



La victimisation par les pairs de la maternelle à la deuxième année du primaire

Par Claudine Giguère, Frank Vitaro, Michel Boivin, Hélène Desrosiers,
Jean-François Cardin et Mara R. Brendgen¹

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 enseignants sont invités à 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



La problématique d'élèves victimisés par des pairs n'est pas un phénomène récent. Comme le mentionnent Card et Hodges (2008) dans leur récente synthèse sur le sujet, Thomas Hugues dans son roman *Tom Brown's Schooldays* publié en 1857 décrivait déjà les misères vécues par un jeune garçon victime de mauvais traitements de la part de ses camarades de classe.

Un siècle et demi plus tard, des chercheurs, tels que Dan Olweus (1978; Norvège) et Perry, Kusel et Perry (1988; États-Unis), ont repris le flambeau pour nous rappeler que cette réalité existe encore et constitue le lot quotidien de plusieurs écoliers. Depuis, plusieurs équipes de chercheurs à travers le monde se sont penchés sur ce phénomène afin de mieux le circonscrire et, possiblement, le prévenir (voir par exemple les nombreuses communications sur ce thème présentées au congrès de la *Society for Research in Child Development* [2011]). Selon la recension de Card et Hodges (2008), la victimisation par les pairs n'est pas un phénomène marginal : de 30 % à 60 % des élèves rapportent avoir été victimisés par leurs pairs au moins une fois au cours d'une année scolaire; de 6 % à 15 % disent avoir été victimisés à toutes les semaines. Toutefois, la proportion d'enfants victimisés de manière chronique (soit au cours de plusieurs années) demeure peu connue. Une étude menée il y a plusieurs années dans la grande région de Québec laisse entendre qu'environ 15 % des enfants du primaire l'auraient été de façon chronique, c'est-à-dire pendant au moins quatre ans (Boivin et autres, 2010).

L'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (voir l'encadré *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref* sur cette page) s'est aussi intéressée à cette question et les résultats des premières analyses effectuées pour les enfants en début de scolarisation font l'objet du présent fascicule. Ainsi, on

examinera les trajectoires de la victimisation des enfants de la maternelle à la deuxième année du primaire² et on cherchera à évaluer dans quelle mesure certains facteurs d'ordre personnel et sociofamilial y sont associés. De plus, une attention sera portée aux liens entre la victimisation et l'attachement des enfants à l'école. Les résultats présentés pourront guider les actions futures en matière de prévention et permettre d'améliorer notre compréhension de ce phénomène à l'école primaire.

Définition de la victimisation

La victimisation par les pairs est définie comme étant des comportements d'agression perpétrés de façon répétée par un ou des jeunes à l'endroit d'un autre jeune, dans un contexte où l'agresseur est en position de supériorité vis-à-vis de la victime (ou encore dans un contexte de déséquilibre du pouvoir) (Boivin, Hymel et Hodges, 2001). Les comportements d'agression peuvent être de nature physique (ex. : bousculer, frapper, taxer), verbale (ex. : crier des noms, injurier, menacer) ou relationnelle (ex. : dire des choses blessantes dans le dos de quelqu'un, faire circuler de fausses rumeurs, exclure quelqu'un du groupe; ce qu'on appellera agressivité indirecte). S'ajoutent à ces gestes de violence, le harcèlement ou l'intimidation par différents moyens de communication électroniques (messagerie texte, courriels, site Web, etc.); il s'agit alors de cyberintimidation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Ainsi, la victimisation par les pairs comprend des phénomènes tels que l'intimidation et le taxage (vol qualifié)³ de la part d'un ou plusieurs jeunes à l'égard d'un autre jeune. Selon que ces actes sont considérés du point de vue des enfants qui en sont les auteurs ou de celui des enfants qui en sont la cible, on parlera d'élèves agresseurs (*bullies*) ou d'élèves victimisés.

Selon les travaux de Card et Hodges (2008), moins de la moitié des enfants du primaire et à peine 15 % des enfants du secondaire qui sont victimisés le signalent à un membre du personnel scolaire. Les autres enfants croient que cela ne changera rien pour eux ou craignent des représailles. Les enseignants et les parents sont rarement témoins d'épisodes de victimisation parce que ceux-ci se produisent dans des endroits variés, souvent à l'abri du regard des adultes. L'absence d'adultes dans la cour de récréation augmente d'ailleurs la probabilité que ces épisodes de victimisation se produisent. En fait, à l'école, si les injures et les moqueries se font entendre dans les classes et les corridors, les menaces et les agressions sont le plus souvent commises dans les aires communes (la cour de récréation, les corridors de l'école,

les vestiaires, les toilettes, la cafétéria, l'autobus scolaire, le trajet entre l'école et la maison, etc.) à l'insu du personnel enseignant (Juvonen et Graham, 2001; MELS, 2010a). La présence d'enfants qui affichent de l'indifférence ou de l'approbation envers les actes de violence perpétrés autour d'eux est aussi liée à une plus grande incidence des épisodes de victimisation (Salmivalli, 2010).

Antécédents, corrélats et conséquences

Les enfants victimisés par leurs pairs sont parfois choisis en fonction de leur apparence physique (obésité, taille, couleur de la peau, port d'un vêtement distinctif, etc.), d'un handicap (visuel, auditif, langagier, moteur, intellectuel, etc.) ou de toute autre caractéristique qui les différencie des autres jeunes (faibles résultats scolaires, anxiété excessive, etc.) (Centre québécois de ressources en promotion de la sécurité et en prévention de la criminalité, 2005).

Par exemple, les données de l'ÉLDEQ ont déjà montré que les enfants affichant un surplus de poids vers l'âge de 7 ans étaient plus sujets, aux dires de leur enseignant, à avoir fait rire d'eux par les autres enfants (Desrosiers, Dumitru et Dubois, 2009). La relation entre la victimisation et les problèmes de poids pourrait toutefois être bidirectionnelle. Ainsi, chez les filles, la victimisation par les pairs contribuerait à leur problème de poids tout au long du primaire (Qualter et autres, soumis). Même si, en règle générale, les garçons sont plus exposés que les filles à des épisodes de victimisation, ce sont ces dernières, dans le cas des problèmes de poids, qui semblent les plus affectées. Une autre enquête québécoise à grande échelle (*Enquête sur la participation et les limitations d'activités [EPLA] de 2006*) révèle que plus les enfants de 5-14 ans présentent des incapacités⁴ graves, plus ils sont victimes de menaces d'agression ainsi que d'attaques ou d'agressions physiques (Camirand et autres, 2010).

Toutefois, il semble que les comportements sociaux sont les prédicteurs les plus importants de la victimisation. En effet, les enfants victimisés ont plus souvent un répertoire comportemental atypique : ils sont plus susceptibles de manquer d'habiletés sociales et d'avoir de la difficulté à s'affirmer (Card, Isaacs et Hodges, 2007, 2008). Ils ont aussi tendance à se retirer socialement, leur estime de soi étant plus faible et leurs sentiments dépressifs, plus élevés (Boivin et Hymel, 1997). Quelques études longitudinales ont montré que ces caractéristiques comportementales et socioaffectives peuvent être à l'origine des épisodes de victimisation. Ces

dernières sont aussi les conséquences de ces épisodes puisque ces marqueurs de détresse ont tendance à augmenter à la suite d'expériences de victimisation (Arseneault et autres, 2008; Boivin et autres, 2010; Boivin, Hymel et Bukowski, 1995; Perren et Alsacker, 2009).

Un aspect comportemental qui semble systématiquement lié à la victimisation par les pairs est la présence de comportements turbulents, en particulier ceux de type hyperactif ou réactif-agressif (Boivin et Hymel, 1997; Poulin et Boivin, 2000). Les enfants hyperactifs ou réactifs-agressifs constituent à la fois une cible et une source de provocation pour les enfants agresseurs (Lamarche et autres, 2006). Par ailleurs, la stabilité des caractéristiques personnelles associées à la victimisation peut expliquer le lien entre les expériences de victimisation à l'âge préscolaire et les premières expériences de victimisation à l'école primaire (Barker et autres, 2008).

Certaines pratiques parentales telles la surprotection (en particulier chez les garçons), l'hostilité et la négligence méritent également d'être examinées (Barker et autres, 2008; Finnegan, Hodges et Perry, 1998; Ladd et Ladd, 1998). En effet, même si ces pratiques parentales sont reliées aux problèmes de comportement des enfants, une partie de leur lien prédictif avec les expériences de victimisation suit un parcours qui semble indépendant des caractéristiques comportementales des enfants. D'autres facteurs d'ordre socio-économique et sociodémographique (ex. : structure familiale, origine ethnique) paraissent également associés au risque de victimisation par les pairs, quoique les liens ne sont pas toujours constants d'une étude à l'autre (Card et Hodges, 2008; Verkuyten et Thijs, 2001).

Même si les enfants victimisés ne sont habituellement agressés que par quelques enfants dans la classe, ils ont tendance à être ignorés ou fuis par les autres. Cette désertion sociale pourrait contribuer à leur sentiment de détresse et à leur manque d'habiletés sociales. Elle pourrait aussi se traduire par un réseau social plus réduit et un manque d'amis ou d'alliés qui, autrement, pourraient les protéger contre d'éventuels agresseurs (Boivin et Hymel, 1997; Boivin et Vitaro, 1995; Hodges, Boivin et autres, 1999; Lamarche et autres, 2006). Même pour ceux qui ont des amis ou des alliés, souvent ces derniers sont tout aussi victimisés et donc peu susceptibles d'offrir une protection adéquate (Card et Hodges, 2008). Il semble que les gestes d'agression pourraient avoir des conséquences néfastes importantes non seulement pour les victimes, mais aussi pour les témoins de ces gestes (une augmentation des problèmes de comportement extériorisés, une hausse du sentiment d'insécurité et de l'absentéisme et une diminution de la motivation scolaire) (Janosz et autres, 2008).

