 3 - le plus élevé	1,03					
Statut d'immigrant de la mère (<i>n'est pas immigrante</i>)		0,94			0,72	1,06
Immigrante	2,65+					
Statut socioéconomique du ménage (3 ans et demi) (<i>quintile 1 – le plus faible</i>)						
Quintiles 2 et 3 – moyens	3,21+++	2,59++			1,95#	1,42
Quintiles 4 et 5 – les plus élevés	8,71+++	5,36+++			4,39+++	2,87++
Lecture quotidienne à l'enfant – 1 an et demi (<i>non</i>)						
Oui	1,24					
Pseudo R-carré	0,16	0,14 / 0,19			0,30 / 0,31	0,35 / 0,36

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.

2. L'engagement scolaire n'a pas été mesuré au premier cycle du primaire.

3. Les aspirations scolaires du parent pour son enfant n'ont pas été évaluées en 1^{re} année du primaire.

4. Pour les enfants qui ne sont pas au même niveau de scolarisation que les autres, les variables ont été mesurées au niveau scolaire où ils se trouvaient au moment de la collecte de données.

5. Cette catégorie a été créée afin de conserver dans l'analyse les jeunes dont la mère n'a pas répondu à cette question. Il n'y a pas d'intérêt à interpréter les rapports de cotes qui s'y rattachent. Les différents tests réalisés révèlent que le risque de biais lié à la non-réponse à cette variable est faible.

Notes : PCM : Personne qui connaît le mieux l'enfant.

Pour les variables continues, un rapport de cotes significatif supérieur à 1 signifie qu'une augmentation de la valeur de la variable indépendante est associée à une augmentation de la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie une diminution de cette probabilité. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence, inscrite en italique, prend la valeur 1. Un rapport de cotes significatif supérieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les élèves présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'obtenir leur diplôme en sept ans ou moins, comparativement à la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins.

Seuil : # : 0,10 ; + : 0,05 ; ++ : 0,01 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1998-2019.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins en 3^e secondaire

Les résultats présentés à la dernière colonne du tableau 1 indiquent que plusieurs variables significatives à l'une ou l'autre des étapes précédentes le sont aussi en 3^e secondaire. Ceci est vrai particulièrement pour le retard, le rendement et l'engagement scolaires, de même que pour les comportements extériorisés et les aspirations scolaires des parents pour leur enfant. Quant au fait de fréquenter une école située en milieu défavorisé, seule une tendance est observée après la prise en compte du bagage individuel et familial des élèves.

Aux étapes de la transition primaire-secondaire et de la 3^e secondaire, plusieurs facteurs ressortent comme étant indépendamment associés négativement ou positivement à la probabilité de diplomation : le retard, le rendement et l'engagement scolaires, les aspirations scolaires des parents pour leur enfant, les comportements extériorisés et, dans une certaine mesure, le fait de fréquenter une école située en milieu défavorisé.

Variables non associées significativement à la diplomation en sept ans ou moins

Un examen de l'ensemble du tableau 1 montre qu'aucun lien significatif entre la présence de symptômes intériorisés et la diplomation n'a été détecté à aucune des trois étapes scolaires, une fois les autres caractéristiques individuelles, familiales et scolaires prises en compte. On verra dans la section suivante que les résultats diffèrent dans les modèles intégrant un seul facteur de risque.

Lien entre les mesures d'un même facteur aux trois étapes du parcours scolaire et l'obtention d'un diplôme en sept ans ou moins

Une deuxième série d'analyses a été réalisée (tableaux 2.1 à 2.8) dans laquelle les trois mesures de chaque facteur ont été incorporées dans le même modèle. Ces analyses incluent aussi les variables mesurées avant l'entrée à l'école à titre de contrôle, mais excluent les autres caractéristiques mesurées à l'âge scolaire. Dans la plupart des cas, les résultats sont cohérents avec ceux déjà présentés.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins dès le début du primaire

Comme dans les modèles précédents, les résultats montrent que dès le début du primaire, un meilleur rendement scolaire est associé à une plus grande probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins (tableau 2.1). Cette association demeure même après la prise en compte des résultats scolaires obtenus plus tard. En fait, même lorsqu'elles sont incluses dans le même modèle, toutes les mesures de rendement sont significativement associées à la diplomation. Le fait de recevoir un diagnostic de TDA/H est un autre facteur associé, cette fois-ci de façon négative, à la diplomation, et ce, dès le début du primaire. Fait à noter, la probabilité d'obtenir un diplôme ne diffère pas significativement selon que le diagnostic a été posé au primaire ou plus tard dans la trajectoire scolaire (tableau 2.2).

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins à partir de la transition primaire-secondaire

Les élèves qui accusent un retard scolaire lors de la transition primaire-secondaire ou entre la 1^{re} et la 3^e année du secondaire ont moins de chance d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins que les autres élèves (comme déjà mentionné, cette variable n'est pas mesurée au début du primaire) (tableau 2.3). Les résultats concernant les comportements extériorisés (à l'exception de l'hyperactivité et de l'inattention) et les aspirations scolaires des mères pour leur enfant sont similaires à ceux notés dans la section précédente (tableau 1). Plus précisément, il n'y a pas d'association statistiquement significative entre ces deux facteurs et la diplomation au début du primaire, mais lors de la transition primaire-secondaire et au milieu du secondaire, les jeunes qui affichent des symptômes extériorisés ont une probabilité moins élevée d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, alors que ceux pour qui la mère a des aspirations scolaires plus élevées ont une probabilité plus élevée d'obtenir un diplôme dans ce même laps de temps (tableaux 2.4 et 2.5). Des résultats en ce sens sont aussi notés pour l'attachement à l'école et l'engagement scolaire : alors que l'attachement à l'école au primaire n'est pas associé sur le plan statistique à la probabilité d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, un engagement scolaire plus élevé lors de la transition primaire-secondaire et au milieu du secondaire est associé à une probabilité plus grande de diplomation. Les comportements intériorisés sont quant à eux associés significativement et négativement à la diplomation, mais seulement lorsque mesurés lors de la transition primaire-secondaire : les jeunes ayant davantage de symptômes intériorisés à cette étape (tertile supérieur) ont une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins (tableau 2.6). Rappelons que ce lien n'est pas observé lorsque d'autres facteurs sont pris en compte (tableau 1).

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins en 3^e secondaire

Aucun des facteurs mesurés n'est associé à la diplomation qu'en 3^e année du secondaire. Il est pertinent de noter que pour la plupart des facteurs présentés aux tableaux 2.1 à 2.8, les mesures en 3^e secondaire sont associées à la diplomation même quand on tient compte des mesures du même facteur obtenues aux étapes précédentes du parcours scolaire. Autrement dit, les changements dans la situation des élèves au deuxième cycle du secondaire, par exemple une baisse des résultats scolaires ou une augmentation des comportements extériorisés, sont associés à la diplomation indépendamment du rendement ou des comportements des élèves aux étapes précédentes. Pour les comportements intériorisés, le portrait est différent : un lien significatif avec la diplomation n'est observé que lors de la transition primaire-secondaire. Par ailleurs, les élèves qui affichent un retard scolaire ont moins de chance d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins que les autres élèves, et ce, que le retard soit survenu lors de la transition primaire-secondaire ou plus tard (entre la 1^{re} et la 3^e année du secondaire).

Pour la plupart des facteurs étudiés, les mesures en 3^e secondaire sont associées à la diplomation même quand on tient compte des mesures d'un même facteur obtenues aux étapes précédentes du parcours scolaire. Autrement dit, tout ne se joue pas au primaire, ni lors de la transition primaire-secondaire.

Tableau 2.1

Association entre le rendement scolaire mesuré à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Moyenne en lecture, en écriture et en mathématiques (1 ^{re} année du primaire)	1,69+++
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire	1,09+++
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques (3 ^e secondaire)	1,07+++

Tableau 2.2

Association entre la présence d'un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) diagnostiqué à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Oui, au primaire	0,21+++
Oui, au secondaire	0,23+++
Non	1,00

Tableau 2.3

Association entre le retard scolaire mesuré à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Pas en retard scolaire	1,00
En retard en 1 ^{re} année du secondaire	0,04+++
En retard entre la 1 ^{re} année et la 3 ^e année du secondaire	0,06+++

Tableau 2.4

Association entre les comportements extériorisés mesurés à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention (2 ^e année du primaire)	1,03
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, lors de la transition primaire-secondaire (moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire)	0,80†
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, en 3 ^e année du secondaire	0,54+++

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.

2. Modèle de régression logistique ajusté pour les six variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école (voir tableau 1). Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence qui prend la valeur « 1 » est inscrite en italique.

Note : Seuil : † : 0,05 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1998-2019*.

Tableau 2.5

Association entre les aspirations scolaires des parents pour leur enfant mesurées à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Aspirations scolaires de la PCM pour son enfant (2 ^e année du primaire) ³	
<i>Études primaires, études secondaires, école de métiers, école technique, formation professionnelle, collège commercial</i>	1,00
Autres (collège communautaire, école de sciences infirmières, cégep, université, autres études postsecondaires, autre)	1,03
Aspirations scolaires de la mère pour le jeune – 1 ^{re} année du secondaire	
<i>Études secondaires en formation générale (DES) ou professionnelle (DEP)</i>	1,00
Autres (formation technique au collégial (DEC) ou études universitaires)	3,46+++
Données manquantes ⁴	1,70
Aspirations scolaires de la mère pour le jeune – 3 ^e année du secondaire	
<i>Études secondaires en formation générale (DES) ou professionnelle (DEP)</i>	1,00
Autres (formation technique au collégial (DEC) ou études universitaires)	4,29+++
Données manquantes ⁴	2,95++

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.

2. Modèle de régression logistique ajusté pour les six variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école (voir tableau 1). Pour chaque étape scolaire, la catégorie de référence qui prend la valeur « 1 » est inscrite en italique.

3. Les aspirations scolaires du parent pour son enfant n'ont pas été évaluées en E8 (1^{re} année du primaire).

4. Cette catégorie a été créée afin que les jeunes dont la mère n'a pas répondu à cette question soient conservés dans l'analyse. Il n'y a pas d'intérêt à interpréter les rapports de cotes qui s'y rattachent. Les différents tests réalisés révèlent que le risque de biais lié à la non-réponse à cette variable est faible.

Notes : PCM : Personne qui connaît le mieux l'enfant.

Seuil : ++ : 0,01 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1998-2019*.

