



## L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire

Hélène Desrosiers, Virginie Nanhou et Luc Belleau<sup>1</sup>

### L'ELDEQ 1998-2015 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015) 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 qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire. Compte tenu de son caractère multidisciplinaire, l'ELDEQ permet de répondre à une multitude d'autres objectifs de recherche portant sur le développement des enfants et des jeunes.

La population visée par l'ELDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères résidant 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 dans des réserves indiennes. Certains enfants ont également été exclus en raison de contraintes liées à la base de sondage ou de problèmes de santé majeurs. L'échantillon initial 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. Trois collectes ont eu lieu, soit en 2011, 2013 et 2015 alors que la majorité des jeunes étaient en 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du secondaire respectivement.

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), son conjoint ou sa conjointe, s'il y a lieu, et les parents biologiques ne vivant pas dans le ménage, le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant cible est invité à participer à une ou plusieurs activités ou encore à répondre à un questionnaire qui permettent d'évaluer son développement. De la maternelle à la 1<sup>re</sup> 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](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca)



© iStockphoto.com/monkeybusinessimages

La transition du primaire au secondaire est généralement reconnue comme un passage vulnérable pour certains élèves et une période propice pour intervenir (Laveault, 2006 ; MELS, 2012 ; Serbin et Bukowski, 2009). En effet, cette transition peut entraîner une baisse du rendement et de la motivation scolaires ainsi que des changements comportementaux et socioaffectifs (Barber et Olsen, 2004 ; Benner, 2011 ; Benner et Graham, 2009 ; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2007 ; Chouinard et autres, 2005).

Bien qu'une part de ces phénomènes puisse être liée aux changements développementaux qui surviennent généralement vers cet âge, l'entrée au secondaire pourrait également y contribuer. Le passage au secondaire exige du jeune qu'il s'adapte aux nouvelles réalités académiques et sociales ainsi qu'aux changements concernant le fonctionnement et les procédures : changements quant à la pédagogie, à l'évaluation et aux matières enseignées, nouveau réseau d'amis, nouveaux rapports avec les enseignants, nouvelle école, nouveaux horaires, nouvelles règles de vie (Chouinard et autres, 2015 ; Larose et autres, 2007 ; Laveault, 2006).

Si le passage de l'école primaire à l'école secondaire peut occasionner certaines difficultés d'intégration, pour la grande majorité des jeunes, cette transition s'effectuerait sans heurts majeurs (Laveault, 2006). Toutefois, des études soulignent l'importance de dépister et de soutenir les jeunes qui éprouvent des difficultés durant cette période, car une transition mal vécue peut augmenter le risque de décrochage scolaire (Serbin et Bukowski, 2009). Pour certains, ce ne serait pas tant

la transition elle-même qui pose problème que les conditions dans lesquelles elle se produit et les caractéristiques du nouveau milieu d'accueil (Chouinard et autres, 2005 ; 2015). Une étude canadienne réalisée par Lipps (2005) à partir des données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* révèle que si le passage direct de l'école primaire à l'école secondaire polyvalente semble avoir certaines conséquences négatives sur le plan affectif (augmentation des symptômes de stress et des symptômes dépressifs), en particulier chez les filles, de tels liens sont moins fréquemment observés chez les jeunes de 12-13 ans qui sont passés d'une école primaire à une école intermédiaire, c'est-à-dire une école regroupant des élèves ayant peu de différence d'âge entre eux (par exemple, des élèves du dernier cycle du primaire avec des jeunes du premier cycle du secondaire ou seulement du premier cycle du secondaire).

Bien qu'elle n'ait pas été conçue spécifiquement pour documenter la transition primaire-secondaire<sup>2</sup>, l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) comporte de nombreux renseignements permettant de documenter l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors de leur passage au secondaire. Ces renseignements peuvent être mis en relation avec les informations recueillies dès le début du parcours scolaire de façon à pouvoir identifier certains profils d'élèves plus vulnérables au début du secondaire.

À partir des données disponibles dans l'ELDEQ (voir l'encadré « L'ELDEQ 1998-2015 en bref »), le présent fascicule vise trois objectifs principaux : 1) jeter un regard sur les changements qui s'opèrent entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire en ce qui concerne l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes nés au Québec ayant suivi un parcours scolaire régulier ; 2) évaluer si ceux-ci diffèrent selon le sexe de l'élève et d'autres caractéristiques sociodémographiques telles que la scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage et le fait de vivre ou non avec ses deux parents biologiques en 6<sup>e</sup> année du primaire<sup>3</sup>; 3) cerner le lien entre certaines conditions présentes au début du parcours scolaire, notamment l'état de développement sur le plan physique, cognitif et socioaffectif, et le risque de décrochage scolaire évalué chez les élèves en 1<sup>re</sup> année du secondaire.

Le fascicule se divise en deux parties. La première vise à répondre aux deux premiers objectifs et la seconde, au troisième. Chacune de ces parties est suivie d'une synthèse et d'une discussion.

## Les méthodes d'analyse

### La population visée

La population visée par la présente analyse est composée des élèves nés au Québec en 1997-1998 qui ont connu un cheminement scolaire dit « régulier », c'est-à-dire qu'ils étaient en 6<sup>e</sup> année du primaire en 2010 et en 1<sup>re</sup> année du secondaire en 2011. Les jeunes exclus représentent près de 15 % des jeunes visés par l'ELDEQ ; il s'agit des élèves qui étaient en retard (10 %) ou en avance (2,4 %) dans leur parcours scolaire, ainsi que des élèves dont on ne connaissait pas le niveau scolaire (2 %). À ces jeunes, il faut ajouter ceux exclus d'emblée de la population visée par l'ELDEQ, soit les élèves arrivés au Québec après leur naissance. À partir du Fichier d'inscription des personnes assurées de la Régie de l'assurance maladie du Québec de 2011, l'Institut estime qu'environ 12 % des élèves québécois âgés de 13 ans en 2011 étaient arrivés au Québec après leur naissance.

### Les caractéristiques examinées en lien avec l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes

Étant donné que les collectes de l'ELDEQ ont lieu au printemps, les renseignements qui ont été colligés en 2010 et 2011 permettent de décrire les changements survenus entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire quant à certains aspects de l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves, davantage que la transition primaire-secondaire en tant que telle. En effet, on suppose que la majorité des jeunes ont alors eu le temps de s'adapter à leur nouveau milieu. Cela doit être considéré dans l'interprétation des résultats qui seront présentés.

Le choix des variables a été fait en tenant compte des données disponibles dans l'ELDEQ et de l'état des connaissances sur l'adaptation psychosociale et scolaire lors du passage au secondaire.

Les indicateurs relatifs à l'adaptation psychosociale des élèves retenus concernent divers comportements extériorisés (p. ex. : l'agressivité, l'opposition), intériorisés (p. ex. : la timidité, les sentiments dépressifs), ainsi que les relations sociales (comportement prosocial [altruisme] et victimisation)<sup>4</sup>. Quant aux indicateurs d'adaptation scolaire, il s'agit du rendement scolaire, du concept de soi et de la motivation intrinsèque en mathématiques<sup>5</sup>, des attitudes d'apprentissage, de l'indiscipline scolaire, ainsi que de l'attachement à l'école et de l'engagement scolaire (pour une description des indicateurs d'adaptation psychosociale et scolaire, voir l'annexe 1). La plupart de ces renseignements ont été recueillis à l'aide du *Questionnaire informatisé à l'enfant*. Les données relatives aux attitudes d'apprentissage proviennent du *Questionnaire autoadministré de l'enseignant*. En ce qui concerne le rendement scolaire, l'information est tirée de diverses sources : l'élève, l'enseignant et la personne désignée comme connaissant le mieux l'enfant (PCM), le plus souvent la mère. Enfin, il est important de souligner que bien qu'il s'agisse d'un élément important dans le passage du primaire au secondaire, l'évolution de la qualité de la relation enseignant-élève n'est pas examinée ici, notamment parce que les jeunes ont plusieurs enseignants à partir du secondaire, ce qui rendait la mesure de ce phénomène plus complexe et difficilement comparable avec la situation qui prévalait au primaire<sup>6</sup>.

L'analyse est d'abord axée sur l'évolution des différents aspects examinés pour l'ensemble des jeunes ayant suivi un parcours scolaire régulier, et ce, pour différents sous-groupes d'élèves définis sur la base des caractéristiques sociodémographiques énumérées précédemment, de façon à pouvoir identifier certains profils d'élèves plus vulnérables lors du passage au secondaire. De façon complémentaire, on cherche aussi à voir si l'évolution de l'engagement scolaire entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire est liée à certaines caractéristiques scolaires telles que les relations sociales ainsi que le rendement et le concept de soi scolaires dans différentes matières en 6<sup>e</sup> année du primaire.

Dans un deuxième temps, on s'intéresse aux élèves les plus vulnérables, soit ceux considérés à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire. Ces derniers sont identifiés en se basant sur la méthode décrite dans Janosz et autres (2013) qui tient compte notamment du rendement et de l'engagement scolaires. Il s'agit de dresser un portrait sociodémographique de ces élèves puis de cerner ensuite certaines conditions présentes durant le parcours scolaire prédisant la présence d'un risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Comme il est généralement reconnu que les garçons et les enfants de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus à risque à cet égard et que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus prenant racine au début du parcours scolaire, les variables retenues à cette fin sont le sexe de l'élève, le statut socioéconomique de la famille et l'état de développement de l'enfant à la maternelle selon les cinq domaines évalués par l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012), le rendement en lecture et la stimulation parentale pour la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire (Janosz et autres, 2013) et l'attachement à l'école durant les années du primaire<sup>7</sup>.

### La stratégie d'analyse

Les résultats présentés dans ce fascicule s'appuient en grande partie sur des analyses bivariées (tests de différence de moyennes d'une part et de différence de proportions d'autre part), c'est-à-dire le croisement de différentes caractéristiques avec chacun des indicateurs d'adaptation psychosociale ou scolaire examiné (variables catégoriques ou continues). Des analyses multivariées (régressions logistiques) prenant en considération simultanément plusieurs caractéristiques sont conduites dans la dernière section afin de cerner certains facteurs de la petite enfance liés au risque de décrochage scolaire chez les élèves de la population visée.

Toutes les données présentées ont été pondérées et, de ce fait, ont été ajustés afin de permettre la généralisation des résultats aux élèves nés au Québec, qui étaient en 1<sup>re</sup> secondaire durant l'année scolaire 2010-2011 et ayant suivi le cursus régulier. De plus, le plan de sondage complexe de l'enquête a été considéré dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques. À moins d'indication contraire, toutes les différences signalées dans le texte sont significatives à un seuil de 0,05. Dans les cas où le seuil est entre 0,05 et 0,10 ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ), on parlera d'une tendance.

## Évolution des comportements des jeunes entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire

Il convient de préciser d'emblée que la majorité des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ayant suivi le parcours régulier ne présentent pas un niveau élevé de comportements problématiques, comme en témoignent les scores moyens obtenus pour chacun des indicateurs examinés sur une échelle de 0 à 10 (tableaux 1 et 2)<sup>8</sup>. C'était aussi le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire. Néanmoins, il demeure intéressant de voir dans quel sens évoluent les comportements rapportés par les jeunes (comportements extériorisés, comportements intériorisés, comportement prosocial et victimisation), en moyenne, de la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire, et de vérifier si cette évolution varie en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques. Les résultats sont d'abord présentés. Ils sont ensuite commentés dans la section « Synthèse et discussion concernant l'adaptation psychosociale et scolaire lors du passage au secondaire ».

### ...sous l'angle des comportements extériorisés

#### Portrait global

Comme on peut le voir au tableau 1, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire, on observe une évolution à la baisse des scores moyens pour plusieurs des indicateurs de comportements extériorisés examinés. C'est le cas pour certaines formes d'agressivité (physique pure, réactive, indirecte) et pour les comportements d'opposition. Ainsi, comparativement aux comportements exprimés un an plus tôt, les jeunes qui étaient sur le point de terminer leur 1<sup>re</sup> année de secondaire manifestaient, en moyenne, moins de comportements tels que se battre ou attaquer physiquement les autres, réagir de façon agressive lorsqu'on les contredit, essayer d'amener les autres à détester quelqu'un ou être rebelle ou refuser d'obéir (pour plus de détails sur le contenu de chacune des échelles de comportements extériorisés, voir l'annexe 1).

En revanche, on assiste à une augmentation, en moyenne, des comportements d'inattention et de délinquance. Quant à l'hyperactivité, à l'agressivité proactive (p. ex. : menacer de frapper les autres, encourager des élèves à s'en prendre à d'autres) et aux autres problèmes de comportement (p. ex. : détruire des choses, voler, tricher), ils ne varient pas de façon significative entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire.

**Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire, on assiste à une baisse, en moyenne, de certaines formes d'agressivité ainsi que des comportements d'opposition chez les élèves ayant suivi un parcours scolaire régulier. En revanche, on observe une augmentation des comportements d'inattention et de délinquance.**

### Variations selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Ce portrait global camoufle des écarts selon certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves. Ainsi, la diminution du score moyen des comportements d'opposition entre les deux ordres d'enseignement est significative chez les garçons, mais pas chez les filles (tableau 1).

En ce qui concerne les comportements d'inattention, on observe une hausse significative chez les élèves ne vivant pas dans un ménage à faible revenu entre les deux ordres d'enseignement, alors qu'ils demeurent stables, en moyenne, chez les élèves de ménages moins nantis (tableau 1). Pour ce qui est des comportements délinquants, on remarque qu'ils augmentent, en moyenne, chez les enfants dont la mère possède au moins un diplôme d'études secondaires, ce qui n'est pas le cas des élèves de mères sans diplôme. Par ailleurs, la hausse de ces comportements tend à être plus marquée chez les élèves qui ne vivaient pas avec leurs deux parents biologiques à la fin du primaire.

Enfin, bien que le niveau moyen d'agressivité proactive apparaisse relativement stable entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, les élèves de familles à faible revenu voient leur score diminuer, en moyenne, au cours de cette période, tandis qu'on observe, au contraire, une hausse de ces comportements chez les élèves qui ne vivaient pas dans une famille à faible revenu en 6<sup>e</sup> année.

Pour bien saisir les implications de l'évolution différentielle de certains comportements, il faut tenir compte de la situation relative des élèves en 1<sup>re</sup> année du secondaire. De façon générale, certains sous-groupes d'élèves présentent davantage certains comportements extériorisés en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 1). Par exemple, les garçons montrent, en moyenne, davantage d'hyperactivité, d'agressivité physique pure, d'agressivité proactive ou réactive ou de comportements délinquants que les filles, alors que l'inverse est observé en ce qui a trait à l'agressivité indirecte. Les jeunes qui ne vivaient pas avec leurs deux parents biologiques en 6<sup>e</sup> année du primaire présentent davantage de comportements délinquants en 1<sup>re</sup> année du secondaire. De plus, ils manifestent ou ont tendance à manifester davantage de comportements inattentifs, hyperactifs ou de comportements d'opposition que ceux vivant avec les deux parents biologiques (tableau 1). Par conséquent, ces groupes d'élèves méritent une attention particulière, peu importe la situation dans laquelle ils se trouvaient un an auparavant.

**À l'exception de l'agressivité indirecte plus présente chez les filles, les garçons sont davantage susceptibles de présenter certains problèmes de comportements extériorisés en 1<sup>re</sup> année du secondaire. C'est le cas aussi des jeunes qui ne vivaient pas avec leurs deux parents biologiques.**

### ...sous l'angle des comportements intériorisés

#### Portrait global

Les données indiquent une hausse, en moyenne, des symptômes dépressifs et une diminution de l'anxiété et de la timidité chez les enfants lorsque ces derniers passent de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 2). En revanche, on n'observe pas de changement significatif pour ce qui est des troubles émotifs et du retrait social.

### Variations selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Pour tous ces indicateurs, à l'exception de ceux relatifs aux symptômes dépressifs, les constats généraux faits sur l'ensemble des enfants ne changent pas selon le sexe, le niveau de scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage ou encore le type de ménage.

Pour ce qui est des symptômes dépressifs, ils évoluent différemment selon le sexe seulement. Ainsi, la hausse en moyenne des symptômes dépressifs concernerait les filles mais pas les garçons (tableau 2). En 1<sup>re</sup> année du secondaire, les filles ont un score moyen à cet égard significativement plus élevé que celui des garçons, alors que ce n'était pas le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 2 et données non présentées).

Lorsqu'on examine plus attentivement les écarts entre les sous-groupes d'élèves en 1<sup>re</sup> année du secondaire, on constate que les filles montrent davantage d'anxiété, de timidité et de symptômes de troubles émotifs que les garçons (tableau 2). De plus, les élèves qui vivaient avec leurs deux parents biologiques en 6<sup>e</sup> année du primaire manifestent moins de symptômes d'anxiété en 1<sup>re</sup> année du secondaire que ceux qui vivaient avec un parent biologique et un beau-parent et, dans une moindre mesure, ceux qui vivaient avec un parent seul ( $p = 0,098$ ). Quant au retrait social, les scores moyens sont plus élevés chez les garçons que chez les filles, et chez les élèves qui vivaient avec un parent seul ou avec un parent biologique et un beau-parent que chez ceux qui vivaient avec leurs deux parents biologiques en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 2).



© iStockphoto.com/StphanLemire

**Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire, on observe une diminution de l'anxiété, de la timidité et de la victimisation, en moyenne, chez les élèves. Quant aux symptômes dépressifs, ils augmenteraient, en moyenne, chez les filles mais pas chez les garçons.**

### ...sous l'angle du comportement prosocial (altruisme)

#### Portrait global et variation selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Dans l'ensemble, on n'observe pas de changement significatif, en moyenne, sur le plan du comportement prosocial des enfants entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire (scores moyens de 7,43 et 7,36 respectivement) (tableau 3). Ce constat reste vrai, quel que soit le sexe, la scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage ou le type de ménage. Par ailleurs, à part le fait que les filles ont en 1<sup>re</sup> année du secondaire un score moyen de comportement prosocial plus élevé que les garçons<sup>9</sup>, aucun écart significatif n'est observé à ce chapitre chez les élèves de 1<sup>re</sup> année du secondaire en fonction des autres variables sociodémographiques examinées (tableau 3).