Par ailleurs, des travaux récents menés à partir des données de l'ÉLDEQ laissent entendre que la pratique d'activités sportives pourrait atténuer les risques de sentiments dépressifs chez les enfants victimisés (Perron-Gélinas et autres, 2010a). Elle ne contribuerait pas cependant à réduire leurs risques de présenter des problèmes de comportement extériorisés (Perron-Gélinas et autres, 2010b).

En ce qui a trait plus spécifiquement au parcours scolaire, il semble que plusieurs enfants victimisés par leurs pairs n'aient pas l'école (Buhs, Ladd et Herald, 2006). Ils ont tendance à s'absenter et leur rendement scolaire est sous la moyenne (Schwartz et autres, 2005). Cependant, le sens de la relation n'est pas clair, à savoir le faible attachement à l'école est-il un précurseur ou une conséquence de la victimisation par les pairs. Faute d'études qui adoptent une perspective longitudinale et transactionnelle (soit bidirectionnelle) dès l'entrée à l'école, l'ampleur et la direction de ces liens demeurent indéterminées; on peut penser que la victimisation et l'attachement scolaire se renforcent mutuellement et que l'association est bidirectionnelle. Il est aussi possible que le lien entre la victimisation et l'attachement à l'école s'explique par une tierce variable qui serait commune aux enfants, comme l'hyperactivité. Enfin, les mécanismes médiateurs et modérateurs susceptibles d'expliquer le lien entre la victimisation et un faible attachement scolaire demeurent méconnus même si quelques travaux ont exploré la question (Buhs et autres, 2006; Konishi et autres, 2010; Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997; Thijs et Verkuyten, 2008).

Objectifs

S'appuyant sur les données de l'ÉLDEQ, ce fascicule vise trois objectifs :

1. Identifier les trajectoires de victimisation par les pairs en début de scolarisation (c'est-à-dire de la maternelle à la deuxième année du primaire) à partir de l'information fournie par l'enfant;
2. Examiner le lien entre certaines caractéristiques personnelles et sociofamiliales mesurées à la maternelle et les trajectoires de victimisation;
3. Évaluer la relation entre les trajectoires de victimisation et les trajectoires d'attachement scolaire des enfants.

Méthodes d'analyse

Des analyses descriptives ont d'abord été effectuées afin de décrire la prévalence et l'évolution des différents comportements de victimisation de la maternelle à la deuxième année (voir encadré 1). Dans un deuxième temps, une modélisation des trajectoires de victimisation pendant ces premières années de scolarisation a été faite (voir encadré 2).

Ensuite, en tenant compte de certains aspects théoriques et méthodologiques (ex. : taux de réponse, disponibilité des données), on a examiné, à l'aide de régressions logistiques bivariées, le lien entre l'appartenance aux trajectoires de victimisation identifiées et certaines variables d'intérêt, soit le sexe de l'enfant de même que les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés, les pratiques parentales coercitives et le statut socioéconomique (SSE) du ou des parents tels qu'évalués quand l'enfant était à la maternelle (pour plus de détails, voir l'annexe A.1).

Afin d'analyser les liens entre la victimisation et l'attachement à l'école des enfants, des trajectoires d'attachement scolaire ont été produites. Puis, celles-ci ont été mises en relation avec les trajectoires de victimisation au moyen des trajectoires jointes (voir encadrés 1 et 2).

Précisons que les analyses de trajectoires portent sur les enfants pour lesquels on détient un score à l'échelle de victimisation de la maternelle à la deuxième année et l'information relative à l'ensemble des variables (n = 1 010 enfants).

Toutes les données présentées ont été 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 a été considéré dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques lorsque possible. Il est à noter que les résultats portent 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 environ 9 % des enfants âgés de 8 ans en 2006⁵.

Encadré 1

Mesure de la victimisation et de l'attachement à l'école dans l'ÉLDEQ

Victimisation

La victimisation des enfants est évaluée à partir de sept items inclus dans le *Questionnaire papier administré à l'enfant* (QPAE). Vers l'âge de 6 ans (maternelle, volet 2004), 7 ans (1^{re} année du primaire, volet 2005) et 8 ans (2^e année du primaire, volet 2006)⁶, on a demandé aux enfants à quelle fréquence, depuis le début de l'année scolaire⁷, *un enfant de ton école t'a crié des noms ou t'a dit des choses méchantes; un enfant a dit des choses méchantes dans ton dos aux autres enfants; un enfant t'a empêché de jouer dans son groupe lorsque tu le voulais; un enfant t'a poussé, frappé ou donné des coups de pied; un enfant a été sur ton dos en t'agaçant tout le temps; un enfant t'a pris tes objets personnels sans te demander la permission et sans te les remettre; un enfant a brisé par exprès quelque chose qui t'appartenait*. Les choix de réponse étaient : 1- Jamais; 2- Une ou deux fois;

3- Plus souvent. À partir des réponses à ces questions, des scores d'échelle pour chaque volet ont été calculés afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10. Chacune de ces échelles présente un bon niveau de fiabilité (alphas de Cronbach se situant entre 0,74 et 0,90 selon les années).

Attachement scolaire

Le niveau d'attachement scolaire des enfants est mesuré à l'aide du *Questionnaire papier administré à l'enfant* (QPAE). Vers l'âge de 6 ans (maternelle, volet 2004), 7 ans (1^{re} année du primaire, volet 2005) et 8 ans (2^e année du primaire, volet 2006), on a demandé à l'enfant s'il *aimait l'école; était content de venir à l'école quand il se levait le matin; aimait apprendre des choses nouvelles comme lire et écrire; avait hâte de voir les autres enfants de la classe quand il se rendait à l'école; aimait jouer avec les autres enfants à l'école*. Les choix de réponse étaient en 2004 : 1- Un peu; 2- Moyen; 3- Beaucoup. Le choix 1- *Pas du tout* a été ajouté en 2005 et 2006. À partir des réponses à ces questions, des scores d'échelle pour chaque volet ont été calculés afin de prendre une valeur se situant entre 0 et 10. Chacune de ces échelles présente un bon niveau de fiabilité (alphas de Cronbach se situant entre 0,72 et 0,79 selon les années).

Encadré 2

Analyse de trajectoires

L'analyse de trajectoires permet d'identifier la présence de trajectoires distinctes au sein d'une population donnée et d'estimer la proportion de la population suivant chacune d'entre elles (Nagin, 2005; Nagin et Tremblay, 2005; Nagin et Tremblay, 1999). L'assignation de la population à une trajectoire donnée est basée sur une méthode probabiliste; les proportions estimées représentent donc la population suivant *approximativement* la même trajectoire développementale. Afin de déterminer le nombre optimal de trajectoires de victimisation et d'attachement scolaire, des modèles comportant entre une et cinq trajectoires ont été testés. Dans chacun des cas, le choix du modèle optimal a été effectué à partir du critère d'information bayésien (BIC) et d'analyses de convergence.

La méthode des trajectoires jointes permet quant à elle d'évaluer le pourcentage d'enfants appartenant à une trajectoire conditionnelle à l'appartenance à une autre trajectoire et vice versa, ainsi que de connaître le pourcentage d'enfants correspondant à chacune des dyades possibles d'association entre les deux groupes de trajectoires.

La modélisation de chacun des groupes de trajectoires ainsi que des trajectoires jointes a été faite au moyen de la procédure « *traj* » du logiciel SAS. Pour l'analyse des facteurs liés aux trajectoires de victimisation, l'option « *risk* » de cette procédure a été utilisée. Cette option permet de tenir compte de la probabilité variable qu'ont les enfants d'appartenir aux trajectoires de victimisation. Comme cette procédure ne permet pas la prise en compte de l'effet de plan, un seuil de 0,01 a été retenu pour en déduire que le résultat est significatif au seuil de 0,05.



Résultats

Prévalence et évolution des comportements de victimisation de la maternelle à la deuxième année du primaire

Il est encourageant de constater que la majorité des enfants (entre environ 52 % et 79 % selon le comportement et l'année) (voir l'annexe A.2 pour les résultats détaillés) rapportent ne *jamais* vivre d'expériences telles que se faire dire des choses méchantes dans leur dos, se faire prendre des objets personnels ou se faire briser des choses par un enfant par exprès. Par contre, environ le quart ou plus des enfants (entre 25 % et 37 % selon le comportement et l'année) rapportent avoir été *souvent* victimes de comportements tels que se faire crier des noms, se faire pousser, frapper ou donner des coups de pied ou avoir les enfants de leur école sur leur dos.

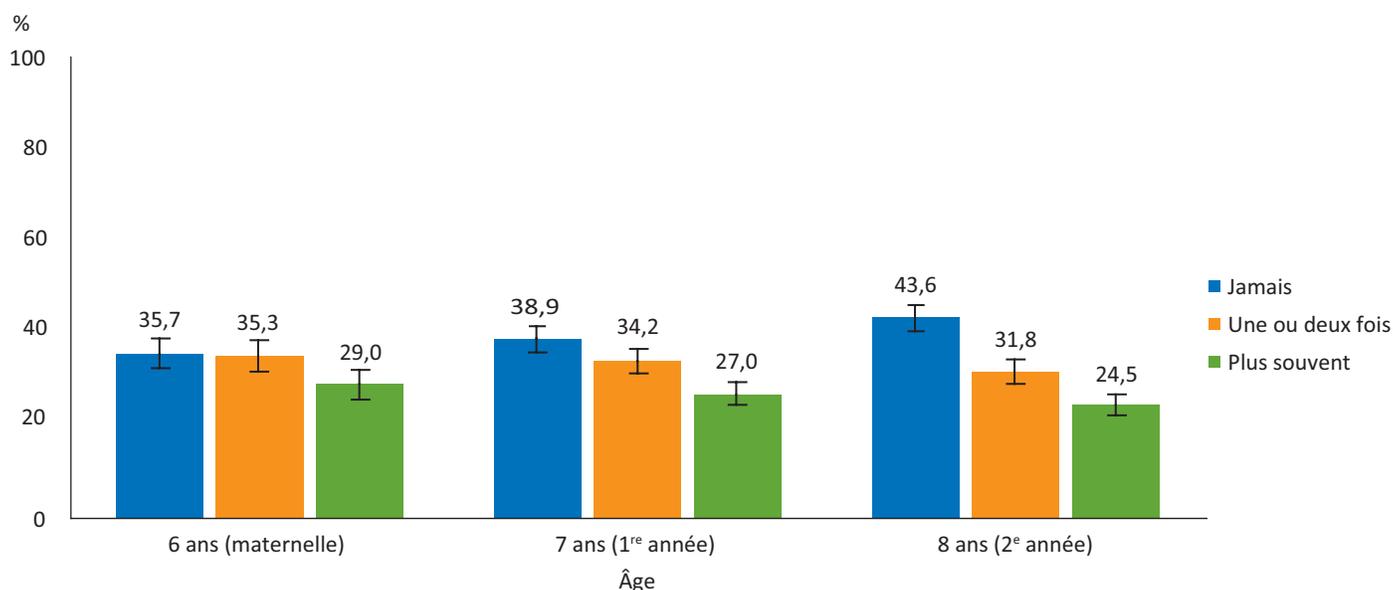
Lorsqu'on s'intéresse à l'évolution des comportements de victimisation, on remarque que certains tendent à diminuer entre la maternelle et la deuxième année. Ainsi, il y a proportionnellement plus d'enfants en deuxième année qu'à la maternelle qui déclarent ne jamais se faire pousser, frapper ou donner des coups de pied (environ 44 % c. 36 %) (voir figure 1). Également, la proportion d'enfants qui se font