Tableau 2.6

Association entre les comportements intériorisés mesurés à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Comportements intériorisés (2 ^e année du primaire)	
Tertile 1 - le plus faible	0,65
<i>Tertile 2</i>	<i>1,00</i>
Tertile 3 - le plus élevé	0,91
Comportements intériorisés lors de la transition primaire-secondaire (moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire)	
Tertile 1 - le plus faible	0,95
<i>Tertile 2</i>	<i>1,00</i>
Tertile 3 - le plus élevé	0,53 [†]
Comportements intériorisés (3 ^e année du secondaire)	
Tertile 1 - le plus faible	0,93
<i>Tertile 2</i>	<i>1,00</i>
Tertile 3 - le plus élevé	1,16

Tableau 2.7

Association entre l'attachement à l'école ou l'engagement scolaire mesurés à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Degré d'attachement à l'école (2 ^e année du primaire)	
Quintile 1 - le plus faible	0,97
<i>Autres quintiles</i>	<i>1,00</i>
Engagement scolaire lors de la transition primaire-secondaire (moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire)	1,36 ⁺⁺⁺
Engagement scolaire en 3 ^e année du secondaire	1,28 ⁺⁺⁺

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.
2. Modèle de régression logistique ajusté pour les six variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école (voir tableau 1). Pour chaque étape scolaire et variable catégorique, la catégorie de référence qui prend la valeur « 1 » est inscrite en italique.

Note : Seuil : † : 0,05 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1998-2019.

Tableau 2.8

Association entre la fréquentation d'un établissement scolaire en milieu défavorisé à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²

	Rapport de cotes
Indice de défavorisation et mode d'administration de l'école en 1 ^{re} année du primaire	
<i>Fréquentation d'une école publique d'un milieu moyen ou favorisé ou d'une école privée</i>	<i>1,00</i>
Fréquentation d'une école publique de milieu défavorisé	1,09
Indice de défavorisation et mode d'administration de l'école au secondaire	
<i>Fréquentation d'une école publique d'un milieu moyen ou favorisé et/ou d'une école privée³</i>	<i>1,00</i>
Fréquentation d'une école publique de milieu défavorisé (1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	0,65 ‡

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.
2. Modèle de régression logistique ajusté pour les six variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école (voir tableau 1). Pour chaque étape scolaire, la catégorie de référence qui prend la valeur « 1 » est inscrite en italique.
3. Cette catégorie inclut des jeunes qui ont fréquenté une école publique de milieu défavorisé en 1^{re} secondaire seulement ou en 3^e secondaire seulement (6 %). Ces derniers ne se distinguent pas des jeunes ayant fréquenté un autre type d'établissement au secondaire (une école publique d'un milieu moyen ou favorisé et/ou une école privée) quant à la probabilité d'obtenir un diplôme.

Note : Seuil : ‡ : 0,10.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1998-2019.

Défavorisation de l'établissement scolaire

Étant donné les liens observés entre la diplomation en sept ans ou moins et le niveau de défavorisation de l'établissement scolaire fréquenté au début du secondaire, un modèle intégrant ce facteur à chaque étape du parcours scolaire a aussi été produit (tableau 2.8). Conformément à ce qui été observé précédemment, le niveau de défavorisation de l'établissement scolaire fréquenté au premier cycle du primaire n'est pas significativement lié à la probabilité d'obtenir un diplôme. Par contre, la fréquentation d'un établissement situé dans un milieu défavorisé au secondaire (en 1^{re} et en 3^e secondaire)¹⁶ est associée de façon marginale à une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins ($p < 0,10$), et cela, même lorsque les variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école, telles que le statut socioéconomique de la famille, sont prises en compte.

Lien entre l'ensemble des facteurs significatifs à l'une ou l'autre étape du parcours scolaire et la diplomation

Pour terminer, un modèle cumulatif est proposé (tableau 3). Par souci de parcimonie, celui-ci incorpore seulement les variables mesurées à l'une ou l'autre étape du parcours scolaire s'étant avérées significativement associées à la diplomation dans la deuxième série d'analyse, en plus des variables de contrôle de la période préscolaire.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins dès le début du primaire

Dans le modèle cumulatif, le rendement scolaire en 1^{re} année du primaire n'est plus significativement associé à la diplomation. Ce résultat semble suggérer qu'il est indirectement lié à la diplomation, par le biais de son influence subséquente sur l'évolution des élèves.

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins à partir de la transition primaire-secondaire

Comme dans tous les autres modèles, le retard scolaire demeure associé à une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins, et ce, dès la première mesure, lors de la transition primaire-secondaire. Par ailleurs, le rendement scolaire n'est associé à la diplomation qu'à partir du secondaire. En outre, des aspirations scolaires plus élevées de la mère pour son enfant en 1^{re} année du secondaire sont associées à une probabilité plus élevée pour celui-ci d'obtenir un diplôme en sept ans ou moins (mais pas en 3^e secondaire).

Variables associées à la diplomation en sept ans ou moins en 3^e secondaire

Dans le modèle cumulatif, les comportements extériorisés ne sont associés avec la diplomation qu'au deuxième cycle du secondaire. Dans les autres types de modèles, par période ou par variable, des liens émergeaient dès la transition primaire-secondaire.

Variables non associées significativement à la diplomation en sept ans ou moins

Dans le modèle cumulatif, outre le fait d'avoir déjà reçu un diagnostic de TDA/H¹⁷, l'engagement scolaire du jeune (en 1^{re} et en 3^e année du secondaire) et les comportements intériorisés lors de la transition primaire-secondaire ne sont plus significativement associés à la diplomation, une fois les autres variables prises en compte. Par contre, il est pertinent de mentionner que parmi les variables mesurées avant l'entrée à l'école, le statut socioéconomique de la famille demeure significativement lié à la diplomation. Autrement dit, les facteurs individuels, familiaux et scolaires pris en compte n'expliquent qu'en partie la probabilité plus élevée des jeunes issus des familles les plus favorisées sur le plan socioéconomique d'obtenir un diplôme¹⁸.

Le milieu socioéconomique d'origine semble avoir un effet persistant sur la probabilité d'obtenir un diplôme. Ainsi, les enfants ayant vécu en bas âge dans un ménage plus favorisé sur le plan socioéconomique sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme que les autres enfants.

Tableau 3
**Association entre différentes caractéristiques mesurées à différentes étapes du parcours scolaire et la diplomation en sept ans
ou moins chez les jeunes¹, Québec, 1998 à 2017²**

	Rapport de cotes
Moyenne (lecture, écriture et mathématiques) en 1 ^{re} année du primaire	1,14
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques – moyenne de la 6 ^e année du primaire et de la 1 ^{re} année du secondaire	1,06 †
Moyenne en langues et en mathématiques (3 ^e secondaire)	1,07+++
Retard scolaire	
<i>Pas en retard scolaire</i>	1,00
En retard en 1 ^{re} année du secondaire	0,08+++
En retard entre la 1 ^{re} année et la 3 ^e année du secondaire	0,14+++
Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) diagnostiqué ³	
<i>Non</i>	1,00
Oui	0,88
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, lors de la transition primaire-secondaire	1,08
Comportements extériorisés, sauf l'hyperactivité et l'inattention, en 3 ^e année du secondaire	0,53+++
Comportements intériorisés lors de la transition primaire-secondaire	
Tertile 1 - le plus faible	0,57
<i>Tertile 2</i>	1,00
Tertile 3 - le plus élevé	0,76
Engagement scolaire lors de la transition primaire-secondaire	1,04
Engagement scolaire en 3 ^e année du secondaire	1,10
Aspirations scolaires de la mère pour le jeune – 1 ^{re} année du secondaire	
<i>Études secondaires en formation générale (DES) ou professionnelle (DEP)</i>	1,00
Formation technique au collégial (DEC) ou études universitaires	3,28 ††
Données manquantes ⁴	2,00
Aspirations scolaires de la mère pour le jeune – 3 ^e année du secondaire	
<i>Études secondaires en formation générale (DES) ou professionnelle (DEP)</i>	1,00
Formation technique au collégial (DEC) ou études universitaires	1,89
Données manquantes ⁴	2,31
Variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école	
Sexe du jeune	
<i>Garçon</i>	1,00
Fille	0,84
Statut d'immigrant de la mère	
<i>N'est pas immigrante</i>	1,00
Est immigrante	0,55
Statut socioéconomique du ménage (3 ans et demi)	
<i>Quintile 1 – le plus faible</i>	1,00
Quintiles 2 et 3 – moyens	1,58
Quintiles 4 et 5 – les plus élevés ⁵	3,35 ††
Connaissance du vocabulaire – 3 ans et demi	1,01
Connaissance des nombres – 4 ans	0,98
Symptômes d'hyperactivité et d'inattention – 4 ans	1,01
Pseudo R-carré	0,37

1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998 et résidant au Québec en 2017.

2. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence qui prend la valeur « 1 » est inscrite en italique.

3. Comme la probabilité d'obtenir un diplôme ne diffère pas selon l'étape à laquelle les jeunes ont reçu un diagnostic de TDA/H (voir tableau 2.2) et étant donné les petits effectifs, les deux catégories *Oui, au primaire* (2,7 %) et *Oui, au secondaire* (13,5 %) ont été regroupées.

4. Cette catégorie a été créée afin que les jeunes dont la mère n'a pas répondu à cette question soient conservés dans l'analyse. Il n'y a pas d'intérêt à interpréter les rapports de cotes qui s'y rattachent. Les différents tests réalisés révèlent que le risque de biais lié à la non-réponse à cette variable est faible.

5. Des tests additionnels montrent que les jeunes issus des familles les plus favorisées se distinguent statistiquement non seulement des jeunes des familles les plus défavorisées (quintile 1), mais aussi de ceux issus des familles au statut socioéconomique moyen (quintiles 2 et 3) quant à leur probabilité d'obtenir un diplôme.

Note : Seuil : † : 0,05 ; †† : 0,01 ; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1998-2019*.

Sommaire

Le tableau 4 présente un sommaire de l'ensemble des résultats. En ce qui a trait aux aspects temporels, on remarque qu'au début du primaire, seuls le rendement scolaire et, dans une certaine mesure, le fait d'avoir reçu un diagnostic de TDA/H sont significativement associés à la diplomation une fois le bagage individuel et familial de

l'élève avant son entrée à l'école pris en compte. Les liens significatifs émergent plus tard pour plusieurs autres variables, notamment les comportements extériorisés, les aspirations scolaires des parents pour leur enfant, l'engagement scolaire et la défavorisation de l'établissement scolaire.