Tableau 1

Évolution de certains comportements extériorisés entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, effet de croisement<sup>1</sup> et scores moyens de ces comportements en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Hyperactivité	Inattention	Agressivité physique pure	Agressivité proactive	Agressivité réactive	Agressivité indirecte	Comportement d'opposition	Comportements délinquants	Autres problèmes de comportement	
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>										
	–	↑	↓	–	↓	↓	↓	↑	–	
<b>Score moyen en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>	<b>2,46</b>	<b>2,40</b>	<b>0,79</b>	<b>0,49</b>	<b>1,03</b>	<b>1,54</b>	<b>2,53</b>	<b>0,71</b>	<b>0,63</b>	
<b>Score moyen en 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>	<b>2,57</b>	<b>2,65</b>	<b>0,57</b>	<b>0,50</b>	<b>0,91</b>	<b>1,37</b>	<b>2,27</b>	<b>0,91</b>	<b>0,60</b>	
<b>Effet de croisement et scores moyens en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>										
<b>Sexe</b>	<b>S</b>									
Garçons	2,85 <sup>a</sup>	2,82	0,85 <sup>a</sup>	0,65 <sup>a</sup>	1,27 <sup>a</sup>	1,20 <sup>a</sup>	2,22 ↓	1,01 <sup>a</sup>	0,65	
Filles	2,32 <sup>a</sup>	2,50	0,31 <sup>a</sup>	0,36 <sup>a</sup>	0,57 <sup>a</sup>	1,54 <sup>a</sup>	2,32 –	0,82 <sup>a</sup>	0,55	
<b>Scolarité de la mère</b>	<b>S</b>									
Pas de diplôme d'études secondaires	2,38	2,76	0,43	0,52	0,68 <sup>a,t</sup>	1,33	2,24	0,68 <sup>a,t</sup> –	0,48 <sup>t,t'</sup>	
Diplôme d'études secondaires	2,64	2,43	0,63	0,49	1,00 <sup>t</sup>	1,38	2,46	1,08 <sup>a,b</sup> ↑	0,66 <sup>t</sup>	
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	2,47	2,60	0,67	0,61	1,04 <sup>a,t'</sup>	1,49	2,31	0,95 <sup>t</sup> ↑	0,64 <sup>t'</sup>	
Diplôme universitaire	2,59	2,63	0,45	0,39	0,78 <sup>t'</sup>	1,22	2,15	0,79 <sup>b</sup> ↑	0,53	
<b>Ménage à faible revenu</b>	<b>T</b>		<b>S</b>							
Oui	2,67	2,49 –	0,66	0,53 ↓	0,86	1,38	2,53 <sup>t</sup>	0,94	0,59	
Non	2,55	2,68 ↑	0,55	0,42 ↑	0,93	1,38	2,22 <sup>t</sup>	0,91	0,65	
<b>Type de ménage</b>	<b>T<sup>2</sup></b>									
Vit avec ses deux parents biologiques	2,40 <sup>a,t</sup>	2,43 <sup>a,t</sup>	0,54	0,48	0,88	1,39	2,13 <sup>a,t</sup>	0,76 <sup>a,b</sup> ↑	0,55	
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	2,77 <sup>t</sup>	2,91 <sup>t</sup>	0,61	0,63	0,66	1,45	2,66 <sup>a</sup>	1,21 <sup>a</sup> ↑	0,66	
Vit avec un parent seul	2,96 <sup>a</sup>	3,23 <sup>a</sup>	0,62	0,50	0,52	1,27	2,44 <sup>t</sup>	1,22 <sup>b</sup> ↑	0,71	

1. L'effet de croisement est la comparaison de l'évolution du score moyen du comportement entre chacune des modalités d'une caractéristique sociodémographique donnée.

2. L'augmentation du score moyen des comportements délinquants chez les enfants vivant avec un parent biologique et un beau-parent ainsi que chez les enfants vivant avec un parent seul tend à être plus grande que chez les enfants vivant avec les deux parents biologiques ( $p=0,075$  et  $0,067$  respectivement).

S: L'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05. Le score moyen du comportement évolue différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

T: Une tendance est observée en ce qui concerne l'effet de croisement ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ). Le score moyen du comportement tend à évoluer différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

↑, ↓, –: Ces symboles signifient que le score moyen du comportement a respectivement augmenté, diminué ou n'a pas changé de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Pour une caractéristique sociodémographique donnée, ces symboles ne sont pertinents que lorsque l'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05 (S) ou qu'une tendance est observée ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ) (T).

a,b: Pour une variable sociodémographique et un comportement donnés, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les scores moyens.

t, t': Pour une variable sociodémographique et un comportement donnés, le même exposant indique que les scores moyens ont tendance à différer ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ).

Source: Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Tableau 2

Évolution de certains comportements intériorisés entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, effet de croisement<sup>1</sup> et scores moyens de ces comportements en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Troubles émotifs	Anxiété	Timidité	Retrait social	Symptômes dépressifs (CDI de Kovacs)
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>					
	–	↓	↓	–	↑
Score moyen en 6 <sup>e</sup> année du primaire	1,97	2,66	4,34	2,47	2,35
Score moyen en 1 <sup>re</sup> année du secondaire	1,97	2,36	4,03	2,38	2,74
<b>Effet de croisement et scores moyens en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>					
<b>Sexe</b>					<b>S</b>
Garçons	1,77 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>	3,78 <sup>a</sup>	2,60 <sup>a</sup>	2,35 <sup>a</sup> –
Filles	2,16 <sup>a</sup>	2,91 <sup>a</sup>	4,25 <sup>a</sup>	2,17 <sup>a</sup>	3,10 <sup>a</sup> ↑
<b>Scolarité de la mère</b>					
Pas de diplôme d'études secondaires	2,37	2,10	3,96	2,46	3,08
Diplôme d'études secondaires	2,06	2,17	4,06	2,37	2,75
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	1,80	2,41	4,05	2,32	2,59
Diplôme universitaire	1,94	2,42	3,90	2,26	2,71
<b>Ménage à faible revenu</b>					
Oui	2,10	2,50	4,10	2,58	2,65
Non	1,93	2,31	4,01	2,35	2,74
<b>Type de ménage</b>					
Vit avec ses deux parents biologiques	1,86	2,19 <sup>a,t</sup>	4,07	2,15 <sup>a,b</sup>	2,59
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	2,22	2,66 <sup>a</sup>	4,01	3,01 <sup>a</sup>	3,06
Vit avec un parent seul	2,10	2,59 <sup>t</sup>	3,85	2,66 <sup>b</sup>	2,85

1. L'effet de croisement est la comparaison de l'évolution du score moyen du comportement entre chacune des modalités d'une caractéristique sociodémographique donnée.

S : L'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05. Le score moyen du comportement évolue différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

↑, ↓, – : Ces symboles signifient que le score moyen du comportement a respectivement augmenté, diminué ou n'a pas changé de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Pour une caractéristique sociodémographique donnée, ces symboles ne sont pertinents que lorsque l'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05 (S) ou qu'une tendance est observée ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ) (T).

a, b : Pour une variable sociodémographique et un comportement donnés, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les scores moyens.

t : Pour une variable sociodémographique et un comportement donnés, le même exposant indique que les scores moyens ont tendance à différer ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ).

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.



## ...sous l'angle de la victimisation

### Portrait global et variation selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, on constate que la victimisation diminue en moyenne de façon significative (2,58 et 1,36 respectivement) (tableau 3). Cette évolution à la baisse est observée quelle que soit la caractéristique sociodémographique considérée. Toutefois, il convient de mentionner qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, le score moyen de victimisation est plus élevé chez les garçons que chez les filles et chez les élèves vivant avec un parent biologique et un beau-parent que chez ceux vivant avec leurs deux parents biologiques (tableau 3), comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).

Tableau 3

Évolution du comportement prosocial et de la victimisation entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire et scores moyens de ces comportements en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Comportement prosocial (altruisme)	Victimisation
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>		
Score moyen en 6 <sup>e</sup> année du primaire	7,43	2,58
Score moyen en 1 <sup>re</sup> année du secondaire	7,36	1,36
<b>Scores moyens en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>		
<b>Sexe</b>		
Garçons	6,49 <sup>a</sup>	1,62 <sup>a</sup>
Filles	8,18 <sup>a</sup>	1,11 <sup>a</sup>
<b>Scolarité de la mère</b>		
Pas de diplôme d'études secondaires	7,39	1,44
Diplôme d'études secondaires	7,19	1,23
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	7,32	1,43
Diplôme universitaire	7,48	1,26
<b>Ménage à faible revenu</b>		
Oui	7,26	1,31
Non	7,38	1,37
<b>Type de ménage</b>		
Vit avec ses deux parents biologiques	7,31	1,27 <sup>a</sup>
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	7,37	1,67 <sup>a</sup>
Vit avec un parent seul	7,53	1,38

↓, – : Ces symboles signifient que le score moyen du comportement a respectivement diminué ou n'a pas changé de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire.

a : Pour une variable sociodémographique et un comportement donnés, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les scores moyens.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

## Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire de différents indicateurs de l'adaptation scolaire des élèves

### ... sous l'angle du rendement scolaire

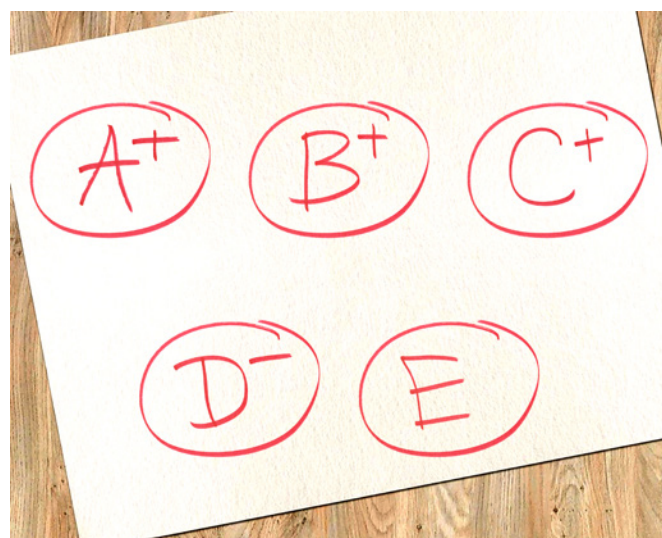
Les principales variables d'analyse retenues pour cette section sont : la moyenne en français et celle en mathématiques (selon les enseignants et selon l'élève) ainsi que le rendement scolaire global selon la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM).

L'analyse de l'évolution du rendement scolaire de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire est faite à partir de tests de différence de moyennes d'une part et de tests de différence de proportions d'autre part, et ce, en fonction du sexe de l'élève et des autres caractéristiques sociodémographiques retenues (scolarité de la mère, niveau de revenu du ménage et type de ménage).

### Moyennes en français et moyennes en mathématiques (selon l'enseignant ou l'élève)

Les données de l'ELDEQ montrent que lors du passage de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire, la moyenne en français ainsi que celle en mathématiques baissent de façon significative, que l'information sur le rendement soit rapportée par l'élève (tableau 4) ou par l'enseignant (données non présentées)<sup>10</sup>. Comme on peut le voir au tableau 4, cette évolution à la baisse s'observe pour tous les sous-groupes d'élèves dans les deux matières<sup>11</sup> de sorte que les écarts observés en 6<sup>e</sup> année du primaire s'observent encore en 1<sup>re</sup> année du secondaire. C'est ainsi qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les élèves ayant une mère diplômée universitaire, ceux vivant avec leurs deux parents biologiques et, dans une moindre mesure, ceux des familles qui ne sont pas à faible revenu<sup>12</sup> ont des moyennes en français et en mathématiques plus élevées que les autres élèves, comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 4 et données non présentées). En outre, la moyenne en français des filles reste supérieure à celle des garçons en 1<sup>re</sup> secondaire. Par contre, la moyenne en mathématiques des garçons n'est pas significativement différente de celle des filles, et ce, en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 4), comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).

**La moyenne en français ainsi que celle en mathématiques baissent de façon significative entre les deux ordres d'enseignement (6<sup>e</sup> année du primaire et 1<sup>re</sup> année du secondaire). Cette évolution à la baisse s'observe peu importe la caractéristique sociodémographique considérée, de sorte que les écarts observés dans ces deux matières entre les sous-groupes d'élèves en 6<sup>e</sup> année du primaire s'observent encore en 1<sup>re</sup> année du secondaire.**



© iStockphoto.com/matt\_benoit

### Taux d'échec en français ou en mathématiques (selon l'enseignant ou l'élève)

L'évolution à la baisse des moyennes en français et en mathématiques s'accompagne d'une hausse des taux d'échec en français et en mathématiques entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire (données non présentées). Si les données permettent de conclure que cette hausse est significative, il demeure difficile de fournir une estimation fiable de ces taux d'échec étant donné le taux de non-réponse élevé au *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* en 1<sup>re</sup> année du secondaire et des écarts observés quand on compare l'évaluation des enseignants avec celle des élèves<sup>13</sup>. Toutefois, les conclusions quant à l'évolution du rendement moyen ainsi que du taux d'échec dans les deux matières principales entre les deux ordres d'enseignement sont valables, que l'information soit rapportée par l'élève ou par l'enseignant (données non présentées).

### Rendement scolaire global de l'élève (selon la PCM)

Pour compléter le portrait de l'évolution du rendement scolaire des élèves entre les deux ordres d'enseignement, on a examiné le rendement scolaire global selon la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), soit la mère dans la majorité des cas (autour de 95 % selon l'ordre d'enseignement).

Les données à cet égard montrent que pour environ sept élèves sur dix, le rendement scolaire global s'est maintenu au niveau *très bon ou bon* (58 %) ou *dans la moyenne* (12 %). Il diminue pour près de deux élèves sur dix (18 %) ; toutefois, dans la majorité des cas, le rendement passe de *très bon ou bon* à *dans la moyenne* (13 %). Au total, ce sont environ 7 % d'élèves de 1<sup>re</sup> année du secondaire qui ont un rendement scolaire global *faible ou très faible* selon la déclaration de la PCM, que le rendement se soit maintenu à ce niveau (2,5 %) ou qu'il ait diminué pour atteindre ce niveau (4,4 %) (tableau 5).

Autre constat : pour approximativement 10 % d'élèves, le rendement scolaire global a augmenté, et ce, surtout du niveau *dans la moyenne* au niveau *très bon ou bon* (7 %).

Tableau 4

Évolution des moyennes en français et en mathématiques entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, effet de croisement<sup>1</sup> et moyennes dans les deux matières en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Moyenne en français selon l'élève	Moyenne en mathématiques selon l'élève
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>		
	↓	↓
Score moyen en 6 <sup>e</sup> année du primaire	79,44	81,05
Score moyen en 1 <sup>re</sup> année du secondaire	76,50	78,43
<b>Effet de croisement et moyennes en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>		
<b>Sexe</b>	<b>S<sup>2</sup></b>	
Garçons	74,82 <sup>a</sup> ↓	78,79
Filles	78,06 <sup>a</sup> ↓	78,09
<b>Scolarité de la mère</b>		
Pas de diplôme d'études secondaires	73,43 <sup>a</sup>	75,38 <sup>a</sup>
Diplôme d'études secondaires	74,63 <sup>b</sup>	77,66 <sup>b</sup>
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	76,01 <sup>a</sup>	77,78 <sup>c</sup>
Diplôme universitaire	79,78 <sup>a,b</sup>	81,35 <sup>a,b,c</sup>
<b>Ménage à faible revenu</b>		
Oui	74,93 <sup>t</sup>	76,28 <sup>a</sup>
Non	76,83 <sup>t</sup>	78,87 <sup>a</sup>
<b>Type de ménage</b>		
Vit avec ses deux parents biologiques	77,66 <sup>a</sup>	79,65 <sup>a,b</sup>
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	72,56 <sup>a</sup>	74,73 <sup>a</sup>
Vit avec un parent seul	75,65 <sup>a</sup>	77,17 <sup>b</sup>

1. L'effet de croisement est la comparaison de l'évolution de la moyenne en une matière donnée entre chacune des modalités d'une caractéristique sociodémographique donnée.

2. La diminution de la moyenne en français chez les filles est plus grande que chez les garçons.

S : L'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05. La moyenne dans une matière évolue différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

↓ : Ce symbole signifie que la moyenne en une matière donnée a diminué de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Pour une caractéristique sociodémographique donnée, ce symbole n'est pertinent que lorsque l'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05 (S) ou qu'une tendance est observée ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ) (T).

a, b, c : Pour une variable sociodémographique et une matière données, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les moyennes.

t : Pour une variable sociodémographique et une matière données, le même exposant indique que les moyennes ont tendance à différer ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ).

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Tableau 5

Évolution du rendement scolaire global entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, élèves nés au Québec ayant suivi un parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	%
Rendement <i>très bon ou bon</i> se maintient	58,3
Rendement <i>dans la moyenne</i> se maintient	11,8
Rendement <i>faible ou très faible</i> se maintient	2,5 *
Rendement diminue	17,7
Rendement <i>très bon ou bon</i> diminue à un niveau <i>dans la moyenne</i>	13,3
Rendement <i>très bon ou bon</i> ou <i>dans la moyenne</i> diminue à un niveau <i>faible ou très faible</i>	4,4 *
Rendement augmente	9,8
Rendement <i>dans la moyenne</i> augmente à un niveau <i>très bon ou bon</i>	7,3
Rendement <i>faible ou très faible</i> augmente à un niveau <i>dans la moyenne</i> ou <i>très bon ou bon</i>	2,5 *

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

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Si l'on examine parmi le groupe dont le rendement global baisse (18 %), celui, plus nombreux (13 %), dont le rendement passe de *très bon ou bon* à *dans la moyenne*, on constate que ce phénomène touche indistinctement les élèves. Autrement dit, le phénomène touche les sous-groupes d'élèves dans des proportions similaires, que ce soit par exemple, les garçons ou les filles, les enfants vivant avec les deux parents biologiques ou ceux vivant avec un parent biologique et un beau-parent ou avec un parent seul (données non présentées).

Par ailleurs, le rendement scolaire global se maintient au niveau *très bon ou bon* pour une proportion plus élevée de filles que de garçons (67 % c. 50 %), d'élèves dont la mère est diplômée universitaire (69 %) que d'élèves dont la mère possède un diplôme d'études postsecondaires non universitaires (55 %) ou un diplôme d'études secondaires (DES) ou moins (52 %) et d'élèves vivant avec leurs deux parents biologiques (63 %) que d'élèves vivant avec un parent et un beau-parent (44 %) ou avec un parent seul à la fin du primaire (55 %,  $p = 0,08$ ) (données non présentées). Pour ce qui est du rendement *faible ou très faible*, il se maintient pour une proportion plus élevée de garçons que de filles (environ 4 % c. 1 %) et d'élèves vivant avec un seul parent que d'élèves vivant avec les deux parents biologiques (environ 7 % c. 1 %) (données non présentées).

**La baisse du rendement scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire ne serait pas majeure pour la majorité des élèves concernés. Ainsi, parmi les élèves ayant suivi le parcours scolaire régulier, seul un petit groupe (4,4 %) verraient leur rendement global diminuer au point de devenir *faible ou très faible*.**

### ... sous l'angle du concept de soi en mathématiques

En complément des mesures objectives concernant le rendement scolaire, le concept de soi permet d'évaluer le sentiment de compétence de l'élève dans une matière donnée (Guay et Talbot, 2010). Bien qu'il ait été intéressant d'évaluer l'évolution du concept de soi en lecture et en écriture, seul le concept de soi en mathématiques a été mesuré dans l'ELDEQ à la fois en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire.

Les données montrent une diminution du score moyen à l'échelle de concept de soi en mathématiques entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire et donc une baisse du sentiment de compétence en mathématiques (tableau 6). Cette baisse tend à être plus marquée chez les garçons que chez les filles. En dépit de cette baisse, les garçons continuent d'avoir en 1<sup>re</sup> secondaire un score moyen de concept de soi en mathématiques plus élevé que les filles, comme cela était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 6 et données non présentées). Par ailleurs, on constate que le sentiment de compétence en mathématiques des élèves des familles à faible revenu ne change pas significativement, tandis qu'il diminue chez leurs homologues provenant des familles qui ne sont pas à faible revenu (tableau 6).

### ...sous l'angle de la motivation intrinsèque en mathématiques

Tout comme pour le concept de soi, il aurait été intéressant d'évaluer l'évolution de la motivation intrinsèque dans toutes les matières. Or la motivation intrinsèque en mathématiques est la seule variable relative à la motivation scolaire disponible à la fois en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire.

Certaines études indiquent que, tout comme le rendement scolaire, la motivation à apprendre tend à baisser lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire (Chouinard et autres, 2005). Les données de l'ELDEQ vont également dans ce sens. En effet, le score à l'échelle de motivation intrinsèque en mathématiques évolue à la baisse et est donc plus faible, en moyenne, en 1<sup>re</sup> année du secondaire qu'en 6<sup>e</sup> année du primaire.

L'évolution observée entre les deux ordres d'enseignement varie significativement selon le sexe et le niveau de revenu (tableau 6). En effet, une baisse de motivation intrinsèque en mathématiques est notée seulement chez les garçons. Toutefois, malgré cette baisse, les garçons restent en moyenne plus motivés dans cette matière que les filles en 1<sup>re</sup> année du secondaire tout comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).

**Tout comme pour les moyennes en français et en mathématiques, on assiste à une baisse de la motivation et du sentiment de compétence en mathématiques lors du passage au secondaire. Bien que ces baisses soient plus marquées chez les garçons, ceux-ci continuent d'avoir en 1<sup>re</sup> secondaire des scores moyens de motivation et de concept de soi en mathématiques plus élevés que les filles, comme cela était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire.**

Les résultats montrent également que, comme pour le concept de soi en mathématiques, la motivation dans cette matière baisse seulement chez les élèves qui ne viennent pas de familles à faible revenu (tableau 6). Dans ce cas, cette baisse semble assez marquée pour faire en sorte qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, ces élèves ont un score moyen de motivation en mathématiques plus faible que celui des enfants de familles à faible revenu (tableau 6). Ce résultat mériterait une analyse plus approfondie, surtout lorsqu'on tient compte du fait qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les élèves qui ne vivent pas dans une famille à faible revenu ont, en moyenne, un rendement en mathématiques plus élevé que ceux de familles à faible revenu (tableau 4). En effet, étant donné le lien positif souvent observé entre le rendement et la motivation en mathématiques (Garon-Carrier et autres, 2015), on s'attendrait à ce que les meilleurs élèves soient aussi les plus motivés. Il est possible que le présent résultat traduise un effet de classe ou d'école, les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire de familles qui ne sont pas à faible revenu étant plus susceptibles de fréquenter des établissements du réseau privé faisant une sélection des candidats au moment de l'admission et où les normes et les exigences de réussite dans cette matière peuvent être plus élevées. De telles normes et exigences pourraient mettre davantage à l'épreuve la motivation de certains élèves. Des données supplémentaires seraient toutefois nécessaires pour mieux comprendre ces résultats.

Tableau 6

Évolution de différents indicateurs de l'adaptation scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, effet de croisement<sup>1</sup> et scores moyens de ces indicateurs en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Concept de soi en mathématiques	Motivation intrinsèque en mathématiques	Attitudes d'apprentissage (selon l'enseignant) <sup>2</sup>	Indiscipline scolaire	Attachement à l'école de l'élève	Engagement scolaire
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>						
	↓	↓	–	–	–	↑
Score moyen en 6 <sup>e</sup> année du primaire	8,15	6,93	7,86	2,98	7,58	14,32
Score moyen en 1 <sup>re</sup> année du secondaire	7,85	6,70	7,77	3,12	7,53	14,49
<b>Effet de croisement et scores moyens en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques sociodémographiques en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>						
<b>Sexe</b>	<b>T<sup>3</sup></b>	<b>S</b>		<b>T</b>		
Garçons	8,20 <sup>a</sup> ↓	6,88 <sup>a</sup> ↓	7,32 <sup>a</sup>	3,46 <sup>a</sup> –	7,27 <sup>a</sup>	14,25 <sup>a</sup>
Filles	7,51 <sup>a</sup> ↓	6,53 <sup>a</sup> –	8,26 <sup>a</sup>	2,81 <sup>a</sup> ↑	7,76 <sup>a</sup>	14,70 <sup>a</sup>
<b>Scolarité de la mère</b>				<b>S</b>		
Pas de diplôme d'études secondaires	7,77	7,00	7,63 <sup>a</sup>	3,24 <sup>a</sup> –	7,64	14,01 <sup>a</sup>
Diplôme d'études secondaires	7,98	6,89	7,64 <sup>b</sup>	3,67 <sup>b</sup> ↑	7,37	14,42 <sup>b</sup>
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	7,76	6,74	7,65 <sup>c</sup>	3,14 <sup>c</sup> –	7,48	14,43 <sup>c</sup>
Diplôme universitaire	7,94	6,55	8,25 <sup>a,b,c</sup>	2,52 <sup>a,b,c</sup> –	7,66	14,84 <sup>a,b,c</sup>
<b>Ménage à faible revenu</b>	<b>S</b>	<b>S</b>				
Oui	7,90 –	7,16 <sup>a</sup> –	7,39 <sup>a</sup>	3,72 <sup>a</sup>	7,47	14,27
Non	7,84 ↓	6,61 <sup>a</sup> ↓	7,88 <sup>a</sup>	3,00 <sup>a</sup>	7,55	14,54
<b>Type de ménage</b>						
Vit avec ses deux parents biologiques	7,89	6,69	8,05 <sup>a,b</sup>	2,73 <sup>a,b</sup>	7,59	14,65 <sup>a</sup>
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	7,67	6,83	7,22 <sup>a</sup>	3,70 <sup>a</sup>	7,42	14,27
Vit avec un parent seul	7,87	6,71	7,44 <sup>b</sup>	4,02 <sup>b</sup>	7,44	14,14 <sup>a</sup>

- L'effet de croisement est la comparaison de l'évolution du score moyen de l'indicateur entre chacune des modalités d'une caractéristique sociodémographique donnée.
- Il faut interpréter avec prudence ces estimations relatives aux attitudes d'apprentissage qui ont été produites en comparant les données des questionnaires des enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire et de 1<sup>re</sup> année du secondaire. Les risques de biais pour ces estimations sont non négligeables puisque les taux de réponse obtenus à ces questionnaires ne sont pas très élevés et que peu de variables auxiliaires sont disponibles pour tenter de réduire la présence de biais. Toutefois, les conclusions quant à l'évolution des attitudes d'apprentissage demeurent valides.
- La diminution du score moyen de concept de soi en mathématiques tend à être plus grande chez les garçons que chez les filles ( $p=0,058$ ).

S : L'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05. Le score moyen de l'indicateur évolue différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

T : Une tendance est observée en ce qui concerne l'effet de croisement ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ). Le score moyen de l'indicateur tend à évoluer différemment selon la modalité d'une caractéristique sociodémographique donnée.

↑, ↓, – : Ces symboles signifient que le score moyen de l'indicateur a respectivement augmenté, diminué ou n'a pas changé de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Pour une caractéristique sociodémographique donnée, ces symboles ne sont pertinents que lorsque l'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05 (S) ou qu'une tendance est observée ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ) (T).

a,b,c : Pour une variable sociodémographique et un indicateur donnés, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les scores moyens.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

### ...sous l'angle des attitudes d'apprentissage

Dans l'ELDEQ, les attitudes d'apprentissage de l'élève sont évaluées auprès des enseignants. L'enseignant(e) de 6<sup>e</sup> année du primaire, de même que les enseignants de français et de mathématiques de 1<sup>re</sup> année du secondaire<sup>14</sup> devaient indiquer à quelle fréquence l'élève : 1) écoute attentivement ; 2) suit les directives ; 3) termine ses travaux à temps ; 4) travaille de façon autonome ; 5) travaille proprement et soigneusement.

Les données ne permettent pas de déceler de changement significatif dans les attitudes d'apprentissage des élèves ayant suivi un cheminement scolaire régulier lors du passage de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6). Ce constat ne change pas selon le sexe, le niveau de scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage ou encore le type de ménage.

Toutefois, il importe de mentionner que les filles et les élèves dont la mère est diplômée universitaire ont de meilleures attitudes d'apprentissage que les autres, en moyenne, et ce, autant en 6<sup>e</sup> année du primaire qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6 et données non présentées<sup>15</sup>). C'est également le cas des élèves qui vivaient avec leurs deux parents biologiques en 6<sup>e</sup> année du primaire lorsque comparés à ceux vivant avec un parent biologique et un beau-parent (dans les deux ordres d'enseignement) ou dans un ménage monoparental (en 1<sup>re</sup> secondaire seulement). Les élèves provenant de familles qui ne sont pas à faible revenu ont eux aussi de meilleures attitudes d'apprentissage que ceux des familles à faible revenu, mais seulement en 1<sup>re</sup> année du secondaire.

### ...sous l'angle de l'indiscipline scolaire

Le score moyen de l'indiscipline scolaire ne change pas significativement entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire lorsqu'on considère l'ensemble des élèves (tableau 6). Ainsi, les élèves ne semblent pas plus susceptibles, en moyenne, de déclarer avoir été impolis avec leur professeur, tricher ou manquer l'école sans excuse valable, par exemple. Toutefois, ce portrait global camoufle certains écarts. En effet, les données montrent qu'entre ces deux ordres d'enseignement, le score moyen de l'indiscipline scolaire tend à varier différemment selon le sexe ; alors qu'aucun changement significatif n'est observé chez les garçons, le score moyen de l'indiscipline scolaire évolue à la hausse chez les filles (tableau 6). Malgré cette tendance à évoluer différemment selon le sexe, il convient de noter que tant en 6<sup>e</sup> année du primaire qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les garçons ont un score moyen d'indiscipline scolaire supérieur à celui des filles (tableau 6 et données non présentées).

Outre ces résultats notés selon le sexe, on observe que le score moyen de l'indiscipline scolaire évolue

**Lors du passage au secondaire, l'indiscipline scolaire augmente en moyenne mais seulement chez certains sous-groupes d'élèves : les élèves dont la mère est relativement moins scolarisée (DES) ainsi que les filles. Toutefois, les filles affichent un score moyen d'indiscipline scolaire inférieur à celui des garçons en 1<sup>re</sup> année du secondaire comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire.**

différemment selon la scolarité de la mère entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire ; il augmente chez les élèves dont la mère est relativement moins scolarisée (DES), tandis qu'aucune différence significative n'est notée chez les autres groupes d'élèves (tableau 6). Peu importe l'ordre d'enseignement, l'indiscipline scolaire est en moyenne moins élevée chez les élèves dont les mères sont diplômées universitaires et plus élevée chez les élèves ne vivant pas avec leurs deux parents biologiques et chez les élèves de familles à faible revenu que chez les autres élèves, autant en 6<sup>e</sup> année du primaire qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6 et données non présentées).

### ...sous l'angle de l'attachement à l'école et de l'engagement scolaire

Bien que l'attachement à l'école et l'engagement scolaire soient étroitement liés, ils ne doivent pas être confondus. En fait, l'attachement à l'école peut être considéré comme une des facettes de l'engagement scolaire qui regroupe trois dimensions : comportementale, affective et cognitive (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004)<sup>16</sup>. Dans l'ELDEQ, l'échelle d'attachement à l'école est construite à partir des réponses à cinq énoncés : *Je suis fier(ère) de faire mes études à cette école ; Je suis content(e) de faire mes études à cette école ; Je me sens en sécurité dans mon école ; La plupart des matins, j'ai le goût d'aller à l'école ; J'aime mon école.* Quant à l'engagement scolaire, il est évalué auprès de l'enfant à l'aide de quatre questions : *Aimes-tu l'école ? En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ? Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ? Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu désires atteindre ?* L'échelle disponible dans l'ELDEQ ne couvre donc pas toutes les dimensions et les manifestations de l'engagement scolaire.

#### L'attachement à l'école

Les données ne permettent pas de déceler de changement significatif dans le degré d'attachement à leur école chez les élèves ayant suivi un parcours scolaire régulier lors du passage de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6). Toutefois, les filles montrent, en moyenne, un degré d'attachement à leur école plus grand que les garçons, et ce, autant en 6<sup>e</sup> année du primaire qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6 et données non présentées).

Par ailleurs, alors que l'attachement à l'école varie selon le milieu socioéconomique et le type de ménage en 6<sup>e</sup> année du primaire<sup>17</sup>, ce n'est pas le cas en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 6).

#### L'engagement scolaire

Il est connu que l'engagement scolaire est étroitement lié à la réussite et la persévérance scolaires (Bond et autres, 2007 ; Catalano, 2004 ; Janosz et autres, 2008 ; Monahan, Oesterle et Hawkins, 2010 ; pour une revue, voir Janosz et autres, 2013 ; Lessard et autres, 2013). Par ailleurs, selon certaines recherches, de bonnes habiletés dans les matières de base (lecture, écriture, mathématiques), le sentiment de compétence personnelle, les compétences sociales et les relations positives avec les pairs sont des facteurs qui facilitent la transition au secondaire (Laveault, 2006 ; Serbin et Bukowski, 2009).

Nous avons donc cherché à voir si l'évolution de l'engagement scolaire lors du passage du primaire au secondaire est liée non seulement aux caractéristiques sociodémographiques retenues, mais aussi au concept de soi et au rendement scolaires en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'à certains aspects des relations avec les pairs (victimisation, retrait social, comportement prosocial) en 6<sup>e</sup> année du primaire.

Comme on peut le voir au tableau 6, entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire, il y a une augmentation, en moyenne, de l'engagement scolaire chez les élèves ayant suivi un cheminement scolaire régulier. Cette augmentation ne varie pas selon les caractéristiques sociodémographiques retenues (à savoir le sexe, la scolarité de la mère, le type de ménage et le niveau de suffisance du revenu).

Toutefois, en 1<sup>re</sup> année du secondaire comme en 6<sup>e</sup> année du primaire, les filles ont un niveau d'engagement scolaire plus élevé que les garçons. C'est aussi le cas des élèves dont la mère est diplômée universitaire comparativement aux autres élèves alors qu'aucune différence significative à cet égard n'est observée selon le niveau de revenu du ménage (tableau 6 et données non présentées).

Par ailleurs, l'évolution de l'engagement scolaire entre les deux ordres d'enseignement ne semble pas liée aux relations qu'entretenait l'élève avec ses pairs à la fin du primaire, et ce, quelle que soit la mesure retenue (retrait social, victimisation ou comportement prosocial) (données non présentées ; pour plus de détails sur les échelles, voir l'annexe 1). Il n'en demeure pas moins que le niveau d'engagement scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire est significativement plus faible en moyenne chez les élèves moins altruistes, plus retirés socialement ou davantage victimisés en 1<sup>re</sup> année du secondaire (données non présentées).

Par contre, on note des variations dans l'évolution de l'engagement scolaire selon les caractéristiques scolaires de l'élève en 6<sup>e</sup> année du primaire. Ainsi, on remarque que la hausse de l'engagement scolaire est plus importante, en moyenne, chez les élèves qui présentaient le portrait le moins favorable en ce qui a trait à leur sentiment de compétence (concept de soi) en lecture et en écriture ou leur rendement scolaire (en lecture, en écriture et en mathématiques) en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 7). Toutefois, malgré cette hausse, il ne semble pas y avoir rattrapage par rapport aux autres élèves (tableau 7).

Par contre, l'évolution de l'engagement scolaire ne semble pas liée au sentiment de compétence initial des élèves en mathématiques. Il n'en demeure pas moins que le niveau d'engagement scolaire des élèves exprimant un niveau plus faible de sentiment de compétence dans l'une ou l'autre de ces matières (lecture, écriture ou mathématiques) est inférieur, en moyenne, à celui des autres élèves en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 7) comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).

On observe aussi une hausse, en moyenne, de l'engagement scolaire entre les deux ordres d'enseignement, chez les élèves qui avaient des performances en lecture, en écriture et en mathématiques en deçà de la moyenne ou qui se situaient parmi les derniers en 6<sup>e</sup> année du primaire. En revanche, l'engagement scolaire baisse en moyenne

entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire chez les élèves qui étaient classés parmi les premiers en lecture par leur enseignant en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 7). En dépit de ces variations, le score moyen d'engagement scolaire des élèves moins performants reste inférieur à celui des élèves ayant un rendement supérieur à la moyenne dans ces matières, en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableau 7), comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).

**Le passage au secondaire est accompagné d'une hausse de l'engagement scolaire en particulier chez les élèves qui présentaient des caractéristiques scolaires moins favorables en 6<sup>e</sup> année du primaire (rendement et concept de soi scolaires). Toutefois, malgré cette hausse, il ne semble pas y avoir rattrapage par rapport aux autres élèves.**

## Synthèse et discussion concernant l'adaptation psychosociale et scolaire lors du passage au secondaire

Les données concernant les jeunes ayant suivi un parcours scolaire régulier présentées précédemment montrent que plusieurs aspects de l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes évoluent de façon positive lors du passage au secondaire, alors que d'autres connaissent une évolution moins favorable ou demeurent inchangés, en moyenne. Les résultats sont repris ici afin de faire ressortir l'évolution globale, les différences quant à l'évolution observée selon certaines caractéristiques sociodémographiques et les sous-groupes d'élèves ayant un portrait moins favorable en 1<sup>re</sup> secondaire, quant à l'un ou l'autre aspect étudié.

Ainsi, on note que l'agressivité physique pure ou réactive, l'agressivité indirecte, les comportements d'opposition, l'anxiété, la timidité et la victimisation évoluent, en moyenne, à la baisse entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire. En ce qui concerne la diminution en moyenne de l'anxiété et de la timidité, elle est observée peu importe la caractéristique sociodémographique considérée. On peut penser qu'une fois la 1<sup>re</sup> année du secondaire presque complétée, la plupart des jeunes ont eu le temps de se familiariser avec leur nouvel environnement et de créer de nouveaux liens.

En ce qui a trait à l'agressivité physique, des études indiquent que celle-ci « est plus souvent rencontrée à l'école primaire étant donné que les jeunes élèves ont plus de difficulté à gérer leur impulsivité et qu'ils possèdent moins de vocabulaire affectif que leurs aînés du secondaire pour exprimer ce qu'ils vivent » (Beaumont et autres, 2014 : 35)<sup>18</sup>. Ainsi, ces derniers ont montré que les bagarres sont fréquemment observées au primaire comme au secondaire, mais qu'elles sont plus régulières au primaire. Par ailleurs, au regard de la victimisation, ils ont montré qu'une proportion un peu plus grande d'élèves du primaire que du secondaire ont déclaré être victimes d'insultes ou être traités de noms.

Tableau 7

Évolution de l'engagement scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, effet de croisement<sup>1</sup> et scores moyens d'engagement scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques scolaires en 6<sup>e</sup> année du primaire, élèves nés au Québec ayant suivi le parcours scolaire régulier, Québec, 2010 et 2011

	Engagement scolaire	
<b>Évolution entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire</b>		
		↑
Score moyen en 6 <sup>e</sup> année du primaire	14,32	
Score moyen en 1 <sup>re</sup> année du secondaire	14,49	
<b>Effet de croisement et scores moyens en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon différentes caractéristiques scolaires en 6<sup>e</sup> année du primaire</b>		
<b>Concept de soi en lecture</b>		
	S	
Décile inférieur	13,53 <sup>a</sup>	↑
Autres	14,57 <sup>a</sup>	–
<b>Concept de soi en écriture</b>		
	S	
Quartile inférieur	13,63 <sup>a</sup>	↑
Autres	14,68 <sup>a</sup>	–
<b>Concept de soi en mathématiques</b>		
Décile inférieur	13,66 <sup>a</sup>	
Autres	14,58 <sup>a</sup>	
<b>Rendement en lecture (selon l'enseignant)</b>		
	S	
Parmi les premiers	15,67 <sup>a,b</sup>	↓
Au-dessus de la moyenne	14,90 <sup>a,b</sup>	–
Dans la moyenne	14,05 <sup>a,b</sup>	–
Au-dessous de la moyenne	13,51 <sup>b</sup>	–
Parmi les derniers	13,09 <sup>a</sup>	↑
<b>Rendement en écriture (selon l'enseignant)</b>		
	S	
Parmi les premiers	15,80 <sup>a,b,c</sup>	–
Au-dessus de la moyenne	14,77 <sup>a,b,c</sup>	–
Dans la moyenne	13,96 <sup>a,t</sup>	–
Au-dessous de la moyenne	13,73 <sup>b</sup>	↑
Parmi les derniers	13,42 <sup>t</sup>	↑
<b>Rendement en mathématiques (selon l'enseignant)</b>		
	S	
Parmi les premiers	15,34 <sup>a,b,c</sup>	–
Au-dessus de la moyenne	14,88 <sup>a,b,c</sup>	–
Dans la moyenne	13,90 <sup>a</sup>	–
Au-dessous de la moyenne	13,68 <sup>b</sup>	–
Parmi les derniers	13,29 <sup>c</sup>	↑

1. L'effet de croisement est la comparaison de l'évolution du score moyen de l'engagement scolaire entre chacune des modalités d'une caractéristique scolaire donnée.

S: L'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05. Le score moyen de l'engagement scolaire évolue différemment selon la modalité d'une caractéristique scolaire donnée.

↑, ↓, –: Ces symboles signifient que le score moyen de l'engagement scolaire a respectivement augmenté, diminué ou n'a pas changé de façon significative entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Pour une caractéristique scolaire donnée, ces symboles ne sont pertinents que lorsque l'effet de croisement est significatif au seuil de 0,05 (S) ou qu'une tendance est observée ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ) (T).

a,b,c: Pour une variable scolaire donnée, le même exposant exprime une différence significative au seuil de 0,05 entre les scores moyens.

t: Pour une variable scolaire donnée, le même exposant indique que les scores moyens ont tendance à différer ( $0,05 \leq p\text{-value} < 0,10$ ).

Source: Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Alors que certains comportements évoluent à la baisse, on assiste en revanche à une augmentation des symptômes dépressifs, des comportements délinquants ainsi que des problèmes d'attention. Ces évolutions pourraient refléter, en partie, certains changements qui accompagnent l'entrée dans l'adolescence ou encore les attentes et les difficultés plus élevées sur le plan scolaire au début du secondaire.

De façon générale, les changements concernant l'adaptation psychosociale des jeunes observés entre la fin du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire semblent affecter indistinctement les différents sous-groupes d'élèves. Ces résultats viennent appuyer en partie ceux obtenus par Chouinard et autres (2015) révélant peu de différences attribuables au milieu socioéconomique de l'élève en matière d'adaptation psychosociale lors de la transition au secondaire.

Enfin, on notera que les comportements d'hyperactivité et les autres problèmes de comportements comme voler ou tricher, les symptômes de troubles émotifs, le retrait social ainsi que le comportement prosocial demeurent stables, en moyenne, entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, et cela, peu importe la caractéristique sociodémographique considérée. Ces résultats pourraient tenir au fait qu'il s'agit, pour la plupart, de comportements ou de traits qui présentent une certaine stabilité dans le temps ou encore de comportements qui changent peu ou pas au cours de cette période de la vie.

Au chapitre de l'adaptation scolaire, les données de l'ELDEQ montrent que le degré d'attachement à l'école de l'élève, les attitudes d'apprentissage ainsi que l'indiscipline scolaire ne changent pas de façon significative, en moyenne, entre les deux ordres d'enseignement. Par contre, à l'instar de nombreuses autres études, on observe que le rendement scolaire ainsi que la motivation et le concept de soi en mathématiques diminuent, en moyenne, entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire (Barber et Olsen, 2004 ; Benner, 2011 ; Benner et Graham, 2009 ; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2007 ; Chouinard et autres, 2005). Ce n'est que pour l'engagement scolaire qu'on assiste à une évolution favorable pour la moyenne des élèves entre les deux ordres d'enseignement. Fait intéressant à souligner, cette augmentation serait davantage le cas des élèves qui se disaient moins compétents en lecture et en écriture ou qui présentaient un rendement plus faible en lecture, en écriture et en mathématiques en 6<sup>e</sup> année du primaire. À la fin de leur 1<sup>re</sup> année au secondaire, ces jeunes pourraient être plus conscients de l'importance d'avoir de bonnes notes, un des aspects mesurés dans l'échelle d'engagement scolaire.

Un des constats importants tirés des résultats présentés dans ce fascicule est que, alors qu'on ne détecte pas de différences significatives quant à l'évolution de plusieurs indicateurs de l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes entre les différents sous-groupes d'élèves, certains changements ne semblent concerner que quelques-uns d'entre eux. Ainsi, lorsque des changements surviennent, ce sont souvent les élèves qui présentent le portrait le plus favorable au départ (p. ex. de milieux socioéconomiques relativement plus favorisés) qui voient leur situation évoluer de façon moins positive entre la fin du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Notamment, l'agressivité proactive et, dans une moindre mesure, l'inattention augmentent alors que le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque en mathématiques diminuent, en moyenne, chez les élèves qui ne vivaient pas dans un ménage à faible revenu en 6<sup>e</sup> année du primaire, mais pas chez ceux provenant d'un ménage économiquement défavorisé.

De même, il ressort que les enfants dont la mère possède au moins un diplôme d'études secondaires voient leurs comportements délinquants augmenter, en moyenne, ce qui n'est pas le cas des enfants de mères sans diplôme.

Comme Guay et Talbot (2010) l'ont déjà évoqué par rapport à l'évolution de la motivation et du concept de soi scolaires entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du primaire, il pourrait s'agir d'un phénomène de régression vers la moyenne. Plus précisément, certains sous-groupes d'élèves présentent un portrait plus favorable que d'autres en 6<sup>e</sup> année du primaire. Ils sont donc moins susceptibles de voir leur situation s'améliorer au fil du temps. Toutefois, en tenant compte de la situation relative de chacun des groupes en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire, le constat général est que ces groupes demeurent généralement favorisés en 1<sup>re</sup> secondaire par rapport aux autres élèves dont le portrait était moins favorable à la fin du primaire. Aussi est-il important de considérer la situation relative des sous-groupes d'élèves à chacun des ordres d'enseignement.

À cet égard, on a pu voir qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les garçons manifestent en moyenne davantage d'agressivité physique pure, d'agressivité réactive, de comportements délinquants ou de victimisation que les filles (tableaux 1 et 3). Ils manifestent aussi de moins bonnes attitudes d'apprentissage, plus de problèmes de discipline scolaire et un niveau d'attachement et d'engagement scolaires plus faible que ces dernières (tableau 6). En outre, la moyenne en français des garçons reste inférieure à celle des filles en 1<sup>re</sup> année du secondaire comme c'était le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (tableau 4 et données non présentées)<sup>19</sup>. En revanche, en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les filles manifestent davantage d'agressivité indirecte, de sentiments dépressifs et de symptômes d'anxiété ; elles ont, en moyenne, un sentiment de compétence en mathématiques moins élevé et sont aussi moins motivées dans cette matière que les garçons, de sorte que les écarts observés en 6<sup>e</sup> année du primaire (sauf pour les sentiments dépressifs pour lesquels on ne détectait pas de différence selon le sexe à la fin du primaire) s'observent encore en 1<sup>re</sup> année du secondaire (tableaux 1, 2 et 6 et données non présentées).

Globalement, les enfants qui vivent avec leurs deux parents biologiques présentent un portrait plus favorable, en moyenne, en matière d'adaptation psychosociale en 1<sup>re</sup> année du secondaire. Ils présentent ou tendent à présenter en moyenne moins de comportements délinquants, d'opposition, d'inattention, d'hyperactivité, d'anxiété ou de retrait social que les enfants vivant avec un parent biologique et un beau-parent ou que ceux avec un parent seul (données non présentées). De plus, ils ont un score moyen de victimisation moins élevé que celui des élèves vivant avec un parent et un beau-parent.

**Les changements qui surviennent sur le plan de l'adaptation psychosociale et scolaire lors du passage au secondaire sont souvent le fait des élèves qui présentaient le portrait le plus favorable en 6<sup>e</sup> année du primaire (p. ex. de milieux socioéconomiques relativement plus favorisés). Ceux-ci semblent plus susceptibles de voir leur situation évoluer de façon moins positive entre la fin du primaire et la fin de la 1<sup>re</sup> année du secondaire. Il pourrait s'agir d'un phénomène de régression vers la moyenne.**

Les enfants vivant avec leurs deux parents biologiques tout comme ceux dont la mère est diplômée universitaire font aussi meilleure figure en matière d'adaptation scolaire. Ils ont de meilleures notes, en moyenne, en français et en mathématiques et manifestent moins d'indiscipline scolaire que les autres élèves (tableaux 4 et 6). Ils présentent également de meilleures attitudes d'apprentissage. On note aussi que les enfants dont la mère est diplômée universitaire montrent un plus grand engagement scolaire que les autres élèves, tandis que les enfants vivant avec leurs deux parents biologiques présentent un portrait plus favorable à cet égard, uniquement par rapport à ceux vivant avec un parent seul (tableau 6).

Afin de mieux saisir les implications possibles de ces résultats sur le plan de l'intervention, certaines nuances s'imposent. Tout d'abord, la plupart des élèves de la 1<sup>re</sup> année du secondaire ayant suivi un cheminement régulier ne présentent pas un niveau élevé de comportements problématiques. De plus, si les résultats concernant la baisse du rendement scolaire lors du passage au secondaire vont dans le sens d'autres études menées sur le sujet (Barber et Olsen, 2004 ; Benner, 2011 ; Benner et Graham, 2009 ; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2007 ; Chouinard et autres, 2005), cette baisse ne serait pas majeure pour la majorité des élèves concernés. En effet, dans la majorité des cas, le rendement baisse du niveau *très bon ou bon* au niveau *dans la moyenne*. Parmi les élèves de 1<sup>re</sup> année du secondaire ayant suivi un parcours scolaire régulier, seul un petit groupe (environ 4 %) verrait leur rendement global diminuer au point de devenir *faible ou très faible* selon le parent. Cette situation concerne, toutes proportions gardées, davantage les garçons, les élèves qui vivaient avec un parent biologique et un beau-parent et ceux dont la mère possède un DES ou moins plutôt que ceux dont la mère possède un diplôme universitaire (données non présentées). Quoique relativement peu nombreux, ces élèves mériteraient une attention particulière.



© iStockphoto.com/golden8

## Les élèves à risque de décrochage en 1<sup>re</sup> année du secondaire

### Portrait sociodémographique

Après avoir abordé l'évolution de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'ensemble des jeunes entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, il paraît pertinent de s'intéresser aux élèves les plus vulnérables, soit ceux qui étaient à risque de décrochage scolaire au début du secondaire. Quel portrait sociodémographique peut-on tracer de ces élèves et quel lien peut-on établir avec leur état de développement au début de leur parcours scolaire ? C'est là l'objet de cette seconde partie du présent fascicule.

Dans l'ELDEQ, le risque de décrochage scolaire a été calculé en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire selon la méthode décrite dans Janosz et autres (2013), à partir des trois principaux prédicteurs du décrochage scolaire : le rendement, le retard et l'engagement scolaires. Le seuil utilisé pour distinguer les enfants à risque de décrocher de ceux non à risque a été fixé conformément à ce qui est recommandé dans la *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels*, c'est-à-dire en ayant recours à un point de coupure de 0,35 (Janosz et autres, 2007). Ensuite, parmi les enfants à risque, deux profils de décrocheurs potentiels (avec ou sans indiscipline) sont définis à partir de cinq questions portant sur l'indiscipline scolaire. Il convient de rappeler que, comme la présente analyse exclut les enfants en retard scolaire, le pourcentage d'enfants à risque de décrochage pourrait être plus faible que celui observé chez l'ensemble des élèves d'un âge donné<sup>20</sup>.

Selon cette mesure, parmi les jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire nés au Québec et ayant suivi un parcours scolaire régulier, près de 12 % étaient considérés à risque de décrochage scolaire. Environ 4 % éprouvaient, en plus des difficultés scolaires, des difficultés sur le plan comportemental, tandis que 7 % n'avaient pas de problème de discipline. Contrairement aux résultats observés en 6<sup>e</sup> année du primaire, qui révélaient un plus grand risque de décrochage chez les garçons (Janosz et autres, 2013), aucune différence significative selon le sexe n'est observée chez la population d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire visée par la présente étude (données non présentées).

**Parmi les élèves nés au Québec et ayant suivi un parcours scolaire régulier, environ 12 % étaient à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire. Environ 7 % n'avaient pas de problème de discipline tandis que 4 % éprouvaient, en plus des difficultés scolaires, des difficultés sur le plan comportemental.**

En raison des effectifs limités, les analyses qui suivent cherchent à comparer les enfants qui ne sont pas à risque de décrochage scolaire avec ceux qui le sont, sans tenir compte de la présence de problèmes d'indiscipline parmi ces derniers. En plus des caractéristiques sociodémographiques déjà examinées dans la section précédente (sexe, niveau de scolarité de la mère, niveau de revenu du ménage et type de ménage), l'analyse est menée en fonction de variables telles que l'exposition à une langue autre que celle d'enseignement, certaines caractéristiques de l'école (mode d'administration et indice du milieu

socioéconomique de l'école) et l'indice de défavorisation matérielle et sociale du quartier dans lequel résidaient les élèves en 1<sup>re</sup> année du secondaire (pour plus de détails sur ces variables, voir l'annexe 1).

Comme le montre le tableau 8, la proportion à risque de décrochage scolaire est supérieure dans les milieux moins favorisés sur le plan socioéconomique, et ce, peu importe l'indicateur retenu (scolarité de la mère ou niveau de revenu du ménage). Il convient de souligner qu'au chapitre de la scolarité, les écarts se situent entre les enfants dont la mère possède un diplôme d'études universitaires (moins à risque) et les autres.

L'examen des données en fonction d'un indicateur composite du statut socioéconomique des familles permet de dégager une image plus nuancée. Cet indicateur, qui tient compte non seulement du revenu, mais aussi du niveau de scolarité et du prestige de profession des parents, révèle la présence d'un gradient : les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire des ménages les moins favorisés sont significativement plus à risque de décrochage scolaire que les élèves de familles de niveau socioéconomique moyen (22 % c. 10 %) et ces derniers le sont eux-mêmes davantage que ceux de statut socioéconomique plus favorisé (environ 4 %) (figure 1). Il convient toutefois de souligner ici que, bien

qu'ils soient plus à risque, les élèves de ménages les moins favorisés ne forment pas la majorité des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à risque de décrochage scolaire : en effet, 53 % des élèves à risque de décrochage scolaire viennent de milieux socioéconomiques moyens, tandis que 39 % d'entre eux viennent de milieux défavorisés et 8 %<sup>21</sup> de milieux favorisés (données non présentées).