souvent (plus de deux fois) prendre des objets personnels sans leur permission est en baisse en première ou deuxième année comparativement à la maternelle (respectivement 9 % et 8 % c. 15 %) (voir figure 2). Notons aussi que la proportion d'enfants qui se sont souvent (plus de deux fois) fait briser des choses par un enfant par exprès diminue entre la maternelle et la première ou la deuxième année (11 % c. 4 % et 3 %) (voir figure 3).

Comme indiqué à l'annexe A.2, peu importe l'année d'études, certains comportements sont plus fréquemment le fait d'enfants agissant seuls (prendre des objets personnels sans le demander, briser des choses par exprès), alors que d'autres comportements, tels que « se faire empêcher de jouer dans un groupe », sont davantage attribués à un groupe d'enfants. Quant au comportement « se faire crier des noms », il est plus souvent rapporté comme venant de plusieurs enfants agissant ensemble en deuxième année, tandis qu'en maternelle, il peut être celui d'enfants agissant seuls ou en groupe.

Enfin, selon les années, entre 8 % et 10 % des enfants ne seraient la cible d'aucun des actes d'intimidation ou d'agression évalués. C'est donc la majorité des enfants qui disent être victimes d'au moins un des comportements mesurés. Toutefois, une proportion négligeable d'enfants (environ 1 % ou moins⁸) rapporteraient être souvent la cible de tous les comportements évalués.

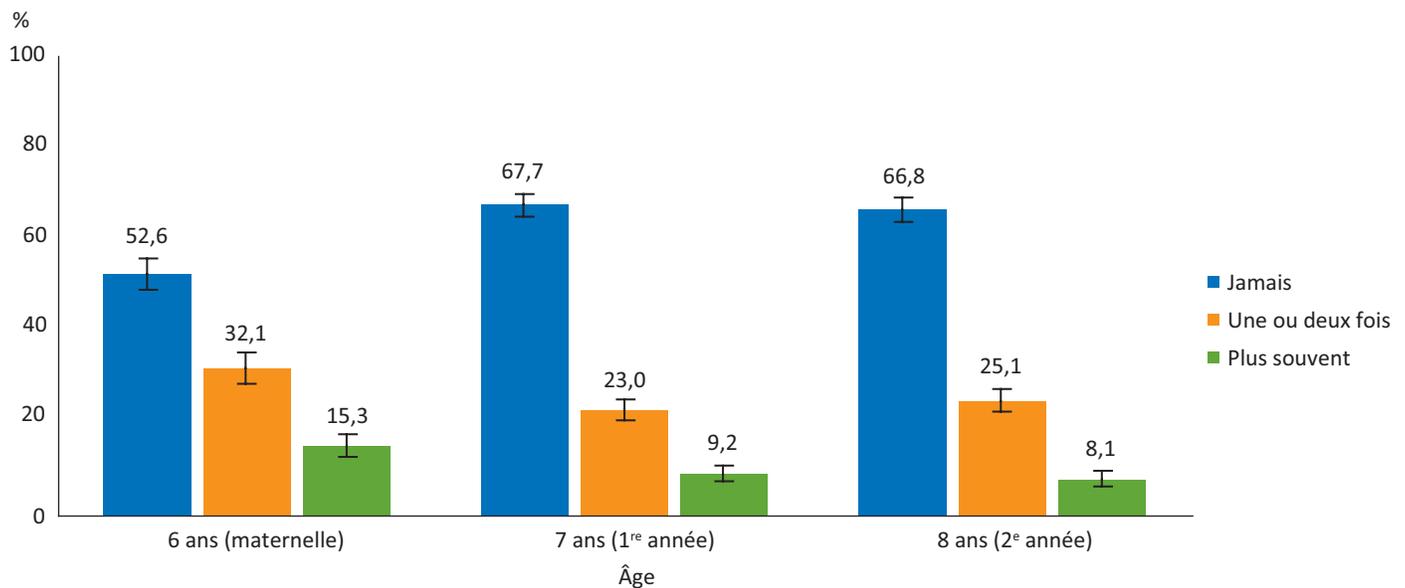
Figure 1
Fréquence à laquelle les enfants rapportent se faire pousser, frapper ou donner des coups de pied selon l'âge¹,
Québec, de 2004 à 2006



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

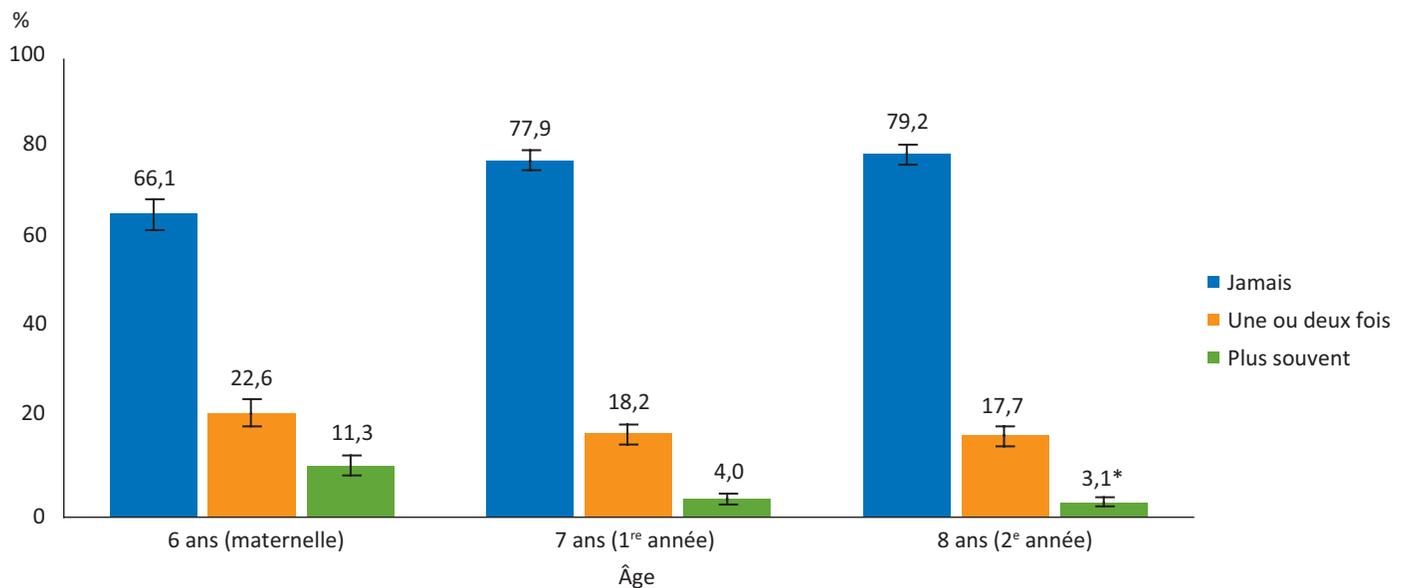
Figure 2
Fréquence à laquelle les enfants rapportent s'être fait prendre des objets personnels sans qu'on leur demande la permission et sans qu'on leur remette selon l'âge¹, Québec, de 2004 à 2006



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

Figure 3
Fréquence à laquelle les enfants rapportent s'être fait briser quelque chose qui leur appartenait par un enfant par exprès selon l'âge¹, Québec, de 2004 à 2006



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

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

Trajectoires de victimisation

La figure 4 présente les trois trajectoires de victimisation de la maternelle à la deuxième année résultant des données de l'ÉLDEQ. Un peu plus du tiers des enfants (37 %) sont peu susceptibles de subir des comportements de victimisation au cours de cette période (*trajectoire de faible victimisation*). Ces enfants ont un score se situant généralement autour de 2 sur un maximum de 10 à l'échelle de victimisation, indiquant qu'ils rapportent peu ou pas d'incidents de cette nature. Environ la moitié des enfants (53 %) se retrouvent sur une *trajectoire de victimisation modérée* (scores d'environ 4 sur 10), indiquant qu'ils seraient quelquefois la cible de plusieurs comportements ou souvent la cible de certains comportements. La dernière trajectoire, sans doute la plus préoccupante, est composée d'environ 10 % des enfants; ceux-ci affichent un *niveau de victimisation élevé* durant les premières années du primaire (scores d'environ 7 sur 10).

Caractéristiques personnelles ou sociofamiliales associées aux trajectoires de victimisation

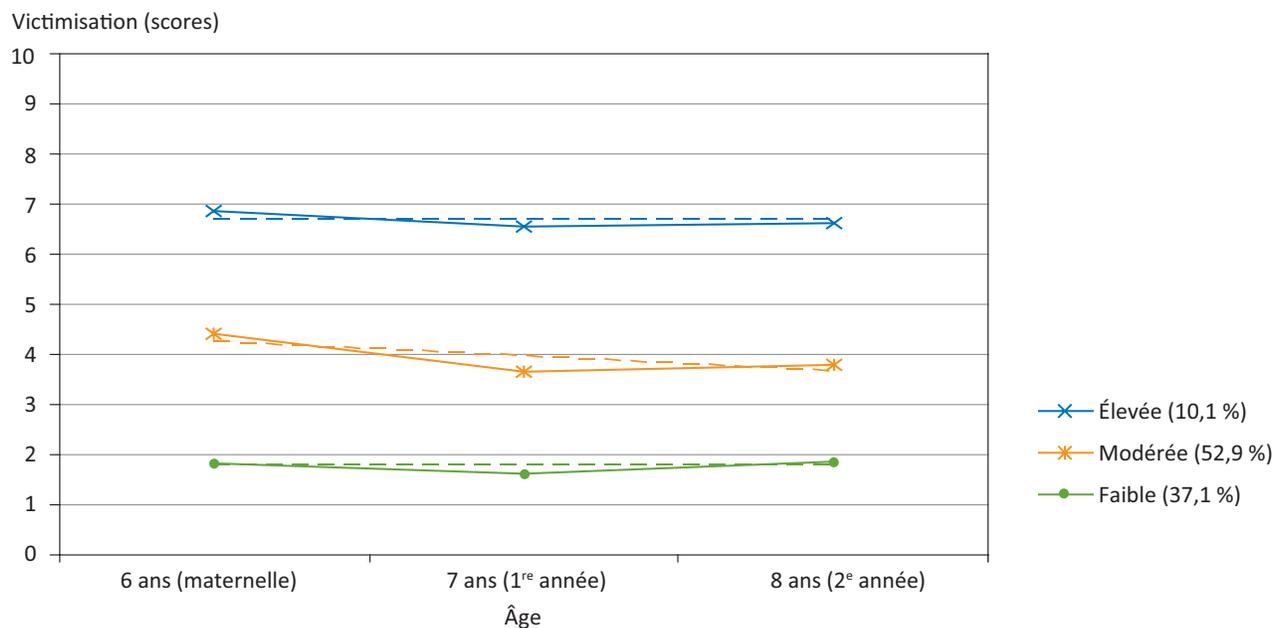
Lorsqu'on examine séparément les cinq facteurs retenus, trois d'entre eux se révèlent associés à la probabilité d'appartenance aux trajectoires de victimisation. Ainsi, les enfants obtenant un score plus élevé à l'échelle des problèmes de comportement extériorisés et ceux dont les parents rapportent davantage de pratiques coercitives sont plus susceptibles d'appartenir à la trajectoire élevée ou modérée de victimisation. Si la probabilité d'appartenir à la

trajectoire élevée ne diffère pas selon le sexe, le fait d'être un garçon est toutefois associé à un plus grand risque de se retrouver sur une trajectoire modérée (plutôt que faible) de victimisation. Par ailleurs, on n'observe pas de lien significatif entre l'appartenance aux trajectoires de victimisation au début du primaire et la présence de symptômes de troubles internalisés ou le statut socioéconomique du ménage dans lequel vivait l'enfant alors qu'il était à la maternelle. Il est à noter cependant que les caractéristiques associées à l'appartenance aux diverses trajectoires sont interreliées. Par exemple, les problèmes de comportement extériorisés sont étroitement liés à la coercition parentale et les garçons sont plus susceptibles de présenter de tels problèmes ou de faire l'objet de pratiques parentales coercitives (données non présentées). Étant donné la forte corrélation entre ces trois caractéristiques, des analyses plus poussées seraient requises afin de cerner leur contribution respective à la probabilité d'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de victimisation.



Figure 4

Trajectoires de victimisation des enfants de l'âge d'environ 6 ans à 8 ans¹, Québec, de 2004 à 2006



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

Tableau 1
Quelques caractéristiques associées à la probabilité d'appartenance aux trajectoires de victimisation de l'âge d'environ 6 ans à 8 ans¹, résultats des régressions logistiques multinomiales bivariées (RC), Québec, de 2004 à 2006

	Rapport de cotes ^{2,3}	
	Victimisation modérée	Victimisation élevée
Problèmes de comportement extériorisés	1,21 [†]	1,49 [†]
Problèmes de comportement intériorisés	0,93	1,13
Pratiques parentales coercitives	1,39 [†]	1,79 [†]
Statut socioéconomique	0,95	0,84
Garçons	1,44 [†]	0,73

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. La trajectoire de référence est le groupe d'enfants faiblement victimisés. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée (ou ayant un score plus élevé à une échelle donnée) sont plus susceptibles d'être assignés à la trajectoire élevée ou modérée de victimisation, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins.

3. Seuil : $t = 0,05$. Comme le plan de sondage complexe de l'enquête n'a pu être pris en compte, les intervalles de confiance associés aux estimations ne sont pas présentés.

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

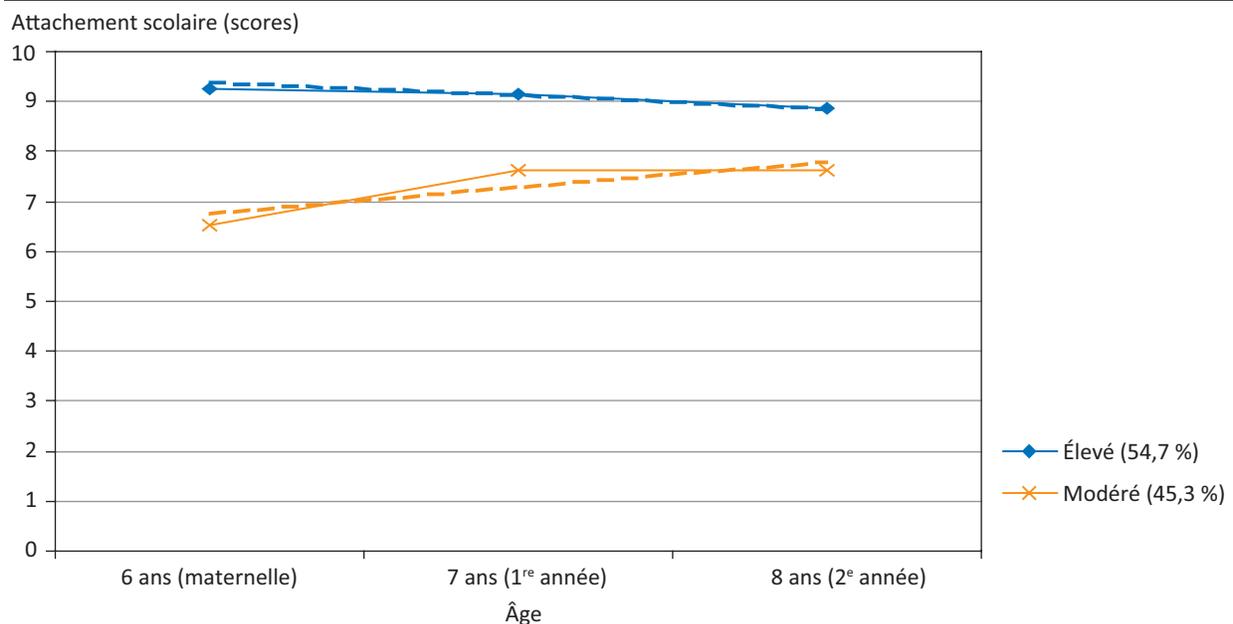
Analyse des liens entre l'attachement scolaire et la victimisation

Afin de vérifier les liens entre la victimisation et l'attachement scolaire, on a d'abord produit les trajectoires d'attachement scolaire, comme on l'a fait précédemment pour la victimisation. L'analyse révèle que les enfants présentent généralement un niveau d'attachement à l'école de modéré à élevé en début de scolarisation (figure 5). Ainsi, les deux groupes obtenus se composent de la façon suivante : les enfants (45 %) ayant une plus forte probabilité de se retrouver sur une trajectoire modérée (scores de près de 7 ou 8 sur 10) d'attachement scolaire et ceux (55 %) plus enclins à se

retrouver sur une trajectoire élevée (scores autour de 9 sur 10). Cela n'empêche pas qu'une petite proportion d'enfants rapporte un faible attachement à l'école durant ces années de scolarisation. Toutefois, ces enfants ne sont pas suffisamment nombreux pour former un groupe significativement distinct au sein de la population visée.

Une analyse des trajectoires jointes a ensuite été réalisée afin d'évaluer les liens entre la victimisation et l'attachement scolaire à travers le temps. Rappelons que la modélisation de trajectoires jointes permet d'obtenir un sommaire facilement compréhensible de l'évolution combinée de deux types de comportement.

Figure 5
Trajectoires d'attachement scolaire des enfants de l'âge d'environ 6 ans à 8 ans¹, Québec, de 2004 à 2006



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

La figure 6 présente les liens entre la victimisation et l'attachement à l'école de trois façons différentes. La première (A) illustre la probabilité d'appartenir à l'une ou l'autre des trajectoires de victimisation conditionnelle à l'appartenance à chacune des deux trajectoires d'attachement scolaire. On constate, à l'examen de ces résultats, que 40 % des enfants assignés à la trajectoire d'attachement scolaire élevée se retrouvent sur une trajectoire de victimisation faible, alors que c'est le cas pour 30 % de ceux montrant un niveau modéré d'attachement. À l'opposé, seulement environ 7 % des enfants les plus attachés à l'école appartiennent à la trajectoire de victimisation élevée comparativement à 15 % des enfants qui présentent un niveau modéré d'attachement.

La figure 6B, quant à elle, illustre les probabilités conditionnelles inverses, soit les probabilités d'appartenir à une trajectoire d'attachement scolaire en fonction de l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de victimisation. Elle montre que 63 % des enfants de la trajectoire de victimisation faible affichent un niveau élevé d'attachement scolaire, tandis que c'est le cas de seulement 37 % des enfants qui ont rapporté un niveau élevé de victimisation.

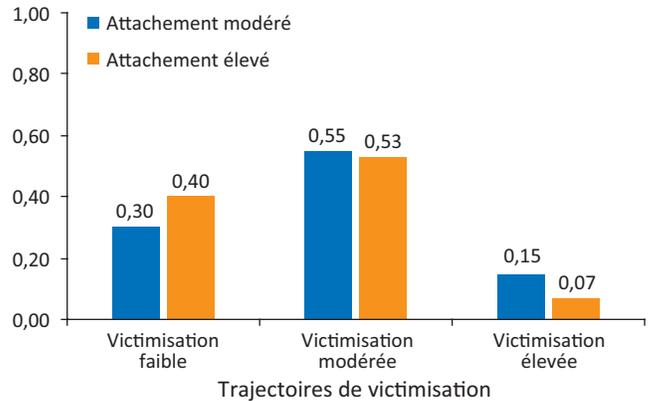
Enfin, la figure 6C présente les probabilités combinées d'appartenance à une trajectoire spécifique d'attachement scolaire et à une trajectoire spécifique de victimisation. Elle illustre toutes les dyades possibles d'association entre les deux groupes de trajectoires. La somme de ces probabilités donne donc 1. On constate qu'environ 53 % des enfants cheminent à la fois sur une trajectoire élevée d'attachement scolaire et une trajectoire de victimisation faible ou modérée (soit $0,23 + 0,30$). À l'opposé, la probabilité de montrer un niveau élevé d'attachement à l'école tout en appartenant à la trajectoire de victimisation élevée n'est que de 4 %.

Ainsi, bien que les enfants affichent dans l'ensemble un niveau relativement élevé d'attachement scolaire, il apparaît que les enfants constamment victimisés sont moins susceptibles d'appartenir au groupe des enfants les plus attachés à l'école en début de scolarisation.



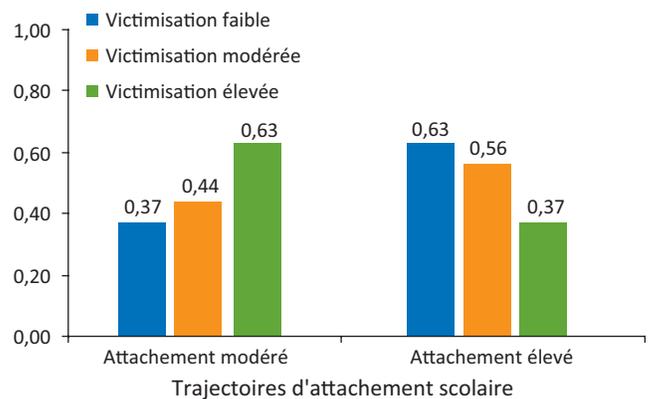
Figure 6
Relation entre les trajectoires d'attachement scolaire et celles de victimisation des enfants de l'âge d'environ 6 ans à 8 ans¹, Québec, de 2004 à 2006

A. Probabilités d'appartenance aux trajectoires de victimisation^a selon les trajectoires d'attachement scolaire



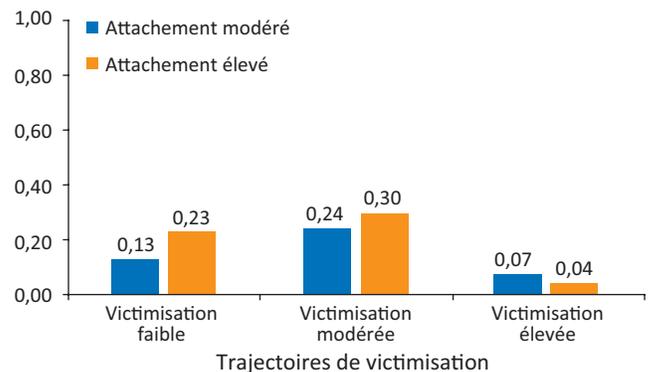
a. La somme des probabilités d'appartenance aux trajectoires de victimisation donne 1.

B. Probabilités d'appartenance aux trajectoires d'attachement scolaire^a selon les trajectoires de victimisation



a. La somme des probabilités d'appartenance aux trajectoires d'attachement scolaire donne 1.

C. Probabilités jointes des trajectoires d'attachement scolaire et de victimisation^a



a. La somme de l'ensemble de ces probabilités donne 1.

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

Conclusion

L'objectif du présent fascicule était de documenter le phénomène de victimisation par les pairs en début de scolarisation en identifiant des trajectoires de victimisation, puis en examinant si celles-ci étaient associées à certaines caractéristiques personnelles et sociofamiliales de même qu'à l'attachement scolaire des enfants. Sur la base des données recueillies entre la maternelle et la deuxième année, trois tendances se dessinent nettement.

Premièrement, dès l'entrée à la maternelle, les comportements négatifs sur lesquels repose la victimisation sont plutôt fréquents. Ainsi, plus du quart des enfants rapportent avoir été souvent victimes de comportements tels que se faire crier des noms ou se faire intimider physiquement. Par ailleurs, si certains de ces comportements se font dans l'ensemble plus rares à mesure que l'âge et l'année d'études augmentent, il reste qu'un certain nombre d'enfants demeurent des cibles de plusieurs comportements, et cela de façon constante. En effet, l'analyse de trajectoires révèle la présence de trois trajectoires quant à la victimisation au cours des premières années de scolarisation, dont une trajectoire élevée et stable. Cette dernière regroupe une proportion significative d'enfants (10 %) qui seraient souvent les cibles des comportements négatifs des autres enfants entre la maternelle et la deuxième année du primaire. Ce résultat va dans le sens de ce qui est généralement rapporté dans les écrits (Boivin, 2010; Kochenderfer et Ladd, 1996; Rigby, 2002). La deuxième trajectoire fait référence à une victimisation modérée et concerne la majorité des enfants (53 %). Finalement, environ 4 enfants sur 10 disent subir peu ou pas de victimisation de la part de leurs pairs. La grande proportion d'enfants s'inscrivant dans la trajectoire modérée témoigne de la forte prévalence des épisodes ponctuels de victimisation en début de scolarisation. Il semble donc que ces événements sont la norme plutôt que l'exception dans l'arène sociale, d'où leur importance potentielle dans le développement social et émotionnel du jeune enfant.

Deuxièmement, les trajectoires observées étaient, dès la maternelle, bien démarquées et rectilignes. Les tendances se mettent donc en place dès l'entrée à l'école et elles persisteront par la suite. Cette chronicité précoce des difficultés interpersonnelles rejoint plusieurs études antérieures qui ont déjà documenté la stabilité substantielle des différences individuelles sur ce plan, et ce, dès les premières années de scolarisation (Boivin et autres, 2010; Boulton et Smith, 1994; Boulton et Underwood, 1992). Cette stabilité peut s'expliquer par le jeu persistant des facteurs propres à l'enfant qui conditionne la réponse des pairs,

mais aussi par la mise en place de structures sociales et de réputations négatives qui rendent les changements difficiles, une fois les comportements et perceptions établis.

Troisièmement, la présente analyse confirme les résultats de travaux antérieurs quant au caractère prédictif des problèmes de comportement extériorisés chez l'enfant et des conduites parentales coercitives. Une étude antérieure sur l'émergence de ces difficultés à l'âge préscolaire a aussi révélé la présence d'un groupe d'enfants fortement et chroniquement victimes. Ces enfants, moins nombreux que dans la présente étude, étaient plus susceptibles d'avoir été physiquement agressifs et d'avoir été exposés à des conduites parentales coercitives au cours de la petite enfance (Barker et autres, 2008). Il est probable que les conduites extériorisées persistantes prédisposent certains enfants à des réponses négatives de la part des pairs. Ces conduites extériorisées semblent également prédisposer certains enfants à des conduites parentales coercitives qui, en retour, se soldent par une augmentation des conduites agressives chez l'enfant (Boivin et autres, 2005; Tremblay et autres, 2004). Ces conduites, de part et d'autre, s'inscrivent dans un cycle d'interactions familiales négatives qui renforcent les conduites agressives et aversives chez l'enfant (Bates et autres, 1996; Patterson, Reid et Dishion, 1992). Ces processus et apprentissages familiaux pourraient ultimement se traduire par un style interpersonnel abrasif qui suscite le rejet et la victimisation par les pairs.

Par ailleurs, les résultats négatifs se rapportant aux problèmes de comportement intériorisés sont aussi en accord avec les études antérieures. Ces problèmes ont été associés à la victimisation, mais uniquement à partir de la fin de l'enfance et à l'adolescence (Arsenault, 2006; Boivin et autres, 2010). Des associations positives pourraient donc s'observer chez les enfants plus âgés, soit à une période où les problèmes de comportement intériorisés deviennent plus saillants et perçus négativement par les autres enfants. Par conséquent, il serait important de pouvoir documenter cet aspect de façon précise dans le suivi de l'ÉLDEQ.

Les garçons étaient plus susceptibles que les filles de suivre la trajectoire de victimisation modérée, mais aucune différence n'a été observée pour la trajectoire élevée de victimisation. Plusieurs études ont déjà rapporté que garçons et filles sont également susceptibles d'être victimisés de façon chronique (Charach, Pepler et Ziegler, 1995; Kochenderfer et Ladd, 1977; Perry, Kusel et Perry, 1988). La plus grande prévalence de la victimisation modérée chez les garçons pourrait s'expliquer par la nature directe et manifeste des comportements cernés. En effet, ces comportements caractérisent plus les garçons que les filles, ces dernières étant plus susceptibles de vivre des formes indirectes et cachées de victimisation (Crick et Bigbee, 1998; Paquette et Underwood, 1999; Smith et autres, 2002).

Enfin, même si l'attachement scolaire des enfants est généralement élevé en début de scolarisation, il semble que le niveau d'attachement scolaire soit lié à l'expérience de victimisation. Il est possible que ces expériences sociales négatives aient un impact sur l'attachement scolaire, mais la prudence s'impose ici car la nature et la direction de cette relation ne peuvent être confirmées pour l'instant. Cette association pourrait s'expliquer en partie par le jeu des facteurs de risque propres à l'enfant et à la famille. Le suivi longitudinal de l'ÉLDEQ et des analyses plus poussées permettront de clarifier cette relation.

Quoi qu'il en soit, les patrons de trajectoires observés et leurs corrélats militent en faveur d'un dépistage précoce d'enfants à risque à des fins de prévention. Ce constat est en lien direct avec le *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011* du MELS (2009). En effet, l'une des mesures de ce plan vise à faciliter la mise en place d'interventions efficaces, principalement dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, en vue d'agir tôt, tant auprès des élèves victimes ou des témoins que des agresseurs, par le biais de programmes éprouvés. En ce sens, une intervention dès la maternelle, et même plus tôt si possible, auprès des enfants à risque ainsi que de leurs parents pourrait contribuer à l'amélioration des habiletés personnelles et interpersonnelles des uns et des autres. Les normes du groupe-classe en regard des comportements de victimisation constituent un autre élément important à considérer.

Le fait que la majorité des enfants rapportent des épisodes occasionnels ou fréquents de victimisation devrait inciter les intervenants à adopter une attitude qui décourage

systématiquement ces comportements et à s'assurer de bien la communiquer aux enfants. D'autres éléments d'intervention peuvent également être mis en place (voir Janosz et autres, 2004; MELS, 2010b; PREVNet, 2010).

Par ailleurs, les résultats obtenus ici doivent être interprétés à la lumière des limites de la présente étude. Premièrement, ils s'appuient sur l'autoévaluation de la victimisation. Cette approche présente des limites sur le plan de la validité, en particulier auprès des jeunes enfants (Boivin et autres, soumis). Il y aurait avantage à confirmer ces renseignements auprès de sources autres que les enfants eux-mêmes (par exemple, l'enseignant qui a aussi répondu à ces questions dans l'ÉLDEQ). Deuxièmement, comme indiqué antérieurement, même si l'étude est de nature longitudinale et permet de vérifier des hypothèses de prédiction et de suggérer des pistes sur le plan des processus explicatifs, elle ne permet pas formellement d'identifier des relations causales. Troisièmement, le construit de victimisation doit être nuancé et mis en contexte. Il est possible que les résultats obtenus reflètent les échanges qui caractérisent les conflits entre jeunes enfants plutôt que des épisodes de victimisation. Quatrièmement, les résultats portent sur une période particulière du développement et il est donc hasardeux de les généraliser aux processus qui seront engagés alors que les enfants seront plus âgés. Seul le suivi des enfants de l'ÉLDEQ permettra de vérifier la nature des prédictions et des corrélats de la victimisation à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence.



Annexes

Annexe A.1

Description des caractéristiques individuelles et familiales examinées en lien avec les trajectoires de victimisation

Problèmes de comportement extériorisés

L'échelle des troubles extériorisés des enfants est construite à partir de trois échelles, soit l'agressivité physique, les symptômes d'hyperactivité et d'inattention et les comportements d'opposition. Pour procéder aux évaluations de ces manifestations, le parent se réfère aux 12 mois précédant la collecte.

Chacune de ces échelles, mesurée lorsque l'enfant était âgé de 6 ans (maternelle, volet 2004), est composée d'items provenant du *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweuse* (QIRI). Afin d'évaluer le niveau d'agressivité physique des enfants, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) s'il *se bagarrait; attaquait physiquement les autres; frappait, mordait ou donnait des coups de pied aux autres enfants; encourageait des enfants à s'en prendre à un autre enfant; cherchait à dominer les autres enfants; faisait peur aux autres enfants pour obtenir ce qu'il voulait; se fâchait et commençait une bagarre (une chicane) après que quelqu'un lui avait fait mal accidentellement; réagissait de façon agressive lorsque contredit; réagissait de façon agressive lorsque taquiné; réagissait de façon agressive lorsqu'on lui prenait quelque chose*. Pour évaluer les symptômes d'hyperactivité et d'inattention des enfants, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant, généralement la mère, à quelle fréquence l'enfant *ne pouvait rester en place, était agité ou hyperactif; remuait sans cesse; était impulsif, agissait sans réfléchir; avait de la difficulté à attendre son tour dans un jeu; avait de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants; était incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose; était incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période; était facilement distrait, avait de la difficulté à poursuivre une activité quelconque; était inattentif* (voir Cardin et autres, 2011). Finalement, pour évaluer les comportements d'opposition, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) à quelle fréquence il *était rebelle et refusait d'obéir; ne semblait pas avoir de remords après s'être mal conduit;*

ne changeait pas sa conduite après avoir été puni; avait des crises de colère ou se fâchait très vite. Les choix de réponse offerts pour chacun de ces items étaient : 1- Jamais ou pas vrai; 2- Quelques fois ou un peu vrai; 3- Souvent ou très vrai. À partir des réponses à ces questions, trois scores d'échelle ont été calculés puis standardisés afin de prendre des valeurs se situant entre 0 et 10.

Les troubles extériorisés sont mesurés en calculant une moyenne à partir de ces trois scores d'échelle. Cette mesure présente un niveau de fiabilité satisfaisant, comme en témoigne son alpha de Cronbach de 0,75.

Problèmes de comportement intériorisés

L'échelle des troubles intériorisés des enfants est construite à partir de trois échelles, soit les symptômes de troubles émotifs, de l'anxiété et de l'anxiété de séparation. Pour procéder aux évaluations de ces manifestations, le parent se réfère aux 12 mois précédant la collecte.

Chacune de ces échelles, mesurée lorsque l'enfant était âgé de 6 ans (maternelle, volet 2004), est composée d'items provenant du *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweuse* (QIRI). Afin d'évaluer les troubles émotifs des enfants, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) si l'enfant *semblait malheureux ou triste; n'était pas aussi heureux que les autres enfants; avait de la difficulté à s'amuser; manquait d'énergie ou se sentait fatigué*. Pour évaluer les symptômes d'anxiété des enfants, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant, généralement la mère, à quelle fréquence l'enfant *a été trop craintif ou anxieux; a été inquiet; a pleuré beaucoup; a été nerveux ou très tendu*. Finalement, pour évaluer les symptômes d'anxiété de séparation des enfants, on a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) à quelle fréquence il *s'accrochait aux adultes ou était trop dépendant; ne voulait pas dormir seul; réagissait très mal lorsqu'il était éloigné de ses parents; était préoccupé par la perte ou le fait qu'il puisse arriver quelque chose à ses parents; avait ressenti des malaises physiques lors de séparations d'avec ses parents*. Les choix de réponse offerts pour chacun de ces items étaient : 1- Jamais ou pas vrai; 2- Quelques fois ou un peu vrai; 3- Souvent ou très vrai. À partir des réponses à ces questions, trois scores d'échelle ont été calculés afin de prendre des valeurs se situant entre 0 et 10.

Les troubles intériorisés sont mesurés en calculant une moyenne à partir de ces trois scores d'échelle. Cette mesure présente un niveau de fiabilité satisfaisant, comme en témoigne son alpha de Cronbach de 0,72.

Pratiques parentales coercitives

Les pratiques parentales coercitives sont mesurées à l'aide du *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweuse* (QIRI). Les données du volet 2004 (soit lorsque l'enfant avait environ 6 ans) ont été utilisées. On a demandé à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) à quelle fréquence, au cours des 12 derniers mois, vous est-il arrivé *de l'empoigner fermement ou de le secouer lorsqu'il s'était montré difficile; de vous fâcher après l'enfant à la suite d'une parole ou d'un geste qu'il n'était pas censé faire; de taper l'enfant lorsqu'il s'était montré difficile; de vous mettre en colère lorsque vous punissiez l'enfant; de punir l'enfant pour la même chose; d'élever la voix, de gronder ou de crier après l'enfant; d'infliger ou de donner des punitions corporelles à l'enfant*. Les choix de réponse offerts pour les trois premiers énoncés étaient : 1- Jamais; 2- Environ une fois par mois ou moins; 3- Environ une fois aux deux semaines; 4- Environ une fois par semaine; 5- Quelques fois par semaine; 6- Une ou deux fois par jour; 7- Plusieurs fois par jour. Pour les deux énoncés suivants, les choix de réponse étaient : 1- Jamais; 2- Moins de la moitié du temps; 3- Environ la moitié du temps; 4- Plus de la moitié du temps; 5- Tout le temps. Finalement, les choix de réponse pour les deux derniers énoncés étaient : 1- Jamais; 2- Rarement; 3- Parfois; 4- Souvent; 5- Tout le temps. À partir des réponses à tous ces énoncés, un score d'échelle a été calculé puis ramené à une valeur se situant entre 0 et 10. Cette échelle présente

un niveau de fiabilité satisfaisant (alpha de Cronbach = 0,71). Un score élevé indique une fréquence élevée d'interactions négatives avec l'enfant (élever la voix, se mettre en colère ou recourir à des punitions corporelles en réaction à un comportement difficile), alors qu'un score faible indique un style parental plus « rationnel » (ex. : discuter calmement des problèmes avec l'enfant).

Statut socioéconomique

Aux fins de la présente analyse, le statut socioéconomique retenu est celui évalué alors que les enfants avaient 6 ans (maternelle, volet 2004). Cette variable a été construite par l'ISQ à l'aide de cinq sources : le niveau d'éducation de la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), le niveau d'éducation du conjoint, s'il y a lieu, le prestige de la profession de la PCM et du conjoint, s'il y a lieu, et le revenu du ménage. Pour plus de détails sur la construction de cet indice, se référer à la documentation technique sur le site Web de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm.

Annexe A.2

Fréquence à laquelle les enfants¹ ont rapporté différents incidents et, pour chacun d'eux, nombre d'enfants dont ils étaient la cible, selon l'âge, Québec, de 2004 à 2006

	6 ans (Maternelle)		7 ans (1 ^{re} année)		8 ans (2 ^e année)	
	%	IC à 95 %	%	IC à 95 %	%	IC à 95 %
Un enfant de ton école t'a crié des noms ou t'a dit des choses méchantes?						
Jamais	36,5	33,2 ; 39,7	40,3	37,5 ; 43,0	36,1	33,4 ; 38,7
Une ou deux fois	26,1	23,0 ; 29,2	26,1	23,7 ; 28,5	31,5	29,2 ; 33,9
Plus souvent	37,4	34,1 ; 40,8	33,6	31,2 ; 36,1	32,4	29,8 ; 35,0
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	52,2	48,1 ; 56,4	45,7	42,2 ; 49,2	38,5	35,2 ; 41,8
Plusieurs enfants	47,8	43,6 ; 51,9	54,3	50,8 ; 57,8	61,5	58,2 ; 64,8
Un enfant a dit des choses méchantes dans ton dos aux autres enfants?						
Jamais	56,4	52,9 ; 59,8	59,7	57,0 ; 62,4	51,8	49,1 ; 54,5
Une ou deux fois	22,5	19,7 ; 25,3	24,3	22,0 ; 26,6	27,7	25,3 ; 30,2
Plus souvent	21,1	18,4 ; 23,9	16,0	14,1 ; 17,9	20,4	18,1 ; 22,8
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	47,4	42,4 ; 52,5	41,7	37,3 ; 46,1	39,1	35,2 ; 43,0
Plusieurs enfants	52,6	47,5 ; 57,6	58,3	53,9 ; 62,7	60,9	57,0 ; 64,8
Un enfant t'a empêché de jouer dans son groupe lorsque tu le voulais?						
Jamais	45,3	41,9 ; 48,8	43,0	40,4 ; 45,7	40,2	37,5 ; 42,9
Une ou deux fois	29,9	26,8 ; 33,1	35,2	32,5 ; 38,0	36,0	33,4 ; 38,6
Plus souvent	24,7	21,9 ; 27,5	21,8	19,5 ; 24,0	23,8	21,4 ; 26,2
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	43,7	39,3 ; 48,2	39,7	36,1 ; 43,3	34,4	30,9 ; 37,9
Plusieurs enfants	56,3	51,8 ; 60,7	60,3	56,7 ; 63,9	65,6	62,1 ; 69,1
Un enfant t'a poussé, frappé ou donné des coups de pied?						
Jamais	35,7	32,5 ; 38,9	38,9	36,1 ; 41,6	43,6	40,8 ; 46,5
Une ou deux fois	35,3	32,0 ; 38,6	34,2	31,5 ; 36,8	31,8	29,1 ; 34,5
Plus souvent	29,0	25,9 ; 32,1	27,0	24,5 ; 29,4	24,5	22,2 ; 26,9
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	61,7	57,6 ; 65,9	58,5	55,1 ; 61,9	50,2	46,4 ; 54,0
Plusieurs enfants	38,3	34,1 ; 42,4	41,5	38,1 ; 44,9	49,8	46,0 ; 53,6
Un enfant a été sur ton dos en t'agaçant tout le temps?						
Jamais	56,3	53,0 ; 59,6	47,8	44,9 ; 50,6	44,5	41,7 ; 47,3
Une ou deux fois	15,7	13,3 ; 18,1	27,6	25,2 ; 30,1	30,9	28,2 ; 33,6
Plus souvent	28,0	25,0 ; 31,0	24,6	22,4 ; 26,9	24,6	22,2 ; 27,0
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	56,9	51,8 ; 61,9	57,2	53,3 ; 61,2	52,8	49,0 ; 56,6
Plusieurs enfants	43,1	38,1 ; 48,2	42,8	38,8 ; 46,7	47,2	43,4 ; 51,0
Un enfant t'a pris tes objets personnels sans te demander la permission et sans te les remettre?						
Jamais	52,6	49,2 ; 56,0	67,7	65,3 ; 70,2	66,8	64,1 ; 69,5
Une ou deux fois	32,1	28,7 ; 35,5	23,0	20,8 ; 25,3	25,1	22,7 ; 27,5
Plus souvent	15,3	12,7 ; 17,8	9,2	7,6 ; 11,0	8,1	6,6 ; 9,8
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	62,4	57,4 ; 67,5	73,8	69,4 ; 78,2	75,0	70,8 ; 79,2
Plusieurs enfants	37,6	32,5 ; 42,6	26,2	21,8 ; 30,6	25,0	20,8 ; 29,2
Un enfant a brisé par exprès quelque chose qui t'appartenait?						
Jamais	66,1	62,8 ; 69,4	77,9	75,6 ; 80,1	79,2	76,9 ; 81,5
Une ou deux fois	22,6	19,7 ; 25,6	18,2	16,0 ; 20,3	17,7	15,5 ; 19,9
Plus souvent	11,3	9,1 ; 13,5	4,0	2,9 ; 5,3	3,1*	2,2 ; 4,2
Nombre d'enfants						
Un enfant seulement	61,8	55,8 ; 67,8	71,5	66,2 ; 76,7	76,2	71,3 ; 81,2
Plusieurs enfants	38,2	32,2 ; 44,2	28,5	23,3 ; 33,8	23,8	18,8 ; 28,7

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

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

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

Notes

1. Claudine Giguère est agente de recherche à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales (DELS) de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), doctorante du programme de psychoéducation de l'Université de Montréal (UdeM) et membre du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP). Frank Vitaro est professeur titulaire à l'École de psychoéducation de l'UdeM et membre du GRIP. Michel Boivin est professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval, directeur du GRIP pour cette même université et directeur du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants (RSC-DJE). Hélène Desrosiers et Jean-François Cardin sont respectivement coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales et agent de recherche à la DELS de l'ISQ. Mara R. Brendgen est professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et membre du GRIP.
2. Il est à noter qu'autour de 3 % des enfants ne sont pas au même niveau de scolarisation que l'ensemble de la cohorte; certains enfants sont en avance alors que d'autres accusent un certain retard. Dans le présent fascicule, les analyses sont effectuées en tenant compte des volets de collecte. Ainsi, lorsque des comparaisons sont faites entre des niveaux de scolarisation, elles incluent une faible proportion d'enfants ne se situant pas au même niveau que les autres.
3. L'activité de taxage est légalement considérée comme un crime contre la personne, soit un vol qualifié commis avec intention d'extorsion, d'intimidation et de harcèlement couvert par les articles 343, 344, 346 et 465 du Code criminel canadien.
4. L'incapacité est définie comme étant des limitations d'activités ou des restrictions à la participation qui découlent d'un état, d'une condition ou d'un problème de santé physique ou mentale de longue durée.
5. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, exploitation du *Fichier d'inscription des personnes assurées* de la Régie de l'assurance maladie du Québec, 2006.
6. À noter que les enfants n'avaient pas tous le même âge au moment de la collecte de données. Par exemple, lors du volet 2004 (maternelle), certains enfants étaient âgés de 5,8 ans alors que d'autres avaient 6,8 ans (âge médian : 6,1 ans).
7. Les collectes de données ont eu lieu dans la deuxième moitié de l'année scolaire.
8. Coefficient de variation élevé; interpréter avec prudence.

Bibliographie

- ARSENEAULT, L., B. J. MILNE, A. TAYLOR, F. ADAMS, K. DELGADO, A. CASPI et T. E. MOFFITT (2008). "Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems", *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, vol. 162, n° 2, p. 145-150.
- ARSENEAULT, L., E. WALSH, K. TRZESNIEWSKI, R. NEWCOMBE, A. CASPI et T. E. MOFFITT (2006). "Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative study", *Pediatrics*, vol. 118, n° 1, p. 130-138.
- BARKER, E. D., M. BOIVIN, M. BRENDGEN, N. FONTAINE, L. ARSENEAULT, F. VITARO, C. BISSONNETTE et R. E. TREMBLAY (2008). "Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool", *Archives of General Psychiatry*, vol. 65, n° 10, p. 1185-1192.
- BATES, J. E., G. S. PETTIT et K. A. DODGE (1996). "Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school", dans MCCORD, J. (éd.). *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives*, New York, NY, Cambridge University Press, p. 124-138.
- BOIVIN, M., M. BRENDGEN, F. VITARO, G. DIONNE, A. GIRARD, D. PÉRUSSE et R. E. TREMBLAY. *Strong Genetic Contribution to Peer Relation Difficulties at School Entry: Findings from a Twin Study*. Manuscrit soumis pour publication.
- BOIVIN, M., et S. HYMEL (1997). "Peer experiences and social self-perceptions: A two-stage mediational model", *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 1, p. 135-145.
- BOIVIN, M., S. HYMEL et W. M. BUKOWSKI (1995). "The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood", *Development and Psychopathology*, vol. 7, n° 4, p. 765-785.
- BOIVIN, M., S. HYMEL et E. HODGES (2001). "Toward a process view of peer rejection and peer harassment", dans JUVONEN, J., et S. GRAHAM (éd.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press, p. 265-289.
- BOIVIN, M., A. PETITCLERC, B. FENG et E. D. BARKER (2010). "The developmental trajectories of peer victimization in middle to late childhood and the changing nature of their correlates", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 56, n° 3, p. 231-260.
- BOIVIN, M., D. PÉRUSSE, G. DIONNE, V. SAYSSET, M. ZOCCOLILLO, G. M. TARABULSY, N. TREMBLAY et R. E. TREMBLAY (2005). "The genetic-environmental etiology of parents' perceptions and self-assessed behaviours toward their 5-month-old infants in a large twin and singleton sample", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, n° 6, p. 612-630.
- BOIVIN, M., et F. VITARO (1995). "The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support", dans MCCORD, J. (éd.). *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives*, New York, NY, Cambridge University Press, p. 183-197.
- BOULTON, M. J., et P. K. SMITH (1994). "Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, and peer acceptance", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 12, n° 3, p. 315-329.
- BOULTON, M. J., et K. UNDERWOOD (1992). "Bully/victim problems among middle school children", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 62, n° 1, p. 73-87.
- BUHS, E. S., G. W. LADD et S. L. HERALD (2006). "Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 1, p. 1-13.
- CAMIRAND, J., L. DUGAS, J.-F. CARDIN, G. DUBÉ, V. DUMITRU et C. FOURNIER (2010). *Vivre avec une incapacité au Québec. Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 351 p.
- CARD, N. A., et E. V. E. HODGES (2008). "Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention", *School Psychology Quarterly*, vol. 23, n° 4, p. 451-461.
- CARD, N. A., J. ISAACS et E. V. E. HODGES (2008). "Multiple contextual levels of risk for peer victimization: A review with recommendations for prevention and intervention", dans MILLER, T. W. (éd.). *School violence and primary prevention*, New York, NY, Springer, p. 125-153.

- CARD, N. A., J. ISAACS et E. V. E. HODGES (2007). "Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention", dans ZINS, J. E., M. J. ELIAS et C. A. MAHER (éd.). *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*, New York, NY, Haworth Press, p. 339-366.
- 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*, Québec, Institut de la statistique du Québec, no 12, juin.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE RESSOURCES EN PROMOTION DE LA SÉCURITÉ ET EN PRÉVENTION DE LA CRIMINALITÉ (2005). *Mieux connaître et agir. Thème : Intimidation*, [En ligne]. [www.crpspc.qc.ca/default.asp?fichier=etat_texte_synthese_01_intimidation.htm] (Consulté le 12 juillet 2011).
- CHARACH, A., D. PEPLER ET S. ZIEGLER (1995). "Bullying at school: A Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention", *Education Canada*, vol. 35, n° 1, p.12-18.
- CRICK, N. R., et M. A. BIGBEE (1998). "Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 66, n° 2, p. 337-347.
- DESROSIERS, H., V. DUMITRU et L. DUBOIS (2008). « Le surplus de poids chez les enfants de 4 à 7 ans : des cibles pour l'action », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 3.
- FINNEGAN, R. A., E. V. E. HODGES et D. G. PERRY (1998). "Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, n° 4, p. 1076-1086.
- HODGES, E. V. E., M. BOIVIN, F. VITARO et W. M. BUKOWSKI (1999). "The power of friendship: Protecting against an escalating cycle of peer victimization", *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 1, p. 94-101.
- JANOSZ, M., J. ALLARD, A. DUVAL et M. QUESADA (2004). *Inventaire de ressources*, Montréal, Université de Montréal, 157 p.
- JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT et autres (2008). "Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence?", *Journal of Adolescent Health*, vol. 43, n° 6, p. 600-608.
- JUVONEN, J., et S. GRAHAM (éd.) (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford Press, 440 p.
- KOCHENDERFER, B. J., et G. W. LADD (1996). "Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?", *Child Development*, vol. 67, n° 4, p. 1305-1317.
- KOCHENDERFER, B. J., et G. W. LADD (1997). "Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization", *Development and Psychopathology*, vol. 9, n° 1, p. 59-73.
- KONISHI, C., S. HYMEL, B. D. ZUMBO et Z. LI (2010). "Do school bullying and student: Teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis", *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 25, n° 1, p. 19-39.
- LADD, G. W., B. J. KOCHENDERFER et C. C. COLEMAN (1997). "Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?", *Child Development*, vol. 68, n° 6, p. 1181-1197.
- LADD, G. W., et B. K. LADD (1998). "Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten?", *Developmental Psychology*, vol. 34, n° 6, p. 1450-1458.
- LAMARCHE, V., M. BRENDGEN, M. BOIVIN, F. VITARO, D. PÉRUSSE et G. DIONNE (2006). "Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way?", *Social Development*, vol. 15, n° 3, p. 373-393.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *La violence dans l'espace virtuel - Ce qu'on en sait, comment la prévenir et la traiter - Ça vaut le coup d'agir ensemble!*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1820] (Consulté le 27 avril 2011).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010a). « Dossier La violence : Réfléchir et agir ensemble », *Vie pédagogique*, n° 156, décembre, p. 7-71, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/PDF/ViePedagogiqueNo156.pdf] (Consulté le 12 juillet 2011).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010b). *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/IntimidationCaVautLeCoupAgirEnsemble.pdf] (Consulté le 27 avril 2011).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coût d'agir ensemble - Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1110] (Consulté le 31 mai 2011).
- NAGIN, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*, Cambridge, Harvard University Press, 201 p.
- NAGIN, D. S., et R. E. TREMBLAY (2005). "Developmental trajectory groups: Fact or a useful statistical fiction", *Criminology*, vol. 43, n° 4, p. 873-904.
- NAGIN, D., et R. E. TREMBLAY (1999). "Trajectories of Boys Physical Aggression, opposition, and Hyperactivity on the Path to Physically Violent or Nonviolent Juvenile Delinquency", *Child Development*, vol. 70, n° 5, p. 1181-1196.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington, DC, Hemisphere Pub. Corp., 234 p.
- PAQUETTE, J. A., et M. K. UNDERWOOD (1999). "Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: social and physical aggression", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 45, n° 2, p. 242-266.
- PATTERSON, G. R., J. B. REID et T. J. DISHION (1992). *Antisocial Boys (A Social Interactional Approach*, vol. 4), Eugene, OR, Castalia Publishing Co., 193 p.
- PERREN, S., et F. D. ALSAKER (2009). "Depressive symptoms from kindergarten to early school age: longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization", *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, vol. 3, n° 28, p. 1-10, [En ligne]. [http://scholar.google.ca/scholar?cluster=18209442571689542855&hl=fr&as_sdt=0,5] (Consulté le 13 juillet 2011).
- PERRON-GÉLINAS, A., M. BRENDGEN, F. GUIMOND, M. BOIVIN, F. VITARO et R. E. TREMBLAY (2010a). "Sports involvement as a protective factor against internalizing problems in victimized children", Affiche présentée au 71^e congrès annuel de la Société canadienne de psychologie, 3-5 juin 2010, Winnipeg, Manitoba, Canada.
- PERRON-GÉLINAS, A., M. BRENDGEN, F. VITARO, M. BOIVIN et R. E. TREMBLAY (2010b). "Participation in Sports as a Predictor of Future Externalizing Problems in Victimized Children", Affiche présentée au Congrès *Development 2010: A Canadian Conference on Developmental Psychology*, 6-7 mai 2010, Ottawa, Carlton University, Canada.
- PERRY, D. G., S. J. KUSEL et L. C. PERRY (1988). "Victims of peer aggression", *Developmental Psychology*, vol. 24, n° 6, p. 807-814.
- POULIN, F., et M. BOIVIN (2000). "Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model", *Psychological Assessment*, vol. 12, n° 2, p. 115-122.
- PREVNet (2010). *Promoting relationships and eliminating violence*, [En ligne]. [www.prevnet.ca/Resources/Toolkits/Intervention/tabid/130/Default.aspx] (Consulté le 11 février 2011).
- QUALTER, P., J. ABBOTT, K. J. GARDNER, C. JAPEL, M. BOIVIN, F. VITARO et R. E. TREMBLAY. *Associations between Obesity and Victimization from a 10-year Longitudinal Study*. Manuscrit soumis pour publication.
- RIGBY, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*, London, England, Jessica Kingsley Publishers, 176 p.
- SALMIVALLI, C. (2010). "Bullying and the peer group: A review", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, n° 2, p. 112-120.
- SCHWARTZ, D., A. H. GORMAN, J. NAKAMOTO et R. L. TOBLIN (2005). "Victimization in the peer group and children's academic functioning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 3, p. 425-435.
- SMITH, P. K., H. COWIE, R. F. OLAFSSON et A. P. D. LIEFOOGHE (2002). "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, vol. 73, n° 4, p. 1119-1133.
- SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT (2011). *Online program of the 2011 Biennial Meeting*, [En ligne]. [www.srcd.org/meeting/schedule/2011/] (Consulté le 27 avril 2011).
- THIJS, J., et M. VERKUYTEN (2008). "Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy", *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, n° 4, p. 754-764.
- TREMBLAY, R. E., D. S. NAGIN, J. R. SÉGUIN, M. ZOCCOLILLO, P. D. ZELAZO, M. BOIVIN, D. PÉRUSSE et C. JAPEL (2004). "Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors", *Pediatrics*, vol. 114, n° 1, p. e43-e50.
- VERKUYTEN, M. et J. THIJS (2001). "Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children", *Journal of Community and Social Psychology*, vol. 11, n° 3, p. 227-234.

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) est produite par la Direction des enquêtes longitudinales et sociales.

Coordonnatrice :

Hélène Desrosiers, Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales

Assistée de :

Claudine Giguère

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) sous l'onglet « Publications ». Il est aussi possible de contacter la coordonnatrice au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais pour les personnes de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : GIGUÈRE, Claudine, Frank VITARO, Michel BOIVIN, Hélène DESROSIERS, Jean-François CARDIN et Mara R. BRENDGEN (2011). « La victimisation par les pairs de la maternelle à la deuxième année du primaire », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) – *De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 4.

Avec la collaboration de : Luc Belleau, Direction de la méthodologie et de la qualité, ISQ
Éric Lacourse, professeur agrégé, Département de sociologie, Université de Montréal

Avec l'assistance de : Nicole Descroisselles, révision linguistique, Direction des communications
Claudette D'Anjou, mise en page, Direction des communications

Relecteurs : Stéphane Cantin, professeur agrégé, École de psychoéducation, Université de Montréal
Raymond Tozzi, chargé de projet, *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*,
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

La version anglaise de ce fascicule est disponible sous le titre «Peer Victimization from Kindergarten to Grade 2», in *Québec Longitudinal Study of Child Development* (QLSCD 1998-2010) – *From Birth to 8 Years of Age*, Vol. 5, Fascicle 4.

Les partenaires ou subventionnaires de l'ÉLDEQ 1998-2010 sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS)
- le ministère de la Famille et des Aînés (MFA)
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- l'Institut de la statistique du Québec
- l'Institut Canadien de Recherches Avancées (ICRA)
- la Fondation Molson
- la National Science Foundation (NSF des É.-U.)
- le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC)
- le Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ)
- le Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT)
- le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)
- le Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS) (Université de Montréal)
- le Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)
- le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), Valorisation-Recherche Québec (VRQ)
- les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)
- Québec en forme
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC)
- Santé Canada

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2010

ISBN 978-2-550-62528-5 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-62529-2 (PDF)