Tableau 4
Résumé des liens significatifs observés avec la diplomation en sept ans ou moins¹
(à moins d'indication contraire, les liens vont dans le sens attendu)

	Premier cycle du primaire	Transition primaire-secondaire	3 ^e secondaire
Rendement scolaire			
Modèle à plusieurs facteurs – une période	x	x	x
Modèle à un facteur – plusieurs périodes	x	x	x
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)		x	x
Retard scolaire			
Modèle à plusieurs facteurs – une période	nd	x	x
Modèle à un facteur – plusieurs périodes ²	nd	x	x
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)	nd	x	x
TDA/H diagnostiqué			
Modèle à plusieurs facteurs – une période	tendance		
Modèle à un facteur – plusieurs périodes	x ³	x ³	
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)			
Comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention)			
Modèle à plusieurs facteurs – une période		x	x
Modèle à un facteur – plusieurs périodes		x	x
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)			x
Comportements intériorisés			
Modèle à plusieurs facteurs – une période			
Modèle à un facteur – plusieurs périodes		x	
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)			
Aspirations scolaires du parent pour son enfant			
Modèle à plusieurs facteurs – une période	tendance	x	x
Modèle à un facteur – plusieurs périodes		x	x
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)		x	
Attachement à l'école ou engagement scolaire			
Modèle à plusieurs facteurs – une période		x	x
Modèle à un facteur – plusieurs périodes		x	x
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)			
Défavorisation de l'établissement scolaire			
Modèle à plusieurs facteurs – une période		x	tendance
Modèle à un facteur – plusieurs périodes			tendance ⁴
Modèle cumulatif (plusieurs facteurs, plusieurs périodes)			

1. Après la prise en compte des six variables mesurées avant l'entrée à l'école (voir tableau 1).

2. Pour ce modèle, on a créé une variable selon laquelle les enfants étaient déjà en retard lors de la transition primaire-secondaire ou le sont devenus après.

3. Pour ce modèle, on a créé une variable selon laquelle l'enfant avait déjà reçu un diagnostic au primaire ou l'a reçu après.

4. Pour ce modèle, on a créé une variable selon laquelle l'enfant fréquentait un établissement situé en milieu défavorisé en 1^{re} et en 3^e année du secondaire.

Note : nd signifie « non disponible ».

Dans l'ensemble, le retard et le rendement scolaires au secondaire sont les prédicteurs les plus robustes de la diplomation en sept ans ou moins. En effet, ils contribuent à prédire la diplomation, et ce, peu importe l'angle d'analyse choisi. Toutefois, même après la prise en compte de ces variables (modèle cumulatif), les aspirations scolaires de la mère pour son enfant lors de la transition primaire-secondaire et la présence de comportements extériorisés en 3^e secondaire contribuent indépendamment à prédire la probabilité d'obtenir ou non un diplôme.

Discussion

Les résultats de la présente étude s'accordent avec les modèles systémiques et développementaux du décrochage scolaire. Les modèles systémiques insistent sur la complémentarité et l'interrelation d'un ensemble de facteurs individuels, familiaux, sociaux et institutionnels ou sociétaux (Overton, 2015 ; Rumberger, 2011). Cette perspective est soutenue par les présents résultats puisqu'ils confirment, à l'instar de l'ensemble de la littérature sur le décrochage scolaire, que des facteurs individuels (p. ex. comportement, rendement scolaire), familiaux (p. ex. aspirations scolaires des parents pour leur enfant, statut socioéconomique de la famille) et institutionnels (p. ex. défavorisation de l'établissement scolaire) sont liés à la diplomation au secondaire. Le soutien à la persévérance scolaire des jeunes Québécois demeure donc complexe et son succès dépend de l'appui offert aux élèves directement ainsi qu'aux familles et aux institutions qui les encadrent. Dans cette optique, il est pertinent de préconiser des approches de prévention et d'intervention, élaborées au Québec et ailleurs, qui visent diverses cibles d'action, telles que la mobilisation communautaire, le soutien pédagogique, l'établissement de liens durables avec des intervenants pivots ou l'engagement dans des activités parascolaires (voir Lessard, Archambault et Dupéré, à paraître ; voir aussi Freeman et Simonsen, 2015).

Tout en reconnaissant la multiplicité des systèmes en jeu, les modèles théoriques développementaux du décrochage scolaire, dont l'approche axée sur les parcours de vie, mettent l'accent sur la séquence temporelle d'entrée en action des facteurs de risque. Ces modèles suggèrent que la défavorisation socioéconomique familiale et les déficits neurodéveloppementaux placent certains élèves à risque dès le début de la scolarisation (Finn, 1989 ; pour une revue de ces modèles, voir Dupéré et autres, 2015 ; Rumberger, 2011 ; Thouin et autres, 2018). Selon ces modèles, les élèves qui sont désavantagés sur l'un ou l'autre de ces plans lors de leur entrée à l'école sont plus susceptibles de présenter d'emblée un faible rendement, qui peut ensuite engendrer des frustrations se manifestant sous forme d'attitudes négatives, de désengagement envers l'école ou de comportements agressifs ou antisociaux, des attitudes et comportements qui minent l'apprentissage et augmentent les risques d'échecs, puis d'abandon.

Les résultats de la présente étude s'accordent avec les perspectives développementales du décrochage scolaire en général et celles des parcours de vie, en particulier, à l'instar de ceux observés par Alexander, Entwisle et Kabbani (2001), entre autres. En effet, parmi les premiers facteurs de risque qui émergent, on note les déficits attentionnels, un rendement scolaire plus faible et des indicateurs généralement

associés au faible capital social des familles, comme le faible statut socioéconomique et la connaissance limitée des nombres et du vocabulaire au préscolaire. D'autres facteurs entrent ensuite en jeu : le retard scolaire, les comportements extériorisés ainsi que les attitudes négatives et les attentes limitées des jeunes (faible engagement scolaire) et de leurs parents (faibles aspirations pour leur enfant). Le fait que la plupart des facteurs présents au début de la scolarisation ou avant (sauf le faible statut socioéconomique) ne sont pas significatifs dans les modèles cumulatifs ne veut en aucun cas dire que ces aspects ne sont pas importants et qu'ils ne doivent pas être ciblés en prévention. Cela suggère surtout que leur influence est sans doute indirecte, comme proposé en théorie, par le biais de leur répercussion sur l'échec et le retard scolaires, et le comportement et les attitudes des élèves. Dans l'ensemble, les résultats donnent à penser que des interventions adaptées devraient être mises en place non seulement au sein de différents systèmes (p. ex., familial, scolaire, sociétal), mais aussi à différentes périodes développementales, afin que la diversité des besoins soit prise en compte et que des trajectoires scolaires problématiques ne se cristallisent pas au fil du temps (Bailey et autres, 2017 ; Freeman et Simonsen, 2015).

Les résultats de la présente étude s'accordent avec les modèles systémiques et développementaux du décrochage scolaire. Les premiers insistent sur la complémentarité et l'interrelation d'un ensemble de facteurs individuels, familiaux, sociaux, institutionnels et sociétaux. Les seconds mettent l'accent sur la séquence temporelle d'entrée en action des facteurs de risque. Des interventions adaptées doivent donc être mises en place non seulement au sein de différents systèmes (p. ex., familial, scolaire, sociétal), mais aussi à différentes périodes développementales, afin que la diversité des besoins soit prise en compte et que des trajectoires scolaires problématiques ne se cristallisent pas au fil du temps.

Continuité et changement

La non-diplomation est en partie une affaire de continuité. En effet, des caractéristiques présentes au premier cycle du primaire ou même avant sont associées à un phénomène qui ne survient que des années plus tard. Des inégalités aux effets durables s'installent donc très tôt dans les trajectoires scolaires. Toutefois, pour les jeunes visés par l'ELDEQ, ces inégalités précoces n'expliquent pas tout et ne semblent pas irrémédiables. En effet, il nous est difficile de prédire dès le premier cycle du primaire quels jeunes n'obtiendront pas de diplôme (voir aussi Bowers, Sprott et Taff, 2013). Il devient un peu plus facile de le prédire à mesure que les élèves avancent en âge et qu'ils deviennent apparemment plus fermement engagés dans des trajectoires scolaires problématiques ou non ; toutefois, la difficulté persiste, puisqu'une bonne partie de la variation entre les élèves demeure inexpliquée, et ce, même dans le modèle cumulatif. Le processus de cristallisation du risque de décrochage scolaire est donc graduel et partiel, ce qui suggère que des tournants favorables ou défavorables demeurent possibles aux différentes étapes du parcours scolaire. Les résultats s'accordent donc avec un précepte clé de l'approche des parcours de vie soulignant que pour comprendre l'hétérogénéité des trajectoires des jeunes, il faut prendre en compte la continuité et le changement (Elder et autres, 2015 ; pour une application spécifique à la question de l'abandon scolaire, voir Dupéré et autres, 2015). Des résultats

obtenus dans d'autres études québécoises appuient aussi ce précepte, montrant que le décrochage scolaire peut survenir en partie en réponse à des événements négatifs qui émergent à peine quelques mois avant que l'abandon scolaire ne se produise et qui peuvent infléchir des trajectoires scolaires suivant jusque-là une progression attendue (Dupéré et autres, 2018 ; Lessard et autres, 2008 ; pour un exemple européen, voir Samuel et Burger, 2019).

La nécessité de prendre en compte d'autres éléments explicatifs en plus des facteurs classiques (p. ex. rendement et retard scolaires, comportement ou attitudes) est également soulignée par la persistance du lien entre le faible statut socioéconomique de l'élève ou de son école et la non-diplomation dans certains modèles, dont le modèle cumulatif. Les caractéristiques des environnements sociaux pourraient ici contribuer à expliquer pourquoi, en plus de plusieurs autres facteurs clés, les jeunes évoluant au sein de milieux défavorisés demeurent plus susceptibles d'abandonner l'école.

Le fait d'évoluer dans un milieu défavorisé pourrait augmenter l'exposition à des événements de vie négatifs, mais aussi à d'autres jeunes ne fréquentant plus l'école ou adoptant des modes de vie alternatifs (DeLuca, Clampet-Lundquist et Edin, 2016 ; Dupéré et autres, soumis ; Harding, 2011). Les jeunes en milieu défavorisé pourraient ainsi intérioriser des normes et des représentations sociales où le décrochage scolaire est plus envisageable, comparativement aux jeunes évoluant dans des milieux où le décrochage est très rare. Ces aspects potentiellement importants mériteraient d'être analysés dans des études futures afin que la place des processus sociaux soit mieux comprise. Il pourrait être utile de les aborder dans une perspective systémique, non seulement pour connaître leur rôle propre, mais aussi leur potentiel d'amplification ou de modération d'autres facteurs, notamment les facteurs individuels et familiaux.

Forces et limites de l'étude

L'étude présente plusieurs forces. Comme l'ELDEQ est une étude longitudinale, des informations sur les mêmes participants ont été recueillies à plusieurs reprises entre les premiers mois de leur vie jusqu'à ce qu'ils atteignent 19 ans. Ce type d'étude est nécessaire à l'application d'une perspective ancrée dans les parcours de vie. Le plan d'échantillonnage de l'ELDEQ a aussi été conçu pour que les résultats puissent s'appliquer à l'ensemble d'une cohorte d'enfants nés au Québec vers la fin des années 1990. De plus, les informations utilisées proviennent de plusieurs sources, notamment de registres administratifs (obtention ou non d'un diplôme et niveau de défavorisation de l'établissement scolaire), de tests standardisés (connaissance des nombres et vocabulaire) et de questionnaires s'adressant aux parents et aux jeunes.

La persistance du lien entre le statut socioéconomique de la famille d'origine de l'élève ou de son école secondaire et la diplomation dans certains modèles laisse supposer que davantage d'études devraient être menées afin que la place des processus sociaux dans le décrochage scolaire soit mieux comprise.

L'interprétation des résultats doit toutefois tenir compte de certaines limites méthodologiques. D'abord, les non-répondants étaient proportionnellement moins nombreux à avoir obtenu un diplôme en sept ans ou moins. L'attrition des participants de milieu socioéconomique défavorisé, notamment ceux ayant un faible niveau d'éducation, est un problème courant dans les études longitudinales (Kelfve, Fors et Lennartsson, 2017). La pondération des données vise entre autres à corriger les biais potentiels liés à l'attrition différentielle, mais les techniques de pondération présentent leurs propres limites en cette matière (Gelman, 2007 ; Vandecasteele et Debels, 2006). Il convient toutefois de souligner que plusieurs variables ont pu être prises en compte dans la procédure de pondération, car étant donné la nature longitudinale de l'enquête, on dispose de nombreux renseignements sur les non-répondants. Par conséquent, les poids sont relativement précis et le risque de biais est faible.

Sur le plan des limites échantillonales, il est aussi important de noter que les enfants immigrants (nés à l'étranger) ne sont pas représentés dans l'ELDEQ. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à cette population pour qui les facteurs de risque de la non-diplomation peuvent s'écarter de ceux des enfants nés au Québec, qu'ils aient ou non des parents nés à l'étranger (Archambault et autres, 2017).

D'autres limites concernent les mesures. Même si l'ELDEQ comporte diverses sources d'information, toutes ces sources peuvent présenter des niveaux de couverture variables et ne sont pas systématiquement disponibles à tous les temps de mesure, notamment pour des raisons développementales (p. ex. certaines informations ne peuvent être recueillies directement auprès des enfants qu'à partir de certains âges). Ainsi, les informations fournies par les enseignants n'ont pas été retenues en raison de taux de réponse plus faibles. De plus, l'évolution des mesures au fil des étapes du parcours scolaire pourrait sous-tendre certains résultats. Par exemple, les comportements extériorisés évalués par la personne qui connaît le mieux l'enfant (généralement la mère) avant l'entrée à l'école ou au début du primaire ne sont pas liés significativement à la diplomation, alors que ces comportements mesurés auprès de l'enfant, à partir de la transition primaire-secondaire, le sont. Il est possible que l'émergence plus tardive du lien soit attribuable aux limites des mesures de comportements fournies par la mère (De Los Reyes et autres, 2015).

Finalement, les analyses reposent sur la régression logistique et se centrent sur les effets principaux. La prise en compte d'effets modérateurs ou médiateurs, de même que l'application d'autres méthodes d'analyses pourraient contribuer à améliorer la capacité prédictive des modèles (Lacourse, Giguère et Dupéré, sous presse). De telles approches permettraient un examen, au-delà des effets additifs, des processus synergiques entre la structure et l'agentivité¹⁹ susceptibles de façonner les parcours scolaires des jeunes (Côté et Bynner, 2008).

Perspectives d'analyses futures

De par sa perspective longitudinale s'étendant du préscolaire jusqu'à l'aube de la vingtaine, cette étude offre une vue d'ensemble des facteurs de risque du décrochage scolaire et de leur déploiement au cours des deux premières décennies de la vie. Tout en soulignant la présence de disparités notables dès le début de la scolarisation, les résultats nous permettent aussi d'apprécier l'importance de la temporalité et de la plasticité du phénomène, compte tenu de l'entrée en scène graduelle de facteurs de risque de nature différente et de la cristallisation progressive et partielle du risque au fil du temps. Bien que les résultats s'accordent avec les notions de continuité, de changement et de moments charnières au cœur de la perspective des parcours de vie, d'autres principes fondamentaux de cette approche gagneraient à être examinés, comme les variations en fonction des lieux géographiques ou du temps historique (effets de cohorte, voir Elder et autre., 2015 ; Guillaume, 2005). L'analyse parallèle d'autres cohortes longitudinales selon une perspective comparative permettrait l'exploration approfondie de ces questions (Anders et Dorsett, 2017 ; Nielsen et Haun, 2016). Une telle démarche pourrait aussi permettre de vérifier si les résultats observés dans l'ELDEQ sont corroborés dans d'autres études longitudinales couvrant les trajectoires de vie de l'enfance à l'adolescence (Duncan, Engel, Claessens et Dowsett, 2014) ou examinant l'expérience des populations immigrantes qui, avec leur poids démographique grandissant, contribuent plus que jamais à façonner le portrait de la jeunesse au Québec.

Conclusion

En somme, les résultats montrent que parmi un ensemble de facteurs individuels, familiaux et institutionnels mesurés à différentes étapes de la scolarisation, le retard et le rendement scolaires sont les prédicteurs les plus robustes de la diplomation en sept ans ou moins. Toutefois, outre ces deux facteurs « lourds », d'autres sont indépendamment associés à la diplomation à l'une ou l'autre étape du parcours scolaire, notamment la présence de comportements extériorisés, les aspirations scolaires des mères pour leur enfant et l'engagement scolaire. Le rôle apparent de ces derniers facteurs semble varier davantage au fil du temps ; ceux-ci ont tendance à entrer en jeu plus tard, lors de la transition primaire-secondaire ou au deuxième cycle du secondaire. À l'inverse, le rôle clé du statut socioéconomique de la famille se fait sentir très tôt dans la trajectoire scolaire des enfants. Même lorsque l'on prend en compte un vaste ensemble de facteurs mesurés

pendant la scolarisation, le statut socioéconomique de la famille avant l'entrée de l'enfant à l'école demeure indépendamment associé à la diplomation ; les taux de diplomation étant plus élevés chez les jeunes issus de familles favorisées sur le plan socioéconomique que chez ceux issus de familles défavorisées.

Pris dans leur ensemble, ces résultats soulignent la pertinence d'agir sur plusieurs aspects et de réévaluer fréquemment les besoins des élèves pour favoriser leur persévérance scolaire. D'abord, il apparaît crucial de soutenir les apprentissages des élèves présentant un faible rendement scolaire, et ce, dès que des difficultés se présentent, peu importe l'étape de la scolarisation. Ceci peut se faire en premier lieu en offrant une pédagogie adaptée et efficace, mais il semble aussi important que les interventions soient personnalisées aux besoins globaux et changeants des élèves, et tiennent compte de leur profil comportemental et social (voir aussi Olivier, Archambault et Dupéré, 2018). Plusieurs outils facilitent d'ailleurs la détection des fluctuations des besoins des élèves et l'adaptation des stratégies de prévention et d'intervention selon ces fluctuations (Lessard, Archambault et Dupéré, à paraître). En ce qui concerne l'environnement familial, outiller les parents, en particulier ceux peu scolarisés afin qu'ils puissent mieux accompagner leur enfant tout au long de son cheminement scolaire paraît aussi important. Par ailleurs, bien qu'il soit crucial d'offrir des interventions de qualité axées sur les individus et leur environnement immédiat, les résultats soulignent également l'importance de s'attarder aux politiques sociales structurant les inégalités socioéconomiques. Dans cette optique, des revues de littérature récentes suggèrent que l'augmentation des ressources économiques des familles à faible revenu représente un levier important pour la promotion de la diplomation chez les jeunes et, plus largement, pour la réduction de la reproduction intergénérationnelle des inégalités sociales (Duncan et autres, 2019 ; Duncan et autres, 2017).

Les résultats de la présente étude soulignent la pertinence d'agir sur plusieurs aspects et de réévaluer fréquemment les besoins des élèves pour favoriser leur persévérance scolaire. Il paraît important non seulement d'offrir des interventions de qualité axées sur les individus et leur environnement immédiat, mais aussi de s'attarder aux politiques sociales structurant les inégalités socioéconomiques.



Notes

1. La production de ce fascicule a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
2. Véronique Dupéré et Isabelle Archambault sont professeures à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et membres du Groupe de recherche sur les environnements scolaires ; Hélène Desrosiers est coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) ; Virginie Nanhou est professionnelle de recherche au sein de cette même direction.
3. L'Institut de la statistique du Québec estime à près de 14 % la proportion des jeunes âgés d'environ 19 ans en 2017 qui seraient arrivés au Québec après leur naissance (Source : Institut de la statistique du Québec, exploitation du Fichier d'inscription des personnes assurées de la Régie de l'assurance maladie du Québec, 2017).
4. Soit environ 2 % de jeunes parmi l'échantillon admissible au suivi longitudinal.
5. Ces données ont été croisées à des fins de validation sommaire avec les informations fournies par les jeunes sur leur niveau et leur fréquentation scolaire dans le *Questionnaire en ligne au jeune* de l'ELDEQ (volets 2013, 2015 et 2017). Seules quelques incohérences ont été observées, mais pourraient s'expliquer par des erreurs dans les déclarations des jeunes (p. ex. jeunes diplômés en 2014-2015 selon les fichiers du MEES, mais ayant déclaré être en 5^e année du primaire [code de réponse « 05 »] plutôt qu'en 5^e année du secondaire (code de réponse « 15 ») au moment de la collecte de l'ELDEQ, au printemps 2015).
6. Les diplômes comprennent : le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et l'attestation d'études professionnelles (AEP). Pour la quasi-totalité des jeunes visés par cette analyse, le diplôme obtenu était un DES.
7. Les qualifications comprennent : l'attestation de formation professionnelle (AFP), l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), le certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), le certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et l'attestation de compétences (ADC).
8. La maternelle n'a pas été retenue, car il ne s'agit pas d'une étape obligatoire du parcours scolaire. Par ailleurs, les informations recueillies à ce volet de l'ELDEQ sont de nature différente de celles recueillies durant la scolarisation formelle.
9. Plus précisément, 5,4 % des jeunes n'allaient plus à l'école en 2015. Parmi eux, près des trois quarts (73,7 %) ont indiqué avoir décroché de l'école. Cela représente 3,8 % de l'ensemble des jeunes visés par l'étude.
10. Idéalement, nous aurions retenu comme variables de rendement scolaire les notes (lecture, écriture et mathématiques) fournies par l'enseignant plutôt que par les parents ou les jeunes. Étant donné les taux de non-réponse élevés au *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS), cette avenue n'a pas été retenue. Des travaux antérieurs ont montré que les élèves ont tendance à déclarer des moyennes en langue d'enseignement ou en mathématiques légèrement supérieures à celles fournies par les enseignants (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016). C'était le cas surtout pour les élèves qui se situaient proches de la note de passage (données non présentées).
11. Comme le redoublement est très rare au début du primaire, le retard scolaire a été incorporé dans les modèles seulement à partir de la transition primaire-secondaire.
12. À noter que quelques autres variables comme la langue d'enseignement, le concept de soi et la motivation scolaires ont été prises en compte aux étapes préliminaires de l'analyse, mais n'ont pas été retenues par la suite parce qu'elles ne contribuaient pas indépendamment à prédire la diplomation en sept ans ou moins ou car elles étaient trop corrélées aux autres variables déjà incluses dans les modèles.
13. À noter que d'autres variables ont été prises en compte aux étapes préliminaires de l'analyse, mais n'ont pas été retenues parce qu'elles ne contribuaient pas indépendamment à prédire la diplomation en sept ans ou moins ou car elles étaient trop corrélées à d'autres variables déjà incluses dans les modèles. C'est le cas par exemple de la situation familiale de l'enfant, à savoir le fait d'avoir connu la séparation de ses parents biologiques avant l'entrée à l'école ou des langues parlées à la maison (volet 1998).
14. Par exemple, à partir des données administratives du MEES, on estime qu'environ le quart des jeunes non répondants n'ont pas obtenu de diplôme en sept ans ou moins comparativement à 16 % des jeunes faisant partie de l'échantillon d'analyse.
15. Il aurait pu être pertinent de distinguer les écoles privées des écoles publiques. Toutefois, les analyses préliminaires ont révélé qu'une fois les autres variables prises en compte, la probabilité d'obtenir un diplôme ne diffère pas selon que les élèves fréquentent une école privée ou une école publique de milieu favorisé au secondaire (voir aussi Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016).
16. Comme relativement peu d'élèves changent d'école au secondaire, une variable combinant les deux étapes du parcours scolaire (1^{re} et 3^e secondaire) a été construite aux fins de cette analyse.
17. Comme la probabilité d'obtenir un diplôme ne diffère pas selon l'étape à laquelle les jeunes ont reçu un diagnostic de TDA/H (voir tableau 2.2) et étant donné les petits effectifs, les deux catégories *Oui, au primaire* (2,7 %) et *Oui, au secondaire* (13,5 %) ont été regroupées.
18. Des tests additionnels montrent que les jeunes issus des familles les plus favorisées se distinguent statistiquement non seulement des jeunes des familles les plus défavorisées (quintile 1), mais aussi de ceux issus des familles au statut socioéconomique moyen (quintiles 2 et 3) quant à leur probabilité d'obtenir un diplôme.
19. Le concept d'agentivité désigne la capacité des individus à être des agents actifs de leur propre vie, c'est-à-dire à exercer un contrôle et une régulation de leurs actes.

Bibliographie

- ALEXANDER, K. L., D. R. ENTWISLE et N. S. KABBANI (2001). "The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School", *Teachers College Record*, [En ligne], vol. 103, n° 5, octobre, p. 760-822. doi : doi.org/10.1111/0161-4681.00134. (Consulté le 30 juillet 2019).
- ANDERS, J., et R. DORSETT (2017). "What young English people do once they reach school-leaving age: A cross-cohort comparison for the last 30 years", *Longitudinal and Life Course Studies*, [En ligne], vol. 8, n° 1, p. 75-103. doi : doi.org/10.14301/llcs.v8i1.399. (Consulté le 19 septembre 2019).
- ARCHAMBAULT, I., M. JANOSZ, V. DUPÉRÉ, M.-C. BRAULT et M. MC ANDREW (2017). "Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status", *British Journal of Educational Psychology*, [En ligne], vol. 87, n° 3, septembre, p. 456-477. doi : doi.org/10.1111/bjep.12159. (Consulté le 19 septembre 2019).
- BAILEY, D., G. J. DUNCAN, C. L. ODGERS et W. YU (2017). "Persistence and Fadeout in the Impacts of Child and Adolescent Interventions", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, [En ligne], vol. 10, n° 1, p. 7-39. doi : doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459. (Consulté le 19 septembre 2019).
- BOWERS, A. J., R. SPOTT et S. A. TAFF (2013). "Do We Know Who Will Drop Out?: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity", *The High School Journal*, [En ligne], vol. 96, n° 2, décembre-janvier, p. 77-100. doi : doi.org/10.1353/hsj.2013.0000. (Consulté le 19 septembre 2019).
- CHOWDRY, H., C. CRAWFORD et A. GOODMAN (2011). "The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16", *Longitudinal and Life Course Studies*, [En ligne], vol. 2, n° 1, p. 59-76. doi : doi.org/10.14301/llcs.v2i1.141. (Consulté le 27 août 2019).
- CÔTÉ, J., et J. M. BYNNER (2008). "Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood", *Journal of Youth Studies*, [En ligne], vol. 11, n° 3, juin, p. 251-268. doi : doi.org/10.1080/13676260801946464. (Consulté le 20 septembre 2019).
- DAHL, R. E., N. B. ALLEN, L. WILBRECHT et A. B. SULEIMAN (2018). « Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective », *Nature*, [En ligne], vol. 554, février, p. 441-450. doi : doi.org/10.1038/nature25770. (Consulté le 19 septembre 2019).
- DE LOS REYES, A., T. M. AUGENSTEIN, M. WANG, S. A. THOMAS, D. A. G. DRABICK, D. E. BURGERS et J. RABINOWITZ (2015). "The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health", *Psychological Bulletin*, [En ligne], vol. 141, n° 4, juillet, p. 858-900. doi : doi.org/10.1037/a0038498. (Consulté le 20 septembre 2019).
- DELUCA, S., S. CLAMPET-LUNDQUIST et K. EDIN (2016). *Coming of Age in the Other America*, New York, Russell Sage Foundation, 318 p.
- DESROSIERS, H. (2013). « Conditions de la petite enfance et préparation pour l'école : l'importance du soutien social aux familles », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec – ÉLDEQ*, [En ligne], n° 18, avril, Institut de la statistique du Québec, p. 1-16. [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201304.pdf].
- DESROSIERS, H., et A. DUCHARME (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, [En ligne], vol. 4, fascicule 1, octobre, Institut de la statistique du Québec, p. 1-16. [www.iesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_ecole_bon_pied.pdf]. (Consulté le 2 juillet 2019).
- DESROSIERS, H., V. NANHOU et L. BELLEAU (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, [En ligne], vol. 8, fascicule 2, mai, Institut de la statistique du Québec, p. 1-32. [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/passage-secondaire.pdf]. (Consulté le 9 avril 2019).
- DUNCAN, G. J., et autres (2007). « School Readiness and Later Achievement », *Developmental Psychology*, [En ligne], vol. 43, n° 6, novembre, p. 1428-1446. doi : doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428. (Consulté le 31 juillet 2019).
- DUNCAN, G. J., M. ENGEL, A. CLAESSENS et C. J. DOWSETT (2014). "Replication and robustness in developmental research", *Developmental Psychology*, [En ligne], vol. 50, n° 11, novembre, p. 2417-2425. doi : doi.org/10.1037/a0037996. (Consulté le 20 septembre 2019).
- DUNCAN, G., K. MAGNUSON, R. MURNANE et E. VOTRUBA-DRZAL (2019). "Income inequality and the well-being of American families", *Family Relations*, vol. 68, n° 3, juillet, p. 313-325.
- DUNCAN, G. J., K. MAGNUSON et E. VOTRUBA-DRZAL (2017). "Moving Beyond Correlations in Assessing the Consequences of Poverty", *Annual Review of Psychology*, [En ligne], vol. 68, janvier, p. 413-434. doi : doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044224. (Consulté le 20 septembre 2019).
- DUNN, L. M., et L. M. DUNN (1997). *Examiner's Manual for the PPVT-III. Peabody Picture Vocabulary Test*, 3^e édition, Circle Pines (Minnesota), American Guidance Service.

- DUNN, L. M., C. M. THÉRIAULT-WHALEN et L. M. DUNN (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP), Toronto, Psycan, Manuel pour les formes A et B, 147 p. [Adaptation en langue française du Peabody Picture Vocabulary Test – Revised].
- DUPÉRE, V., et autres. "Social Contagion and High School Dropout: The Role of Friends, Romantic Partners, and Siblings", *Journal of Educational Psychology*. [Document révisé et resoumis].
- DUPÉRE, V., E. DION, T. LEVENTHAL, I. ARCHAMBAULT, R. CROSNOE et M. JANOSZ (2018). "High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events", *Child Development*, [En ligne], vol. 89, n° 2, mars-avril, p. e107-e122. doi : [10.1111/cdev.12792](https://doi.org/10.1111/cdev.12792).
- DUPÉRE, V., T. LEVENTHAL, E. DION, R. CROSNOE, I. ARCHAMBAULT et M. JANOSZ (2015). "Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 85, n° 4, décembre, p. 591-629. doi : doi.org/10.3102/0034654314559845. (Consulté le 4 avril 2019).
- ELDER JR., G. H., M. J. SHANAHAN et J. A. JENNINGS (2015). "Human Development in Time and Place", dans LERNER, R., M. H. BORNSTEIN et T. LEVENTHAL (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons, p. 6-54.
- ESCH, P., et autres (2014). "The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving", *BMC Psychiatry*, [En ligne], vol. 14, n° 1, août, p. 237. doi : doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4. (Consulté le 19 septembre 2019).
- FINN, J. D. (1989). "Withdrawing from School", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 59, n° 2, juin, p. 117-142. doi : doi.org/10.2307/1170412. (Consulté le 20 septembre 2019).
- FREEMAN, J., et B. SIMONSEN (2015). "Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature", *Review of Educational Research*, vol. 85, n° 2, juin, p. 205-248.
- GARNIER, H. E., J. A. STEIN et J. K. JACOBS (1997). "The Process of Dropping Out of High School: A 19-year Perspective", *American Educational Research Journal*, [En ligne], vol. 34, n° 2, janvier, p. 395-419. doi : doi.org/10.2307/1163363. (Consulté le 20 septembre 2019).
- GELMAN, A. (2007). "Struggles with Survey Weighting and Regression Modeling", *Statistical Science*, [En ligne], vol. 22, n° 2, p. 153-164. doi : doi.org/10.1214/088342306000000691. (Consulté le 19 septembre 2019).
- GUILLAUME, J.-F. (2005). *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège (Belgique), Éditions de l'Université de Liège, 213 p.
- HARDING, D. J. (2011). "Rethinking the Cultural Context of Schooling Decisions in Disadvantaged Neighborhoods: From Deviant Subculture to Cultural Heterogeneity", *Sociology of Education*, [En ligne], vol. 84, n° 4, octobre, p. 322-339. doi : doi.org/10.1177/0038040711417008. (Consulté le 19 septembre 2019).
- HOSMER JR, D. W., S. LEMESHOW et R. X. STURDIVANT (2013). *Applied Logistic Regression*, 3^e édition, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons, 528 p.
- HOWARD-JONES, P. A. (2014). « Neuroscience and education: myths and messages », *Nature Reviews Neuroscience*, [En ligne], vol. 15, p. 817-824. doi : doi.org/10.1038/nrn3817. (Consulté le 19 septembre 2019).
- JANOSZ, M., S. BISSET, L. PAGANI et B. LEVIN (2011). "Educational Systems and School Dropout in Canada", dans LAMB, S., et autres, *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Dordrecht, Springer, p. 295-320.
- KELFVE, S., S. FORS et C. LENNARTSSON (2017). "Getting better all the time? Selective attrition and compositional changes in longitudinal and life-course studies", *Longitudinal and Life Course Studies*, [En ligne], vol. 8, n° 1, p. 104-120. doi : doi.org/10.14301/llcs.v8i1.350. (Consulté le 25 juin 2019).
- KRAHN, H., et A. TAYLOR (2005). "Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada", *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, [En ligne], vol. 6, n°s 3-4, septembre, p. 405-434. doi : doi.org/10.1007/s12134-005-1020-7.
- LACOURSE, E., C. E. GIGUÈRE et V. DUPÉRE. « Les algorithmes d'apprentissage et la modélisation statistique : exemple de la prédiction du décrochage scolaire » (titre provisoire), dans CORBIÈRE, M., et N. LARIVIÈRE (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec. [Ouvrage sous presse].
- LEMELIN, J.-P., et M. BOIVIN (2007). « Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, [En ligne], vol. 4, fascicule 2, décembre, Institut de la statistique du Québec, p. 1-12. [www.iesuisieserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf].
- LESSARD, A., I. ARCHAMBAULT et V. DUPÉRE. « La prévention du décrochage scolaire », dans MASSÉ, L., N. DESBIENS et C. LANARIS (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, Québec, Gaëtan Morin Éditeur – Chenelière éducation. [Ouvrage sous presse].
- LESSARD, A., L. BUTLER-KISBER, L. FORTIN, D. MARCOTTE, P. POTVIN et É. ROYER (2008). "Shades of disengagement: High school dropouts speak out", *Social Psychology of Education: An International Journal*, [En ligne], vol. 11, n° 1, février, p. 25-42. doi : doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z. (Consulté le 19 septembre 2019).

- LEVENTHAL, T., V. DUPÉRÉ et E. SHUEY (2015). "Children in Neighborhoods", dans LERNER, R. M., T. LEVENTHAL et M. H. BORNSTEIN (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7^e édition, Hoboken (New Jersey), Wiley, vol. 4 – Ecological Settings and Processes in Developmental Systems, p. 493-533.
- MC ANDREW, M., et autres (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 364 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR [Québec] (2019). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2019*, [En ligne], Québec, Gouvernement du Québec, 27 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf]. (Consulté le 30 septembre 2019).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR [Québec] (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, [En ligne], Québec, Gouvernement du Québec, 84 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf]. (Consulté le 17 juillet 2019).
- NANHO, V., et H. DESROSIERS (2019). « Regard sur les jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires âgés de 18 à 34 ans au Québec : Portrait sociodémographique et compétences de base », *Portraits et trajectoires*, [En ligne], n° 24, janvier, Institut de la statistique du Québec, p. 1-30. [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201901.pdf].
- NANHO, V., et H. DESROSIERS (à paraître). *L'obtention d'un diplôme en cinq ans ou moins chez les jeunes nés au Québec à la fin des années 1990. Une analyse descriptive à partir des données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)*, Québec, Institut de la statistique du Québec (Documents de travail de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)).
- NIELSEN, M., et D. HAUN (2016). "Why developmental psychology is incomplete without comparative and cross-cultural perspectives", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, [En ligne], vol. 371, n° 1686, janvier, p. 1-7. doi : doi.org/10.1098/rstb.2015.0071. (Consulté le 20 septembre 2019).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES [OCDE] (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*, Paris, Éditions OCDE, 124 p. (OECD Reviews of Migrant Education).
- Okamoto, Y., et R. CASE (1996). "Exploring The Microstructure of Children's Central Conceptual Structures in the Domain of Number", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 61, n° 1-2, janvier, p. 27-58.
- OLIVIER, E., I. ARCHAMBAULT et V. DUPÉRÉ (2018). "Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement?", *Journal of School Psychology*, [En ligne], vol. 69, août, p. 28-44. doi : doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.006. (Consulté le 19 septembre 2019).
- OVERTON, W. F. (2015). "Processes, relations, and relational-developmental-systems", dans LERNER, R. M., W. F. OVERTON et P. C. M. MOLENAAR (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7^e édition, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons, vol. 1 – Theory and method, p. 9-62.
- PAGANI, L. S., C. FITZPATRICK, L. BELLEAU et M. JANOSZ (2011). « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, [En ligne], vol. 6, fascicule 1, Institut de la statistique du Québec, p. 1-12. [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf]. (Consulté le 19 septembre 2019).
- REYNOLDS, A. J., S. R. OU et J. W. TOPITZES (2004). "Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and Delinquency: A confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers", *Child Development*, [En ligne], vol. 75, n° 5, septembre, p. 1299-1328. doi : doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x. (Consulté le 19 septembre 2019).
- RUMBERGER, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*, Cambridge, Harvard University Press, 400 p.
- SAMUEL, R., et K. BURGER (2019). "Negative life events, self-efficacy, and social support : Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout", *Journal of Educational Psychology*, [En ligne], septembre. doi : [10.1037/edu0000406](https://doi.org/10.1037/edu0000406). [Document prépublié].
- SÉNÉCHAL, M., et L. YOUNG (2008). "The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3 : A Meta-Analytic Review", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 78, n° 4, décembre, p. 880-907. [www.jstor.org/stable/40071148]. (Consulté le 19 septembre 2019).
- SPERA, C., K. R. WENTZEL et H. C. MATTO (2009). "Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment : Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate", *Journal of Youth and Adolescence*, [En ligne], vol. 38, n° 8, septembre, p. 1140-1152. doi : doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7. (Consulté le 19 septembre 2019).
- SPINI, D., L. BERNARDI et M. ORIS (2017). "Toward a Life Course Framework for Studying Vulnerability", *Research in Human Development*, [En ligne], vol. 14, n° 1, février, p. 5-25. doi : doi.org/10.1080/15427609.2016.1268892. (Consulté le 20 septembre 2019).

THOUIN, É., L. LAVOIE, V. DUPÉREÉ et C. ARCHONTAKIS (2018). « Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation », [En ligne], vol. 51, n° 3, p. 61-77. doi : doi.org/10.3917/lsdle.513.0061. (Consulté le 19 septembre 2019).

TINTO, V. (1975). "Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 45, n° 1, mars, p. 89-125. doi : doi.org/10.3102/00346543045001089. (Consulté le 19 septembre 2019).

VANDECASTEELE, L., et A. DEBELS (2006). "Attrition in Panel Data: The Effectiveness of Weighting", *European Sociological Review*, [En ligne], vol. 23, n° 1, p. 81-97. doi : doi.org/10.1093/esr/ici021. (Consulté le 20 septembre 2019).

WILDER, S. (2014). "Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis", *Educational Review*, [En ligne], vol. 66, n° 3. doi : doi.org/10.1080/00131911.2013.780009. (Consulté le 19 septembre 2019).

YEAGER, D. S., R. E. DAHL et C. S. DWECK (2017). « Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed », *Perspectives on Psychological Science*, [En ligne], vol. 13, n° 1, décembre, p. 101-122. doi : doi.org/10.1177/1745691617722620. (Consulté le 19 septembre 2019).

ANNEXE – Description des variables

Cette annexe décrit les variables et les échelles utilisées dans les analyses. Pour plus d'information, le lecteur peut consulter la documentation technique disponible sur le site Web de l'ELDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations_chercheurs/documentation_technique/doc_tech.html.

Caractéristique	Volets	Description
Variables de contrôle mesurées avant l'entrée à l'école		
Connaissance du vocabulaire (3 ans et demi)	2001	<i>L'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)</i> (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) mesure le vocabulaire compris par l'enfant. L'administration de ce test se fait à l'aide d'un manuel comprenant des images à identifier. Pendant le test, l'intervieweuse dit un mot à l'enfant et lui montre une page comportant quatre dessins au trait. L'enfant doit alors pointer l'image qui correspond au mot dit par l'intervieweuse. Les résultats ont été normalisés selon la version du test administrée à l'enfant (version française ou anglaise) (pour plus de renseignements, voir Desrosiers et Ducharme, 2006). Les résultats obtenus à l'EVIP seraient fortement corrélés à ceux obtenus aux sous-échelles de langage des tests d'intelligence (Dunn et Dunn, 1997). Des études révèlent que les résultats obtenus à l'EVIP par les enfants de maternelle prédisent le rendement scolaire au primaire (Duncan et autres, 2007 ; Lemelin et Boivin, 2007 ; Pagani et autres, 2011).
Connaissance des nombres (4 ans)	2002	Le <i>Test de connaissance des nombres</i> (TCN) administré individuellement aux enfants est une version abrégée du test conçu par Robbie Case (Okamoto et Case, 1996). Il mesure le degré de familiarité de l'enfant avec les notions de base concernant les opérations arithmétiques (compter, additionner, soustraire) en fonction de son âge. Le test comprend des tâches diversifiées servant à évaluer la connaissance et la compréhension : 1) de la séquence des chiffres de 1 à 10 ; 2) de la correspondance terme à terme entre les chiffres et les objets ; 3) de la valeur cardinale de chaque chiffre ; 4) de la règle générative qui relie les valeurs cardinales adjacentes ; et 5) du fait que chaque chiffre qui se succède représente un ensemble comprenant plus d'objets. Le test comporte plusieurs niveaux et prend fin lorsque l'enfant commet trois erreurs consécutives. Des travaux menés à partir des données de l'ELDEQ ont montré que les compétences de base en mathématiques à la maternelle, telles que mesurées à l'aide du <i>Test de connaissance des nombres</i> (TCN), s'avèrent fortement associées au rendement scolaire de même qu'à l'engagement en classe et à l'engagement scolaire de l'enfant en quatrième année du primaire (Pagani et autres, 2011).
Symptômes d'hyperactivité et d'inattention (4 ans)	2002	<i>Hyperactivité</i> La PCM devait indiquer à quelle fréquence au cours des trois derniers mois l'enfant : 1) n'a pu rester en place, a été agité(e) ou hyperactif(-ive) ; 2) a été impulsif(-ive), a agi sans réfléchir ; 3) a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu ; 4) a eu de la difficulté à rester tranquille pour plus de quelques instants ; 5) a remué sans cesse. En ce qui concerne les comportements d' <i>inattention</i> , la PCM devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois l'enfant : 1) a été facilement distrait(e), a eu du mal à poursuivre une activité quelconque ; 2) n'a pu se concentrer ou maintenir son attention ; 3) a été inattentif(-ive), a eu de la difficulté à porter attention à ce que quelqu'un disait ou faisait. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10.

Caractéristique	Volets	Description
Comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) (4 ans)	2002	<p>L'échelle de problèmes de comportement extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) du volet 2002 est construite à partir de deux échelles évaluant l'agressivité physique globale et les comportements d'opposition. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par la PCM.</p> <p><i>Agressivité physique globale</i> Le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des trois derniers mois l'enfant : 1) s'est bagarré(e) ; 2) a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant ; 3) lorsqu'on le (la) taquinait, a réagi de façon agressive ; 4) a cherché à dominer les autres enfants ; 5) lorsqu'on le (la) contredisait, a réagi de façon agressive ; 6) a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il (elle) voulait ; 7) lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le [la] bousculant), il (elle) s'est fâché(e) et a commencé une bagarre (une chicane) ; 8) a attaqué physiquement les autres ; 9) a frappé ou mordu d'autres enfants ou leur a donné des coups de pied ; 10) lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive.</p> <p><i>Comportements d'opposition</i> En ce qui concerne les comportements d'opposition, la PCM devait indiquer à quelle fréquence au cours des trois derniers mois l'enfant : 1) a été rebelle ou a refusé d'obéir ; 2) n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e) ; 3) n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e).</p> <p>Pour toutes ces questions, les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10.</p>
Comportements intériorisés (4 ans)	2002	<p>L'échelle de problèmes de comportement intériorisés est construite à partir de deux échelles évaluant les troubles émotifs et l'anxiété chez l'enfant. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par la PCM.</p> <p>Afin d'évaluer les symptômes de <i>troubles émotifs</i> de l'enfant, le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des trois derniers mois l'enfant : 1) a semblé malheureux(-euse) ou triste ; 2) n'a pas été aussi heureux(-euse) que les autres enfants ; 3) a manqué d'énergie, s'est senti(e) fatigué(e) ; 4) a eu de la difficulté à s'amuser.</p> <p>En ce qui a trait aux symptômes de <i>d'anxiété</i> chez l'enfant, le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des trois derniers mois l'enfant : 1) a été trop craintif(-ive) ou anxieux(-euse) ; 2) a été inquiet(-ète) ; 3) a pleuré beaucoup ; 4) a été nerveux(-euse) ou très tendu(e).</p> <p>Dans les deux cas, les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Les résultats ont ensuite été regroupés en tertiles sur la base des tests de linéarité effectués.</p>
Statut socioéconomique du ménage (3 ans et demi)	2001	<p>Le statut socioéconomique est une variable construite par l'Institut de la statistique du Québec à l'aide de la méthode mise au point par J. Doug Willms de l'Université du Nouveau-Brunswick. Cette variable est basée sur cinq sources : le niveau de scolarité de la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), le niveau d'éducation du conjoint, s'il y a lieu, le prestige de la profession de la PCM et du conjoint, s'il y a lieu, et le revenu du ménage.</p>
Lecture quotidienne à l'enfant à 1 an et demi	1999	<p>Variable construite à partir des deux questions suivantes posées à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) : <i>Est-ce qu'il vous arrive à vous ou à un autre adulte de la maison de faire la lecture à votre enfant ou de lui montrer des images ou des livres sans texte pour les tout-petits ? Si oui, à quelle fréquence le faites-vous ?</i></p>

Caractéristique	Volets	Description
Variables mesurées aux trois étapes du parcours scolaire		
Retard scolaire (1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	2011 et 2013	Cette information est dérivée de la question suivante posée au jeune : <i>As-tu déjà doublé une année scolaire ?</i> Les choix de réponse offerts étaient : 1) non ; 2) oui, une année ; 3) oui, deux années ; 4) oui, trois années ou plus.
Attachement à l'école (2 ^e année du primaire)	2006	Échelle construite à partir de cinq questions posées à l'enfant : 1) <i>Est-ce que tu aimes l'école ?</i> ; 2) <i>Quand tu te lèves le matin, est-ce que tu es content de venir à l'école ?</i> ; 3) <i>Quand tu vas à l'école, aimes-tu ça apprendre des choses nouvelles, comme lire et écrire ?</i> ; 4) <i>Est-ce que tu as hâte de voir les autres enfants de ta classe le matin quand tu te rends à l'école ?</i> ; 5) <i>Est-ce que tu aimes jouer avec les autres enfants à l'école ?</i> Les choix de réponse offerts étaient : 1) pas du tout ; 2) un peu ; 3) moyen ; 4) beaucoup. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Les résultats ont ensuite été regroupés en deux catégories (quintile le plus faible ; autres quintiles) sur la base des tests de linéarité effectués.
Engagement scolaire (6 ^e année du primaire, 1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	2010, 2011 et 2013	En 2010 et 2011, l'échelle a été construite à partir de quatre questions posées au jeune : 1) <i>Aimes-tu l'école ?</i> ; 2) <i>En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?</i> ; 3) <i>Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?</i> ; 4) <i>Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu désires atteindre ?</i> En 2013, la question 3 a été scindée en deux questions : <i>Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes en français ?</i> <i>Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes en mathématiques ?</i> Les choix de réponse variaient selon les questions. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 4 et 18.
Moyenne en lecture, écriture et mathématiques (1 ^{re} année du primaire)	2005	On a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) quel est le degré de réussite de son enfant à l'école cette année en lecture, en écriture et en mathématiques. À partir des cinq choix de réponse possibles pour chacune des trois matières, soit 1) très bon ; 2) bon ; 3) dans la moyenne ; 4) faible ; 5) très faible, un score a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 3 et 15. Cette façon de faire a été retenue en raison des problèmes de multicollinéarité détectés lorsque les trois variables étaient intégrées séparément dans le modèle. De plus, les analyses séparées ont révélé que la relation entre l'évaluation du rendement scolaire par la PCM et le fait pour le jeune d'avoir obtenu ou non son diplôme en sept ans ou moins s'apparente à un gradient selon lequel meilleure est l'évaluation du rendement scolaire de l'enfant par la mère, plus grande sont les chances de celui-ci d'avoir obtenu son diplôme en sept ans ou moins.
Moyenne en langue d'enseignement et en mathématiques (6 ^e année du primaire, 1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	2010, 2011 et 2013	Variable construite à partir des réponses fournies par le jeune aux questions suivantes : <i>Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en français (ou en « English Language Arts ») ?</i> <i>Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en mathématiques ?</i>
Aspirations scolaires des parents pour leur enfant (2 ^e année du primaire, 1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	2006	Variable dérivée de la question suivante posée à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) : <i>Jusqu'où espérez-vous que (Prénom de l'enfant) ira dans ses études ?</i> Les réponses ont été regroupées en deux catégories : Études primaires, études secondaires, école de métiers, école technique, formation professionnelle, collège commercial Autres (collège communautaire, école de sciences infirmières, cégep, université, autres études postsecondaires, autre)
	2011 et 2013	Variable dérivée de la question suivante posée à la mère : <i>Jusqu'où aimeriez-vous que votre enfant poursuive ses études ?</i> Les réponses ont été regroupées en deux catégories : Études secondaires en formation générale (DES) ou professionnelle (DEP) Autres (formation technique au collégial [DEC] ou études universitaires)

Caractéristique	Volets	Description
Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité diagnostiqué par un médecin (2 ^e année du primaire, 1 ^{er} et 3 ^e année du secondaire)	2006, 2011 et 2013	Cette information est dérivée de la question suivante : <i>Dans les questions suivantes, on entend par « problème de santé chronique » un état qui persiste depuis 6 mois ou plus ou qui durera probablement plus de 6 mois. Un spécialiste de la santé (un médecin) a-t-il diagnostiqué chez (Prénom de l'enfant) certains des problèmes de santé de longue durée suivants ?</i> <i>... Déficit de la capacité d'attention avec ou sans hyperactivité ?</i>
Comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) (2 ^e année du primaire)	2006	L'échelle de problèmes de comportement extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) du volet 2006 est construite à partir de deux échelles évaluant l'agressivité physique et les comportements d'opposition. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par la PCM. <i>Agressivité physique</i> Aux fins de l'évaluation du niveau d'agressivité physique de l'enfant, le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois l'enfant : 1) s'est bagarré(e) ; 2) a attaqué physiquement les autres ; 3) a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants. <i>Comportements d'opposition</i> En ce qui concerne les comportements d'opposition, la PCM devait indiquer à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois l'enfant : 1) a été rebelle ou a refusé d'obéir ; 2) n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e) ; 3) n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e) ; 4) a eu des crises de colère ou s'est fâché(e) vite. Pour toutes ces questions, les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10.
Comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) (6 ^e année du primaire et 1 ^{er} année du secondaire)	2010 et 2011	L'échelle de problèmes de comportement extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) des volets 2010, 2011 et 2013 est construite à partir de deux échelles évaluant l'agressivité physique globale et les comportements d'opposition. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par le jeune. <i>Agressivité physique globale</i> Le jeune devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois il (elle) : 1) s'est bagarré(e) ; 2) a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant ; 3) lorsqu'on le (la) taquinait, a réagi de façon agressive ; 4) a cherché à dominer les autres enfants ; 5) lorsqu'on le (la) contredisait, a réagi de façon agressive ; 6) a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il (elle) voulait ; 7) lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le [la] bousculant), il (elle) s'est fâché(e) et a commencé une bagarre (une chicane) ; 8) a attaqué physiquement les autres ; 9) a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants ; 10) lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive. <i>Comportements d'opposition</i> En ce qui concerne les comportements d'opposition, le jeune devait indiquer à quelle fréquence au cours des six derniers mois il (elle) : 1) a été rebelle ou a refusé d'obéir ; 2) n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e) ; 3) n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e) ; 4) a eu des crises de colère ou s'est fâché(e) vite. Pour toutes ces questions, les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10.

Caractéristique	Volets	Description
Comportements extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) (3 ^e année du secondaire)	2013	<p>L'échelle de problèmes de comportement extériorisés (sauf l'hyperactivité et l'inattention) est construite à partir de différentes questions évaluant l'opposition, la violence grave, l'agressivité proactive et l'agressivité réactive. Les quatre échelles ont été établies à partir des réponses données par le jeune. Celui-ci devait se prononcer sur les énoncés suivants en pensant aux 12 derniers mois.</p> <p><i>Opposition</i> 1) J'ai fait des crises de colère ; 2) Il m'est arrivé d'être méchant(e) avec certaines personnes ; 3) Il m'est arrivé(e) de me venger de quelqu'un en mentant à son sujet ; 4) J'ai fait des choses dans le seul but d'embêter les gens ou de les faire fâcher ; 5) J'ai refusé de faire ce que mes parents ou mon professeur me demandaient ; 6) Je me suis emporté(e) facilement ; 7) J'ai eu des remords lorsque j'ai fait quelque chose de mal ; 8) Je me suis vengé(e) de quelqu'un en cherchant à lui faire mal ; 9) J'ai blâmé quelqu'un d'autre quand je me suis fait prendre à mal faire.</p> <p><i>Violence grave</i> 1) J'ai participé à des batailles de gangs ; 2) J'ai volontairement blessé quelqu'un au point où il a dû recevoir des soins médicaux ; 3) J'ai utilisé une arme (ex. : bâton, pierre, couteau) pour me battre avec quelqu'un ; 4) Je me suis battu(e) avec l'idée de blesser sérieusement quelqu'un.</p> <p><i>Aggressivité proactive</i> 1) J'ai menacé de frapper quelqu'un pour avoir ce que je voulais ; 2) J'ai battu quelqu'un qui ne m'avait rien fait ; 3) J'ai menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire ; 4) J'ai menacé de frapper quelqu'un dans le but de le voler.</p> <p><i>Aggressivité réactive</i> 1) J'ai frappé quelqu'un qui m'a fait mal même s'il n'avait pas fait exprès ; 2) J'ai battu quelqu'un qui ne m'avait rien fait ; 3) Lorsque je me suis fait bousculer, j'ai frappé la personne qui m'a bousculé(e) même si elle n'avait pas fait exprès.</p> <p>Pour tous les énoncés, les choix de réponses offerts étaient : 1) jamais vrai ; 2) parfois vrai ; 3) souvent vrai.</p> <p>Pour chacune des variables, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10.</p>
Comportements intériorisés (2 ^e année du primaire)	2006	<p>L'échelle de problèmes de comportement intériorisés du volet 2006 est construite à partir de deux échelles évaluant les troubles émotifs et l'anxiété chez l'enfant. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par la PCM.</p> <p>Afin d'évaluer les symptômes de <i>troubles émotifs</i>, le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois l'enfant : 1) a semblé malheureux(-euse) ou triste ; 2) n'a pas été aussi heureux(-euse) que les autres enfants ; 3) a eu de la difficulté à s'amuser.</p> <p>En ce qui a trait aux symptômes d'<i>anxiété</i>, le parent devait indiquer à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois l'enfant : 1) a été trop craintif(-ive) ou anxieux(-euse) ; 2) a été inquiet(-ète) ; 3) a pleuré beaucoup ; 4) a été nerveux(-euse) ou très tendu(e).</p> <p>Dans les deux cas, les choix de réponse offerts étaient :</p> <p>1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai.</p> <p>À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Les résultats ont ensuite été regroupés en tertiles sur la base des tests de linéarité effectués.</p>

Caractéristique	Volets	Description
Comportements intériorisés (6 ^e année du primaire et 1 ^{re} année du secondaire)	2010 et 2011	<p>L'échelle de problèmes de comportement intériorisés des volets 2010 et 2011 est construite à partir de deux échelles évaluant les troubles émotifs et l'anxiété chez l'enfant. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par le jeune.</p> <p><i>Anxiété</i> En ce qui a trait aux symptômes d'anxiété, le jeune devait répondre aux questions suivantes : « Depuis les six derniers mois... 1) je suis trop craintif(-ive) ou nerveux(-euse) ; 2) je suis très inquiet(-ète) ; 3) je pleure beaucoup ; 4) je suis nerveux(-euse) ou très tendu(e) ».</p> <p><i>Troubles émotifs</i> « Depuis les six derniers mois... 1) je suis malheureux(-euse) ou triste ; 2) je ne suis pas aussi heureux(-euse) que les autres jeunes de mon âge ; 3) j'ai du mal à m'amuser ».</p> <p>Dans tous les cas, les choix de réponse offerts étaient :</p> <p>1) jamais ou pas vrai ; 2) quelquefois ou un peu vrai ; 3) souvent ou très vrai. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Puis les résultats sont regroupés en tertiles sur la base des tests de linéarité effectués.</p>
Comportements intériorisés (3 ^e année du secondaire)	2013	<p>L'échelle de problèmes de comportement intériorisés du volet 2013 est construite à partir de 17 questions évaluant l'anxiété généralisée et la dépression. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par le jeune.</p> <p><i>Anxiété généralisée</i> En ce qui a trait aux symptômes d'anxiété, le jeune devait se prononcer sur les énoncés suivants : « Au cours des 12 derniers mois... 1) j'ai été trop craintif(-ive) ou nerveux(-euse) ; 2) j'ai eu des inquiétudes qui ont affecté ma vie de tous les jours ; 3) je me suis inquiété(e) de ma conduite passée ; 4) je me suis inquiété(e) de mon travail à l'école ; 5) je me suis inquiété(e) de ma santé ; 6) je me suis inquiété(e) des personnes qui me sont chères (familles, amis) ; 7) je me suis inquiété(e) de l'état de mes amitiés (c.-à-d. se faire des amis et les garder) ; 8) j'ai été préoccupé(e) par mon apparence ou mon poids ; 9) j'ai trouvé difficile de contrôler mes inquiétudes. »</p> <p><i>Dépression</i> Le jeune devait se prononcer sur les énoncés suivants : « Au cours des 12 derniers mois... 1) j'ai pensé que je n'étais pas aussi beau (belle) ou aussi intelligent(e) que les autres ; 2) j'ai eu de la difficulté à réfléchir clairement ; 3) je n'ai pris plaisir à rien, je ne m'intéressais à rien ; 4) j'ai perdu intérêt pour les choses que j'apprécie d'habitude ; 5) je me suis senti(e) triste et malheureux(-euse) ; 6) j'ai pensé que je ne pouvais rien faire de bon ; 7) j'ai manqué d'énergie ou je me suis senti(e) fatigué(e) ; 7) même de petites choses me fatiguaient vraiment beaucoup. »</p> <p>Dans les deux cas, les choix de réponses offerts étaient : 1) jamais vrai ; 2) parfois vrai ; 3) souvent vrai.</p> <p>Pour chacune des variables, un score d'échelle a été calculé à partir des réponses obtenues, puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Puis les résultats sont regroupés en tertiles sur la base des tests de linéarité effectués.</p>
Indice de défavorisation de l'école (1 ^{re} année du primaire, 1 ^{re} et 3 ^e année du secondaire)	2005, 2011 et 2013	<p>Cette variable est construite à partir de l'indice du milieu socioéconomique de l'école. Il s'agit d'un indice composite prenant en compte la proportion de mères sous-scolarisées (deux tiers de l'indice) et la proportion de parents inactifs (un tiers de l'indice) selon les données de recensement de Statistique Canada de 2001 et 2006. L'indice de l'école est établi à partir de la valeur moyenne des indices de tous les élèves de cette école. Pour plus d'information, se référer au document suivant : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/ CarteUnitePeuplement2003.pdf. Pour la présente analyse, l'indice a été regroupé en deux catégories : écoles publiques de milieux défavorisés (déciles 8, 9 et 10) et écoles publiques de milieux moyens (déciles 4 à 7) ou favorisés (déciles 1 à 3). Aux fins des analyses, les écoles privées ont été regroupées avec les écoles publiques de milieux moyens ou favorisés.</p>

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) est produite par la Direction des enquêtes longitudinales et sociales.

Éditrice de la collection et coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales :
Hélène Desrosiers

Coordonnatrice du Programme d'enquêtes longitudinales – ELDEQ :
Nancy Illick

Directeur des enquêtes longitudinales et sociales :
Bertrand Perron

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) sont disponibles sur le site Web de l'ELDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ».

Citation suggérée : DUPÉRÉ, Véronique, Isabelle ARCHAMBAULT, Hélène DESROSIERS et Virginie NANHOU (2019). « Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – De la naissance à l'âge adulte*, Institut de la statistique du Québec, vol. 9, fascicule 1, 28 p.

Avec la collaboration de : Luc Belleau et Karine Dion, Direction de la méthodologie

Avec l'assistance de : Julie Boudreault et Sarah Bélanger, révision linguistique
Isabelle Jacques, mise en page, Direction de la diffusion et des communications

Relecteurs : Latifa Elfassihi, Karl De Grandpré et Alexis Salvador Loyé, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Les partenaires financiers principaux de l'ELDEQ sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec
- le ministère de la Famille
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- l'Institut de la statistique du Québec
- le Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine
- l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail
- le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Contributions financières aux collectes spéciales :

- Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)
- Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS) (Université de Montréal)
- Québec en forme

Soutien à l'acquisition de données administratives :

- Régie de l'assurance maladie du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Soutien à la recherche :

De nombreux organismes subventionnaires permettent la réalisation de travaux de recherche à partir des données de l'enquête. Pour plus de détails, voir le site Web de l'ELDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2019

ISBN 978-2-550-85525-5 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-85526-2 (en ligne)

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.

www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm