



## Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans

Michel Janosz, Sophie Pascal, Luc Belleau, Isabelle Archambault, Sophie Parent et Linda Pagani<sup>1</sup>

### L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) conduite par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir à l'endos du fascicule). L'objectif 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.

La population visée par l'ÉLDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou sur des réserves indiennes. 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. Une collecte auprès des enfants en première année du secondaire a eu lieu en 2011.

L'ÉLDEQ 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 non résidents, 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. À partir du volet 2004, les enseignantes ou enseignants sont également 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'ÉLDEQ, 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)



Au Québec, 26 % des jeunes n'ont toujours pas obtenu un diplôme ou une qualification d'études secondaires à l'âge de 20 ans (MELS, 2011). Le problème est plus marqué chez les garçons, alors que le taux de non-diplomation atteint 32 %. Les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques actuels de même que les conséquences du décrochage scolaire rendent ce problème hautement préoccupant. Les jeunes qui quittent aujourd'hui l'école se trouvent confrontés à un marché du travail exigeant et compétitif, dans lequel l'absence de diplôme constitue une lacune importante. L'absence de qualification n'est pas sans conséquences sur la qualité de vie, notamment au regard des compétences requises pour bien fonctionner dans le cadre de la société du savoir (Bernèche et Perron, 2006). En effet, les jeunes qui quittent l'école sans diplôme sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration professionnelle, d'occuper des emplois moins bien rémunérés, moins prestigieux et moins stables, d'être sans emploi, de devenir bénéficiaires de l'aide sociale et de le rester plus longtemps (Bjerk, 2012; Canadian Education Statistics Council, 2012; Coelli, Green et Warburton, 2007; Ferrer et Riddell, 2002; Fortin, 2008; Gervais, 2005).

Étant donné ces difficultés socioéconomiques et l'insécurité qu'elles engendrent, il n'est pas étonnant de constater que les décrocheurs présentent aussi plus de problèmes de santé physique et mentale (Aloise-Young, Cruickshank et Chavez, 2002; Cutler et Lleras-Muney, 2006; Furnée, Groot et van den Brink, 2008) ainsi qu'une mortalité

plus précoce (Wong, Shapiro, Boscardin et Ettner, 2002). En outre, lorsqu'ils deviennent parents, ils sont plus susceptibles de voir leurs enfants éprouver des difficultés scolaires et décrocher de l'école à leur tour (Janosz et autres, 1997; OCDE, 2006; Oreopoulos, Page et Huff Stevens, 2003). Le décrochage est également associé à la criminalité juvénile et adulte (Drapela, 2005; Harlow, 2003; Sweeten, Bushway et Paternoster, 2009) de même qu'à l'abus d'alcool et de psychotropes (Crum et autres, 2006; Townsend, Flisher et King, 2007), bien que ces associations soient parfois expliquées par les caractéristiques préexistantes des décrocheurs (Drapela, 2005; Sweeten, Bushway et Paternoster, 2009). Le décrochage représente non seulement pour le gouvernement une perte en matière de taxes et d'impôts non perçus, mais aussi engendre des dépenses sociales additionnelles et prive la société de travailleurs qualifiés. Au Québec, le décrochage entraînerait un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par cohorte (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires, 2009)<sup>2</sup>.

Les conséquences pour les individus et les coûts pour la société poussent les chercheurs, les éducateurs et les administrateurs publics à mieux comprendre les causes du décrochage afin de mieux prévenir ce problème. Le présent fascicule s'inscrit dans cet effort collectif en (1) décrivant les caractéristiques individuelles, familiales et sociales d'élèves québécois qui, à 12 ans, présentent des signes avant-coureurs du problème, et (2) tentant d'identifier les facteurs qui, dès 7 ans, sont annonciateurs de ces difficultés. Il est désormais assez bien établi que plus on intervient tôt, plus les chances de réussite des actions préventives sont élevées et le rapport coût-bénéfice des investissements avantageux. Les résultats présentés dans ce fascicule visent donc à éclairer les décideurs, administrateurs et intervenants quant aux facteurs qui méritent le plus d'attention dans les efforts de prévention, dès le primaire, du décrochage scolaire au secondaire.

## Le décrochage scolaire, un problème multifactoriel

Les facteurs sociaux, familiaux et scolaires permettant de prédire le décrochage scolaire chez les jeunes ont été largement documentés dans les 30 dernières années par des études scientifiques, surtout réalisées auprès des adolescents. Les chercheurs s'entendent sur la multiplicité des facteurs de risque, ceux-ci relevant de l'individu, de sa famille, de l'école qu'il fréquente et de sa communauté (Janosz, Fallu et Deniger, 2003; Rumberger et Lim, 2008).

La pauvreté est un des facteurs les plus souvent considérés comme prédicteurs du décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001; Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001; Kaufman, Alt et Chapman, 2004; Moreau, 1995). Ce facteur expliquerait plusieurs des différences sociogéographiques observées dans les taux de décrochage scolaire (Gruskin, Campbell et Paulu, 1987). La structure familiale ainsi que les attitudes et pratiques parentales sont également des facteurs relevés dans plusieurs études prospectives : les enfants provenant de familles désunies ou recomposées, de familles où il y a peu de communication et de chaleur, de celles dont les parents sont peu scolarisés ou valorisent peu l'école, sont plus susceptibles de décrocher de l'école

(Astone et McLanahan, 1991; McNeal, 1999; Potvin et autres, 1999; Suh, Suh et Houston, 2007). Des associations prédictives précoces avec le décrochage scolaire ont été observées pour plusieurs facteurs familiaux (Garnier, Stein et Jacob, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000). Au sein des communautés, la pauvreté, l'iniquité raciale, la ségrégation et la présence de gangs de rue sont quelques-uns des facteurs associés au décrochage scolaire (Crane, 1991; Foster et McLanahan, 1996; Harding, 2003; National Research Council, 1993). Enfin, au Québec, la comparaison des taux de diplomation en fonction de la région d'origine semble indiquer un avantage chez les élèves issus de l'immigration, sauf ceux originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne de même que ceux venant de l'Asie du Sud-Est (McAndrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2010).

Plusieurs études longitudinales documentent aussi l'association entre l'usage de la cigarette, l'usage de psychotropes ou les conduites délinquantes et le décrochage ultérieur (Bachman et autres, 2008; Bray, Zarkin, Ringwalt et Qi, 2000; Hannon, 2003; Townsend, Flisher et King, 2007). De plus, les adolescents qui présentent certaines psychopathologies, notamment la dépression (Gagné, Marcotte et Fortin, 2011; Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006) et le trouble de l'attention (Gregg, 2009; Kent et autres, 2011; Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005), sont aussi plus à risque de décrocher de l'école. Enfin, les enfants qui décrocheront de l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme ont plus souvent été victimes de rejet par leurs pairs ou isolés socialement, tant au primaire qu'au secondaire (Parker et Asher, 1987; Zettergren, 2003). Ils s'associent plus souvent avec des pairs dont les aspirations scolaires sont peu élevées ou qui sont eux-mêmes décrocheurs ou potentiellement décrocheurs (Farmer et autres, 2003; Staff et Kreager, 2008; Véronneau, Vitaro, Pedersen et Tremblay, 2008; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001); également, les relations de ces enfants avec leurs enseignants sont considérées comme moins chaleureuses ou plus conflictuelles (Croninger et Lee, 2001; Fagan et Pabon, 1990; Fallu et Janosz, 2003; Suh, Suh et Houston, 2007).

Ces prédicteurs sociodémographiques, familiaux et psychosociaux n'expliquent toutefois que partiellement le décrochage scolaire. Étant donné la nature même du problème, il n'est pas étonnant de constater que la qualité de l'expérience scolaire des élèves constitue l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage (Janosz et autres, 1997; Rumberger, 2011). Ainsi, les futurs décrocheurs se caractérisent souvent par des habiletés intellectuelles et verbales limitées, des échecs répétés et un retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence moindres, un faible engagement scolaire, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes de discipline et d'absentéisme ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires (De Witte et Csillag, 2012; Henry, Knight et Thornberry, 2012; Janosz, Archambault, Morizo et Pagani, 2008; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin et Vitaro, 2006; Mahoney et Cairns, 1997; Suh, Suh et Houston, 2007). Encore une fois, plusieurs de ces caractéristiques sont notées dès le début de la scolarisation (Simner et Barnes, 1991; Alexander, Entwisle et Horsey, 1997). De plus, même si les garçons sont plus à risque de décrocher que les filles, des études tendent à démontrer que les différences s'estompent lorsqu'on tient compte des facteurs de risque familiaux et scolaires tels que l'échec, la motivation et le retard (Janosz et autres, 1997; Rumberger, 1995).

Il ne s'agit pas ici d'une revue exhaustive des facteurs de risque du décrochage scolaire, mais le résumé qui vient d'être présenté montre leur diversité et la complexité du phénomène. En effet, les élèves qui décrochent présentent des caractéristiques diverses : certaines émergent de façon précoce, et certaines sont aussi prédictrices d'autres problèmes à l'adolescence comme la délinquance ou l'abus de psychotropes (Dryfoos, 1991; Hawkins, Catalano et Miller, 1992; Valois, MacDonald, Bretous, Fisher et Drane, 2002).

## L'hétérogénéité des élèves décrocheurs et le dépistage

Les recherches au Québec, comme ailleurs dans le monde, révèlent que les élèves qui décrochent de l'école ont certains facteurs de risque en commun, tout en se distinguant suffisamment sur certains points pour nécessiter une adaptation des actions préventives en fonction des situations (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000). En effet, les élèves qui décrochent ne forment pas un groupe homogène sur le plan psychosocial ou scolaire et il est essentiel de considérer cet aspect dans la mise en place de programmes de prévention ciblés et efficaces. Par exemple, dans une étude longitudinale portant sur deux échantillons différents d'élèves québécois (Janosz et autres, 2000), une typologie de décrocheurs basée sur leur statut réel (décrocheur ou diplômé) à 22 ans de même que sur trois caractéristiques scolaires dès 13 ans, soit le rendement, l'engagement et l'indiscipline, a été établie. Quatre types de décrocheurs ont été identifiés à l'aide d'une analyse d'agglomération (*cluster analysis*) : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés. Les décrocheurs discrets s'apparentent aux élèves diplômés. Ils ne présentent pas de problème apparent de discipline et rapportent un niveau d'engagement scolaire élevé, parfois même plus élevé que celui des diplômés. Cependant, ils affichent un rendement scolaire faible, c'est-à-dire à peine au-dessus de la note de passage. Étant donné que ces élèves ne sont pas en situation d'échec et qu'ils ne présentent aucun problème d'ordre comportemental, ils sont rarement reconnus comme des jeunes à risque de décrocher de l'école. Pourtant, ils représentent une forte proportion des décrocheurs de cette étude, soit environ 40%. Les décrocheurs désengagés ont généralement un rendement scolaire moyen et présentent peu de problèmes de discipline. Toutefois, ils se caractérisent par la faiblesse de leur engagement face à l'école. Ces jeunes constituent environ 10% de la population des décrocheurs. Tout comme les désengagés, les décrocheurs sous-performants présentent peu de problèmes d'ordre comportemental. Par contre, ils se distinguent par un rendement scolaire très faible (échecs) et par un très faible engagement. Ces jeunes forment près de 10% de la population des décrocheurs. Enfin, comme leur nom l'indique, les décrocheurs inadaptés se différencient par leur haut degré d'inadaptation et d'indiscipline scolaires. Ces jeunes sont peu engagés dans leur scolarisation et présentent un rendement scolaire faible. Il s'agit du profil psychosocial le plus négatif de tous les décrocheurs; ce dernier groupe représente environ 40% de la population des décrocheurs (Janosz et autres, 2000). Fortin et ses collègues (2005) arrivent à une classification similaire, tout en mettant en lumière un groupe de jeunes avec de forts sentiments dépressifs. Peu importe la classification retenue, il semble que les

élèves qui décrochent de l'école se distinguent entre eux selon qu'ils éprouvent ou non, en plus des difficultés scolaires, des difficultés sur le plan comportemental.

Le fait de connaître les prédicteurs du décrochage scolaire a aussi permis aux chercheurs québécois de mettre au point différents outils dans le but de cibler les élèves les plus à risque de décrocher de l'école (Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque, 2007; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). Cependant, des études longitudinales montrent que bien que les facteurs de risque du décrochage soient nombreux et d'origines diverses, il n'est pas nécessaire de tous les mesurer pour effectuer un dépistage fiable. La prise en compte de quelques prédicteurs puissants du décrochage suffit (soit le rendement, le retard et l'engagement scolaires) (Archambault et Janosz, 2009; Janosz et autres, 1997). Ces outils de dépistage permettent de soutenir les efforts de prévention auprès d'élèves qui n'ont pas encore décroché de l'école, mais qui affichent plusieurs facteurs de risque. De tels outils pour les élèves du primaire ont commencé à voir le jour (par exemple *Premiers signes*, Potvin et Lapointe, 2010), mais ils ne reposent pas sur des études empiriques aussi solides.

## Le décrochage scolaire, l'aboutissement d'un processus de désengagement

Par quels processus les différents facteurs de risque entraînent-ils le décrochage scolaire? Parmi les modèles explicatifs proposés (voir Rumberger, 2011), l'engagement scolaire occupe une place importante (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Le décrochage scolaire constituerait le point culminant d'un processus de désengagement scolaire (Rumberger, 1987), processus dynamique évoluant au fil du temps, au gré des interactions entre l'individu et son environnement (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Sameroff et Fiese, 1990). La décision de décrocher de l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires apparaît comme le résultat d'un cheminement jalonné d'échecs et de difficultés personnelles et avec les pairs, les enseignants et les parents, lequel cheminement engendre une baisse de motivation et une perte du sens de l'effort. Faible engagement et échecs scolaires tendent à se renforcer mutuellement jusqu'à ce que l'abandon des études apparaisse comme une solution rationnelle pour mettre fin au sentiment d'incompétence et aux affects négatifs (frustration, colère, tristesse, ennui) nourris par la situation (Christenson, Reschly et Wylie, 2012).

Comment cependant réconcilier cette théorie du désengagement avec la typologie de Janosz selon laquelle environ 40% des élèves qui décrochent n'affichent pas un profil de désengagement? Deux hypothèses complémentaires sont ici avancées. D'abord, le processus de désengagement n'explique pas tous les cas de décrochage, mais une majorité d'entre eux. En effet, certains élèves abandonnent l'école à cause d'événements extrascolaires : maladie, grossesse, nécessité de subvenir à des besoins financiers/familiaux (Rumberger, 2011). D'autres abandonnent l'école parce que les possibilités d'intégrer le marché du travail sans qualification, dans une communauté donnée, sont bonnes (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Les *discrets*, qui affichent de bonnes habiletés sociales, sont particulièrement susceptibles

d'emprunter cette voie. Ensuite, comme le désengagement est un processus qui s'inscrit dans le temps, il est possible qu'un pourcentage d'élèves reconnus comme étant *discrets* évolue vers un plus grand désengagement et présente un profil différent. De fait, la catégorisation n'est pas fixe dans le temps (le pourcentage d'élèves *discrets* tend à être plus élevé au début du secondaire alors que le pourcentage d'élèves de type *inadapté* augmente avec l'âge) et se stabilise lorsque les difficultés scolaires (rendement, engagement) se cristallisent (Elharrar, 1999).

Selon certains chercheurs américains (Ensminger, Lamkin et Jacobson, 1996; Ensminger et Slusarick, 1992), le processus de désengagement pourrait débuter très tôt, parfois même dès l'entrée à l'école. Au Québec, peu de recherches se sont attardées aux difficultés qui nourrissent ce processus de désengagement chez les élèves du primaire. Toutefois, quelques études récentes auprès d'adolescents québécois de milieux défavorisés indiquent que, parmi les élèves qui entreprennent leurs études secondaires avec un engagement scolaire déjà faible ou qui se détériore très rapidement, nombreux sont ceux qui finissent par décrocher (Archambault, Janosz, Pagani et Fallu, 2009; Janosz et autres, 2008).

Qui sont ces élèves qui, au primaire, montrent des signes avant-coureurs du décrochage scolaire? Peut-on établir des sous-groupes d'élèves à risque de décrocher dès la fin du primaire et quels facteurs individuels, familiaux et sociaux permettent de le faire? Plus encore, est-il possible de détecter dès 7 ans des signes annonciateurs des difficultés vécues par ces élèves? Enfin, quels sont les facteurs qui, à 12 ans, distinguent le plus ces sous-groupes d'élèves à risque? Les données recueillies dans l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ; voir l'encadré *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*) permettent d'offrir des éléments de réponse à ces questions et c'est l'objet du présent fascicule. Ceux-ci permettront de guider les actions visant à prévenir le décrochage scolaire dès le primaire et d'identifier les indicateurs les plus susceptibles d'être retenus pour un éventuel dépistage précoce des élèves à risque.

## Les objectifs

De façon plus précise, ce fascicule vise à :

- Déterminer les facteurs individuels, familiaux et sociaux qui, de manière concomitante, différencient le plus les élèves de 12 ans à risque de décrocher de l'école au secondaire des élèves non à risque, selon qu'ils affichent ou non des problèmes de discipline.
- Déterminer les facteurs individuels, familiaux et sociaux qui, de manière longitudinale, prédisent le mieux dès l'âge de 7 ans le risque de décrocher de l'école au secondaire, selon que les élèves affichent ou non à 12 ans des problèmes de discipline.

Précisons, dès à présent, que l'ÉLDEQ porte sur une cohorte d'enfants nés au Québec à la fin des années 1990. Sont donc exclus les enfants arrivés au Québec après leur naissance, soit près de 11% des enfants âgés d'environ 12 ans en 2010<sup>3</sup>. Au volet 2005 de l'ÉLDEQ, alors que les enfants étaient âgés de 7 ans (M = 7,14 ans et é.-t. = 0,26 ans), 96% étaient en première année du primaire; la plupart des autres étaient en avance. Cinq ans plus tard, soit vers l'âge de 12 ans (M = 12,12 ans et é.-t. = 0,26 ans), 90% des enfants étaient en sixième année, alors que 8% étaient à un niveau inférieur et une faible proportion (environ 2%), en avance.



© iStockphoto.com/kailig

## L'identification des élèves de 12 ans à risque de décrocher de l'école au secondaire

L'identification des élèves à risque de décrocher s'est effectuée en deux étapes. Dans un premier temps, les élèves ont été classés à risque à l'aide de l'Indice de prédiction du décrochage (IPD) (Archambault et Janosz, 2009; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997) sur la base des données recueillies à 12 ans. Cet indice est basé sur sept questions posées à l'élève : deux portant sur son rendement scolaire, une sur le retard scolaire accumulé et quatre sur son engagement à l'école. L'IPD est un score de probabilité, construit à partir des scores pondérés de ces trois indicateurs<sup>4</sup>. Dans un deuxième temps, inspirés par la typologie de Janosz et autres (2000), nous avons classé les élèves à risque en deux groupes selon qu'ils rapportaient, à l'aide de cinq questions, être indisciplinés ou non à l'école<sup>5</sup> (pour plus de détails, voir l'encadré 1). Il en résulte que 15% des enfants de la population visée ont été considérés à risque de décrochage scolaire, soit environ 8% sans indiscipline et 7% avec indiscipline. Le tableau 1 présente la répartition des élèves selon qu'ils sont à risque ou non et selon leur sexe. Comme on peut le voir, proportionnellement plus de garçons que de filles se trouvent dans le groupe des élèves à risque avec indiscipline, tandis que parmi les élèves à risque sans indiscipline, les proportions de garçons et de filles ne diffèrent pas de façon significative.

Selon l'outil de dépistage utilisé dans l'ÉLDEQ, environ 15 % des élèves de 12 ans sont à risque de décrochage scolaire; près de la moitié d'entre eux (8%) présenteraient peu ou pas de problèmes de discipline en classe.

Tableau 1

**Répartition des élèves âgés de 12 ans<sup>1</sup> selon qu'ils sont ou non à risque de décrochage scolaire au secondaire et le sexe, Québec, 2010**

|  | Garçons     |                      | Filles      |                      | Total      |                   |
|--|-------------|----------------------|-------------|----------------------|------------|-------------------|
|  | %           | I.C. <sup>3</sup>    | %           | I.C. <sup>3</sup>    | %          | I.C. <sup>3</sup> |
| Élèves non à risque <sup>2</sup>               | 46,7        | [43,5 ; 49,9]        | 53,3        | [50,1 ; 56,5]        | 85,2       | [82,7 ; 87,7]     |
| Élèves à risque sans indiscipline              | 45,9        | [36,1 ; 55,7]        | 54,1        | [44,3 ; 63,9]        | 7,7        | [6,0 ; 9,7]       |
| Élèves à risque avec indiscipline <sup>2</sup> | 65,7        | [56,0 ; 75,4]        | 34,3        | [24,6 ; 44,0]        | 7,1        | [5,2 ; 9,4]       |
| <b>Total</b>                                   | <b>48,2</b> | <b>[45,3 ; 51,2]</b> | <b>51,8</b> | <b>[48,8 ; 54,7]</b> | <b>100</b> | <b>–</b>          |

1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

2. Différence selon le sexe de l'élève significative au seuil de 0,05.

3. Intervalle de confiance à 95 %.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

## Encadré 1

### Construction de la typologie des décrocheurs potentiels dans l'ÉLDEQ

La typologie des décrocheurs potentiels présentée dans ce fascicule a été construite en se basant sur la méthode décrite par Janosz et autres (1997), Janosz et autres (2000) et Archambault et Janosz (2009), à partir des trois principaux prédicteurs du décrochage scolaire : le rendement, le retard et l'engagement scolaires. Plus précisément, l'indice de risque de décrocher est tout d'abord calculé à partir de 7 questions du *Questionnaire informatisé à l'enfant (QIE)*, administré dans le cadre de l'ÉLDEQ alors que les élèves étaient âgés de 12 ans :

#### Rendement scolaire :

*Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en français?*

*Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en mathématiques?*

#### Retard scolaire :

*As-tu déjà doublé une année scolaire?*

#### Engagement scolaire :

*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?*

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). 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.

*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?*

*T'es-tu déjà servi de notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen?*

*As-tu manqué l'école sans 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)?*

Les élèves à risque de décrocher qui présentent trois différentes conduites d'indiscipline ou plus composent le groupe d'élèves à risque avec problèmes de discipline, alors que les élèves à risque qui présentent deux conduites d'indiscipline ou moins composent le groupe d'élèves à risque sans problèmes de discipline.

## Les méthodes d'analyse

### Caractéristiques et prédicteurs examinés

Toutes les données recueillies auprès des enfants, de leurs parents<sup>6</sup> et de leurs enseignants, alors que les enfants avaient 7 ans (volet 2005 – prédicteurs du risque de décrocher) et 12 ans (volet 2010 – caractéristiques des élèves à risque de décrocher), ont été considérées. Ces données ont été regroupées selon neuf dimensions reflétant

différents aspects de la vie des enfants et ayant été relevées dans la littérature comme facteurs importants dans le processus de désengagement scolaire. Ces dimensions sont présentées dans le tableau 2 de même qu'un aperçu de leurs indicateurs<sup>7</sup>, lesquels ont été utilisés comme variables indépendantes. De façon plus précise, environ 120 variables ont été explorées pour étudier de manière concomitante les caractéristiques des élèves de 12 ans et 114 variables, pour détecter les prédicteurs potentiels à 7 ans<sup>8</sup>. Dans la mesure du possible, les mêmes indicateurs ont été analysés à 7 ans et à 12 ans, bien que certains indicateurs se soient ajoutés ou aient été supprimés entre ces deux volets.

Tableau 2

#### Aperçu des indicateurs examinés en lien avec le risque de décrochage scolaire au secondaire par dimension

| Dimension  | Description sommaire/Exemples d'indicateurs   |
|--|---|
| <b>Les caractéristiques sociodémographiques des parents et de la famille</b>                   | Scolarité des parents, structure familiale, statut d'emploi des parents, revenu du ménage, statut d'immigrant des parents.  |
| <b>L'environnement et les pratiques familiales</b>   | Milieu familial : état de santé des parents, soutien social, habitudes de consommation d'alcool, de tabac et de drogues chez les parents, satisfaction conjugale, fonctionnement familial, anxiété et dépression chez la mère.<br><br>Attitudes et pratiques parentales : pratiques parentales positives, cohérentes, intrusives et coercitives.<br><br>Pratiques liées à la scolarisation : conditions favorisant l'apprentissage scolaire selon l'enseignant, importance accordée aux résultats scolaires, communication parent-école, implication du parent à l'école et dans le suivi scolaire, communication parent-enfant en ce qui concerne l'école, stimulation pour la lecture de la part du parent. |
| <b>Le rendement et les apprentissages scolaires des élèves</b>                                 | Rendement scolaire global et par matière, habiletés de langage.   |
| <b>La motivation, la qualité de la participation en classe et le concept de soi des élèves</b> | Motivation en lecture, en écriture et en mathématiques, concept de soi en lecture, en écriture et en mathématiques, attachement à l'école, investissement scolaire, temps consacré aux devoirs, fréquence de la lecture, qualité de la participation en classe.   |
| <b>Le comportement des enfants</b>   | Hyperactivité, inattention, troubles émotifs, anxiété, timidité, agressivité, opposition, altruisme.  |
| <b>Les relations sociales des enfants</b>  | Relations avec les pairs et avec les enseignants (relation positive et relation conflictuelle), victimisation, retrait social.  |
| <b>Les habitudes de vie des enfants</b>  | Participation à des activités parascolaires organisées, habitudes alimentaires, sommeil, utilisation d'un ordinateur, temps passé devant la télé et à jouer à des jeux vidéo.   |
| <b>La santé physique et mentale des enfants</b>  | État de santé général, prise de médicaments, problèmes de santé, consultation de spécialistes de la santé physique et mentale, condition physique.  |
| <b>L'environnement physique et social</b>  | Qualité de l'environnement scolaire, climat de l'école, comportement général du groupe-classe de l'enfant, changement d'école, nombre d'heures par semaine au service de garde, caractéristiques du quartier.   |

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

## Stratégies d'analyse

Afin d'établir le portrait des élèves à risque de décrocher (avec et sans indiscipline), une comparaison a été faite avec les élèves non à risque, et cela au moyen de régressions multinomiales (voir l'encadré 2 pour une description de cette méthode statistique). Dans un premier temps, en comparant avec le groupe non à risque, nous avons cherché à identifier, à l'aide de régressions multinomiales bivariées, les indicateurs individuellement liés à l'appartenance à un des deux groupes à risque (avec et sans indiscipline). Comme prévu, la grande majorité des indicateurs étudiés sont individuellement reliés au risque de décrocher au secondaire (données non présentées). Par ailleurs, comme plusieurs des indicateurs d'une même dimension tendent à être corrélés entre eux (p. ex. la motivation scolaire et le temps passé à étudier), il est intéressant de voir lesquels apparaissent les plus discriminants. C'est pourquoi nous avons effectué, dans un deuxième temps, une série de régressions multivariées; cette fois-ci, en incluant, sur la base des premières analyses, tous les indicateurs significatifs d'une même dimension. Les résultats de ces régressions permettent de faire ressortir les indicateurs de chacune des dimensions qui (1) caractérisent le plus le fait d'être à risque ou non, à 12 ans, de décrochage scolaire ou (2) ceux qui prédisent le mieux ce risque dès 7 ans. Des comparaisons entre les trois groupes d'élèves (à risque sans indiscipline, à risque avec indiscipline et non à risque) ont été effectuées afin de mieux cerner les particularités de chacun des groupes.

Une troisième étape a permis de regrouper dans une seule régression multinomiale, selon un processus itératif, les indicateurs qui, à 12 ans, semblaient les plus déterminants par dimension afin de distinguer les élèves à risque des élèves non à risque (soit les variables significatives au terme de la seconde étape d'analyse). Il s'agissait de déterminer lesquels étaient les plus importants pour discriminer les différents élèves à risque (avec ou sans indiscipline)<sup>9</sup> toutes dimensions confondues. Nous avons ensuite répété l'opération avec les données à 7 ans pour identifier les meilleurs prédicteurs. Précisons que le sexe de l'élève a été pris en compte dans les modèles finaux, à titre de variable explicative, afin d'évaluer dans quelle mesure le fait d'être une fille ou un garçon peut contribuer à expliquer l'appartenance à l'un ou l'autre groupe d'élèves à risque de décrocher, au-delà des autres facteurs considérés. Des tests d'interaction ont aussi été effectués afin de vérifier dans quelle mesure les relations entre les différents indicateurs retenus dans les modèles finaux peuvent varier selon le sexe des élèves.

Les analyses des deux dernières étapes ont été effectuées à partir de données pondérées et, de ce fait, ont fait l'objet d'ajustements afin de permettre la généralisation des résultats à la population des enfants visés par l'ÉLDEQ. 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, les différences rapportées dans le texte sont significatives à un seuil de 0,05. Dans les cas où le seuil se situe à 0,10, on parlera de tendance.

## Les résultats

### Portrait des élèves à risque de décrocher

Cette section brosse un portrait des élèves à risque de décrocher pour chacune des dimensions retenues. Les résultats sont présentés aux tableaux 3 (caractéristiques à 12 ans) et 4 (prédicteurs à 7 ans).

#### ... sous l'angle des caractéristiques sociodémographiques des familles des élèves

Alors que les analyses préliminaires bivariées (première étape) semblent indiquer que plusieurs indicateurs sociodémographiques sont reliés au risque de décrocher (notamment des aspects relevés dans la littérature tels que l'âge des parents, la structure familiale, la scolarité des parents, etc.) (données non présentées), seul le revenu familial ressort comme étant significatif dans les analyses multivariées, et ce, à 7 ans comme à 12 ans. On en conclut que, comparativement aux élèves non à risque, les élèves à risque de décrocher de l'école au secondaire, qu'ils présentent ou non des problèmes de discipline, sont plus susceptibles de vivre dans des familles dont le revenu est inférieur; ce facteur est également plus déterminant quant au risque de décrochage que les autres caractéristiques sociodémographiques considérées. Des analyses supplémentaires seraient nécessaires pour déterminer si le revenu familial médiatise le lien entre d'autres facteurs sociodémographiques, par exemple la scolarité des parents ou la structure familiale et le risque de décrocher.

## Encadré 2

### La régression multinomiale

Les régressions multinomiales permettent ici d'examiner dans quelle mesure différentes caractéristiques des élèves sont associées à l'appartenance à un groupe plutôt qu'à un autre (soit les trois groupes ou types d'élèves : à risque avec indiscipline, à risque sans indiscipline et non à risque). L'analyse par régression multinomiale, aussi appelée régression logistique polytomique, est utilisée lorsque la variable dépendante à expliquer est catégorielle et présente plus de deux catégories (ici, nos trois groupes d'élèves).

Les résultats présentés dans ce fascicule s'appuient sur des modèles de régressions multinomiales multivariées, c'est-à-dire des modèles prenant en compte simultanément différentes variables. Cela permet de connaître la contribution unique de chacune d'entre elles à la probabilité d'appartenir à l'un ou l'autre groupe d'élèves à risque. Pour ce faire, il convient d'abord de décider d'un groupe dit de référence, qui sera celui avec lequel les autres seront comparés. Lors de la deuxième étape, dont l'objectif est davantage descriptif, les trois groupes ont été comparés entre eux, soit chacun des groupes d'élèves à risque par rapport aux élèves non à risque, puis les élèves à risque sans indiscipline avec les élèves à risque avec indiscipline. Pour la modélisation finale (troisième étape), seuls les deux groupes d'élèves à risque sont comparés avec les élèves non à risque. Les résultats sont présentés sous forme de rapports de cotes. Un rapport de cotes inférieur à 1 indique que les élèves présentant une caractéristique donnée sont moins à risque d'appartenir à un des groupes à risque plutôt qu'au groupe de référence, tandis qu'un rapport de cotes supérieur à 1 indique qu'ils le sont plus, une fois les autres facteurs pris en compte.

Tableau 3  
**Principales caractéristiques des élèves de 12 ans<sup>1</sup> associées au risque de décrochage scolaire au secondaire, résultats des modèles de régressions multinomiales par dimension, Québec, 2010**

|   | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque AVEC indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves à risque AVEC indiscipline | Interprétation <sup>2</sup> |
|---|--|--|--|-----------------------------|
|   | RC   |  |  |                             |
| <b>Les caractéristiques sociodémographiques des parents et de la famille</b>                                  |  |  |  |                             |
| Revenu du ménage (score élevé = revenu élevé)   | 0,81 <sup>**</sup>   | 0,79 <sup>***</sup>  | 1,03   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>L'environnement et les pratiques familiales</b>  |  |  |  |                             |
| Conditions favorables pour les apprentissages scolaires selon l'enseignant (score élevé = conditions réunies) | 0,88   | 0,59 <sup>***</sup>  | 1,49 <sup>**</sup>   | 3 < 1 et 2 > 3              |
| Exposition à la fumée secondaire dans la maison selon la PCM (0 = non; 1 = oui)                               | 2,84 <sup>***</sup>  | 1,13   | 2,51 <sup>†</sup>  | 2 > 1 et 3                  |
| Pratiques parentales positives selon l'enfant (score élevé = pratiques positives)                             | 0,82   | 0,47 <sup>***</sup>  | 1,73 <sup>†</sup>  | 3 < 1 et 2 > 3              |
| Importance accordée aux résultats scolaires par la PCM (score élevé = pas important)                          | 2,24 <sup>**</sup>   | 1,57   | 1,42   | 2 > 1                       |
| Contacts avec l'école pour des problèmes de rendement scolaire selon la PCM (score élevé = plus de contacts)  | 2,46 <sup>***</sup>  | 1,68 <sup>†</sup>  | 1,46   | 2 et 3 > 1                  |
| Contacts avec l'école pour des problèmes de comportement selon la PCM (score élevé = plus de contacts)        | 0,69   | 1,49 <sup>†</sup>  | 0,46 <sup>**</sup>   | 2 < 3                       |
| Fréquence selon laquelle la PCM vérifie le travail scolaire/aide son enfant (score élevé = fréquence élevée)  | 1,37 <sup>†</sup>  | 1,42 <sup>**</sup>   | 0,96   | 2 et 3 > 1                  |
| Satisfaction de la PCM quant au suivi fait chez l'enfant (score élevé = très insatisfaite)                    | 1,16   | 2,08 <sup>**</sup>   | 0,55 <sup>†</sup>  | 3 > 1                       |
| <b>Le rendement et les apprentissages scolaires des élèves</b>  |  |  |  |                             |
| Réussite en lecture selon l'enseignant (score élevé = faible réussite)  | 1,81 <sup>**</sup>   | 2,48 <sup>***</sup>  | 0,73   | 2 et 3 > 1                  |
| Aide spécialisée à l'école selon l'enseignant (0 = oui; 1 = non)  | 0,18 <sup>***</sup>  | 1,29   | 0,14 <sup>***</sup>  | 2 < 1 et 3                  |
| Réussite dans l'ensemble selon la PCM (score élevé = faible réussite)   | 2,70 <sup>***</sup>  | 2,95 <sup>***</sup>  | 0,91   | 2 et 3 > 1                  |
| Redoublement scolaire selon la PCM (1 = oui; 2 = non)   | 0,13 <sup>***</sup>  | 0,09 <sup>***</sup>  | 1,51   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>La motivation, la qualité de la participation en classe et le concept de soi des élèves</b>                |  |  |  |                             |
| Qualité de la participation en classe selon l'enseignant (score élevé = meilleure qualité de participation)   | 0,44 <sup>***</sup>  | 0,13 <sup>***</sup>  | 3,49 <sup>***</sup>  | 2 et 3 < 1; 2 > 3           |
| Attrait de l'école selon l'enfant (score élevé = attrait élevé)   | 1,05   | 0,64 <sup>†</sup>  | 1,65 <sup>†</sup>  | 3 < 1 et 2 > 3              |
| Motivation en lecture selon l'enfant (score élevé = motivation élevée)  | 0,80   | 0,64 <sup>***</sup>  | 1,24   | 3 < 1                       |
| Concept de soi en lecture selon l'enfant (score élevé = concept de soi élevé)                                 | 0,60 <sup>***</sup>  | 0,72 <sup>**</sup>   | 0,82   | 2 et 3 < 1                  |
| Concept de soi en mathématiques selon l'enfant (score élevé = concept de soi élevé)                           | 0,66 <sup>***</sup>  | 0,65 <sup>***</sup>  | 1,01   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>Le comportement des enfants</b>  |  |  |  |                             |
| Hyperactivité selon l'enseignant (score élevé = plus d'hyperactivité)   | 0,81 <sup>**</sup>   | 1,14 <sup>†</sup>  | 0,70 <sup>***</sup>  | 2 < 1 et 3; 3 > 1           |
| Inattention selon l'enseignant (score élevé = plus d'inattention)   | 1,23 <sup>***</sup>  | 1,39 <sup>***</sup>  | 0,89 <sup>†</sup>  | 2 et 3 > 1                  |
| Anxiété selon l'enseignant (score élevé = plus d'anxiété)   | 1,30 <sup>***</sup>  | 1,12 <sup>†</sup>  | 1,15 <sup>†</sup>  | 2 > 1                       |
| Agressivité indirecte selon l'enfant (score élevé = plus d'agressivité)                                       | 0,78 <sup>**</sup>   | 1,14 <sup>†</sup>  | 0,68 <sup>***</sup>  | 2 < 1 et 3                  |
| Altruisme selon l'enfant (score élevé = plus d'altruisme)   | 0,88 <sup>†</sup>  | 0,85 <sup>**</sup>   | 1,04   | 2 et 3 < 1                  |



Tableau 3 (suite)  
**Principales caractéristiques des élèves de 12 ans<sup>1</sup> associées au risque de décrochage scolaire au secondaire, résultats des modèles de régressions multinomiales par dimension, Québec, 2010**

|   | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque AVEC indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves à risque AVEC indiscipline | Interprétation <sup>2</sup> |
|---|--|--|--|-----------------------------|
|   | RC   |  |  |                             |
| <b>Les relations sociales des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| Relation conflictuelle entre l'enfant et l'enseignant selon l'enseignant (score élevé = relation conflictuelle) | 1,12 <sup>‡</sup>  | 1,42 <sup>+++</sup>  | 0,79 <sup>+++</sup>  | 3 > 1 et 2 < 3              |
| Relation négative entre l'enfant et son meilleur ami selon l'enfant (score élevé = relation négative)           | 1,19   | 1,32 <sup>++</sup>   | 0,90   | 3 > 1                       |
| <b>Les habitudes de vie des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| A déjà essayé la cigarette selon l'enfant (1 = oui; 2 = non)  | 0,78   | 0,26 <sup>++</sup>   | 2,97   | 3 < 1                       |
| Temps passé à lire pour le plaisir selon l'enfant (durée)   | 0,67 <sup>++</sup>   | 0,67 <sup>++</sup>   | 1,00   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>La santé physique et mentale des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| Prise de médicaments pour le TDAH selon la PCM (1 = oui; 2 = non)   | 0,33 <sup>++</sup>   | 0,16 <sup>+++</sup>  | 2,01 <sup>‡</sup>  | 2 et 3 < 1                  |
| Condition physique perçue par la PCM (score élevé = mauvaise condition)   | 1,40 <sup>‡</sup>  | 1,66 <sup>++</sup>   | 0,84   | 3 > 1                       |
| <b>L'environnement physique et social</b>   |  |  |  |                             |
| Comportement général du groupe-classe de l'enfant selon l'enseignant (score élevé = bon comportement)           | 1,01   | 0,83 <sup>++</sup>   | 1,22 <sup>‡</sup>  | 3 < 1 et 2 > 3              |
| Quartier dangereux/absence d'entraide selon la PCM (score élevé = quartier dangereux)                           | 0,94   | 2,22 <sup>+++</sup>  | 0,42 <sup>++</sup>   | 3 > 1 et 2 < 3              |

1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

2. 1 = Non à risque; 2 = À risque sans indiscipline; 3 = À risque avec indiscipline.

Note : Les rapports de cotes (RC) sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10; † : 0,05; ++ : 0,01; +++ : 0,001. Un rapport de cotes inférieur à 1 indique qu'une augmentation de la valeur de la variable considérée diminue la probabilité que l'élève appartienne à un groupe par comparaison avec un autre groupe, tandis qu'un rapport de cotes supérieur à 1 indique qu'elle l'augmente.

PCM : Personne qui connaît le mieux l'enfant.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau 4  
**Principaux prédicteurs chez les élèves à 7 ans de la présence d'un risque à 12 ans<sup>1</sup> de décrocher au secondaire, résultats des modèles de régressions multinomiales par dimension, Québec, 2005 et 2010**

|   | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque AVEC indiscipline avec les élèves non à risque | Comparaison des élèves à risque SANS indiscipline avec les élèves à risque AVEC indiscipline | Interprétation <sup>2</sup> |
|---|--|--|--|-----------------------------|
|   | RC   |  |  |                             |
| <b>Les caractéristiques sociodémographiques des parents et de la famille</b>                                    |  |  |  |                             |
| Revenu du ménage (score élevé = revenu élevé)   | 0,79 <sup>+++</sup>  | 0,75 <sup>+++</sup>  | 1,05   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>L'environnement et les pratiques familiales</b>  |  |  |  |                             |
| Conditions favorables pour les apprentissages scolaires selon l'enseignant (score élevé = conditions réunies)   | 0,71 <sup>++</sup>   | 0,58 <sup>+++</sup>  | 1,23 <sup>†</sup>  | 2 et 3 < 1                  |
| Contacts avec l'école pour des problèmes de rendement scolaire selon la PCM (score élevé = plus de contacts)    | 2,17 <sup>+++</sup>  | 1,58 <sup>†</sup>  | 1,38   | 2 et 3 > 1                  |
| Stimulation pour la lecture de la part de la PCM (score élevé = stimulation fréquente)                          | 1,31   | 0,37 <sup>++</sup>   | 3,56 <sup>+++</sup>  | 3 < 1 et 2 > 3              |
| Syndrome des jambes sans repos chez la mère (score élevé = constamment)   | 1,28 <sup>+++</sup>  | 1,04   | 1,23 <sup>†</sup>  | 2 > 1 et 3                  |
| <b>Le rendement et les apprentissages scolaires des élèves</b>  |  |  |  |                             |
| Réussite en lecture selon la PCM (score élevé = faible réussite)  | 1,75 <sup>++</sup>   | 1,56 <sup>†</sup>  | 1,12   | 2 et 3 > 1                  |
| Réussite en lecture selon l'enseignant (score élevé = faible réussite)  | 1,89 <sup>+++</sup>  | 1,96 <sup>++</sup>   | 0,96   | 2 et 3 > 1                  |
| Activité sur les nombres (score élevé = meilleure réussite)   | 0,88 <sup>++</sup>   | 1,00   | 0,88 <sup>†</sup>  | 2 < 1 et 3                  |
| <b>La motivation, la qualité de la participation en classe et le concept de soi des élèves</b>                  |  |  |  |                             |
| Concept de soi en lecture selon l'enfant (score élevé = concept de soi élevé)                                   | 0,69 <sup>+++</sup>  | 0,80 <sup>†</sup>  | 0,86   | 2 et 3 < 1                  |
| Qualité de la participation en classe selon l'enseignant (score élevé = meilleure qualité de participation)     | 0,26 <sup>+++</sup>  | 0,25 <sup>+++</sup>  | 1,03   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>Le comportement des enfants</b>  |  |  |  |                             |
| Inattention selon l'enseignant (score élevé = plus d'inattention)   | 1,35 <sup>+++</sup>  | 1,34 <sup>+++</sup>  | 1,01   | 2 et 3 > 1                  |
| <b>Les relations sociales des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| Relation positive entre l'enfant et l'enseignant selon l'enseignant (score élevé = relation positive)           | 0,84 <sup>++</sup>   | 0,92   | 0,91   | 2 < 1                       |
| Relation conflictuelle entre l'enfant et l'enseignant selon l'enseignant (score élevé = relation conflictuelle) | 1,17 <sup>++</sup>   | 1,37 <sup>+++</sup>  | 0,85 <sup>++</sup>   | 2 et 3 > 1;<br>2 < 3        |
| <b>Les habitudes de vie des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| Participation à des activités éducatives ou sportives organisées selon la mère/conjointe (fréquence)            | 0,71 <sup>†</sup>  | 0,49 <sup>+++</sup>  | 1,43   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>La santé physique et mentale des enfants</b>   |  |  |  |                             |
| Prise de médicaments pour le TDAH selon la PCM (1 = oui; 2 = non)   | 0,20 <sup>+++</sup>  | 0,15 <sup>++</sup>   | 1,32   | 2 et 3 < 1                  |
| <b>L'environnement physique et social</b>   |  |  |  |                             |
| Enseignant donne des consignes suffisantes/claires selon la PCM (score élevé = jamais)                          | 1,91 <sup>++</sup>   | 1,77 <sup>†</sup>  | 1,08   | 2 et 3 > 1                  |

1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

2. 1 = Non à risque; 2 = À risque sans indiscipline; 3 = À risque avec indiscipline.

Note : Les rapports de cotes (RC) sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; †† : 0,05; ††† : 0,01; †††† : 0,001. Un rapport de cotes inférieur à 1 indique qu'une augmentation de la valeur de la variable considérée diminue la probabilité que l'élève appartienne à un groupe par comparaison avec un autre groupe, tandis qu'un rapport de cotes supérieur à 1 indique qu'elle l'augmente.

PCM : Personne qui connaît le mieux l'enfant.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

### ... sous l'angle de l'environnement et des pratiques familiales

Parmi l'ensemble des indicateurs étudiés, ce sont les attitudes et les pratiques liées à la scolarisation qui distinguent le plus les élèves à risque de décrocher au secondaire des élèves non à risque. Lorsque les élèves à risque ont 12 ans, leurs parents ont plus de contacts avec l'école pour des problèmes de rendement (élèves à risque avec ou sans indiscipline) et pour des problèmes de comportement (tendance pour les élèves à risque avec indiscipline seulement), accordent moins d'importance aux résultats scolaires (élèves à risque sans indiscipline seulement) et sont moins susceptibles de réunir les conditions favorables pour l'apprentissage scolaire selon l'enseignant<sup>10</sup> (élèves à risque avec indiscipline seulement). Déjà, à 7 ans, les parents des élèves à risque avec ou sans indiscipline sont plus souvent convoqués à l'école pour discuter des problèmes de rendement de leur enfant et ont plus de mal à mettre en place les conditions favorisant les apprentissages scolaires de leur enfant, comparativement aux parents des élèves non à risque. De plus, les élèves à risque avec indiscipline reçoivent à cet âge moins de stimulation de la part de leurs parents pour ce qui est de la lecture<sup>11</sup>. Par ailleurs, répercussion présumée des difficultés scolaires de leur enfant, les parents d'élèves à risque passent plus de temps à aider leur enfant dans son travail scolaire (à 12 ans); les parents des élèves à risque avec indiscipline se disent aussi plus souvent insatisfaits de ce suivi.

Les mères des élèves à risque sans indiscipline semblent plus souvent présenter des symptômes associés au syndrome des jambes sans repos, syndrome lié à un dysfonctionnement des fonctions exécutives (lobe frontal) et au déficit de l'attention (Chervin, Archbold, Dillon, Pituch, Panahi, Dahl et Guilleminault, 2002; Wagner, Walters et Fisher, 2004). La corrélation entre la présence de symptômes de ce syndrome chez la mère et l'inattention de son enfant en première année (telle qu'évaluée par l'enseignant) est d'ailleurs significative ( $r > 0,10$ ;  $p < 0,001$ ). Enfin, à 12 ans, les élèves à risque avec indiscipline sont exposés à des pratiques parentales moins positives comparativement aux élèves non à risque. Au même âge, les élèves à risque sans indiscipline sont davantage exposés à la fumée secondaire à la maison que les élèves non à risque.

### ... sous l'angle du rendement et des apprentissages scolaires des élèves

Les enseignants considèrent que les élèves classés à risque à 12 ans ont davantage de difficultés dans leurs apprentissages scolaires, notamment en lecture. Ces résultats ne sont pas étonnants puisque le rendement scolaire rapporté par les élèves entre dans la composition de l'indice utilisé pour sélectionner les élèves à risque. Par ailleurs, ces difficultés sont déjà perceptibles pour plusieurs dès 7 ans (faible réussite en lecture selon les parents et selon l'enseignant). De plus, vers 7 ans, les élèves à risque sans indiscipline présentent des scores plus faibles pour l'activité sur les nombres que les élèves non à risque. Par contre, cela n'est pas le cas pour les élèves à risque avec indiscipline. Enfin, les élèves à risque sans indiscipline sont plus nombreux à recevoir de l'aide spécialisée à 12 ans, sans doute en raison de leurs difficultés précoces particulièrement marquées.



© iStockphoto.com/Yuri\_Arcurs

### ... sous l'angle de la motivation, de la qualité de la participation en classe et du concept de soi des élèves

À 12 ans, les élèves à risque avec ou sans indiscipline se perçoivent plus négativement en tant qu'apprenant (concept de soi en lecture et en mathématiques). Les enseignants considèrent également les élèves à risque comme moins engagés dans leurs apprentissages (plus faible participation en classe), et cela est encore plus vrai pour les élèves à risque avec indiscipline. D'ailleurs, seuls les élèves à risque avec indiscipline rapportent être moins motivés en lecture et moins aimer l'école que leurs pairs non à risque. Ainsi, l'attrait de l'école et la qualité de la participation en classe seraient plus faibles chez les élèves à risque avec indiscipline que chez tout autre groupe d'élèves, alors que la motivation en lecture serait plus faible chez les élèves à risque avec indiscipline que chez ceux non à risque. Par ailleurs, il est intéressant de noter que certaines des difficultés des élèves à risque, en ce qui concerne le concept de soi et la qualité de la participation en classe, apparaissent dès le début du primaire (7 ans). Le processus de désengagement prendrait donc racine dès le début du primaire pour certains et serait lié au risque de décrocher.

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

À 12 ans, les comportements qui semblent les plus liés au risque de décrocher sont l'hyperactivité, l'inattention, l'anxiété, l'agressivité indirecte et le faible altruisme. L'ensemble des élèves à risque (avec ou sans indiscipline) sont davantage susceptibles de présenter certaines caractéristiques, soit l'inattention (selon les enseignants), l'anxiété (selon les enseignants; tendance pour les élèves à risque avec indiscipline) et un faible altruisme (selon leur propre évaluation). On notera toutefois que les élèves à risque sans indiscipline ont tendance à manifester plus de signes d'anxiété et moins de signes d'inattention que les élèves à risque avec indiscipline, alors que ces derniers sont plus hyperactifs (selon les enseignants) et manifestent plus d'agressivité indirecte (selon leur propre évaluation) que les élèves non à risque ou à risque sans indiscipline.

Ce profil comportemental prendrait apparemment déjà forme à 7 ans, mais à cet âge, l'inattention est le comportement qui semble prédire le plus les problèmes chez les élèves à risque avec ou sans indiscipline.

### ... sous l'angle des relations sociales des enfants

Les élèves à risque avec indiscipline rapportent entretenir à 12 ans des relations plus négatives avec leur meilleur ami, en comparaison des élèves non à risque. Ils entretiennent aussi des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants que les élèves non à risque. On observe également une tendance en ce sens chez les élèves à risque sans indiscipline. Les signes avant-coureurs de ces difficultés apparaissent dès 7 ans, notamment au regard de la relation avec les enseignants, qui est moins positive ou plus conflictuelle chez les élèves à risque que chez les élèves non à risque, et plus conflictuelle encore chez les élèves à risque avec indiscipline que dans tout autre groupe.

### ... sous l'angle des habitudes de vie des enfants

Les élèves à risque sont moins engagés dans des activités parascolaires organisées (p. ex. clubs, groupes, activités sportives) au début de la scolarisation (7 ans). À 12 ans, le peu de temps passé à lire pour le plaisir (élèves à risque avec ou sans indiscipline) et le fait d'avoir déjà essayé la cigarette (élèves à risque avec indiscipline) sont aussi associés au fait d'être classé comme un élève à risque de décrocher.

### ... sous l'angle de la santé physique et mentale des enfants

À 12 ans comme à 7 ans, aucune relation significative n'a été détectée entre le risque de décrochage et divers indicateurs généraux de santé physique comme les visites à l'urgence, les problèmes de santé ponctuels, la consultation de spécialistes de la santé physique ou encore le poids corporel (données non présentées). En fait, une seule relation ressort comme étant significative à 12 ans : les élèves à risque de décrocher présenteraient une moins bonne condition physique, selon leur mère, que les élèves non à risque, bien que seule une tendance soit observée pour les élèves à risque sans indiscipline.

Les élèves à risque semblent se distinguer davantage des élèves non à risque sur le plan de la santé mentale, particulièrement au regard des problèmes d'attention et d'hyperactivité, et ce, dès 7 ans. En effet, ils sont plus susceptibles au début et à la fin du primaire de prendre des médicaments pour atténuer les symptômes du trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH). À 12 ans, les élèves à risque avec indiscipline ont plus tendance à prendre ces médicaments que les élèves à risque sans indiscipline, ce qui n'est pas le cas à 7 ans. Rappelons que, malgré la médication, ces élèves ont toujours tendance à présenter des difficultés d'attention plus marquées que tout autre groupe d'élèves.

### ... sous l'angle de l'environnement physique et social

Nous disposons de peu de données caractérisant l'environnement physique et social plus large des élèves. Soulignons tout de même que vers 12 ans, les élèves à risque avec indiscipline vivent dans des quartiers que leurs parents considèrent plus dangereux et où il y a moins d'entraide, comparativement aux élèves non à risque ou aux élèves à risque sans indiscipline (les données concernant le quartier n'ont pas été colligées en 2005). Les élèves à risque avec indiscipline fréquentent aussi des classes plus difficiles que les élèves non à risque ou à risque sans indiscipline, selon leurs enseignants; ces classes comportent davantage d'élèves dont le comportement présente un défi pour les enseignants. Enfin, alors que les élèves à risque ont 7 ans, leurs parents estiment que l'enseignant donne des consignes moins claires ou insuffisantes concernant les travaux scolaires en comparaison des élèves non à risque.

### En résumé

Les résultats démontrent que les élèves de 12 ans à risque de décrochage scolaire, classés sur la base de leurs apprentissages (notes en français, en mathématiques et redoublement), de leur engagement et de leur conduite à l'école (indiscipline), se distinguent également des élèves non à risque sur plusieurs autres aspects de leur développement ou de leurs conditions de vie. Les résultats indiquent aussi que bon nombre des difficultés observées à 12 ans étaient déjà présentes ou émergentes en première année du primaire. Par ailleurs, bien que les facteurs présentés dans les tableaux 3 et 4 discriminent surtout les élèves à risque des élèves non à risque, certains permettent aussi de distinguer entre eux les deux types d'élèves à risque.

Dans l'ensemble, les élèves à risque proviennent davantage de familles moins favorisées sur le plan économique et dont les attitudes et pratiques liées à la scolarisation sont moins optimales. Cependant, il semble que les élèves à risque avec indiscipline présentent un plus grand nombre de facteurs de risque associés à leur milieu de vie et ceux-ci sont exacerbés (pratiques parentales moins positives, conditions des apprentissages peu favorables, faible stimulation quant à la lecture, quartier plus dangereux, classe plus difficile, etc.). Les relations interpersonnelles des élèves à risque apparaissent aussi moins positives, tant avec les pairs qu'avec les enseignants. Encore une fois, ce sont les élèves à risque avec indiscipline qui entretiennent les relations sociales les plus négatives avec leurs enseignants. Les problèmes de comportement extériorisés plus aigus de ces élèves (hyperactivité, agressivité) pourraient potentiellement expliquer ces relations plus difficiles. Ces élèves sont par ailleurs plus susceptibles de s'initier de façon précoce à la cigarette que les élèves non à risque. Les élèves à risque sans indiscipline éprouvent eux aussi des problèmes d'attention perceptibles dès la première année (leurs problèmes d'attention ont toutefois tendance à être moins prononcés que ceux des élèves à risque avec indiscipline, en sixième année). Leurs caractéristiques comportementales pourraient être le reflet de difficultés intériorisées (absence d'agressivité, absence d'hyperactivité, anxiété). Il convient de rappeler que même si les élèves

à risque avec indiscipline ont aussi tendance à présenter plus de signes d'anxiété que les élèves non à risque, ces signes ont tendance à être plus prononcés chez les élèves à risque sans indiscipline. Enfin, il n'est pas surprenant de constater que les deux groupes d'élèves à risque éprouvent des difficultés scolaires puisque c'est sur cette base qu'ils ont été classés. Les résultats montrent que ces difficultés sont perceptibles dès 7 ans et il semble que les élèves à risque sans indiscipline présentent une vulnérabilité supplémentaire (ils obtiennent un score plus bas que tous les autres groupes d'élèves au test standardisé sur les nombres). Les élèves à risque avec indiscipline se distinguent des autres groupes par un faible attrait pour l'école et une qualité de participation en classe particulièrement défailante à 12 ans. Ils semblent déjà présenter les caractéristiques d'une trajectoire particulièrement à risque dans la mesure où leurs signes de désengagement scolaire, assez nombreux, s'apparentent aux signes observés au secondaire (faible engagement en classe et faible rendement, difficultés relationnelles et comportementales prégnantes) (Archambault et autres, 2009).

**Bon nombre de difficultés observées chez les élèves de 12 ans à risque de décrochage scolaire, notamment un concept de soi négatif, une plus faible participation en classe, des problèmes d'attention et des difficultés d'apprentissage en lecture, étaient déjà perceptibles à l'âge de 7 ans.**

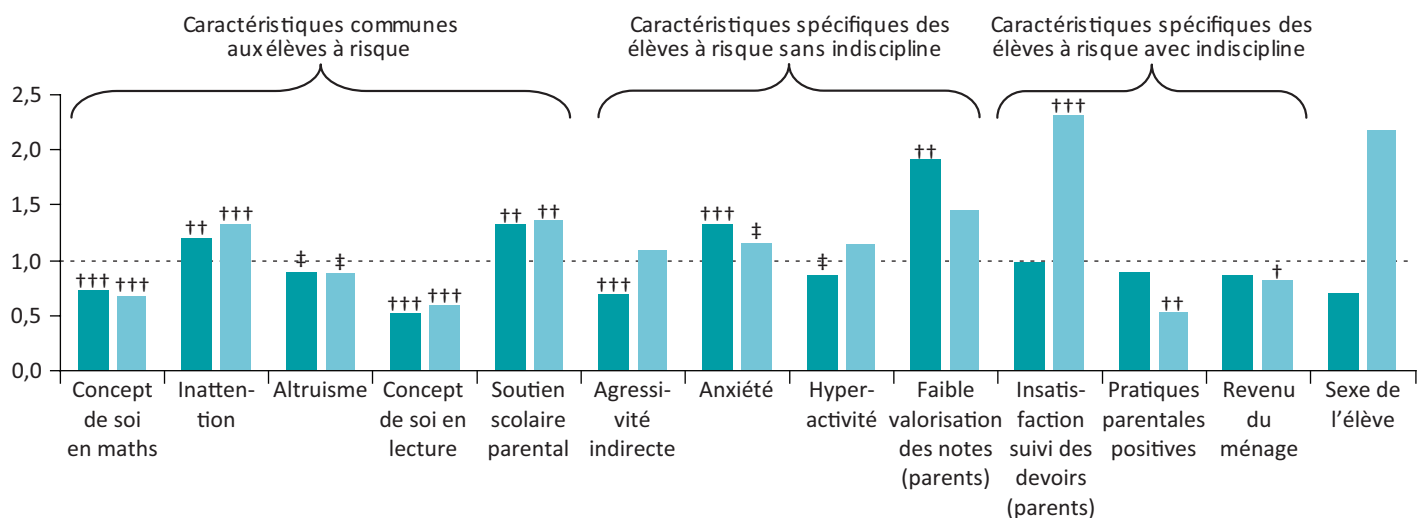
Maintenant, certaines de ces dimensions méritent-elles une plus grande attention pour guider l'intervention auprès des élèves de 12 ans à risque de décrocher de l'école au secondaire? Quelles caractéristiques demeurent liées au fait d'être un élève à risque avec ou sans indiscipline, une fois les autres facteurs pris en compte? Pour répondre à ces questions, deux modèles finaux ont été produits et les résultats sont présentés ci-dessous.

### Quelles sont les caractéristiques dominantes des élèves de 12 ans à risque de décrocher de l'école au secondaire?

Les résultats des analyses de régression multinomiale comparant les trois catégories d'élèves (non à risque, à risque avec indiscipline et à risque sans indiscipline) indiquent que les élèves de 12 ans à risque de décrocher au secondaire se distinguent surtout pour quatre des neuf dimensions étudiées, soit le concept de soi en lecture et en mathématiques, les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, l'environnement et les pratiques familiales ainsi que les caractéristiques sociodémographiques (voir figure 1). En ce qui concerne le concept de soi, les élèves à risque, qu'ils affichent ou non des problèmes de discipline, se perçoivent plus négativement en tant qu'apprenant que les élèves non à risque, à la fois en mathématiques et en lecture; ils évaluent donc moins favorablement leurs compétences dans ces matières. L'importance de ce facteur peut s'expliquer par le fait que la représentation de soi comme élève, c'est-à-dire le sentiment de compétence, repose en grande partie sur les résultats scolaires, ces derniers étant utilisés dans la composition de l'indice de risque de décrocher. Quant aux problèmes de comportement, les problèmes d'attention perçus par l'enseignant et, dans une moindre mesure, un

plus faible altruisme ( $p < 0,10$ ) discriminent autant les élèves à risque avec indiscipline que ceux sans indiscipline des élèves non à risque. Cependant, les élèves à risque sans indiscipline se distinguent surtout par une forme d'intériorisation de leurs difficultés : ils présentent moins d'agressivité indirecte et plus de symptômes d'anxiété que les élèves non à risque. Ils ont aussi tendance à présenter moins de signes d'hyperactivité ( $p < 0,10$ ). Notons que les élèves à risque avec indiscipline n'apparaissent pas significativement plus hyperactifs ou agressifs que leurs camarades non à risque lorsque leurs autres caractéristiques sont contrôlées (p. ex. concept de soi, inattention, soutien scolaire parental). En ce qui a trait à l'environnement et aux pratiques familiales, on note que la fréquence selon laquelle la mère intervient pour soutenir son enfant dans ses travaux scolaires distingue les deux catégories d'élèves à risque de ceux qui ne le sont pas. Cela peut s'expliquer facilement par les difficultés scolaires de ces enfants. Plusieurs autres aspects de l'environnement familial apparaissent particulièrement importants pour caractériser les élèves à risque avec indiscipline (p. ex. l'insatisfaction des parents quant au suivi des devoirs, des pratiques parentales considérées comme moins positives par les enfants); toutefois, une plus faible importance accordée aux résultats scolaires par les parents semble plus caractéristique des élèves à risque sans indiscipline. En dernier lieu, s'impose la faiblesse du revenu familial, qui discrimine seulement les élèves à risque avec indiscipline. Notons, par ailleurs, que si les garçons semblent plus susceptibles d'être dans le groupe à risque avec indiscipline, cette spécificité disparaît lorsque les effets des autres indicateurs sont pris en compte de manière simultanée (agressivité, concept de soi, inattention, etc.). Enfin, les tests d'interaction effectués entre les différentes variables des modèles et le sexe de l'élève révèlent que l'effet de celles-ci ne varie pas de façon significative chez les garçons et chez les filles.

Figure 1  
Principales caractéristiques des élèves d'environ 12 ans<sup>1</sup> associées au risque de décrochage scolaire au secondaire, résultats des modèles de régressions multinomiales, toutes dimensions confondues, Québec, 2010



Rapports de cotes (RC) :  
 > 1 : le facteur **accroît** le risque  
 < 1 : le facteur **diminue** le risque

■ Élèves à risque sans indiscipline ■ Élèves à risque avec indiscipline  
 ...comparativement aux élèves non à risque

1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

Note: Les rapports de cotes (RC) sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10; † : 0,05; ++ : 0,01; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

En somme, les élèves à risque se distinguent globalement des élèves non à risque par une perception de soi plus négative comme élève, par davantage de problèmes d'attention et par la nécessité pour les parents d'offrir un soutien scolaire accru. Les élèves à risque sans indiscipline se distinguent aussi des élèves non à risque par une forme d'intériorisation de leurs difficultés (p. ex. plus d'anxiété, une tendance à présenter moins de signes d'hyperactivité) et par la faible valorisation des résultats scolaires par leurs parents. Les élèves à risque avec indiscipline, eux, se distinguent sur le plan des pratiques parentales, apparemment moins positives selon l'enfant, du revenu familial (plus faible), de la satisfaction des parents quant au suivi des devoirs (parents plus souvent insatisfaits), mais pas en ce qui concerne leurs problèmes extériorisés (hyperactivité, agressivité), une fois les autres facteurs pris en compte.

**Les élèves de 12 ans à risque de décrochage scolaire au secondaire se distinguent des élèves non à risque par une perception de soi plus négative comme élève, davantage de problèmes d'attention, la nécessité d'un soutien scolaire parental accru et par une tendance à un plus faible altruisme.**

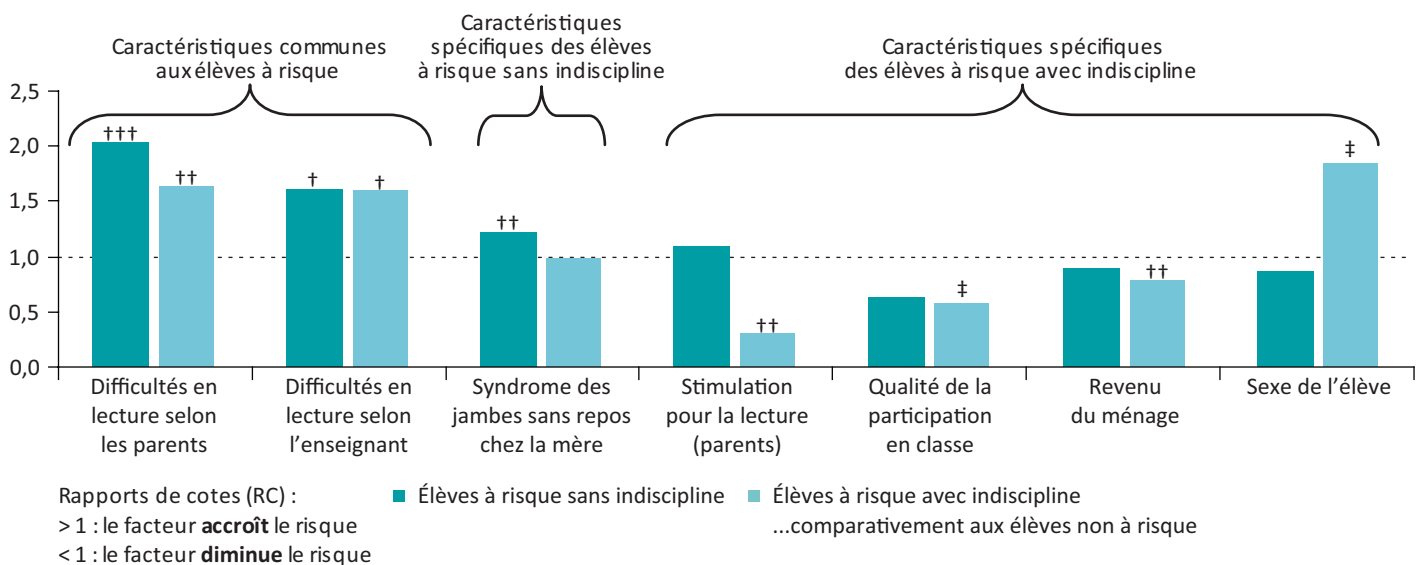
Nous terminons cette étude en examinant le poids relatif des prédicteurs à 7 ans dans le risque de décrocher au secondaire. Tous les prédicteurs identifiés dans les analyses précédentes demeurent-ils associés au risque de décrocher, lorsqu'ils sont considérés simultanément? Quels sont les facteurs de risque les plus importants et ces derniers sont-ils susceptibles de pouvoir guider les interventions préventives?

## Quels sont les meilleurs prédicteurs à 7 ans du risque de décrocher de l'école au secondaire?

Au final, sept variables relevant de trois dimensions apparaissent dominantes dans la prédiction du risque à 12 ans de décrocher de l'école au secondaire et l'appartenance à un des sous-groupes à risque (voir la figure 2). Tout d'abord, les difficultés en lecture perçues par les parents et les enseignants sont des signes avant-coureurs d'être classé à 12 ans dans une catégorie ou l'autre d'élèves à risque de décrocher au secondaire. D'autres variables, quant à elles, prédisent de façon plus spécifique l'appartenance aux différents groupes d'élèves à risque. Ainsi, les garçons ( $p < 0,10$ ), les élèves présentant une faible qualité de participation en classe ( $p < 0,10$ ), les élèves qui proviennent de familles dont le revenu est plus faible et ceux qui ont reçu moins de stimulation de la part de leurs parents en matière de lecture<sup>12</sup> sont particulièrement susceptibles d'être dans le groupe des élèves à risque avec problèmes de discipline à 12 ans. Les élèves nés de mères montrant des vulnérabilités neurologiques associées au déficit de l'attention (c.-à-d. syndrome des jambes sans repos) sont, quant à eux, plus susceptibles d'être dans le groupe à risque sans problèmes de discipline en classe. Ces prédicteurs ne se comportent pas différemment selon le sexe des enfants.

**Les difficultés en lecture à l'âge de 7 ans sont des signes avant-coureurs de la présence d'un risque, à la fin du primaire, de décrocher de l'école au secondaire, que les élèves présentent ou non des problèmes de discipline.**

Figure 2  
Principaux prédicteurs chez les élèves à 7 ans de la présence d'un risque à 12 ans<sup>1</sup> de décrocher au secondaire, résultats des modèles de régressions multinomiales, toutes dimensions confondues, Québec, 2005 et 2010



1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

Note: Les rapports de cotes (RC) sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10; † : 0,05; ++ : 0,01; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

## Conclusion

Cette étude appuie l'idée que l'expérience scolaire d'un bon nombre d'élèves du primaire est négative et prédispose à l'abandon des études. Ainsi, sur la base de trois prédicteurs majeurs du décrochage (le rendement, le retard, le désengagement), elle permet d'estimer qu'environ 15 % des élèves de 12 ans nés au Québec à la fin des années 1990 (18 % des garçons, 12 % des filles) présentent déjà de sérieux risques de décrocher une fois au secondaire. En démontrant qu'un nombre important d'indicateurs personnels, sociaux et familiaux mesurés à 7 ans prédisent ce risque de décrocher, cette étude renforce également l'idée que le décrochage scolaire est un processus qui, pour plusieurs enfants, prend racine dès l'entrée à l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Sameroff et Fiese, 1990). Ces observations confirment que la prévention du décrochage scolaire doit nécessairement viser les élèves du primaire, et ce, le plus tôt possible. Enfin, les résultats indiquent que, tout en étant susceptibles d'avoir en commun certaines difficultés, les élèves à risque au primaire ne constituent pas un groupe homogène et présentent des vulnérabilités personnelles et sociales suffisamment distinctes pour justifier des actions adaptées à leurs forces et vulnérabilités. La conclusion sera axée sur les retombées de l'étude jugées utiles pour la prévention du décrochage scolaire.

Cependant, il importe d'abord de rappeler que, malgré ses forces (échantillon longitudinal et représentatif des enfants nés au Québec à la fin des années 1990, multiples sources de données), l'ÉLDEQ comporte certaines limites quant à la possibilité d'examiner de manière exhaustive les déterminants de l'échec scolaire. Par exemple, l'ÉLDEQ ne permet pas d'évaluer de manière précise l'influence de l'école, de la classe ou encore des facteurs sociogéographiques ou ethniques. De plus, le classement des élèves à risque repose sur un indice de risque de décrocher validé initialement pour les élèves du secondaire. Les données recueillies auprès des parents et des enseignants appuient la validité de convergence et la validité discriminante de cet indice, mais seules de futures analyses intégrant l'information sur le décrochage permettront d'en vérifier la validité prédictive. Cela pourra être examiné avec les données qui sont actuellement collectées durant l'adolescence.

Abordons maintenant les implications des résultats obtenus pour l'ensemble des élèves à risque. Comme d'autres l'ont observé (voir Rumberger, 2011), ces enfants sont plus susceptibles de provenir de milieux économiques défavorisés et ont plus souvent des parents qui peinent à fournir un encadrement et un soutien optimal en matière de scolarisation ou d'apprentissage. Une priorité doit donc être accordée aux enfants des milieux défavorisés et à leurs parents. Des programmes gouvernementaux comme la *Stratégie d'intervention Agir autrement* qui vise les milieux défavorisés et incite à une plus grande collaboration école-famille (Epstein, 2001) s'avèrent donc pertinents. Par ailleurs, comme les écoles ne sont ni mandatées ni organisées pour soutenir directement les parents, il importe de considérer le rôle complémentaire des organismes communautaires et sociosanitaires dans une stratégie globale de prévention du décrochage (p. ex. l'organisme Réunir Réussir<sup>13</sup>, Balfanz, Fox, Bridgeland et McNaught, 2009; Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Ensuite, ces élèves vivent des échecs et éprouvent des difficultés d'apprentissage qui génèrent un sentiment d'incompétence qui, à son tour, nourrit le désengagement scolaire (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Des interventions visant l'amélioration des stratégies d'apprentissage

(Fournier et Cartier, 2011; Cartier, Contant et Janosz, 2012) et du sentiment d'efficacité personnel (Margolis et McCabe, 2006) pourraient donc être utiles à tous les élèves à risque. On observe également que les élèves à risque semblent éprouver plus de difficultés sur le plan émotionnel (p. ex. plus de signes d'anxiété). Ces élèves devraient donc pouvoir bénéficier d'interventions au chapitre de la régulation des émotions (Weinstein, Husman et Dierking, 2000; Cleary et Zimmerman, 2004). Enfin, cette étude met en lumière deux autres facteurs de risque communs aux élèves de nos deux sous-groupes à risque : les compétences en lecture à 7 ans et la difficulté à se concentrer à 12 ans.

Au début de la scolarisation, l'élève apprend à lire, puis il doit lire pour apprendre (Cartier et Tardif, 2000). Ainsi, un déficit précoce dans les habiletés en lecture aura d'importantes conséquences. Plusieurs études ont montré des liens entre les compétences en lecture et la réussite scolaire (McGee, Prior, Williams, Smart et Sanson, 2002). Un certain nombre d'initiatives ont vu le jour au Québec, au cours des dernières années, afin de promouvoir la capacité des parents à stimuler la lecture chez leurs enfants (p. ex. *Les Sacs d'histoires*<sup>14</sup>; ainsi que les différents projets de lecture *Le florilège*<sup>15</sup>) ou celle des enseignants à stimuler la lecture et les habiletés sur ce plan chez les élèves (p. ex. le projet *Coup de poing*<sup>16</sup>; *Le florilège*). Également, de plus en plus de chercheurs mettent au point des interventions et des outils pédagogiques dans le but d'améliorer la capacité de lecture des enfants (*Abracadabra* [Abrami, 2011]; *Apprendre à lire à deux* [Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin et Roux, 2005]) ou leurs stratégies de lecture en situation d'apprentissage (Cartier, 2007). La présente étude souligne l'importance à accorder au développement de ces compétences dès l'entrée à l'école.

Les élèves de 12 ans à risque de décrocher semblent avoir de la difficulté à se concentrer en classe, une difficulté perceptible dès la première année. Comme le temps réellement consacré aux apprentissages influence leur qualité, le fait de ne pas se concentrer en classe a une incidence négative directe sur la réussite et l'engagement scolaires (Gettinger et Walter, 2012). D'autres chercheurs ont déjà démontré, avec les données de l'ÉLDEQ, que les problèmes d'attention et d'hyperactivité en maternelle ou durant la période préscolaire prédisent les difficultés d'apprentissage en deuxième ou en quatrième année du primaire (Cardin et autres, 2011; Pagani et autres, 2011). Les vulnérabilités liées à la capacité d'attention peuvent être traitées par des pratiques éducatives adaptées (enseignants, parents) ainsi que par des interventions qui augmentent la capacité de l'élève à se concentrer (p. ex. autorégulation, neurofeedback, médication) (*Programme Attentix* [Caron, 2006]; Dawson et Guare, 2012).

Pour terminer, examinons les retombées de l'étude menant à une approche différentielle de la prévention. Parmi les élèves de 12 ans nés au Québec et à risque de décrochage au secondaire (15 %), ceux sans indiscipline (8 %) sont plus susceptibles de présenter des problèmes anxieux alors que ceux avec indiscipline (7 %), tout en ayant aussi tendance à éprouver davantage de tels problèmes, tendent à être agressifs envers leurs pairs, à entretenir des relations particulièrement négatives avec leurs enseignants et leurs pairs et à montrer peu d'intérêt pour l'école. Ces derniers, qui ressemblent beaucoup aux décrocheurs de type *inadapté* (voir Janosz et autres, 2000), présentent un profil psychosocial et un environnement physique, social et familial passablement moins avantageux (faible revenu, peu de pratiques parentales positives, conditions moins favorables pour les apprentissages) que les premiers. La qualité de leur participation

en classe serait aussi plus faible que chez tout autre groupe d'élèves. Non seulement apparaissent-ils à risque de décrocher de l'école à l'adolescence, mais ils le sont aussi pour d'autres troubles (délinquance, toxicomanie) (Dryfoos, 1991). Si ces élèves ont besoin de soutien sur le plan des apprentissages scolaires, ils ont également besoin d'aide pour développer leurs compétences sociales et leur capacité d'autorégulation. Leurs parents sont également susceptibles d'avoir besoin d'un soutien quant à leurs pratiques éducatives. Aussi, compte tenu de l'ampleur et de la diversité des difficultés de ces élèves, les chances de succès des interventions seront beaucoup plus élevées si celles-ci sont mises en place au tout début de la scolarisation. Les élèves à risque sans problèmes de discipline, quant à eux, bénéficieront des mesures générales énoncées plus haut. Si ces enfants présentent, à 7 ans, des symptômes d'inattention comparables à ceux des élèves à risque avec indiscipline, leurs difficultés d'attention à 12 ans ont tendance à être moins accentuées que celles des élèves à risque avec indiscipline. On peut supposer que le processus de maturation ou les

interventions dont ils ont pu faire l'objet ont permis de réduire cette vulnérabilité. Rappelons que, selon nos résultats, ces élèves sont plus susceptibles de bénéficier d'une aide spécialisée à l'école à 12 ans. Le milieu scolaire doit demeurer très vigilant en s'assurant que l'ensemble de ces élèves à risque continuent de recevoir le soutien nécessaire afin de mieux affronter les défis qui les attendent au secondaire. Enfin, les résultats de cette étude laissent clairement entrevoir la possibilité de construire un outil de dépistage en première année, mais de plus amples analyses seront requises pour bâtir un tel outil. À ce stade-ci, les prédicteurs les plus puissants à 7 ans semblent plus utiles pour distinguer l'ensemble des élèves à risque des élèves non à risque que les profils des élèves à risque à 12 ans. De plus, il serait important de vérifier si des indicateurs mesurés dès la maternelle n'offriraient pas aussi une bonne capacité de dépistage car, le cas échéant, des mesures de soutien appropriées pourraient être mises en place dès la première année du primaire.



© iStockphoto.com/gbh007



## Notes

1. Michel Janosz, Isabelle Archambault, Sophie Parent et Linda Pagani sont professeurs à l'École de psychoéducation (Université de Montréal) et chercheurs au Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) et à l'Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal (IRSPUM). Sophie Pascal est professionnelle de recherche au GRES et à l'IRSPUM. Luc Belleau est statisticien à l'Institut de la statistique du Québec.
2. Voir aussi, entre autres, BELFIELD, et LEVIN (2007); CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009); FORTIN (2008); GILMORE (2010); HANKIVSKY (2008) et RICHARDS (2009) pour des exemples de calcul des coûts du décrochage scolaire.
3. Les données ont été produites par l'ISQ à partir du *Fichier d'inscription des personnes assurées* de la Régie de l'assurance maladie du Québec de 2010.
4. Le score de risque varie de 0 à 1. L'étude de validation la plus récente de l'IPD permet de détecter 76% des décrocheurs réels (24% de faux négatifs) et 68% des élèves non à risque (32% de faux positifs) à un score de risque de 0,35, soit celui retenu dans la présente analyse. L'IPD a été validé auprès des élèves de 13 ans (Archambault et Janosz, 2009). La validation de l'indice auprès d'élèves de sixième année du primaire est en cours, mais une série d'analyses préliminaires ont démontré l'adéquation de ce dernier pour les élèves de 12 ans.
5. Une première tentative de reproduire la typologie de Janosz et autres (2000), qui comporte quatre groupes d'enfants à risque, s'est avérée infructueuse en raison des petits effectifs d'élèves à risque dans l'ÉLDEQ. Cependant, deux groupes ont pu être constitués : un premier regroupant les discrets, les désengagés et les sous-performants et un second, les élèves à risque de décrocher avec indiscipline (aussi appelés les inadaptés) (voir l'encadré 1).
6. On a retenu ici l'information recueillie auprès de la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) ou de la mère. Les données du *Questionnaire autoadministré du père biologique/conjoint vivant dans le ménage* n'ont donc pas été retenues parce qu'elles excluent nécessairement les enfants vivant dans un ménage monoparental dirigé par une mère seule.
7. La cohérence interne de chaque échelle de mesure a été vérifiée (alpha de Cronbach > 0,60).
8. La liste exhaustive des indicateurs ainsi que les détails concernant la construction des échelles et des indices retenus sont disponibles auprès des auteurs.
9. Les indicateurs liés au rendement et aux apprentissages scolaires des élèves ont été exclus de cette dernière étape puisqu'ils entrent directement dans la composition de l'indice de risque de décrocher.
10. Cet indicateur correspond à la sous-échelle Discipline familiale de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) développé par Janus et Offord (2007). Cette sous-échelle est construite à partir des huit questions suivantes : « Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence l'enfant est-il arrivé : 1) sans le matériel nécessaire pour faire son travail scolaire; 2) sans les vêtements appropriés pour participer à des activités scolaires; 3) habillé non convenablement pour les conditions climatiques; 4) trop fatigué pour faire son travail scolaire; 5) sans repas du midi/ni collation; 6) sans avoir mangé convenablement/en ayant faim; 7) sans avoir terminé ses devoirs; 8) en retard à l'école. »
11. La stimulation de la part des parents pour la lecture est un indice composite mesuré à partir de neuf questions posées au parent. Par exemple : « Présentement, à quelle fréquence vous ou tout autre adulte de la maison faites la lecture à haute voix à... ou l'écoutez-vous lire? »; « Environ combien de livres pour enfants avez-vous à la maison (excluant les livres d'école)? »; « À quelle fréquence parlez-vous avec... de ce que vous ou un membre de la famille êtes en train de lire? »; « À quelle fréquence encouragez-vous... à lire? ».
12. Voir la note 11.
13. <http://www.reunirreussir.org/>
14. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD\\_6](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD_6)
15. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp?page=florilege>
16. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD\\_4](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierD_4)

## Bibliographie

- ABRAMI, P. C. (2011). "A toolkit for learning: Using technology to close the gap", *Education Canada*, vol. 51, n° 2, p. 54-57.
- ALEXANDER, K. L., D. R. ENTWISLE et C. S. HORSEY (1997). "From first grade forward: Early foundations of high school dropout", *Sociology of Education*, vol. 70, n° 2, p. 87-107.
- ALOISE-YOUNG, P. A., C. CRUICKSHANK et E. L. CHAVEZ (2002). "Cigarette smoking and self-reported health in school dropouts: A comparison of Mexican American and non-Hispanic White adolescents", *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 27, n° 6, p. 497-507.
- ARCHAMBAULT, I., et M. JANOSZ (2009). « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, n° 3, p. 187-191.
- ARCHAMBAULT, I., M. JANOSZ, L. S. PAGANI et J. S. FALLU (2009). "The multidimensionality of student engagement and its predictive relationship to high school dropout", *Journal of Adolescence*, vol. 32, n° 3, p. 651-670.
- ASTONE, N. M., et S. S. MCLANAHAN (1991). "Family structure, parental practices, and high school completion", *American Sociological Review*, vol. 56, n° 3, p. 309-320.
- AUDAS, R., et J. D. WILLMS (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life-Course Perspective*, Hull, Human Resources Development Canada, Applied Research Branch, 52 p.
- BACHMAN, J. G., P. M. O'MALLEY, J. E. SCHULENBERG, L. D. JOHNSTON, P. FREEDMAN-DOAN et E. E. MESSERSMITH (2008). *The Education-Drug Use Connection. How Successes and Failures in School Relate to Adolescent Smoking, Drinking, Drug Use, and Delinquency*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 435 p.
- BALFANZ, R., J. H. FOX, J. M. BRIDGELAND et M. MCNAUGHT (2009). *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*, Washington, America's Promise Alliance, 99 p.
- BELFIELD, C. R., et H. M. LEVIN (2007). *The economic losses from high school dropouts in California*, Santa Barbara, California Dropout Research Project, 69 p.
- BERNÈCHE, F., et B. PERRON (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 256 p.
- BJERK, D. (2012). "Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood", *Economics of Education Review*, vol. 31, n° 1, p. 110-122.
- BRAY, J. W., G. A. ZARKIN, C. RINGWALT et J. QI (2000). "The relationship between marijuana initiation and dropping out of high school", *Health Economics*, vol. 9, n° 1, p. 9-18.
- BUSHNIK, T., T. BARR-TELFORD et P. BUSSIÈRE (2004). *In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*, Ottawa, Statistics Canada and Human Resources and Skills Development Canada, 40 p.
- CAIRNS, R. B., B. D. CAIRNS et H. J. NECKERMAN (1989). "Early school drop out: Configurations and determinants", *Child Development*, vol. 60, n° 6, p. 1437-1452.
- CANADIAN EDUCATION STATISTICS COUNCIL (2012). *Educational Attainment and Employment: Canada in an International Context*, Ottawa, Statistics Canada, n° 81-599-X au catalogue, n° 8, 9 p.
- CARDIN, J.-F., H. DESROSIERS, L. BELLEAU, C. GIGUÈRE et M. BOIVIN (2011). « Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec - ÉLDEQ*, Institut de la statistique du Québec, n° 12, juin, 8 p.
- CARON, A. (2006). *Aider son enfant à gérer l'impulsivité et l'attention. Attentif à la maison*, Montréal, Chenelière Éducation, 116 p.
- CARTIER, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Éditions CEC, 174 p.
- CARTIER, S., H. Contant et M. J. JANOSZ (2012). « Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec », *Repères*, vol. 45, n° spécial « Œuvres, textes et documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école dans toutes les disciplines », p. 97-115.
- CARTIER, S., et J. TARDIF (2000). « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, n° 115, avril-mai, p. 44-49.
- CHERVIN, R. D., K. H. ARCHBOLD, J. E. DILLON, P. PANAH, K. J. PITUCH, R. E. DAHL et C. GUILLEMINAULT (2002). "Inattention, hyperactivity, and symptoms of sleep-disordered breathing", *Pediatrics*, vol. 109, n° 3, p. 449-456.
- CHRISTENSON, S. L., A. L. RESCHLY et C. WYLIE (2012). *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science, 840 p.
- CLEARY, T. J., et B. J. ZIMMERMAN (2004). "Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning", *Psychology in the Schools*, vol. 41, n° 5, p. 537-550.
- COELLI, M. B., D. A. GREEN et W. P. WARBURTON (2007). "Breaking the cycle?: The effect of education on welfare receipt among children of welfare recipients", *Journal of Public Economics*, vol. 91, n° 7-8, p. 1369-1398.

- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009). *No "drop" in the bucket: the high costs of dropping out*, Ottawa, Université d'Ottawa, 9 p. [En ligne]. [[http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/49-02\\_04\\_09E.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/49-02_04_09E.pdf)] (Consulté le 15 juillet 2012).
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*, Jonquière, 15 p.
- CRANE, J. (1991). "The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing", *American journal of sociology*, vol. 96, n° 5, p. 1226-1259.
- CRONINGER, R. G., et V. E. LEE (2001). "Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance", *Teachers College Record*, vol. 103, n° 4, p. 548-581.
- CRUM, R. M., J. HEE-SOON, K. M. GREEN, J. ROBERTSON, K. FOTHERGILL et M. ENSMINGER (2006). "Educational Achievement and Early School Behavior as Predictors of Alcohol-Use Disorders: 35-Year Follow-Up of the Woodlawn Study", *Journal of Studies on Alcohol*, vol. 67, n° 1, p. 75-85.
- CUTLER, D. M., et A. LLERAS-MUNEY (2006). *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*, Cambridge, NBER working paper series, 37 p.
- DAWSON, P., et R. GUARE (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits. Practical Intervention in the Schools Series*, New York, Guilford Press, 240 p.
- DE WITTE, K., et M. CSILLAG (2012). "Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout", *Education Economics*, p. 1-20.
- DION, E., C. BORRI-ANADON, N. VANIER, M.-C. POTVIN et C. ROUX (2005). *Apprendre à lire à deux. Manuel de l'enseignante et matériel de lecture*, Document non publié, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DRAPELA, L. A. (2005). "Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study", *Deviant Behavior*, vol. 26, n° 1, p. 47-62.
- DRYFOOS, J. G. (1991). "Adolescents at risk: A summation of work in the field: Programs and policies", *Journal of Adolescent Health*, vol. 12, n° 8, p. 630-637.
- ELHARRAR, Y. (1999). *Stability of a school dropout classification*, Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Montréal.
- ENSMINGER, M., et A. SLUSARICK (1992). "Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first grade cohort", *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, p. 95-113.
- ENSMINGER, M., R. LAMKIN et N. JACOBSON (1996). "School leaving: A longitudinal perspective including neighborhood effects", *Child Development*, vol. 67, n° 5, p. 2400-2416.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview Press, 624 p.
- FAGAN, J., et E. PABON (1990). "Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth", *Youth & Society*, vol. 21, n° 3, p. 306-354.
- 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 de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, p. 7-29.
- FARMER, T. W., D. B. ESTELL, M. C. LEUNG, H. TROTT, J. BISHOP et B. D. CAIRNS (2003). "Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types", *Journal of School Psychology*, vol. 41, n° 3, p. 217-232.
- FERRER, A. M., et W. C. RIDDELL (2002). "The Role of Credentials in the Canadian Labour Market", *Canadian Journal of Economics*, vol. 35, n° 4, p. 879-905.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, É. ROYER et P. POTVIN (2005). « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », dans DE BLOIS, L. (éd.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, Saint-Nicolas, PUL, p. 51-64.
- FORTIN, P. (2008). *Les sans-diplôme au Québec : portrait d'ensemble*, conférence présentée lors des Journées interrégionales sur la persévérance scolaire *Nourrir l'avenir*, Mont-Sainte-Anne, 30 et 31 octobre 2008.
- FOSTER, E. M., et S. MCLANAHAN (1996). "An illustration of the use of instrumental variables: Do neighborhood conditions affect a young person's chance of finishing high school?", *Psychological Methods*, vol. 1, n° 3, p. 249-260.
- FOURNIER, M.-H., et S. C. CARTIER (2011). « Effet du modelage accompagné du facilitateur procédural sur les stratégies cognitives d'adolescents ayant une difficulté d'apprentissage lors d'apprentissage par la lecture », *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 14, n° 1, p. 85-104.
- FURNÉE, C. A., W. GROOT et H. M. VAN DEN BRINK (2008). "The health effects of education: Survey and metaanalysis", *European Journal of Public Health*, vol. 18, n° 4, p. 417-421.
- GAGNÉ, M.-È., D. MARCOTTE et L. FORTIN (2011). « L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 77-92.
- GARNIER, H. E., J. A. STEIN et J. K. JACOBS (1997). "The process of dropping out of high school: A 19-year perspective", *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 2, p. 395-419.
- GERVAIS, M. (2005). *L'éducation : l'avenir du Québec. Rapport sur l'accès à l'éducation présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, 102 p.

- GETTINGER, M., et M. J. WALTER (2012). "Classroom strategies to enhance academic engaged time", dans CHRISTENSON, S. L., A. L. RESCHLY et C. WYLIE (Eds.). *The handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science, p. 653-674.
- GILLES, J.-L., P. POTVIN et C. TIÈCHE CHRISTINAT (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, 316 p.
- GILMORE, J. (2010). *Trends in Dropout Rates and the Labour Market Outcomes of Young Dropouts. Education Matters: Insights on Education, Learning and Training in Canada*, Ottawa, Statistics Canada, n° 81-004-XIE au catalogue, vol. 7, n° 4, [En ligne]. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-eng.htm>] (Consulté le 20 juillet 2012).
- GREGG, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: assessment and accommodation*, New York, The Guilford Press, 316 p.
- GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport de recherche, Québec, 67 p.
- GRUSKIN, S. J., M. A. CAMPBELL et N. PAULU (1987). *Dealing with dropouts: The urban superintendents' call to action*, Washington, Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office, 90 p.
- HANKIVSKY, O. (2008). *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*, Rapport présenté au Conseil canadien sur l'apprentissage, 85 p.
- HANNON, L. (2003). "Poverty, delinquency, and educational attainment: cumulative disadvantage or disadvantage saturation?", *Sociological Inquiry*, vol. 73, n° 4, p. 575-594.
- HARDING, D. J. (2003). "Counterfactual models of neighborhood effects: the effect of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy", *American Journal of Sociology*, vol. 109, n° 3, p. 676-719.
- HARLOW, C. (2003). *Education and Correctional Populations, Bureau of Justice Statistics: Special Report*, Washington, U.S. Department of Justice, 12 p.
- HAWKINS, J. D., R. F. CATALANO et J. Y. MILLER (1992). "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention", *Psychological Bulletin*, vol. 112, n° 1, p. 64-105.
- HENRY, K. L., K. E. KNIGHT et T. P. THORNBERRY (2012). "School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41, n° 2, p. 156-166.
- 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., J. S. FALLU et M. A. DENIGER (2003). « La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité de programmes de prévention », dans VITARO, F., et C. GAGNON (éd.). *La prévention des problèmes d'adaptation*, Montréal, Les presses de l'Université du Québec à Montréal, tome 2, p. 177-199.
- JANOSZ, M., M. LEBLANC, B. BOULERICE et R. E. TREMBLAY (2000). "Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.
- JANOSZ, M., M. LEBLANC, B. BOULERICE et R. E. TREMBLAY (1997). "Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, p. 733-762.
- JANUS, M., et D. OFFORD (2007). "Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 39, n° 1, p. 1-22.
- JIMERSON, S. R., G. E. ANDERSON et A. D. WHIPPLE (2002). "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school", *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 4, p. 441-457.
- JIMERSON, S., B. EGELAND, L. A. SROUFE et B. CARLSON (2000). "A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development", *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, p. 525-549.
- KAUFMAN, P., M. N. ALT et C. CHAPMAN (2004). *Dropout Rates in the United States: 2001*, Washington, U.S. Department of Education, 93 p.
- KENT, K. M., W. E. PELHAM, B. S. G. MOLINA, M. H. SIBLEY, D. A. WASCHBUSCH, J. YU, E. M. GNAGY, A. BISWAS, D. E. BABINSKI et K. M. KARCH (2011). "The Academic Experience of Male High School Students with ADHD", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 39, n° 3, p. 451-462.
- KOKKO, K., R. E. TREMBLAY, E. LACOURSE, D. S. NAGIN et F. VITARO (2006). "Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence", *Journal of research on adolescence*, vol. 16, n° 3, p. 403-428.

- MAHONEY, J. L., et R. B. CAIRNS (1997). "Do extracurricular activities protect against early school dropout?", *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 2, p. 241-253.
- MARGOLIS, H., et P. MCCABE (2006). "Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say", *Intervention in School and Clinic*, vol. 41, n° 4, p. 218-227.
- MCANDREW, M., J. LEDENT, J. MURDOCH et R. AIT-SAID (2010). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*, Rapport final soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p.
- MCGEE, R., M. PRIOR, S. WILLIAMS, D. SMART et A. SANSON (2002). "The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 43, n° 8, p. 1004-1017.
- MCNEAL, R. B. (1999). "Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out", *Social Forces*, vol. 78, n° 1, p. 117-144.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2011*, [En ligne]. [[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf)] (Consulté le 15 août 2012).
- MOREAU, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*, Québec, Ministère de la Sécurité du revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 46 p.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1993). *Losing Generations: Adolescents in High Risk Settings*, Washington, National Academy Press, 288 p.
- OCDE (2006). *Transmission intergénérationnelle du désavantage socio-économique*, Paris, OCDE, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales.
- OREOPOULOS, P., M. E. PAGE et A. Huff STEVENS (2003). *Does Human Capital Transfer from Parent to Child? The Intergenerational Effects of Compulsory Schooling*, Cambridge, NBER working paper series, 48 p.
- PAGANI, L. S., C. FITZPATRICK, L. BELLEAU et M. JANOSZ (2011). « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 1, 9 p.
- PARKER, J. G., et S. R. ASHER (1987). "Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?", *Psychological Bulletin*, vol. 102, n° 3, p. 357-389.
- POTVIN, P., R. DESLANDES, P. BEAULIEU, P. MARCOTTE, L. FORTIN, É. ROYER et D. LECLERC (1999). « Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.
- POTVIN, P., L. FORTIN, D. MARCOTTE, É. ROYER et R. DESLANDES (2004). *Y'a une place pour toi! Guide de prévention du décrochage scolaire*, Québec, CTREQ, 80 p.
- POTVIN, P., et J.-R. LAPOINTE (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*, 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.
- RICHARDS, J. (2009). *Dropouts: The Achilles' Heel of Canada's High-School System*, Toronto, Institut C. D. Howe, 28 p.
- RUMBERGER, R. W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press, 400 p.
- RUMBERGER, R. W. (1995). "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 583-625.
- RUMBERGER, R. W. (1987). "High school dropouts: A review of issues and evidence", *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 2, p. 101-121.
- RUMBERGER, R. W., et S. A. LIM (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*, Santa Barbara, University of California, 130 p.
- SAMEROFF, A. J., et B. H. FIESE (1990). "Transactional regulation and early intervention", dans MEISELS, S. J., et J. P. SHONKOFF (Eds.). *Early intervention: A handbook of theory, practice, and analysis*, New York, Cambridge University Press, p. 119-149.
- SIMNER, M. L., et M. J. BARNES (1991). "Relationship between first-grade marks and the high school dropout problem", *Journal of School Psychology*, vol. 29, n° 4, p. 331-335.
- STAFF, J., et D. A. KREAGER (2008). "Too Cool for School? Violence, Peer Status and High School Dropout", *Social Forces*, vol. 87, n° 1, p. 445-471.
- SUH, S., J. SUH et I. HOUSTON (2007). "Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts", *Journal of Counseling & Development*, vol. 85, n° 2, p. 196-204.
- SWEETEN, G., S. D. BUSHWAY et R. PATERNOSTER (2009). "Does dropping out of school mean dropping into delinquency?", *Criminology*, vol. 47, n° 1, p. 47-91.

- TOWNSEND, L., A. J. FLISHER et G. KING (2007). "A Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use", *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 10, n° 4, p. 295-317.
- VALOIS, R. F., J. M. MACDONALD, L. BRETOUS, M. A. FISCHER et J. W. DRANE (2002). "Risk factors and behaviors associated with adolescent violence and aggression", *American Journal of Health Behaviour*, vol. 26, n° 6, p. 454-464.
- VÉRONNEAU, M.-H., F. VITARO, S. PEDERSEN et R. E. TREMBLAY (2008). "Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys?", *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, n° 2, p. 429-442.
- VITARO, F., M. BRENDGEN, S. LAROSE et R. E. TREMBLAY (2005). "Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 4, p. 617-629.
- VITARO, F., D. LAROCQUE, M. JANOSZ et R. E. TREMBLAY (2001). "Negative Social Experiences and Dropping Out of School", *Educational Psychology*, vol. 21, n° 4, p. 401-415.
- WAGNER, M. L., A. S. WALTERS et B. C. FISHER (2004). "Symptoms of Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder in Adults with Restless Legs Syndrome", *Sleep*, vol. 27, n° 8, p. 1499-1504.
- WEINSTEIN, C. E., J. HUSMAN et D. R. DIERKING (2000). "Self-regulation interventions with a focus on learning strategies", dans BOEKAERTS, M., P. R. PINTRICH et M. ZEIDNER (Eds.). *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, p. 727-747.
- WONG, M. D., M. F. SHAPIRO, W. J. BOSCARDIN et S. L. ETTNER (2002). "Contribution of major diseases to disparities in mortality", *New England Journal of Medicine*, vol. 347, n° 20, p. 1585-1592.
- ZETTERGREN, P. (2003). "School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, n° 2, p. 207-221.



**La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) 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 - ÉLDEQ :**  
Delphine Provençal

**Direction 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* (ÉLDEQ 1998-2010) sont disponibles sur le site Web de l'ÉLDEQ ([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 : JANOSZ, Michel, Sophie PASCAL, Luc BELLEAU, Isabelle ARCHAMBAULT, Sophie PARENT et Linda 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 (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2.

Avec la collaboration de : Karine Tétreault, Direction des enquêtes longitudinales et sociales

Avec l'assistance de : Nicole Descroisselles, révision linguistique, Direction des communications  
Gabrielle Tardif, mise en page, Direction des communications

Relecteurs : Pierre Potvin, professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
Marie-Hélène Véronneau, professeur, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

La version anglaise de ce fascicule est disponible sous le titre "Elementary School Students at Risk of Dropping Out of High School: Characteristics at 12 Years of Age and Predictors at 7 Years of Age", *Québec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD 1998-2010) – From Birth to 12 Years of Age*, Institut de la statistique du Québec, Vol. 7, Fascicule 2.

**Les partenaires financiers principaux de l'ÉLDEQ 1998-2010 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

**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 :**

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Régie de l'assurance maladie du Québec

**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'ÉLDEQ ([www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca)).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2013

ISBN 978-2-550-66775-9 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-66776-6 (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)