En ce qui a trait au type de ménage, on note que la proportion de jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire à risque de décrochage scolaire est inférieure chez ceux vivant avec leurs deux parents biologiques que chez les autres (tableau 8). Au regard des caractéristiques linguistiques, aucun lien n'est décelé entre la langue d'enseignement (le français ou l'anglais) et la présence d'un risque de décrochage scolaire chez les élèves concernés (données non présentées). Par contre, on note que les élèves exposés à la maison à une autre langue que celle d'enseignement sont moins à risque de décrochage scolaire. Ce dernier résultat est intéressant dans la mesure où des analyses antérieures menées à partir des données de l'ELDEQ ont révélé que les enfants grandissant dans un environnement bilingue ou multilingue sont plus susceptibles d'être vulnérables sur le plan des compétences sociales ou du vocabulaire à la fin de la maternelle (Desrosiers, 2013 ; Desrosiers et Ducharme, 2006).

Tableau 8  
Proportion d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à risque de décrochage scolaire<sup>1</sup> selon différentes caractéristiques, Québec, 2011

	%
<b>Type de ménage<sup>2</sup></b>	
Vit avec ses deux parents biologiques	8,2 <sup>a,b</sup>
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	19,8 <sup>* a</sup>
Vit avec un parent seul	16,0 <sup>* b</sup>
<b>Exposition de l'enfant à une autre langue que la langue d'enseignement<sup>2</sup></b>	
Oui	4,4 <sup>** c</sup>
Non	13,0 <sup>c</sup>
<b>Niveau de scolarité de la mère<sup>2</sup></b>	
Pas de diplôme d'études secondaires	20,5 <sup>** d</sup>
Diplôme d'études secondaires	14,6 <sup>*e</sup>
Diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire)	11,7 <sup>* f</sup>
Diplôme universitaire	5,7 <sup>* d,e,f</sup>
<b>Ménage à faible revenu<sup>2</sup></b>	
Oui	17,0 <sup>* g</sup>
Non	10,5 <sup>g</sup>
<b>Mode d'administration de l'école et indice du milieu socioéconomique de l'école<sup>2</sup></b>	
École privée	4,4 <sup>** h,i,j</sup>
École publique	13,9 <sup>h</sup>
École publique de milieux socioéconomiques défavorisés	14,2 <sup>* i</sup>
École publique de milieux socioéconomiques moyens	16,5 <sup>i</sup>
École publique de milieux socioéconomiques favorisés	10,2 <sup>* j</sup>
<b>Ensemble</b>	<b>11,6</b>

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

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

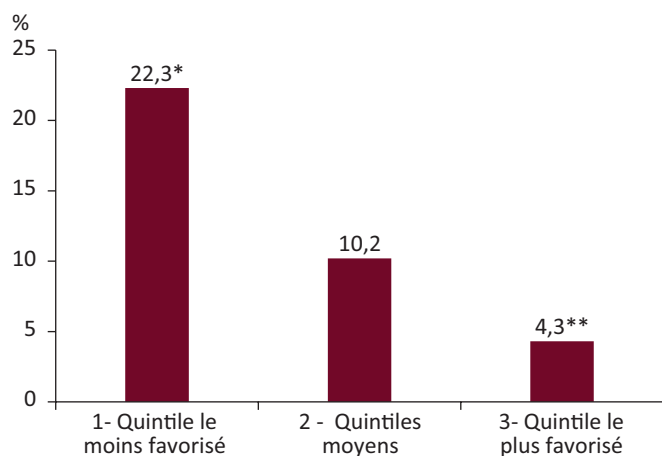
1. Enfants nés au Québec en 1997-1998 ayant suivi le parcours régulier.

2. Test du khi-deux significatif au seuil de 0,05.

a-j : Les pourcentages dotés du même exposant sont significativement différents au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Figure 1  
**Proportion d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à risque de décrochage scolaire<sup>1</sup> selon le statut socioéconomique du ménage<sup>2</sup>, Québec, 2011**



\* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; interpréter avec prudence.  
 \*\* Coefficient de variation supérieur à 25 % ; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.  
 1. Enfants nés au Québec en 1997-1998 ayant suivi le parcours régulier.  
 2. Les trois pourcentages sont significativement différents les uns des autres au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Les présents résultats basés sur les données recueillies chez les élèves qui ont suivi un parcours régulier laissent plutôt croire que ces élèves arrivent à s'en tirer mieux en ce qui concerne leur rendement et leur engagement scolaires au début du secondaire<sup>22</sup>.

### Qu'en est-il du risque de décrochage scolaire selon certains indicateurs du milieu scolaire et résidentiel ?

En ce qui a trait au milieu scolaire, les élèves fréquentant des écoles privées (24 % de la population visée) sont moins à risque de décrochage scolaire que ceux qui fréquentent une école publique (4,4 % c. 14 % ; tableau 8). Par contre, un examen plus attentif des données selon l'indice du milieu socioéconomique de l'école (IMSE ; voir la description des variables à l'annexe 1) révèle que seuls les élèves fréquentant une école publique située dans un milieu socioéconomique défavorisé ou moyen sont significativement plus à risque que ceux fréquentant une école privée. Ainsi, on ne détecte pas de différence significative quant au risque de décrochage entre les élèves fréquentant une école privée et ceux fréquentant une école publique située dans un milieu favorisé.

**Parmi les élèves des écoles publiques, seuls ceux fréquentant une école située dans un milieu socioéconomique défavorisé ou moyen sont significativement plus à risque de décrochage scolaire que ceux fréquentant une école privée. Ainsi, on ne détecte pas de différence significative quant au risque de décrochage entre les élèves des écoles publiques situées dans un milieu favorisé et ceux des écoles privées.**

Dans la même veine, lorsqu'on examine cette fois-ci les données selon l'indice de défavorisation matérielle ou sociale du secteur de résidence (IDMS ; voir la description des variables à l'annexe 1), on constate que les enfants vivant dans les quartiers les plus favorisés (quintile 5) sur le plan matériel sont moins à risque de décrochage scolaire que ceux vivant dans les quartiers les moins favorisés (quintile 1) (7 % c. 19 %). C'est aussi le cas des élèves vivant dans les quartiers les plus favorisés sur le plan social comparativement à ceux des quartiers les moins favorisés sur ce plan (7 % c. 17 %) (données non présentées).

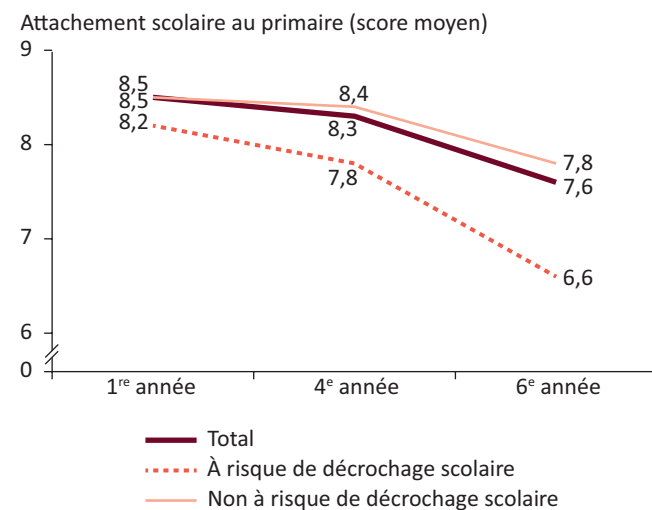
Au regard des caractéristiques sociodémographiques, les résultats présentés ici rejoignent en grande partie ceux obtenus chez l'ensemble des élèves du secondaire à partir des données de l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011* (Pica, Plante et Traoré, 2014).

### Les difficultés scolaires au début du secondaire et le parcours scolaire au primaire

De nombreuses études montrent clairement que le décrochage scolaire prend racine tôt dans l'enfance et constitue l'aboutissement d'un parcours jalonné de nombreuses difficultés tant sur le plan personnel que familial et scolaire (pour une revue, voir notamment Fortin et autres, 2013 ; Janosz et autres, 2008 ; Lessard et autres, 2013 ; Rumberger et Lim, 2011 ; Scellos, 2014).

À cet égard, il est intéressant de constater que si le niveau d'attachement des enfants à leur école diminue de façon significative, en moyenne, durant le primaire, cette baisse est significativement plus marquée chez les élèves à risque de décrochage en 1<sup>re</sup> secondaire que chez les autres (figure 2).

Figure 2  
**Évolution de l'attachement scolaire au primaire selon le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ayant suivi le parcours régulier<sup>1</sup>, Québec, 2005, 2008, 2010 et 2011**



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998 ayant suivi le parcours régulier.  
 Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Dans quelle mesure le niveau d'attachement des élèves à l'école durant le primaire est-il lié au risque de décrochage au début du secondaire lorsqu'on tient compte d'autres facteurs reconnus comme prédisant la réussite scolaire ? Quels aspects de l'état de développement des enfants à leur entrée à l'école (maternelle) permettent le mieux de prédire la présence d'un tel risque et pourraient ainsi faire l'objet d'interventions précoces ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons procédé à une analyse de régression logistique prenant en compte un certain nombre de variables liées à la réussite scolaire selon des analyses antérieures menées à partir des données de l'ELDEQ. Les dix variables considérées sont les suivantes :

- 1) le statut socioéconomique à l'entrée à l'école (maternelle) (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Lemelin et Boivin, 2010 ; Tétreault et Desrosiers, 2013) ;
- 2 à 6) le niveau de développement à la maternelle selon les cinq dimensions (scores d'échelle) de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance évaluées par l'enseignante ou l'enseignant, soit :
  - 2) santé physique et bien-être (développement physique général, motricité, alimentation et habillement, propreté, ponctualité, état d'éveil) ;
  - 3) compétences sociales (habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, habitudes de travail et autonomie, curiosité) ;
  - 4) maturité affective (comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions) ;
  - 5) langage et aptitudes cognitives (intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage) ;
  - 6) habiletés de communication et connaissances générales (capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales) (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012 ; Lemelin et Boivin, 2010 ; Tétreault et Desrosiers, 2013 ; voir aussi Pagani et autres, 2011) ;
- 7) le rendement en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire selon la PCM (Janosz et autres, 2013) ;
- 8) la stimulation pour la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire (Janosz et autres, 2013) ;
- 9) l'attachement à l'école au primaire selon l'enfant (score moyen 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) ;
- 10) le sexe de l'élève (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Janosz et autres, 2013).

En raison de son importance, cette dernière variable a été conservée dans l'analyse indépendamment de son niveau de signification, notamment afin de vérifier s'il n'y aurait pas un effet d'interaction entre le sexe de l'élève et les autres caractéristiques au regard du risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire.



© iStockphoto.com/Bigandt\_Photography

Comme on peut le voir au tableau 9, parmi les variables examinées, quatre ressortent comme étant indépendamment liées à la présence d'un risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ayant suivi un cheminement scolaire régulier : 1) le statut socioéconomique du ménage dans lequel vivait l'élève alors qu'il était à la maternelle, 2) son niveau de maturité affective à la maternelle tel qu'évalué par l'enseignante ou l'enseignant, 3) le rendement en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire selon la PCM, 4) le niveau d'attachement à l'école durant le primaire. Plus précisément, comparativement aux élèves des milieux les plus favorisés, ceux de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus à risque de décrochage en 1<sup>re</sup> secondaire alors que les élèves de milieux socioéconomiques moyens ne se distinguent pas significativement des premiers à cet égard. Comparativement aux élèves qui présentaient un bon rendement en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire selon leurs parents, ceux dont le rendement était moyen ou faible étaient plus à risque de décrochage scolaire. Par ailleurs, on observe une relation négative entre le niveau de maturité affective et le risque de décrochage scolaire : plus les élèves montrent un niveau élevé de maturité affective selon leur enseignante ou leur enseignant de maternelle, moins ils étaient à risque de décrochage en 1<sup>re</sup> année du secondaire. Dans la même veine, plus les enfants étaient attachés à l'école durant les années du primaire, moins ils étaient à risque de décrochage au début du secondaire. Une fois ces variables considérées, ni le sexe de l'élève, ni son niveau de développement à la maternelle dans les autres domaines évalués, qu'il s'agisse de la santé et du bien-être, du développement cognitif et langagier, des compétences sociales ou encore de ses habiletés de communication et ses connaissances générales, pas plus que la stimulation des parents pour la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire, ne ressortent comme prédisant le risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire<sup>23</sup>.

En ce qui concerne le lien observé entre la maturité affective à la maternelle et le risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire, on peut chercher à préciser quels aspects de ce domaine de développement sont concernés. Pour répondre à cette question, le modèle 1 du tableau 9 a été repris, mais en incluant trois des quatre sous-échelles composant ce domaine de développement plutôt que l'échelle globale ; il s'agit des sous-échelles évaluant l'agressivité, l'hyperactivité-inattention et la crainte et l'anxiété<sup>24</sup>. Dans le modèle 2, ces sous-échelles sont utilisées dans un sens où l'augmentation des scores devrait aller de pair avec une augmentation du risque de décrochage.

Les résultats indiquent que seul le sous-domaine *Crainte et anxiété* ressort comme prédisant le risque de décrochage scolaire lorsque ces trois sous-domaines sont considérés simultanément dans le modèle. Ainsi, plus les enfants semblaient malheureux, tristes, craintifs, anxieux, inquiets, nerveux ou tendus, selon leur enseignante ou enseignant de maternelle, plus ils étaient susceptibles d'être à risque de décrochage scolaire au début du secondaire. C'est donc dire que le niveau d'hyperactivité ou d'inattention, de même que le niveau d'agressivité manifesté à la maternelle ne ressortent pas comme prédisant le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, *une fois le niveau d'anxiété considéré*. Les autres variables se comportent de la même façon que dans le modèle 1.

**Certaines caractéristiques présentes dès le début du parcours scolaire prédisent le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> année du secondaire ayant suivi un cheminement scolaire régulier : l'appartenance à un ménage de faible statut socioéconomique et un niveau plus élevé d'anxiété à la maternelle, un rendement moyen ou faible en lecture en première année et un niveau plus faible d'attachement à l'école durant les années du primaire.**

Finalement, des tests d'interaction effectués de façon complémentaire entre le sexe et les autres variables indépendantes du modèle 2 du tableau 9 révèlent que l'effet du statut socioéconomique sur le risque de décrochage serait plus prononcé chez les garçons que chez les filles (données non présentées). Autrement dit, les écarts notés quant au risque de décrochage scolaire entre les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés et ceux de milieux plus favorisés seraient plus grands chez les garçons que chez les filles.



Tableau 9

**Certaines caractéristiques de la maternelle ou du primaire prédisant la présence d'un risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire<sup>1</sup>, modèle de régression logistique, Québec, 2003 à 2005, 2010, 2011**

	Rapport de cotes <sup>2,3</sup>	
	Modèle 1	Modèle 2
<b>Sexe</b>		
Garçons	0,78	0,95
Filles	1,00	1,00
<b>Statut socioéconomique du ménage à la maternelle</b>		
Plus faible (quintile le moins favorisé)	3,26 <sup>††</sup>	3,16 <sup>††</sup>
Moyen (quintiles moyens)	1,49	1,66
Plus élevé (quintile le plus favorisé)	1,00	1,00
<b>Maturité affective à la maternelle (selon l'enseignante ou l'enseignant)</b>	<b>0,72<sup>†††</sup></b>	–
Crainte et anxiété	–	1,17 <sup>†</sup>
Comportement agressif	–	–
Hyperactivité-inattention	–	–
<b>Rendement en lecture en 1<sup>re</sup> année (selon la PCM)</b>		
Très bon	1,12	1,10
Bon	1,00	1,00
Moyen	4,58 <sup>††</sup>	5,51 <sup>†††</sup>
Faible	4,64 <sup>††</sup>	5,38 <sup>††</sup>
<b>Attachement à l'école au primaire (selon l'enfant)</b>	<b>0,71<sup>††</sup></b>	<b>0,71<sup>††</sup></b>

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998 ayant suivi un parcours scolaire régulier.

2. Notons qu'il est recommandé ici d'interpréter les rapports de cotes d'une façon corrélationnelle, c'est-à-dire en considérant seulement que la probabilité est augmentée ou diminuée par un facteur donné sans préciser l'ampleur de l'« effet » observé. Pour les variables dichotomiques (en catégories), la catégorie de référence est en italique. Un rapport supérieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les élèves présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'être à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire, comparativement à la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cote inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Pour les variables continues (maturité affective et attachement à l'école), un rapport de cote inférieur à 1 signifie qu'une augmentation de la valeur de la variable indépendante est associée à une diminution du risque de décrochage scolaire alors qu'un rapport de cote supérieur à 1 signifie qu'elle est associée à une augmentation de ce risque.

3. Seuil : † p < 0,05; †† p < 0,01; ††† p < 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

## Évolution du risque de décrochage entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire

Une fois que l'on a cerné certains facteurs liés à la présence d'un risque de décrochage scolaire au début du secondaire, il peut être pertinent de se demander quelle proportion des élèves à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> année du secondaire l'était en 6<sup>e</sup> année du primaire et vice et versa ?

Comme on peut le voir au tableau 10, on trouve à peu près autant d'élèves, toutes proportions gardées, qui étaient à risque en 6<sup>e</sup> année du primaire, mais qui ne l'étaient plus en 1<sup>re</sup> année du secondaire, que d'élèves qui n'étaient pas à risque en 6<sup>e</sup> année du primaire qui le sont devenus en 1<sup>re</sup> année du secondaire, soit près de 7 % dans chacun des groupes. Au total, c'est environ un élève sur six (17 %), parmi ceux ayant suivi un cheminement scolaire régulier, qui était à risque de décrochage scolaire à la fin du primaire ou au début du secondaire.

Cette répartition ne diffère pas selon le sexe (données non présentées). Ces résultats suggèrent, à leur façon, que le passage du primaire au secondaire pourrait contribuer à augmenter le risque de décrochage chez certains et à le diminuer chez d'autres. Les petits effectifs disponibles ne permettent malheureusement pas de caractériser les différents sous-groupes d'élèves. Les résultats n'en illustrent pas moins l'intérêt d'adopter une approche longitudinale afin de mieux rendre compte du risque de décrochage scolaire chez les élèves et des facteurs qui y sont associés.

**Le passage du primaire au secondaire pourrait contribuer à augmenter le risque de décrochage chez certains et à le diminuer chez d'autres. Cela souligne l'intérêt d'adopter une approche longitudinale afin de mieux rendre compte du risque de décrochage scolaire chez les élèves et des facteurs qui y sont associés.**

## Synthèse et discussion concernant les facteurs prédisant le décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire

Au Québec, en 2011-2012, le taux annuel de décrochage parmi les sortants de la formation générale des jeunes s'élevait à 16,2 % (MEESR, 2015a)<sup>25</sup>. Même si les taux de décrochage semblent avoir baissé au cours de la dernière décennie, ceux-ci demeurent préoccupants. Il importe donc de mieux comprendre ce phénomène complexe et multidimensionnel pour être en mesure de limiter son ampleur. À partir des données de l'ELDEQ, la deuxième partie de ce fascicule visait à dresser un portrait des élèves à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire puis à cerner certaines caractéristiques présentes au début du parcours scolaire prédisant ce risque. Les élèves à risque de décrochage sont les jeunes qui fréquentent l'école, mais qui sont considérés comme présentant une probabilité élevée de quitter le système éducatif avant d'avoir obtenu leur diplôme.

En s'appuyant sur la méthode proposée par Janosz et autres (2007), on a pu voir que parmi les élèves âgés d'environ 13 ans à l'étude (soit ceux nés au Québec et ayant suivi un parcours scolaire régulier), environ 12 % étaient à risque de décrochage scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire. Environ 7 % n'avaient pas de problème de discipline tandis que 4 % éprouvaient, en plus des difficultés scolaires, des difficultés sur le plan comportemental. Aucune différence significative selon le sexe n'est observée à cet égard. Par contre, la proportion d'enfants à risque de décrochage scolaire est supérieure chez les élèves vivant dans un milieu (famille ou quartier) moins favorisé sur le plan socioéconomique et chez les élèves ne vivant pas avec leurs deux parents biologiques. Les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire évoluant dans un environnement unilingue sont aussi plus susceptibles de se retrouver parmi les élèves à risque de décrochage scolaire que ceux exposés à une autre langue que la langue d'enseignement. Les données de l'ELDEQ ont aussi permis de constater que, parmi les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ayant suivi un parcours scolaire régulier, ceux fréquentant des écoles privées (24 % de la population visée) sont moins à risque de décrochage scolaire que ceux qui fréquentent une école publique de milieux socioéconomiques moyens ou défavorisés. Par contre, aucune différence significative n'a été détectée entre les élèves fréquentant une école privée et ceux fréquentant une école publique située dans un milieu favorisé.

Tableau 10  
Répartition des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire<sup>1</sup> selon l'évolution du risque de décrochage scolaire entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, Québec, 2010-2011

	%
Non à risque en 6 <sup>e</sup> année du primaire et en 1 <sup>re</sup> secondaire	82,8
Non à risque en 6 <sup>e</sup> année du primaire, mais à risque en 1 <sup>re</sup> secondaire	7,0
À risque en 6 <sup>e</sup> année du primaire et en 1 <sup>re</sup> secondaire	3,7*
À risque en 6 <sup>e</sup> année du primaire, mais non à risque en 1 <sup>re</sup> secondaire	6,5

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

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998 ayant suivi le parcours régulier.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Ces résultats laissent croire que c'est moins le mode d'administration de l'école (école privée ou publique) que le milieu socioéconomique d'origine des élèves ou d'autres facteurs qui pourraient être en cause (voir aussi Frenette et Chan, 2015). Toutefois, il importe de souligner que, bien qu'une proportion plus élevée d'élèves de ménages défavorisés sur le plan socioéconomique soient à risque de décrochage scolaire, ceux-ci comptent pour environ 40 % de l'ensemble des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à risque de décrochage scolaire. Il semble donc important que les efforts visant à contrer le décrochage scolaire ne soient pas uniquement concentrés dans ces milieux.

Par ailleurs, en comparant les jeunes à risque de décrochage à la fin du primaire et au début du secondaire, on a pu voir qu'il y a autant d'élèves, toutes proportions gardées, qui étaient à risque en 6<sup>e</sup> année du primaire, mais qui ne l'étaient plus en 1<sup>re</sup> année du secondaire, que d'élèves qui n'étaient pas à risque en 6<sup>e</sup> année du primaire qui le sont devenus en 1<sup>re</sup> année du secondaire, soit près de 7 % dans chacun des groupes. Au-delà de ces groupes, il demeure un noyau de jeunes (4 %) à risque tant en 6<sup>e</sup> année du primaire qu'en 1<sup>re</sup> année du secondaire. Des données plus détaillées seraient nécessaires pour mieux comprendre les facteurs pouvant expliquer l'appartenance des jeunes à l'un ou l'autre groupe. D'ores et déjà, de tels résultats soulignent l'importance d'adopter une approche longitudinale afin de mieux rendre compte du risque de décrochage scolaire chez les élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Les analyses qui ont été menées visaient plus précisément à faire ressortir certaines caractéristiques présentes dès le début du parcours scolaire prédisant le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ayant emprunté un cheminement régulier. Les principaux facteurs identifiés à cet égard sont l'appartenance à un ménage de faible statut socioéconomique et un niveau plus élevé d'anxiété à la maternelle, un rendement moyen ou faible en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire et un niveau plus faible d'attachement à l'école, en moyenne, durant le primaire. Des tests d'interaction effectués de façon complémentaire ont permis de faire ressortir que l'effet du statut socioéconomique sur le risque de décrochage scolaire est plus prononcé chez les garçons que chez les filles.

Le fait que les élèves de milieux socioéconomiques moins favorisés et ceux qui éprouvent des difficultés en lecture au début de leur parcours scolaire soient plus à risque de décrochage scolaire n'est pas surprenant. Dans une étude antérieure menée à partir des données de l'ELDEQ, le niveau de revenu de la famille ainsi que les difficultés en lecture à 7 ans ont été identifiés comme principaux facteurs prédisant la présence d'un risque de décrochage chez les élèves d'environ 12 ans (Janosz et autres, 2013). La présente analyse vient nuancer ces résultats en soulignant que l'effet du statut socioéconomique serait plus prononcé chez les garçons. Les attitudes et les attentes que les parents entretiennent en matière de réussite scolaire vis-à-vis des garçons dans les milieux défavorisés pourraient contribuer à expliquer les plus grandes difficultés vécues par ceux-ci, notamment sur le plan de la lecture (Entwisle et autres, 2007). Il paraît donc important d'intervenir sur les différents facteurs de risque présents dans l'environnement des garçons de milieux socioéconomiques défavorisés, pour assurer au plus grand nombre d'entre eux une meilleure réussite scolaire (Huston et autres, 2001). Parallèlement, il est primordial de poursuivre les efforts afin de dépister les enfants

à risque de présenter des difficultés en lecture bien avant leur entrée à l'école (White-Schwoch et autres, 2015) de même que ceux axés sur la promotion des activités d'éveil à la lecture et le soutien des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage dans cette matière. Cela est d'autant plus important que selon une récente publication du MEESR (2015a), 64,2 % des décrocheurs qui abandonnent l'école alors qu'ils sont inscrits en 5<sup>e</sup> secondaire ont échoué le cours de la langue d'enseignement. Pour une partie des décrocheurs, ce serait uniquement la réussite du cours de la langue d'enseignement qui les séparerait du DES (MEESR, 2015a).

En ce qui concerne l'état de développement au début du parcours scolaire, c'est le niveau d'anxiété qui serait, selon les analyses effectuées, l'aspect le plus fortement lié à la présence d'un risque de décrochage scolaire chez les élèves de 1<sup>re</sup> année du secondaire<sup>26</sup>. Dans leur étude menée à partir des données de l'ELDEQ, Janosz et autres (2013) ont trouvé que les élèves de 12 ans à risque de décrochage scolaire au secondaire ont tendance à manifester plus de signes d'anxiété. La présente étude montre que de tels signes annonciateurs de difficultés scolaires peuvent être présents dès la maternelle. Le rôle de l'anxiété et de la dépression dans le processus d'abandon scolaire des adolescents a été souligné dans de nombreuses études sans qu'il soit toutefois toujours possible de déterminer clairement le sens du lien entre les deux (Fortin et autres, 2005 ; Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006 ; pour une revue, voir Scellos, 2014). Certaines études ont montré que l'anxiété chronique était un meilleur prédicteur de la non-diplomation secondaire que l'inattention chronique (Duchesne et autres, 2008 ; Pingault et autres, 2011). Plus récemment, Woods (2014) a observé que le risque de ne pas diplômé chez les garçons n'apparaissait pas lié à la sévérité de l'anxiété à 6 ans, mais plutôt à une exacerbation de la symptomatologie au fil du temps. Selon cet auteur, ces résultats soulignent l'importance de considérer les signes d'anxiété dans l'enfance, peu importe leur degré de sévérité, et de favoriser des approches visant à diminuer l'anxiété dès le bas âge (p. ex. : exposition graduée aux situations appréhendées, etc.).

En effet, les troubles anxieux constituent l'une des formes de psychopathologie les plus courantes à l'enfance (Feng, Shaw et Silk, 2008 ; Rapee, 2013). Selon Côté et autres (2009), environ 15 % des enfants d'âge préscolaire sont susceptibles de manifester un niveau élevé et croissant d'anxiété-dépression entre 1½ an et 5 ans. D'autre part, l'anxiété est souvent accompagnée d'un autre trouble en comorbidité, dont la dépression et les troubles du sommeil (pour quelques références, voir Woods, 2014), ou encore de problèmes somatiques. Elle peut entraîner une grande détresse, nuire au fonctionnement et interférer avec des aspects importants du développement, en réduisant l'exposition à des stimulations essentielles au développement et à l'apprentissage social (p. ex. : évitement de situations anxiogènes comme le milieu scolaire, retrait social) (pour une revue, voir Rapee, 2013 ; Sciberras et autres, 2014).

Ces résultats soulignent l'importance d'accorder une attention spéciale aux enfants qui manifestent des signes d'anxiété bien avant l'entrée à l'école. À cet égard, on reconnaît que les parents peuvent contribuer à diminuer l'anxiété chez leur enfant en contrôlant eux-mêmes leur niveau de stress et d'anxiété, en aidant l'enfant à reconnaître et nommer les émotions vécues ou en rassurant son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses (MSSS, 2009 ; Potvin et Lapointe, 2010).

La collaboration entre les parents, les professionnels de la santé et les milieux de garde pourrait aussi être accentuée afin de créer un environnement sécurisant, stable et cohérent particulièrement important pour ces enfants (Rapee, 2013). De plus, les enseignantes et enseignants devraient être bien outillés afin de dépister et d'intervenir auprès des élèves dès le début du parcours scolaire. Comme les élèves anxieux ne sont souvent pas dérangement en classe, ils sont peut-être moins susceptibles de se voir offrir le soutien et l'accompagnement dont ils auraient besoin, surtout lors de transitions cruciales, comme l'entrée à l'école primaire ou secondaire (Potvin et Lapointe, 2010). À cet égard, les études mettent en évidence la pertinence d'une approche préventive plus individualisée, ciblée sur l'expérience scolaire des élèves (Scellos, 2014 ; MEO, 2013).

Enfin, la présente analyse a révélé qu'un plus faible attachement à l'école durant le primaire contribue aussi de façon distincte à prédire le risque de décrochage scolaire au début du secondaire. On a pu voir que l'écart entre les élèves à risque et les autres se creuse au détriment des premiers durant la fréquentation de l'école primaire. Dans une étude sur les facteurs associés au risque de décrochage scolaire chez les élèves français et québécois de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année secondaire<sup>27</sup>, Blaya et Fortin (2011) ont trouvé que lorsque l'on mesure le poids de l'ensemble des variables personnelles, familiales et scolaires sur le risque de décrochage, l'attitude envers l'école ressort comme une des variables les plus fortement associées aux élèves à risque (voir aussi Pica, Plante et Traoré, 2014). Qu'ils soient français ou québécois, les élèves à risque de décrochage partagent une vision assez négative de l'école. Comme le mentionnent Blaya et Fortin (2011), l'attitude négative envers l'école est souvent le résultat d'une perception négative des jeunes quant à l'enseignant ou aux relations avec les pairs. Ces résultats « amènent à [nous] s'interroger quant aux représentations des élèves sur l'école, montrant bien que les actions ponctuelles et s'intéressant essentiellement aux apprentissages ne peuvent suffire si l'on veut réduire les pourcentages de jeunes en décrochage » (Blaya et Fortin, 2011 : 17). À cet égard, il a été démontré que des interventions précoces misant notamment sur le développement des habiletés sociales et sur la participation en classe peuvent avoir des effets bénéfiques à long terme sur l'attachement des jeunes à l'école (Hawkins et autres, 2001 ; Monahan, Oesterle et Hawkins, 2010). D'autres recherches montrent que les effets négatifs associés à la transition au secondaire seraient grandement atténués lorsque le milieu scolaire d'accueil permet aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques d'estime de soi, d'autonomie et d'affiliation (Chouinard et autres, 2015 ; MELS, 2012).

Comme toute étude, celle-ci comporte certaines limites. Bien qu'elle porte sur un large échantillon représentatif d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire issus de différents milieux socioéconomiques, l'ELDEQ est menée auprès de jeunes nés au Québec. Les élèves immigrants de première génération (arrivés au Québec après leur naissance) sont donc exclus. Par ailleurs, le présent fascicule portait sur les élèves ayant suivi un cheminement

scolaire régulier ; ont donc été exclus de l'échantillon initial les enfants en retard scolaire (soit 10 % des jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire visés par l'ELDEQ). Or ces deux groupes sont généralement surreprésentés parmi les décrocheurs (MEESR, 2015a).

Par ailleurs, les travaux sur le décrochage scolaire montrent clairement que c'est la combinaison et le cumul d'un nombre important de facteurs personnels, familiaux et scolaires qui favorisent le décrochage (pour une revue, voir, entre autres, Janosz et autres, 2008 ; Lessard et autres, 2013 ; Rumberger et Lim, 2011 ; Scellos, 2014). Comme un nombre limité de facteurs ont été considérés ici, on ne peut donc exclure que d'autres caractéristiques non étudiées dans le présent fascicule puissent entrer en jeu et rendre compte des associations observées ici. Il faut aussi considérer que la majorité des informations sur l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes utilisées dans le présent fascicule provient de données autorapportées. Toutefois, il ressort que malgré leurs limites, les données autorapportées sont utiles pour évaluer les facteurs de risque affectifs du décrochage scolaire (Gagnon et autres, 2015).

Enfin, des travaux révèlent que la catégorisation des décrocheurs n'est pas fixe dans le temps et se stabilise lorsque les difficultés scolaires (rendement, engagement) se cristallisent. Par exemple, le pourcentage d'élèves à risque de décrochage qualifiés de *discrets*, c'est-à-dire qui ne présentent pas de problème apparent de discipline et rapportent un niveau d'engagement scolaire élevé, mais présentant un rendement scolaire faible, tend à être plus élevé au début du secondaire, alors que le pourcentage d'élèves de type *inadapté*, c'est-à-dire ceux manifestant un haut degré d'inadaptation et d'indiscipline scolaires, qui sont à la fois peu engagés dans leur scolarisation et présentent un rendement scolaire faible, augmente avec l'âge (Janosz et autres, 2013). Il apparaît donc incontournable de poursuivre les analyses afin de cerner d'autres facteurs prédisant le risque de décrochage scolaire au fur et à mesure que les jeunes avancent dans leur parcours scolaire.



© iStockphoto.com/vadimguzhva

## Annexe 1 – Description des indicateurs

### Adaptation psychosociale et scolaire

Cette annexe décrit les échelles de 6<sup>e</sup> année du primaire et de 1<sup>re</sup> année du secondaire utilisées dans les analyses. Les alphas de Cronbach présentés sont ceux obtenus pour l'ensemble de la population visée par l'ELDEQ. Ils estiment la cohérence interne des items compris dans la construction d'une échelle, c'est-à-dire qu'ils permettent de voir si les items sélectionnés ont des notions en commun. Généralement, une valeur comprise entre 0,50 et 0,70 est considérée comme acceptable, alors qu'une valeur supérieure à 0,70 indique un niveau élevé de fiabilité de l'échelle. Pour plus de détails, on peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ELDEQ : [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc\\_tech.htm](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm). À moins d'indication contraire, les questions proviennent du *Questionnaire informatisé à l'enfant* (QIE). Dans la plupart des 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 aux questions, des scores d'échelle ont été calculés puis ramenés à une valeur se situant entre 0 et 10, sauf pour le CDI de Kovacs pour lequel les valeurs vont de 0 à 20 et pour l'échelle d'engagement scolaire dont les valeurs se situent entre 5 et 18.

### Adaptation psychosociale : comportements extériorisés

#### Hyperactivité et inattention

Les comportements d'hyperactivité et d'inattention ont été évalués à l'aide de sept questions. L'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) n'a pu rester en place, a été agité(e) ; 2) a été impulsif(ve), a agi sans réfléchir ; 3) a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu ou une activité de groupe ; 4) a eu de la difficulté à rester tranquille pour plus de quelques instants ; 5) a été facilement distrait(e), a eu du mal à poursuivre une activité quelconque ; 6) n'a pu se concentrer ou maintenir son attention ; 7) a été inattentif(ve), a eu de la difficulté à porter attention à ce que quelqu'un disait ou faisait. À partir des réponses obtenues à ces questions, deux échelles ont été construites : une échelle d'hyperactivité se basant sur les quatre premiers items et une échelle d'inattention construite à partir des trois derniers. Les alphas de Cronbach sont de 0,61 et 0,66 respectivement pour les échelles d'hyperactivité et de 0,74 et 0,79 respectivement pour les échelles d'inattention à 12 et 13 ans.

#### Agressivité physique pure

Afin d'évaluer le niveau d'agressivité physique de l'enfant, celui-ci devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) s'est battu(e) souvent avec d'autres ; 2) a attaqué physiquement les autres ; 3) a frappé ou donné des coups de pied aux autres. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,69 et 0,71 respectivement à 12 et 13 ans.

#### Agressivité proactive

Pour connaître le niveau d'agressivité proactive de l'enfant, on lui a demandé à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a menacé de frapper les autres ; 2) a encouragé des enfants à s'en

prendre à un autre ; 3) a cherché à dominer les autres ; 4) a fait peur aux autres pour obtenir ce qu'il (elle) voulait. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach de 0,51 à 12 ans et 0,68 à 13 ans).

#### Agressivité réactive

Afin d'évaluer son niveau d'agressivité réactive, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois : 1) quand un jeune lui a fait mal accidentellement, il (elle) a supposé qu'il (elle) l'avait fait exprès, il (elle) s'est fâché(e) et a commencé une bagarre ; 2) lorsqu'on l'a contredit(e), il (elle) a réagi de façon agressive (par exemple, il (elle) a tapé, poussé ou frappé l'autre) ; 3) lorsqu'on l'a taquiné(e), il (elle) a réagi de façon agressive (par exemple, il (elle) a tapé, poussé ou frappé l'autre) ; 4) lorsqu'on lui a pris des choses, il (elle) a réagi de façon agressive (par exemple, il (elle) a tapé, poussé ou frappé l'autre). Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,71 et 0,72 à 12 et 13 ans.

#### Agressivité indirecte

L'agressivité indirecte a été évaluée à l'aide de trois questions. L'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois : 1) quand il (elle) a été fâché(e) contre quelqu'un, il (elle) a essayé d'amener les autres à le (la) détester ; 2) quand il (elle) a été fâché(e) contre quelqu'un, il (elle) est devenu(e) ami(e) avec quelqu'un d'autre pour se venger ; 3) quand il (elle) a été fâché(e) contre quelqu'un, il (elle) a dit des vilaines choses dans son dos. Les alphas de Cronbach pour cette échelle sont de 0,61 et 0,65 respectivement à 12 et 13 ans.

#### Comportements d'opposition

Afin d'évaluer les comportements d'opposition, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a été rebelle ou a refusé d'obéir ; 2) n'a pas eu de remords quand il (elle) s'est mal conduit(e) ; 3) n'a pas changé son comportement après avoir été puni(e) ; 4) a eu des crises de colère ou s'est fâché(e) vite. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach de 0,58 et 0,61 à 12 et 13 ans).

#### Comportements délinquants

Afin d'évaluer les comportements délinquants, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois il (elle) : 1) est revenu(e) d'une sortie plus tard que l'heure prévue par ses parents ; 2) est sorti(e) une nuit complète sans permission ; 3) a manqué une journée d'école sans permission ; 4) a été interrogé(e) par des policiers au sujet de quelque chose qu'ils pensaient qu'il (elle) avait fait ; 5) s'est sauvé(e) de la maison ; 6) a menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire ; 7) a défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer quelque part et y prendre quelque chose ; 8) a menacé ou malmené les autres pour avoir ce qu'il (elle) voulait. L'enfant devait aussi indiquer si, au cours des 12 derniers mois, il (elle) avait fait partie d'un groupe qui faisait des mauvais coups (oui ou non). Les choix de réponse offerts pour les huit premiers énoncés étaient : 1) jamais ; 2) une ou deux fois ; 3) plusieurs fois ; 4) très souvent. Les choix 2, 3 et 4 ont été regroupés. Les alphas de Cronbach calculés pour cette échelle sont de 0,53 à 12 ans et 0,66 à 13 ans.

### **Autres problèmes de comportement<sup>28</sup>**

D'autres problèmes de comportement ont été évalués en demandant à l'enfant à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a détruit ses propres choses ; 2) a volé des choses à la maison ; 3) a volé des choses à l'extérieur de la maison ; 4) a détruit des choses qui appartenaient à sa famille ou à d'autres jeunes ; 5) a dit des mensonges ou a triché ; 6) a fait du vandalisme ; 7) a dit aux autres quand il (elle) était fâché(e) contre quelqu'un qu'il (elle) ne voulait pas de lui (d'elle) dans leur groupe. Les alphas de Cronbach calculés pour cette échelle sont de 0,54 à 12 ans et 0,69 à 13 ans.

### **Adaptation psychosociale : comportements intériorisés**

#### **Troubles émotifs**

Afin d'évaluer les symptômes de troubles émotifs, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a été malheureux(euse) ou triste ; 2) n'a pas été aussi heureux(euse) que les autres jeunes de son âge ; 3) a eu du mal à s'amuser. À partir des réponses obtenues, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach de 0,66 et 0,69 à 12 et 13 ans).

#### **Anxiété**

Afin d'évaluer la présence de symptômes d'anxiété, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a été trop craintif(ve) ou anxieux(euse) ; 2) a été très inquiet(ète) ; 3) a pleuré beaucoup ; 4) a été nerveux(euse) ou très tendu(e). Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,72 et 0,76 à 12 et 13 ans.

#### **Timidité**

Afin d'évaluer son niveau de timidité, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a été timide en présence d'enfants qu'il (elle) ne connaissait pas ; 2) s'est approché(e) facilement d'enfants qu'il (elle) ne connaissait pas ; 3) a pris beaucoup de temps à s'habituer à la présence d'enfants qu'il (elle) ne connaissait pas. Les valeurs du deuxième item ont été inversées pour que le sens qu'on y attribue soit le même que les deux autres (1=3, 2=2 et 3=1). À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach de 0,43 à 12 ans et 0,53 à 13 ans).

#### **Retrait social**

Afin d'évaluer son niveau de retrait social, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a eu tendance à faire des choses seul(e), à être solitaire ; 2) a eu peu d'intérêt pour des activités avec d'autres enfants ; 3) a préféré jouer seul(e) plutôt qu'avec d'autres enfants. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,57 à 12 ans et 0,69 à 13 ans.

#### **CDI de Kovacs (court)**

Afin d'évaluer le niveau de symptômes dépressifs, une échelle a été calculée à partir d'énoncés tirés du Children Depression Inventory (CDI) (Kovacs, 1985 ; version courte). Cette échelle permet d'évaluer la symptomatologie dépressive des enfants. Par exemple, on demandait à l'enfant de choisir la phrase qui le décrivait le mieux durant les deux dernières semaines parmi les trois phrases suivantes : 1) Je me déteste ; 2) Je ne m'aime pas ; 3) Je m'aime bien. Dix énoncés ont été

demandés à l'enfant. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé prenant une valeur se situant entre 0 et 20 (alphas de Cronbach autour de 0,82 à 12 et 13 ans).

#### **Comportement prosocial (altruisme)**

Afin d'évaluer les comportements prosociaux, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis les six derniers mois il (elle) : 1) a essayé d'aider quelqu'un qui s'était fait mal ; 2) a consolé un autre jeune (ami(e), frère ou sœur) qui pleurait ou avait de la peine ; 3) a offert son aide quand un autre jeune (ami(e), frère ou sœur) ne se sentait pas bien. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach de 0,73 et 0,77 à 12 et 13 ans).

#### **Victimisation**

Afin d'évaluer son niveau de victimisation, l'enfant devait indiquer à quelle fréquence depuis le début de l'année scolaire un enfant de son école : 1) lui a crié des noms ou lui a dit des choses méchantes ; 2) l'a empêché(e) de jouer dans son groupe lorsqu'il (elle) le voulait ; 3) l'a poussé(e), frappé(e) ou lui a donné des coups de pied ; 4) a dit des choses méchantes sur lui (elle) aux autres enfants ; 5) s'est moqué de lui (elle), a ri de lui (elle) ; 6) l'a forcé(e) à lui donner quelque chose qui lui appartenait. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ; 2) une ou deux fois ; 3) plus souvent. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,80 à 12 et 13 ans.

#### **Adaptation scolaire**

Sauf pour l'attitude d'apprentissage, les questions proviennent du *Questionnaire informatisé à l'enfant* (QIE). La plupart des scores d'échelle ont été ramenés à une valeur se situant entre 0 et 10.

#### **Concept de soi en mathématiques**

Le concept de soi scolaire est mesuré à partir de trois énoncés traduits en français de l'*Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ). L'enfant devait donner l'évaluation de sa compétence en mathématiques en fonction des items suivants : 1) a toujours bien réussi ; 2) a de la facilité ; 3) apprend rapidement. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (alphas de Cronbach autour de 0,90 à 12 et 13 ans).

#### **Motivation en mathématiques**

La motivation intrinsèque en mathématiques est évaluée à partir d'une sous-échelle de l'échelle de motivation envers les matières scolaires au primaire développée par Guay et ses collaborateurs (Guay et Talbot, 2010). L'enfant devait indiquer à l'intervieweur son niveau de motivation intrinsèque en évaluant les items suivants : 1) aime la matière ; 2) la trouve intéressante ; 3) pratique certaines activités associées à cette matière sans y être obligé. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,80 à 12 ans et 0,73 à 13 ans.

#### **Attitude d'apprentissage**

Échelle construite à partir de cinq questions posées à l'enseignant(e) dans le *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAENS). L'enseignant(e) devait indiquer à quelle fréquence l'enfant : 1) écoute attentivement ; 2) suit les directives ; 3) termine ses travaux à temps ; 4) travaille de façon autonome ; 5) travaille proprement et

soigneusement. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ; 2) rarement ; 3) parfois ; 4) souvent ; 5) toujours. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,90 à 12 ans<sup>29</sup>.

### Indiscipline scolaire

Cette échelle est construite à partir de cinq questions à 12 ans et six à 13 ans posées à l'enfant. L'enfant devait répondre aux questions suivantes :

- Au cours de cette année scolaire, combien de fois...
  - » As-tu dérangé ta classe par exprès ?
  - » As-tu répondu à un de tes professeurs en n'étant pas poli(e) ?
  - » T'es-tu déjà servi(e) de notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen ?
  - » As-tu manqué l'école sans une excuse valable ?
  - » As-tu déjà eu un échec dans ton bulletin, dans l'une ou l'autre de tes matières (une note en bas de 50 % ; ou 60 % ; ou un D ou un E) ?

À 13 ans, on lui demandait aussi combien de fois au cours de l'année scolaire il avait manqué un cours pendant qu'il était à l'école. Les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais ; 2) une ou deux fois ; 3) plusieurs fois ; 4) très souvent. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,51 à 12 ans et 0,58 à 13 ans.

### Attachement à l'école

Échelle construite à partir de cinq questions posées à l'enfant. Il devait indiquer s'il était fortement en désaccord, en désaccord, incertain, en accord ou fortement en accord avec les énoncés suivants : 1) Je suis fier (fière) de faire mes études à cette école ; 2) Je suis content(e) de faire mes études à cette école ; 3) Je me sens en sécurité dans mon école ; 4) La plupart des matins, j'ai le goût d'aller à l'école ; 5) J'aime mon école. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette échelle sont de 0,86 à 12 et 13 ans.

### Engagement scolaire

Cette échelle est construite à partir de quatre questions posées à l'enfant dans le *Questionnaire informatisé à l'enfant* (QIE) : 1) Aimes-tu l'école ? 2) En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ? 3) Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ? 4) Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu désires atteindre ? Les choix de réponse variaient selon les questions. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé prenant la valeur entre 5 et 18 (alphas de Cronbach de 0,56 et 0,55 à 12 et 13 ans).

### Risque de décrochage scolaire

Dans l'ELDEQ, le risque de décrochage scolaire a été calculé en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire en se basant sur la méthode décrite dans Janosz et autres (2013), à partir des trois principaux prédicteurs du décrochage scolaire : le rendement, le retard et l'engagement scolaires. Le seuil utilisé pour distinguer les enfants à risque de décrocher des non à risque a été fixé conformément à ce qui est recommandé dans la *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* (TEDP), c'est-à-dire en ayant recours à un point de coupure de 0,35 (Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque, 2007). Cet indice fournit une mesure synthétique des élèves à risque de décrochage scolaire en raison de difficultés liées au rendement ou à l'engagement

scolaire. Il convient de rappeler que, comme la présente analyse ne porte que sur les enfants ayant suivi un parcours régulier, le pourcentage d'enfants à risque de décrochage scolaire pourrait être plus faible que celui observé chez l'ensemble des élèves d'un âge donné<sup>30</sup>.

## Indicateurs sociodémographiques

### Ménage à faible revenu

Un ménage est considéré à faible revenu si son revenu annuel brut provenant de toutes sources est inférieur au seuil de faible revenu avant impôt établi par Statistique Canada selon la taille du ménage et la taille de la région de résidence, pour l'année de référence 2009 (6<sup>e</sup> année du primaire) ou 2010 (1<sup>re</sup> année du secondaire).

### Statut socioéconomique du ménage

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 Wilms de l'Université du Nouveau-Brunswick. Il est basé 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. Pour plus de détails sur la construction de cet indice, se référer à la documentation technique sur le site Web de l'ELDEQ à l'adresse suivante : [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/doc\\_tech/E16\\_Variables\\_Derivees\\_A\\_vf.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/doc_tech/E16_Variables_Derivees_A_vf.pdf) (pages 58 à 60).

### Indice du milieu socioéconomique de l'école (IMSE)

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 2006 pour le territoire desservi par l'école. Pour plus de détails, se référer au document suivant : [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/CarteUnitePeuplement2003.pdf](http://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 trois catégories : milieux favorisés (déciles 1, 2 et 3 de l'indice), milieux moyens (déciles 4, 5, 6 et 7) et milieux défavorisés (déciles 8, 9 et 10).

### Indice de défavorisation matérielle du quartier (ou zone de résidence)

Il s'agit d'un indice géographique basé sur la proportion de personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires, le rapport emploi/population et le revenu moyen individuel des personnes de 15 ans et plus de la zone de résidence (Gamache, Pampalon et Hamel, 2010). Chaque enfant se voit assigner une valeur indiquant le quintile de défavorisation matérielle de son quartier de résidence au moment où il fréquentait la 1<sup>re</sup> année du secondaire, soit en 2011.

### Indice de défavorisation sociale du quartier (ou zone de résidence)

Cet indice géographique est basé sur trois variables : la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves ; la proportion de familles monoparentales ; et la proportion de personnes vivant seules dans la zone de résidence dans laquelle vit l'enfant (Gamache, Pampalon et Hamel, 2010). Chaque enfant se voit attribuer une valeur indiquant le quintile de défavorisation sociale de son quartier de résidence au moment où il fréquentait la 1<sup>re</sup> année du secondaire, soit en 2011.

## Notes

1. Hélène Desrosiers est coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales de l'ISQ. Virginie Nanhou est agente de recherche au sein de cette direction. Luc Belleau est statisticien à la Direction de la méthodologie et de la qualité de l'ISQ.
2. L'ELDEQ ne permet pas de documenter la transition du primaire au secondaire *comme telle* pour trois raisons : 1) les collectes sont effectuées en fin d'année scolaire, ce qui ne permet pas de saisir les difficultés d'adaptation lors de l'entrée au secondaire ; 2) aucune question n'a été posée aux jeunes spécifiquement sur leur vécu lors de cette transition ; 3) seuls les jeunes ayant suivi un parcours scolaire régulier étaient en 1<sup>re</sup> année du secondaire lors de la collecte de 2011. Les autres étaient soit en avance, soit en retard dans leur parcours scolaire.
3. En ce qui concerne le lien entre ces variables et le risque de décrochage scolaire, voir notamment Janosz et autres (2013) ; Lamb et autres (2011) ; Lessard et autres (2013) ; Rumberger et Lim (2008) ; Song, Benin et Click (2012) ; Strohschein, Roos et Brownell (2009) ; et Ziol-Guest, Duncan et Kalil (2015).
4. À noter que l'évolution de certains comportements à risque tels que la consommation de tabac, d'alcool et de drogues, entre la 6<sup>e</sup> année du primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, a été abordée ailleurs (Nanhou, Ducharme et Eid, 2013).
5. Bien qu'il ait été intéressant d'évaluer l'évolution du concept de soi et la motivation scolaires dans d'autres matières (p. ex. : la lecture et l'écriture), les mathématiques sont la seule matière pour laquelle ces indicateurs sont disponibles à la fois en 6<sup>e</sup> année du primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire.
6. En ce qui concerne l'importance de la qualité de la relation enseignant-élève au secondaire, voir entre autres Fallu et Janosz (2003), Guay et autres (2011) et MELS (2009).
7. L'attachement à l'école peut être considéré comme faisant partie de la dimension affective de l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Selon plusieurs études, une attitude négative envers l'école à la fin du primaire ou au secondaire est fortement associée au risque de décrochage (voir entre autres Blaya et Fortin, 2011 ; Bond et autres, 2007 ; Catalano et autres, 2004 ; Pica, Plante et Traoré, 2014 ; et Wang et Holcombe, 2010). L'ELDEQ permet d'évaluer l'attachement à l'école dès le début du parcours scolaire.
8. Plus précisément, l'analyse des distributions pour chacun des indicateurs révèle que celles-ci sont fortement asymétriques ; la majorité des jeunes étant concentrés dans la partie la moins problématique des échelles.
9. C'était aussi le cas en 6<sup>e</sup> année du primaire (données non présentées).
10. En raison du faible taux de réponse des enseignants de français et de mathématiques de 1<sup>re</sup> année du secondaire, il y a présence de biais. Pour cette raison, les estimations ne peuvent être présentées et les effets de croisement, évalués. Toutefois, les conclusions quant à l'évolution des moyennes dans ces deux matières demeurent valides.
11. À noter qu'en ce qui concerne le français, la baisse est plus prononcée chez les filles que chez les garçons.
12. En ce qui concerne la différence de moyenne en français entre les élèves des familles à faible revenu et ceux des familles qui ne sont pas à faible revenu, seule une tendance est observée ( $p = 0,068$ ).
13. Une analyse séparée montre que les élèves ont tendance à déclarer des moyennes en français ou en mathématiques supérieures à celles fournies par les enseignants. Aussi, les taux d'échec obtenus diffèrent selon que le répondant est l'enseignant ou l'élève.
14. Aux fins de l'analyse, une nouvelle variable a été créée correspondant à la moyenne des scores établis à partir des réponses des deux enseignants.
15. Il faut interpréter avec prudence ces estimations relatives aux attitudes d'apprentissage qui ont été produites en comparant les données des questionnaires des enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire et de 1<sup>re</sup> année du secondaire. Les risques de biais pour ces estimations sont non négligeables puisque les taux de réponse obtenus à ces questionnaires ne sont pas très élevés et que peu de variables auxiliaires sont disponibles pour tenter de réduire la présence de biais. Toutefois, les conclusions quant à l'évolution des attitudes d'apprentissage demeurent valides.
16. Comme le mentionne le MELS (2013 : 14) : « La dimension comportementale se manifeste entre autres dans la conduite de l'élève (conforme ou non aux règles) et dans sa participation aux activités sociales et parascolaires. La dimension affective est liée à son intérêt pour l'école, à sa perception de l'utilité des matières et à son sentiment d'appartenance à l'école. La dimension cognitive recouvre l'investissement dans les apprentissages et les stratégies utilisées pour apprendre. »
17. Plus précisément, en 6<sup>e</sup> année du primaire, le degré d'attachement à l'école est plus fort, en moyenne, chez les élèves des mères diplômées universitaires comparativement à ceux dont les mères possèdent un diplôme d'études postsecondaires (sauf universitaire) ainsi que chez les élèves vivant avec leurs deux parents biologiques comparativement à ceux vivant avec un parent biologique et un beau-parent (données non présentées).
18. D'autres études vont dans le même sens (Debardieux, 2011 ; Janosz et autres, 2009).
19. On rappelle que la moyenne en mathématiques des garçons n'est pas significativement différente de celle des filles, et ce, en 6<sup>e</sup> année du primaire comme en 1<sup>re</sup> année du secondaire.
20. Par exemple, selon l'étude de Janosz et autres (2013) basée sur l'ensemble des enfants de 12 ans visés par l'ELDEQ, ce sont 15 % des élèves âgés d'environ 12 ans en 2010 qui étaient à risque de décrochage scolaire au secondaire. En incluant seulement les enfants ayant suivi le cheminement scolaire régulier, ce pourcentage se situerait plutôt à 10 % (données non présentées).

21. Coefficient de variation supérieur à 25 % ; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.
22. Comme la population visée par l'ELDEQ ne porte que sur les enfants nés au Québec, on ne peut pas évaluer si les élèves immigrants se distinguent des autres à cet égard. À noter toutefois qu'on ne détecte pas de différence significative dans la proportion d'élèves à risque de décrochage entre les élèves de la 2<sup>e</sup> génération (soit ceux dont la mère est immigrante) et les autres (données non présentées).
23. À noter que la maturité affective est le seul domaine de développement évalué à la maternelle qui s'avère significativement associé à la présence d'un risque de décrochage en 1<sup>re</sup> année du secondaire même lorsqu'on exclut les autres caractéristiques du modèle.
24. En raison de la non-réponse partielle élevée, la quatrième sous-échelle composant le domaine Maturité affective, soit celle évaluant le comportement prosocial, n'a pu être incluse dans l'analyse.
25. À titre indicatif, il est à noter qu'au Québec, en 2012-2013, le taux annuel de décrochage parmi les sortants de la formation générale des jeunes s'élevait à 15,3 % (MEESR, 2015b).
26. On rappelle toutefois qu'il n'a pas été possible d'évaluer séparément la contribution du comportement prosocial tel qu'évalué par l'enseignante ou l'enseignant à la maternelle.
27. L'échantillon québécois était constitué de 207 élèves provenant de la région de l'Estrie (Sherbrooke et sa banlieue).
28. Cette échelle est appelée « Troubles de comportements non agressifs » dans la banque de données de l'ELDEQ. Nous avons préféré utiliser ici l'expression « Autres problèmes de comportement » pour la désigner.
29. L'alpha n'a pas été calculé à 13 ans car aucune pondération n'était disponible.
30. Par exemple, selon l'étude de Janosz et autres (2013) basée sur l'ensemble des enfants de 12 ans visés par l'ELDEQ, c'est 15 % des élèves âgés d'environ 12 ans en 2010 qui étaient à risque de décrochage scolaire au secondaire. En excluant les enfants en retard dans leur parcours scolaire, ce pourcentage se situerait plutôt à 10 % (données non présentées).

## Bibliographie

- BEAUMONT, C., D. LECLERC et E. FRENETTE (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*, Rapport du groupe de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (SÉVEQ), 161 p. [En ligne]. [[www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont/documents/Rapport\\_Seveq-2014\\_19\\_sept\\_2014.pdf](http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf)] (Consulté le 12 février 2015).
- BARBER, B., et J. A. OLSON (2004). "Assessing the transitions to middle and high school", *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, n° 1, p. 3-30.
- BLAYA, C., et L. FORTIN (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, 21 p. [En ligne]. [[osp.revues.org/2988](http://osp.revues.org/2988)] (Consulté le 17 août 2015).
- BENNER, A. D. (2011). "The transition to high school: Current knowledge, future directions", *Educational Psychology Review*, vol. 23, n° 3, p. 299-328.
- BENNER, A. D., et S. GRAHAM (2009). "The transition to high school as a developmental process among multi-ethnic urban youth", *Child Development*, vol. 80, n° 2, p. 356-376.
- BOND, L., H. BUTLER, L. THOMAS, J. CARLIN, S. GLOVER, G. BOWES et G. PATTON (2007). "Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes", *Journal of Adolescent Health*, vol. 40, n° 4, p. e9-e18. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013.
- BOUFFARD, T., M. BRODEUR et C. VEZEAU (2007). *Fiche 1 - La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire. Programme des actions concertées - La persévérance et la réussite scolaires*, 4 p., [En ligne]. [[www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche1.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche1.pdf)] (Consulté le 2 mars 2015).
- CATALANO, R. F., K. P. HAGGERTY, S. OESTERLE, C. B. FLEMING et J. D. HAWKINS (2004). "The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group", *Journal of School Health*, vol. 74, n° 7, p. 252-261.
- CHOUINARD, R., F. BOWEN, J.-S. FALLU, P. LEFRANÇOIS et L. POIRIER (2015). *La transition au secondaire et l'incidence des mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves*, Université de Montréal, Rapport de recherche, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS, 110 p.

- CHOUINARD, R., F. BOWEN, N. CARTIER, N. DESBIENS, M. LAURIER et I. PLANTE (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*, Université de Montréal, Rapport de recherche, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS, 73 p.
- CÔTÉ, S., M. BOIVIN, X. LIU, D. S. NAGIN, M. ZOCCOLILLO et R. E. TREMBLAY (2009). "Depression and anxiety symptoms: onset, developmental course and risk factors during early childhood", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50, n° 10, p. 1201-1208.
- DEBARDIEUX, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*, Rapport d'une enquête de victimisation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires réalisée pour l'UNICEF France, Bordeaux, Observatoire international de la violence à l'école, 42 p. [En ligne]. [[www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](http://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf)] (Consulté le 2 mars 2015).
- 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 - ELDEQ*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 16 p.
- 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 (ELDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 1, 15 p.
- DESROSIERS, H. et K. TÉTREAULT (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 1, 40 p.
- DESROSIERS, H., K. TÉTREAULT et M. BOIVIN (2012). « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec - ELDEQ*, Québec, Institut de la statistique du Québec, n° 14, 12 p.
- DUCHESNE, S., F. VITARO, S. LAROSE et R. E. TREMBLAY (2008). "Trajectories of Anxiety During Elementary-school Years and the Prediction of High School Noncompletion", *Journal of Youth Adolescence*, vol. 37, n° 9, p. 1134-1146.
- ENTWISLE, D. R., K. L. ALEXANDER et L. S. OLSON (2007). "Early schooling: the handicap of being poor and male", *Sociology of Education*, vol. 80, n° 2, p. 114-138.
- FALLU, J-S., et M. JANOSZ (2003). « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, p. 7-29.
- FENG, X., D. S. SHAW et J. S. SILK (2008). "Developmental trajectories of anxiety symptoms among boys across early and middle childhood", *Journal of abnormal psychology*, vol. 117, n° 1, p. 32-47.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, T. DIALLO, P. POTVIN et É. ROYER (2013). "A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 2, p. 565-583.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, É. ROYER et P. POTVIN (2005). « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, p. 79-88.
- FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, p. 59-109.
- FRENETTE, M., et P. C. W. CHAN (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ?*, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse sociale et de la modélisation, n° 11F0019M, n° 367, 27 p. [En ligne]. [[www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.htm)] (Consulté le 14 août 2015).
- GAGNON, V., V. DUPÉRE, E. DION, F. LÉVEILLÉ, M. ST-PIERRE, I. ARCHAMBAULT et M. JANOSZ (2015). « Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 47, n° 3, p. 236-240.
- GAMACHE, P., R. PAMPALON et D. HAMEL (2010). *Guide méthodologique : « L'indice de défavorisation matérielle et sociale : en bref »*, Québec, Institut national de santé publique, septembre, 8 p.
- GARON-CARRIER, G., M. BOIVIN, F. GUAY, Y. KOVAS, G. DIONNE, J.-P. LEMELIN, J. SÉGUIN, F. VITARO et R. E. TREMBLAY (2016). "Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association", *Child Development*, vol. 87, n° 1, p. 165-175.
- GUAY, F., S. LAROSE, C. RATELLE, C. SENÉCAL, R. J. VALLERAND et F. VITARO (2011). *Mes amis, mes parents et mes professeurs : une analyse comparée de leurs effets respectifs sur la motivation, la réussite, l'orientation et la persévérance scolaire*, Université Laval, 22 p.

- GUAY, F., et D. TALBOT (2010). « La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 3, 15 p.
- HAWKINS, J., J. GUO, K. HILL, S. BATTIN-PEARSON et R. ABBOTT (2001). “Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on School Bonding Trajectories”, *Applied Developmental Science*, vol. 5, n° 4, p. 225-236.
- HUSTON, A.C., G. J. DUNCAN, R. GRANGER, J. BOS, V. McLOYD, R. MISTRY, D. CROSBY, C. GIBSON, K. MAGNUSON, J. ROMICH, A. VENTURA (2001). “Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children”, *Child Development*, vol. 72, n° 1, p. 318-336.
- JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT, M. LACROIX et J. LÉVESQUE (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) – Manuel d'analyse et d'interprétation*, Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, 91 p.
- JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT, J. MORIZOT et J. S. PAGANI (2008). “School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout”, *Journal of Social Issues*, vol. 64, n° 1, p. 21-40.
- JANOSZ, M., S. PASCAL, L. BELLEAU, I. ARCHAMBAULT, S. PARENT et L. PAGANI (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2, 24 p.
- JANOSZ, M., S. PASCAL et C. BOUTHILLIER avec la coll. de J. BÉLANGER, F. BOWEN, R. CHOUINARD et N. DESBIENS (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*, Rapport de recherche, GRES, Université de Montréal.
- KOVACS, M. (1985). “The Children’s Depression Inventory (CDI)”, *Psychopharmacology Bulletin*, vol. 21, n° 4, p. 995-998.
- LAMB, S., E. MARKUSSEN, R. TEESE, N. SANDBERG et J. POLESEL (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory*, London New York, Springer, 410 p.
- LAROSE, F., J. BÉDARD, M. BOUTET, Y. COUTURIER, O. DEZUTTER, A. HASNI, J.-C. KALUBI, J. LEBRUN, Y. LENOIR et M.-P. MORIN (2007). *Fiche 7- Le passage du primaire au secondaire : une transition à mieux soutenir. Programme des actions concertées – La persévérance et la réussite scolaires*, 4 p. [En ligne]. [[www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche7.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche7.pdf)] (Consulté le 2 mars 2015).
- LAVEAULT, D. (2006). *État de la question sur la transition élémentaire-secondaire*, 27 p. [En ligne]. [[www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/TransitionLiteraturef.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/TransitionLiteraturef.pdf)] (Consulté le 12 février 2015).
- 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 (ELDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 2, 12 p.
- LESSARD, A., A. LOPEZ, M. POIRIER, S. NADEAU, C. POULIN et M.-P. FORTIN (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*, CRIRES, Université de Sherbrooke, 117 p. [En ligne]. [[crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/synthese\\_decrochage\\_aleppard\\_2013.pdf](http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/synthese_decrochage_aleppard_2013.pdf)] (Consulté le 2 mars 2015).
- LIPSS, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*, Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques, n° 11F0019MIF au catalogue, n° 242, 30 p.
- MARCOTTE, D. (2006). « Dépression et suicide », dans MASSÉ, L., N. DESBIENS et C. LANARIS (dir.) *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Québec, Gaëtan Morin Éditeur.
- MARTINEZ, J., R. PAMPALON, D. HAMEL et G. RAYMOND (2004). *Vivre dans une collectivité rurale plutôt qu'en ville fait-il vraiment une différence en matière de santé et de bien-être ?*, Québec, Institut national de santé publique, Direction Planification, recherche et innovation, 87 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR) (2015a). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 43, mai, 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR) (2015b). *Indicateurs de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2014*, Québec, Gouvernement du Québec, 82 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2013). *Contre le décrochage à la fin du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 35 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne]. [[www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Guide\\_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf)] (Consulté le 9 mars 2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 33 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2013). *Vers un juste équilibre. Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves*, Guide du personnel scolaire, version provisoire, 168 p., [En ligne]. [[www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf)] (Consulté le 30 septembre 2015).
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2009). *Favoriser le développement des enfants âgés de 1 à 5 ans – Guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales*, Québec, Gouvernement du Québec, 275 p.
- MONAHAN, K. C., S. OESTERLE et J. D. HAWKINS (2010). "Predictors and Consequences of School Connectedness: The Case for Prevention", *The Prevention Researcher*, vol. 17, n° 3, p. 3-6.
- NANHOU, V., A. DUCHARME et H. EID (2013). « L'initiation au tabac, à l'alcool et aux drogues : un aperçu de la situation lors du passage de la 6<sup>e</sup> année du primaire à la 1<sup>re</sup> année du secondaire », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec - ELDEQ*, n° 16, Institut de la statistique du Québec, 8 p.
- PAGANI, L., 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 (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 1, 12 p.
- PICA, L. A., N. PLANTE et I. TRAORÉ (2014). « Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés », *Zoom santé*, Institut de la statistique du Québec, n° 46, 20 p.
- PINGAULT, J.-B., R. E.TREMBLAY, F. VITARO, R. CHARBONNEAU, C. GENOLINI, B.FALISSARD et S.CÔTÉ (2011). "Childhood Trajectories of Inattention and Hyperactivity and Prediction of Educational Attainment in Early Adulthood: A 16-Year Longitudinal Population-Based Study", *American Journal of Psychiatry*, juillet, 7 p. doi :10.1176/appi.ajp.2011.10121732
- POTVIN, P., et J-R. LAPOINTE (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque du primaire. Y'a une place pour toi !*, Québec, Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 92 p.
- QUIROGA, C., M. JANOSZ et D. MARCOTTE (2006). « Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, p. 277-300.
- RAPEE, R. M. (Ed.) (2013). « Anxiété et dépression – Synthèse », dans TREMBLAY, R. E., M. BOIVIN et R. DeV PETERS (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Québec, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, p. i-iv.
- RUMBERGER, R., et S. A. LIM (2011). "Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research", *Policy Brief 15*, California Dropout Research Project, Santa Barbara, University of California, 4 p., [En ligne]. [[www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf](http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf)] (Consulté le 9 juillet 2015).
- SCELLOS, J. (2014). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Grenoble, 391 p.
- SCIBERRAS, E., K. LYCETT, D. EFRON, F.MENSAH, B. GERNER et H. HISCOCK (2014). "Anxiety in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder", *Pediatrics*, vol. 133, n° 5, p. 801-808.
- SERBIN, L., et W. BUKOWSKI (2009). *The Transition from Primary to Secondary Schooling: Strategies for Success in Vulnerable Populations*, Québec, Université Concordia, 58 p.
- SONG, C., M. BENIN et J. GLICK (2012). "Dropping out of High School: The Effects of Family Structure and Family Transitions", *Journal of Divorce and Remarriage*, vol. 53, n° 1, p. 18-33.
- STROHSCHHEIN, L., N. ROOS et M. BROWNELL (2009). "Family Structure Histories and High School Completion: Evidence from a Population-based Registry", *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 83-103.
- TÉTREAULT, K., et H. DESROSIERS (2013). « Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 4, 28 p.
- WANG, M., et R. HOLCOMBE (2010). "Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school", *American Educational Research Journal*, vol. 47, n° 3, p. 633–662. doi :10.3102/0002831209361209.
- WHITE-SCHWOCH, T., K. WOODRUFF CARR, E. C. THOMPSON, S. ANDERSON, T. NICOL, A. R. BRADLOW, S. G. ZECKER et N. KRAUS (2015). "Auditory Processing in Noise: A Preschool Biomarker for Literacy", *PLOS Biology*, juillet, 17 p. doi :10.1371/journal.pbio.1002196.
- WOODS, G. (2014). *Trajectoires développementales des dimensions du profil de dysrégulation (CBCL-DE) – agressivité, anxiété et inattention. Éléments prédictifs de diplomation secondaire chez les garçons*, Mémoire de maîtrise, Département de psychiatrie, Université de Montréal, 85 p.
- ZIOL-GUEST, K., G. J. DUNCAN et A. KALIL (2015). "One-parent students leave school earlier", *Education Next*, vol. 5, n° 2, p. 37-41. [En ligne]. [[educationnext.org/one-parent-students-leave-school-earlier](http://educationnext.org/one-parent-students-leave-school-earlier)] (Consulté le 30 septembre 2015).

**La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015) 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 1998-2015) sont disponibles sur le site Web de l'ELDEQ ([www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca)) sous l'onglet « Publications ». Il est aussi possible de contacter l'éditrice au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais pour les personnes de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : DESROSIERS, Hélène, Virginie NANHOU et Luc BELLEAU (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, 32 p.

Avec la collaboration de : Hadi Eid, Direction des enquêtes longitudinales et sociales

Avec l'assistance de : Denis Dionne (Pigiste), révision linguistique  
Anne-Marie Roy, mise en page, Direction des communications

Relecteurs : Latifa Elfassihi, chef d'équipe de la méthodologie et des enquêtes,  
Colette Boucher et Brigitte Laliberté, spécialistes en sciences de l'éducation,  
Direction de la méthodologie et des enquêtes  
Martine Hallé et Sandra Beaulac, spécialistes en sciences de l'éducation,  
Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires  
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

**Les partenaires financiers principaux de l'ELDEQ 1998-2015 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](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca)).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2016

ISBN 978-2-550-75664-4 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-75665-1 (PDF)

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](http://www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm)