

N° 11F0019M au catalogue — N° 476
ISSN 1205-9161
ISBN 978-0-660-69991-2

Direction des études analytiques : documents de recherche

Obtention du diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique de 2010-2011 à 2018-2019 : un regard sur la situation par rapport aux besoins particuliers

par Allison Leanage et Rubab Arim

Date de diffusion : le 5 avril 2024



Statistique
Canada

Statistics
Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Pour toute demande de renseignements au sujet de ce produit ou sur l'ensemble des données et des services de Statistique Canada, visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca.

Vous pouvez également communiquer avec nous par :

Courriel à infostats@statcan.gc.ca

Téléphone entre 8 h 30 et 16 h 30 du lundi au vendredi aux numéros suivants :

- | | |
|---|----------------|
| • Service de renseignements statistiques | 1-800-263-1136 |
| • Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants | 1-800-363-7629 |
| • Télécopieur | 1-514-283-9350 |

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle que les employés observent. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées sur le site www.statcan.gc.ca sous « Contactez-nous » > « [Normes de service à la clientèle](#) ».

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population du Canada, les entreprises, les administrations et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques exactes et actuelles.

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Sa Majesté le Roi du chef du Canada, représenté par le ministre de l'Industrie, 2024

L'utilisation de la présente publication est assujettie aux modalités de l'[entente de licence ouverte](#) de Statistique Canada.

Une [version HTML](#) est aussi disponible.

This publication is also available in English.

Obtention du diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique de 2010-2011 à 2018-2019 : un regard sur la situation par rapport aux besoins particuliers

par

Allison Leanage et Rubab Arim

Division de l'analyse sociale et de la modélisation
Statistique Canada

11F0019M N° 476
2024003
ISSN 1205-9161
ISBN 978-0-660-69991-2

Avril 2024

Direction des études analytiques Documents de recherche

La série Direction des études analytiques : documents de recherche permet de faire connaître les travaux de recherche effectués par le personnel de la Direction des études analytiques et les collaborateurs. Cette série a pour but de favoriser la discussion sur divers sujets, notamment le travail, l'immigration, la scolarité et les compétences, la mobilité du revenu, le bien-être, le vieillissement, la dynamique des entreprises, la productivité, les transitions économiques et la géographie économique. Le lecteur est invité à faire part aux auteurs de ses commentaires et suggestions.

Tous les documents de la série Direction des études analytiques : documents de recherche font l'objet d'une révision interne et d'une révision par les pairs. Cette démarche vise à faire en sorte que les documents soient conformes au mandat de Statistique Canada à titre d'organisme statistique gouvernemental et qu'ils respectent les normes généralement reconnues régissant les bonnes méthodes professionnelles.

Tout en respectant la politique, les lignes directrices et les principes généraux du *Manuel de la politique administrative du Conseil du Trésor* relatifs à l'emploi du féminin dans les écrits gouvernementaux, dans les textes qui traitent de collectivités, l'emploi du masculin générique est utilisé pour des raisons stylistiques et d'économie d'espace.

Remerciements

La présente étude a été financée par Femmes et Égalité des genres Canada. Les auteures tiennent à remercier Laura Gibson, Meghan Dale, Max Stick et Marc Frenette pour les commentaires qu'ils ont formulés sur une version antérieure du présent document.

Table des matières

Résumé.....	5
1 Introduction.....	6
2 Études antérieures.....	7
3 Données	8
4 Méthodologie	11
5 Résultats	12
6 Conclusion	24
Bibliographie.....	27

Résumé

En utilisant les données administratives sur les écoles du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique intégrées à la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail, on a comparé, dans le cadre de la présente étude, les proportions de diplômés du secondaire parmi les élèves de 12^e année ayant des besoins particuliers et ceux sans besoins particuliers au sein de neuf cohortes de 2010-2011 à 2018-2019 avant et après avoir apporté des corrections pour tenir compte de plusieurs renseignements sociodémographiques. Les deux principaux points forts de l'étude sont l'utilisation de données administratives longitudinales sur l'éducation intégrées aux données de l'impôt sur le revenu du Fichier des familles T1 et la désagrégation supplémentaire de la catégorie des besoins en éducation spécialisée. Les élèves ayant des besoins particuliers dans toutes les catégories différentes (à l'exclusion de ceux ayant un statut de personne surdouée) étaient moins susceptibles d'avoir obtenu leur diplôme dans l'ensemble des neuf cohortes comparativement aux élèves sans besoins particuliers, même en tenant compte des renseignements sociodémographiques et du rendement scolaire; cela laisse entendre que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent devoir composer avec d'autres types d'obstacles les empêchant de terminer leurs études secondaires. Pourtant, il y avait de la diversité parmi les élèves ayant des besoins particuliers : les proportions les plus élevées d'obtention du diplôme étaient observées chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des besoins sensoriels et elles étaient les plus faibles chez les élèves ayant une déficience intellectuelle. Une plus grande proportion de femmes que d'hommes ont obtenu un diplôme d'études secondaires parmi les élèves qui n'ont pas de besoins particuliers. Toutefois, les différences entre les sexes étaient moins constantes chez les élèves ayant des besoins particuliers (y compris les élèves ayant un statut de personne surdouée). Comme prévu, les proportions de diplômés étaient beaucoup plus élevées à l'âge de 19 ans qu'à l'âge de 18 ans ou moins. Les différences étaient légèrement plus élevées chez les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion de ceux ayant un statut de personne surdouée; de 5 à 10 points de pourcentage) que chez ceux sans besoins particuliers (de 3 à 7 points de pourcentage). Les plus grandes différences d'âge ont été observées chez les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, de besoins comportementaux ou d'une maladie mentale, et chez ceux ayant des besoins physiques dans l'ensemble des neuf cohortes.

1 Introduction

Pour de nombreux jeunes au Canada, l'obtention du diplôme d'études secondaires marque la fin d'une période structurée d'éducation obligatoire et gratuite et le passage à l'âge adulte où l'éducation est moins structurée et plus facultative. Des chercheurs ont souligné que le diplôme d'études secondaires est un moyen de quantifier une transition réussie vers l'âge adulte, où les décisions déterminantes pour la vie deviennent plus imminentes et où elles ont une incidence sur la qualité de vie d'une personne (Hogan et Astone, 1986; Shanahan, 2000; Kennedy et coll., 2004). Toutefois, l'obtention du diplôme d'études secondaires variait grandement chez les jeunes en fonction de facteurs individuels, familiaux et d'autres facteurs contextuels (Fussell et Furstenberg, 2005).

Une publication récente d'Elez et Zeman (2022) a démontré que le Canada affichait un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires supérieur à la moyenne de ceux des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques en 2019. De plus, les jeunes femmes (87 %) étaient plus susceptibles de terminer leurs études secondaires à temps que les jeunes hommes (81 %); une tendance semblable a été observée pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires à long terme¹. Bien qu'Elez et Zeman (2022) aient démontré que le diplôme d'études secondaires augmentait au fil des ans au Canada, on en sait relativement moins sur les jeunes ayant des besoins particuliers. Un diplôme d'études secondaires et une transition réussie vers l'âge adulte peuvent être particulièrement difficiles en raison des diverses difficultés ou des obstacles auxquels ils peuvent faire face dans leur vie quotidienne. Ce n'est qu'au cours des dernières décennies que les chercheurs ont commencé à se concentrer sur la réussite de la transition des jeunes ayant des besoins particuliers (Arim et Frenette, 2019; Stewart et coll., 2013). Plus récemment, Berrigan, Scott et Zwicker (2020) ont constaté que les personnes ayant un trouble du développement (TD) étaient moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires, de terminer des études postsecondaires et de participer à la population active ou d'occuper un emploi comparativement que les personnes sans TD. De plus, ils ont démontré que même si 40 % des personnes présentant un TD n'avaient pas terminé leurs études secondaires, le chiffre était plus faible, soit environ 18 %, pour les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un type particulier de TD, comparativement à 10 % pour les personnes sans trouble. Leur étude a mis en évidence non seulement des différences dans l'obtention du diplôme d'études secondaires entre les personnes ayant une incapacité et les personnes sans incapacités, mais aussi des différences entre les personnes ayant un TD. Dans l'ensemble, les chercheurs ont indiqué qu'il existait des disparités importantes entre les personnes ayant une incapacité et celles sans incapacité.

En tant que signataire de la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies en 2007, le Canada reconnaît que chaque enfant a droit à l'éducation, et que l'inclusion scolaire est un droit humain fondamental pour les enfants handicapés (article 24 – Éducation). Bien que de multiples lois protègent le droit à l'éducation pour tous les enfants, l'inclusion scolaire varie grandement d'une province ou d'un territoire à l'autre en raison des différences dans les politiques en matière d'éducation d'un secteur de compétence à l'autre (Kohen et coll., 2006). Au cours des dernières décennies, le Canada a certainement évolué vers une éducation plus inclusive; toutefois, il reste des défis à relever en ce qui concerne l'accès, la participation et l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers au secondaire (Coster et coll., 2013). La présente étude vise à faire la lumière sur l'inclusion scolaire en Colombie-Britannique en comparant la façon dont les élèves, ayant des besoins particuliers ou sans besoins particuliers, ont progressé dans le système scolaire de la maternelle à la 12^e année de 1999 à 2019.

1. Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à temps prolongé : pourcentage d'une cohorte de jeunes qui terminent leurs études secondaires dans les cinq ans suivant le début de la 10^e année (le secondaire 3 au Québec) (Elez et Zeman, 2022).

En Colombie-Britannique, une politique de financement pour la maternelle à la 12^e année est en vigueur depuis le 1^{er} mars 2002, laquelle reconnaît que les élèves ayant des besoins particuliers pourraient avoir besoin de soutien et de mesures d'adaptation supplémentaires. Cette politique de financement pour les élèves de la maternelle à la 12^e année vise à favoriser un système scolaire inclusif en permettant aux élèves ayant des besoins particuliers de participer pleinement en tant que membres d'une communauté d'apprenants. Selon cette politique, il existe une allocation de base selon laquelle un montant normalisé est fourni par élève d'âge scolaire inscrit dans un district scolaire. Ce montant standard comprend du financement pour aider à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves qui peuvent être considérés comme étant surdoués ou comme ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble léger d'apprentissage, nécessitant un soutien comportemental modéré. Un financement supplémentaire tient compte du coût supplémentaire associé à l'offre de programmes à des élèves ayant des besoins particuliers qui ont des besoins physiques ou sensoriels, une déficience intellectuelle moyenne à profonde, un TSA, des besoins en intervention comportementale intensive ou une maladie mentale grave. Dans l'ensemble, cette politique vise à offrir un système scolaire inclusif où les élèves ayant des besoins particuliers sont en mesure de participer pleinement à l'éducation. Plus récemment, la politique sur l'éducation spécialisée de la Colombie-Britannique disait ceci : « Tous les élèves devraient avoir un accès équitable à l'apprentissage, avoir des possibilités de réussite et viser l'excellence dans tous les aspects de leurs programmes d'enseignement [traduction]. » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2016).

2 Études antérieures

Malgré les progrès réalisés, une étude de BC Stats (2009) fondée sur les données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités (EPLA) de 2006 a démontré qu'une proportion plus élevée de personnes ayant une incapacité en Colombie-Britannique n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires comparativement à celles qui n'avaient pas d'incapacité (23,4 % comparativement à 15,4 %). En ce qui concerne les différences entre les sexes, l'écart entre les personnes ayant une incapacité et les personnes sans incapacité était trois fois plus grand chez les hommes que chez les femmes. Par conséquent, moins d'hommes ayant une incapacité que de femmes ayant une incapacité ont terminé leurs études secondaires.

L'intégration des données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique de 1991-1992 à 2020-2021 à la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail (PLEMT) a permis de nouvelles possibilités d'analyse afin de mieux comprendre les cheminements des élèves et les résultats des diplômés dans une optique de données désagrégées. Par exemple, Barnett et Gibson (2021) ont récemment mené une étude de cas sur la cohorte des diplômés de 2009-2010. Ils ont examiné l'obtention du diplôme d'études secondaires des élèves de la Colombie-Britannique ayant des besoins particuliers et leur inscription à des études postsecondaires comparativement aux élèves sans besoins particuliers. Barnett et Gibson montrent que les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion des élèves ayant un statut de personne surdouée) représentent environ 5 % de tous les élèves diplômés, une majorité d'entre eux (près de 9 élèves sur 10) ayant des besoins connexes ou cognitifs particuliers liés à la santé mentale et les autres ayant des besoins physiques ou sensoriels. De plus, ils ont souligné que les hommes représentaient une plus grande proportion des diplômés du secondaire parmi les élèves ayant des besoins particuliers².

2. Il convient de formuler une remarque à ce sujet à des fins de clarification. Alors que l'étude de la Colombie-Britannique (statistiques de 2009 sur la Colombie-Britannique) qui repose sur les données de l'EPLA a fait état de la proportion d'élèves de sexe masculin ayant des besoins particuliers qui ont obtenu leur diplôme, Barnett et Gibson (2021) a présenté la proportion d'élèves de sexe masculin parmi les diplômés ayant des besoins particuliers. Par conséquent, bien que les premiers résultats représentent des différences entre les sexes relativement à l'obtention du diplôme d'études secondaires, les derniers sont liés à des différences relatives à l'incapacité selon le sexe.

La présente étude s'appuie sur des études antérieures de Barnett et Gibson (2021) et porte sur les proportions de diplômés du secondaire ayant des besoins particuliers par rapport aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers dans le système scolaire de la Colombie-Britannique parmi neuf cohortes de finissants de 2010-2011 à 2018-2019. Des différences de sexe et d'âge ont été observées. Enfin, la probabilité que des élèves ayant des besoins particuliers obtiennent leur diplôme d'études secondaires comparativement aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers a été examinée avant et après avoir tenu compte de plusieurs facteurs socioéconomiques (p. ex. le revenu parental, le revenu moyen du quartier et la région économique) dont on savait qu'elle était associée au diplôme d'études secondaires ainsi qu'à la réussite scolaire.

En plus de s'appuyer sur des données intégrées longitudinales dans la PLEMT, l'un des principaux points forts de cette étude était la capacité de désagréger davantage la classification des besoins particuliers. Cette approche visait à répondre aux besoins en information de divers utilisateurs de données et d'un vaste éventail de publics, y compris les parents. En fait, selon des travaux de recherche récents menés par Baumbusch et Lloyd (2022), les parents d'élèves de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique ont déclaré un besoin d'examiner l'obtention du diplôme d'études secondaires séparément chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage, chez ceux ayant un TSA et chez ceux ayant des besoins en matière de soutien comportemental modéré ou une maladie mentale.

3 Données

La présente étude s'appuie sur les données administratives du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (base de données de la maternelle à la 12^e année de la Colombie-Britannique) intégrées à la PLEMT. Elle visait à suivre les élèves de la 1^{re} à la 12^e année et à comparer les proportions de diplômés du secondaire entre les élèves ayant des besoins particuliers et ceux sans besoins particuliers. L'ensemble de données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique contenait des renseignements à partir de 1991 sur les inscriptions des élèves dans les écoles publiques et indépendantes de la Colombie-Britannique, y compris les caractéristiques individuelles des élèves (p. ex. le sexe, l'âge³, la situation par rapport aux besoins particuliers) et leur progression dans le système scolaire de la Colombie-Britannique (p. ex. l'obtention du diplôme).

La structure de la base de données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique comprenait un dossier par année scolaire, par élève et par école, où la plupart des élèves avaient un dossier par année scolaire. Cependant, certains élèves ont fréquenté plus d'une école au cours d'une année scolaire donnée, et ils avaient plusieurs dossiers par année. Par exemple, si un élève avait changé d'école ou avait suivi des cours à distance offerts par une autre école au cours de la même année scolaire, il avait de multiples dossiers pour cette année scolaire. La base de données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique comprenait de multiples dossiers, et le terme « autorité scolaire » y était utilisé pour désigner l'école la plus susceptible d'être associée au dossier le plus complet de l'élève pour cette année-là. Les autres dossiers de cet élève étaient classés dans la catégorie « sans autorité scolaire ». Aux fins de la présente analyse, l'autorité scolaire a été utilisée comme dossier principal de l'élève, puisqu'il s'agissait du dossier le plus complet pour l'élève. Les dossiers des élèves n'appartenant pas à l'autorité scolaire ont été exclus.

3. L'âge est calculé en fonction de l'année civile.

L'étude a porté sur neuf cohortes définies comme suit : les élèves qui sont entrés en première année de 1999-2000 à 2007-2008, et qui étaient en 12^e année dans le système scolaire de la Colombie-Britannique entre 2010-2011 et 2018-2019⁴. Par exemple, la cohorte 1 comprenait les élèves de première année de l'année scolaire 1999-2000 à la 12^e année de l'année scolaire 2010-2011^{5,6}. Ces années ont été choisies pour plusieurs raisons. Premièrement, les renseignements sur la situation des élèves ayant des besoins particuliers n'étaient pas disponibles avant l'année scolaire 1996-1997. Deuxièmement, les données sur l'obtention du diplôme disponibles pour les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 étaient incomplètes⁷; par conséquent, ces années scolaires ont été exclues de l'analyse. Troisièmement, il y avait un plan d'analyse pour poursuivre l'étude dans le cadre d'une étude de suivi afin d'examiner les études postsecondaires des élèves dans l'échantillon définitif au moyen du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP); par conséquent, le choix des années de la cohorte concordait avec les données sur les effectifs du SIEP qui étaient disponibles pour 2009 et les années suivantes pour toutes les provinces et tous les territoires qui possédaient la PLEMT.

Dans les données administratives de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique, la variable des besoins particuliers comprenait 16 catégories : le TSA, le trouble comportemental – modéré, la réadaptation comportementale, l'intervention comportementale intensive, le soutien comportemental modéré, la surdité ou la malentendance, la surdicécité, la douance, la déficience intellectuelle légère, la déficience intellectuelle modérée à profonde, le trouble d'apprentissage, l'incapacité physique ou l'incapacité chronique, la dépendance physique, le trouble d'apprentissage grave, la déficience visuelle, ainsi qu'une catégorie pour les personnes qui n'ont pas de besoins particuliers. Conformément aux lignes directrices du manuel sur les services d'éducation spécialisée (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2016), la variable des besoins particuliers a d'abord été regroupée dans les 11 catégories suivantes : le TSA, les besoins comportementaux ou la maladie mentale⁸, la surdité ou la malentendance, la surdicécité, la douance, les déficiences intellectuelles⁹, les troubles d'apprentissage¹⁰, les handicaps physiques ou chroniques, la dépendance physique, la déficience visuelle et l'absence de besoins particuliers. Par la suite, les catégories de personnes sourdes ou malentendantes, de la surdité et de la déficience visuelle ont été combinées sous les besoins sensoriels, tandis que les catégories de l'incapacité physique ou des incapacités chroniques et de la dépendance physique ont été combinées sous les besoins physiques. Ces combinaisons correspondaient à celles de l'étude de Barnett et Gibson (2021) et étaient nécessaires en raison de la petite taille de l'échantillon pour ces catégories. Ainsi, la variable définitive relative aux besoins particuliers de la présente étude comprenait les 8 catégories suivantes : le TSA, les besoins comportementaux

-
4. Le redoublement d'année n'était pas un événement fréquent parmi toutes les cohortes. Moins de 1 % des élèves de chaque cohorte ont redoublé une année. Le décrochage scolaire était le plus faible, allant de 0,5 % à 2 % environ entre la 1^{re} et la 9^e année, atteignant de 3 % à 5 % en 10^e année et étant le plus élevé, soit de 6 % à 9 % environ en 11^e année pour toutes les cohortes. En ce qui concerne les différences entre les élèves ayant des besoins particuliers et ceux sans besoins particuliers, les résultats étaient mitigés et incohérents. Certaines cohortes (c.-à-d. cohortes 1, 4, 6, 7 et 9) n'ont montré aucune différence importante dans le taux d'abandon entre les deux groupes, alors que, chez d'autres cohortes (c.-à-d. cohortes 2, 3, 5 et 8), un peu plus d'élèves ayant des besoins particuliers que d'élèves sans besoins particuliers ont décroché de l'école. Dans l'ensemble, moins de 10 % des élèves qui ont décroché (dans toutes les cohortes) sont apparus dans le Système d'information sur les élèves postsecondaires entre 17 et 25 ans, ce qui laisse entendre qu'ils avaient terminé leurs études secondaires ailleurs.
 5. Les élèves pour lesquels il n'y avait pas suffisamment de renseignements pour les apparier à d'autres sources de données (moins de 1 % dans toutes les cohortes) ont été retirés de l'échantillon de l'étude.
 6. Les élèves qui sont entrés dans le système scolaire dans leurs dernières années (p. ex. en 10^e année) et qui ont obtenu leur diplôme dans le système scolaire de la Colombie-Britannique ont été conservés dans l'échantillon de l'étude.
 7. La variable du taux de réussite des élèves a été utilisée pour valider les proportions de diplômés parmi les élèves.
 8. Cette catégorie combine le trouble comportemental – modéré, la réadaptation comportementale – l'intervention comportementale intensive et le soutien comportemental modéré.
 9. Une déficience intellectuelle légère et une déficience intellectuelle modérée à profonde ont été incluses dans cette catégorie.
 10. Des troubles d'apprentissage graves ont été inclus dans cette catégorie.

ou la maladie mentale (p. ex. le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, la dépression), la douance, les déficiences intellectuelles (p. ex. une faiblesse du traitement cognitif, comme des difficultés liées à la perception sociale, à l'interaction sociale et à l'adoption d'un point de vue), les troubles d'apprentissage, les besoins physiques (p. ex. une déficience du système nerveux qui a une incidence sur le mouvement ou la mobilité), les besoins sensoriels et l'absence de besoins particuliers¹¹. De plus amples renseignements sur ces catégories se trouvent dans les *Services d'éducation spécialisée* de la Colombie-Britannique de 2016 : *A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*.

Puisque la présente étude a porté sur des élèves ayant divers besoins particuliers, il était essentiel de reconnaître que les élèves pouvaient avoir de multiples besoins particuliers à la fois. Dans la base de données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique, un élève a été classé dans pas plus d'une catégorie au cours d'une année scolaire donnée, et les élèves peuvent avoir été classés dans une catégorie différente d'une année scolaire à l'autre. Pour cette étude, les élèves qui ont été affectés à une catégorie de besoins particuliers **deux fois ou plus** au cours de leurs années scolaires ont été considérés comme des élèves ayant des besoins particuliers¹², tout comme les élèves qui n'ont été affectés à une catégorie de besoins particuliers qu'une seule fois en 12^e année¹³. La catégorie des besoins particuliers a été déterminée par la dernière classification des besoins particuliers des élèves au cours de leur dernière année scolaire^{14,15}.

-
11. Les analyses initiales ont démontré que (données non présentées) chaque cohorte comptait environ de 10 % à 12 % d'élèves ayant des besoins particuliers (y compris ceux ayant un statut de personne surdouée) et de 8 % à 11 % d'élèves ayant de tels besoins en excluant ceux ayant un statut de personne surdouée. Les proportions d'élèves ayant des besoins particuliers ont augmenté au fil du temps, et ce n'était pas en raison du statut de personne surdouée, mais bien de ceux ayant des besoins particuliers. Une autre désagrégation des catégories de besoins particuliers indique que la plus forte augmentation des proportions a été observée chez les élèves ayant un TSA, suivis de ceux ayant des troubles d'apprentissage, des besoins physiques, des besoins comportementaux ou une maladie mentale.
 12. Une analyse de la validité a révélé que (données non présentées) la majorité des élèves qui avaient un statut de personne ayant des besoins particuliers tout au long de leurs années d'études dans le système de la Colombie-Britannique ont obtenu leur diplôme sans statut de besoins particuliers. Par conséquent, ces élèves ont été classés comme des élèves sans besoins particuliers.
 13. Si les élèves avaient des besoins particuliers au cours de leur année de finissant (12^e année), peu importe leur statut antérieur, ils étaient classés comme des élèves ayant des besoins particuliers. La classification selon les besoins particuliers a été adoptée afin d'être conforme à des études antérieures.
 14. Une analyse plus poussée a été effectuée pour examiner la stabilité et l'évolution de la situation des élèves par rapport à leurs besoins particuliers au fil du temps. Environ 90 % des élèves n'ont pas modifié leur situation par rapport à leurs besoins particuliers, environ 9 % ont changé de statut une fois et environ 1 % l'ont changé deux fois ou plus. Environ 69 % des élèves dont les besoins particuliers ont changé une fois ou plus ont modifié leur statut pour passer d'aucun besoin particulier à des besoins particuliers, et environ 31 % sont passés de besoins particuliers à aucun besoin particulier. Il convient de mentionner que ce qui précède peut simplement indiquer un diagnostic tardif.
 15. Un examen supplémentaire de la stabilité et de l'évolution seulement pour les élèves ayant des besoins particuliers a indiqué que 88 % d'entre eux avaient la même catégorie de besoins particuliers au fil du temps, que 11 % ont changé leur catégorie une fois et que 1 % l'ont changé deux fois ou plus. Compte tenu de ces résultats, une fois que les élèves ont été désignés comme ayant des besoins particuliers, leur dernière catégorisation a été considérée comme le regroupement définitif au sein de différentes catégories de situation par rapport aux besoins particuliers.

4 Méthodologie

La présente analyse a porté sur les proportions d'élèves¹⁶ de la Colombie-Britannique titulaires d'un diplôme d'études secondaires (appelé « diplôme Dogwood » en Colombie-Britannique) au sein de neuf cohortes (voir le tableau 1 pour connaître la taille des échantillons)^{17,18} selon les caractéristiques de l'élève, y compris le sexe, l'âge et la situation par rapport aux besoins particuliers. L'obtention du diplôme d'études secondaires était définie comme les élèves qui étaient en 12^e année et qui ont obtenu leur diplôme au cours de cette année scolaire ou des deux années scolaires suivantes¹⁹. Des statistiques descriptives ont d'abord été présentées sur l'obtention du diplôme d'études secondaires parmi les neuf cohortes pour les trois groupes suivants : les élèves sans besoins particuliers, les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves ayant un statut de personne surdouée. Elles ont ensuite été subdivisées en six catégories de besoins particuliers. Ces proportions ont ensuite été examinées en fonction du sexe et de l'âge. Des tests de comparaison (p. ex. le khi carré) ont été effectués pour examiner les différences entre les groupes qui étaient statistiquement significatives ($p < 0,05$).

Enfin, la probabilité d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les élèves ayant ou non des besoins particuliers au sein des neuf cohortes du système scolaire de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique a été examinée avant et après correction pour tenir compte de plusieurs renseignements sociodémographiques. L'analyse de régression par les moindres carrés ordinaires (MCO) a été utilisée. Dans le premier modèle, la probabilité d'obtention du diplôme d'études secondaires pour les élèves ayant ou non des besoins particuliers a été examinée après correction pour tenir compte des effets de la cohorte. Dans le deuxième modèle, les effets des renseignements sociodémographiques (c.-à-d. le sexe, l'âge, le revenu parental, le revenu moyen du quartier et la région économique) ont été pris en considération. Le troisième modèle s'est davantage appuyé sur le deuxième modèle, en tenant compte du rendement scolaire. La variable du rendement scolaire a été créée en utilisant les notes obtenues aux cours de 10^e année en anglais, en mathématiques et en sciences. Étant donné que les élèves peuvent suivre plus d'un cours de mathématiques, par exemple, la note moyenne pour tous les cours de mathématiques suivis en 10^e année a été utilisée, et les notes moyennes en pourcentage ont été converties en notes alphabétiques (c.-à-d. A, B et C, y compris les notes plus ou moins comme A+, C- et F) selon le système de classement de la Colombie-Britannique (gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d.). La variable de la région économique a été établie à l'aide du fichier de conversion des codes postaux (Statistique Canada, 2021) pour apparier les codes postaux des données de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique afin d'identifier la région économique des élèves. De plus, les données administratives de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique ont été intégrées à celles du Fichier des familles T1 pour tenir compte de la variable du revenu des parents au moment où un élève était en 10^e année²⁰.

16. Les diplômés du secondaire avaient de 15 à 19 ans au moment de l'obtention de leur diplôme.

17. Les élèves âgés de 18 ans et plus peuvent obtenir un diplôme Dogwood pour adultes et combiner les crédits obtenus aux niveaux secondaire et postsecondaire. Ces élèves ont été exclus de l'échantillon de l'étude, parce que l'accent était mis sur les élèves du système scolaire de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique.

18. Les élèves peuvent recevoir un certificat Evergreen, qui a été élaboré en réponse aux préoccupations de parents et d'éducateurs afin de répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers. Un certificat Evergreen est une reconnaissance importante de la réussite des élèves avant de quitter l'école; toutefois, ce certificat n'est pas l'équivalent d'un diplôme Dogwood, pour lequel les élèves satisfont aux exigences provinciales du ministère de l'Éducation établies dans l'arrêté sur le programme de diplomation. Par conséquent, ces élèves n'ont pas été considérés comme des diplômés dans la présente étude.

19. L'obtention du diplôme d'études secondaires a été calculée en fonction de la première année inscrite en 12^e année et de l'année suivante, soit deux ans plus tard, afin de tenir compte des élèves qui étaient peut-être entrés en 12^e année à l'âge de 17 ans et qui ont obtenu leur diplôme deux ans plus tard à l'âge de 19 ans.

20. Si le revenu parental n'était pas indiqué pour une année où un élève était en 10^e année, le revenu parental d'une année en baisse ou en hausse était pris en compte.

5 Résultats

Le tableau 1 présente les proportions d'élèves masculins de chaque cohorte selon la situation par rapport aux besoins particuliers²¹. Pour les neuf cohortes, la répartition des hommes et des femmes était à peu près égale. Cette tendance était attribuable aux élèves qui n'avaient pas de besoins particuliers. En revanche, mais comme prévu, il y avait plus d'hommes que de femmes parmi les élèves ayant des besoins particuliers dans toutes les cohortes. Cette tendance était constante parmi toutes les catégories désagrégées de besoins particuliers (y compris celles comportant le statut de personne surdouée) dans l'ensemble des neuf cohortes, et les plus grands écarts ont été observés entre les hommes et les femmes ayant un TSA, suivis de ceux ayant des troubles d'apprentissage.

Tableau 1
Proportions d'élèves de sexe masculin en Colombie-Britannique, selon la cohorte (année scolaire) et la situation par rapport aux besoins particuliers

	Garçons								
	Cohorte (année scolaire)								
	Cohorte 1 2010-2011	Cohorte 2 2011-2012	Cohorte 3 2012-2013	Cohorte 4 2013-2014	Cohorte 5 2014-2015	Cohorte 6 2015-2016	Cohorte 7 2016-2017	Cohorte 8 2017-2018	Cohorte 9 2018-2019
	pourcentage								
Pourcentage	50,4	50,7	50,6	50,4	50,5	50,3	50,9	51,1	50,6
Situation par rapport aux besoins particuliers									
Absence de besoins particuliers	49,3	49,4	49,3	49,0	48,9	48,7	49,2	49,6	49,1
Présence de besoins particuliers	65,5	65,4	65,5	64,6	65,0	64,0	64,7	63,8	62,9
Douance	53,0	53,3	53,0	53,5	54,7	54,1	55,5	53,5	53,8
Catégories de besoins particuliers									
Trouble du spectre de l'autisme	86,1	86,1	81,7	83,6	82,6	83,7	82,8	82,2	83,3
Besoins comportementaux ou maladie mentale	57,5	57,5	58,4	55,4	54,9	54,3	53,7	52,3	50,1
Déficiences intellectuelles	57,1	57,1	56,8	60,6	56,9	56,7	60,3	58,3	56,4
Troubles d'apprentissage	68,5	68,5	67,8	66,1	67,3	66,4	66,9	65,2	64,8
Besoins physiques	59,5	59,5	65,3	60,6	61,2	57,8	62,3	61,9	61,5
Besoins sensoriels	57,8	57,8	56,3	59,2	66,7	52,1	51,4	58,6	48,9
	nombre								
Taille totale de l'échantillon, N	51 548	51 231	52 150	51 631	49 894	49 329	48 876	48 720	43 412

Source : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

Le tableau 2 présente les proportions de diplômés du secondaire dans les neuf cohortes, selon la situation par rapport aux besoins particuliers. Dans l'ensemble, environ 9 élèves sur 10 ont obtenu leur diplôme dans toutes les cohortes. Toutefois, les résultats différaient de manière significative selon la situation par rapport aux besoins particuliers. Environ 80 % des élèves ayant des besoins particuliers ont obtenu leur diplôme dans l'ensemble des neuf cohortes, comparativement à environ 90 % des élèves sans besoins particuliers. Au cours de ces neuf années, le pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires a augmenté d'environ 7 points de pourcentage pour passer de 78,4 % en 2010-2011 à 85,2 % en 2018-2019. Les proportions d'élèves ayant un statut de personne surdouée qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires étaient les plus élevées, soit environ 95 % ou plus, et elles étaient relativement constantes au fil du temps. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les proportions de diplômés du secondaire au sein des neuf cohortes étaient relativement constantes, mais différaient selon la situation par rapport aux besoins particuliers.

21. La taille définitive de l'échantillon (et les proportions) des élèves des cohortes concordait avec les données de la 1^{re} à la 12^e année et celles de la 8^e à la 12^e seulement.

Tableau 2

Proportions d'élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique, selon la cohorte (année scolaire) et les besoins particuliers

	Cohorte (année scolaire)								
	Cohorte 1 2010-2011	Cohorte 2 2011-2012	Cohorte 3 2012-2013	Cohorte 4 2013-2014	Cohorte 5 2014-2015	Cohorte 6 2015-2016	Cohorte 7 2016-2017	Cohorte 8 2017-2018	Cohorte 9 2018-2019
Total	88,1	88,7	89,1	89,3	89,5	89,6	89,7	90,2	91,4
Situation par rapport aux besoins particuliers									
Absence de besoins particuliers (catégorie de référence)	88,8	89,5	90,0	90,3	90,5	90,6	90,7	91,2	92,2
Présence de besoins particuliers	78,4 *	79,0 *	79,2 *	79,2 *	80,2 *	81,0 *	80,8 *	82,1 *	85,2 *
Douance	95,4 *	94,7 *	94,9 *	95,2 *	95,2 *	95,3 *	96,7 *	96,1 *	94,9 *
Catégories de besoins particuliers									
Trouble du spectre de l'autisme	76,6 *	79,8 *	76,1 *	78,3 *	79,3 *	78,9 *	78,5 *	77,4 *	80,3 *
Besoins comportementaux ou maladie mentale	74,4 *	73,9 *	72,2 *	72,5 *	73,8 *	76,1 *	76,8 *	76,9 *	81,7 *
Déficiences intellectuelles	64,0 *	67,2 *	69,6 *	67,9 *	63,4 *	66,4 *	67,4 *	70,0 *	71,2 *
Troubles d'apprentissage	86,1 *	87,4 *	87,2 *	86,3 *	88,8 *	88,6 *	88,7 *	90,4	91,9
Besoins physiques	72,2 *	71,3 *	75,7 *	76,9 *	76,2 *	76,5 *	73,4 *	79,4 *	81,2 *
Besoins sensoriels	83,0 *	83,3	88,9	89,6	89,0	84,2 *	88,2	84,5 *	87,6

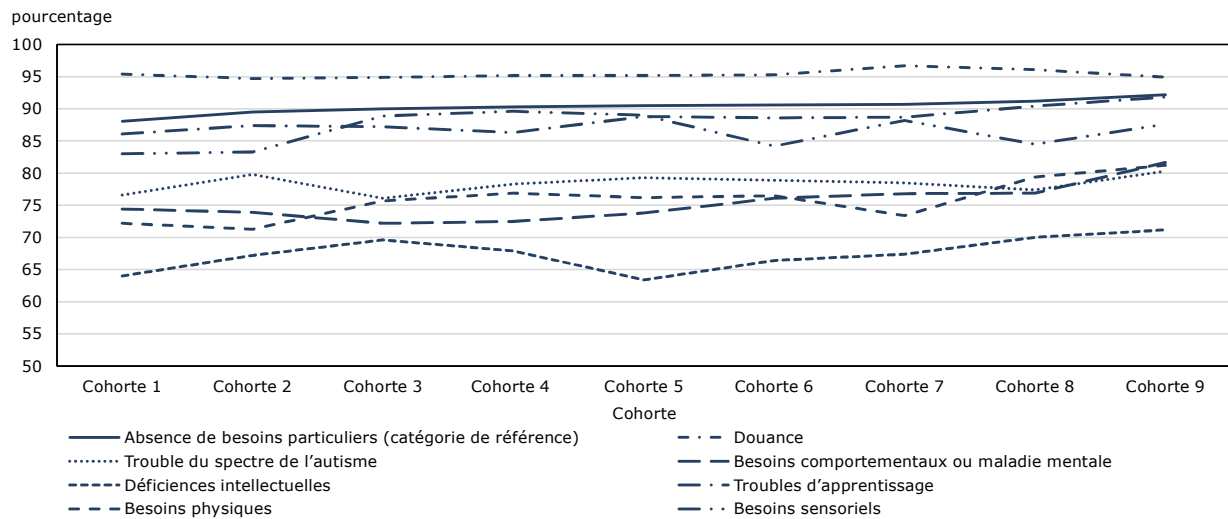
* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence ($p < 0,05$)

Source : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

Une autre désagrégation de la variable de la situation par rapport aux besoins particuliers a indiqué que les proportions de diplômés du secondaire différaient de manière significative entre les divers groupes d'élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion des élèves ayant un statut de personne surdouée). Toutefois, les proportions étaient toujours inférieures à celles observées chez les élèves n'ayant pas de besoins particuliers, à l'exception de la plupart des cohortes d'élèves ayant des besoins sensoriels et de deux récentes cohortes d'élèves ayant des troubles d'apprentissage (tableau 2). Par exemple, alors que les proportions de diplômés parmi les élèves ayant des troubles d'apprentissage étaient les plus élevées, soit environ 90 %, ou un peu moins, suivis de ceux ayant des besoins sensoriels, dans l'ensemble des neuf cohortes, les proportions étaient les plus faibles parmi les élèves ayant une déficience intellectuelle, soit environ de 63 % à 71 %. Environ de 70 % à 80 % des élèves ayant un TSA, de ceux ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale ou deux ceux ayant des besoins physiques ont obtenu leur diplôme dans l'ensemble des neuf cohortes.

Le graphique 1 présente les proportions de diplômés du secondaire selon la situation par rapport aux besoins particuliers désagrégés dans les neuf cohortes. La figure montre que, bien que les proportions de diplômés du secondaire étaient constantes chez les élèves sans besoins particuliers et ceux ayant un statut de personne surdouée, la plupart des catégories de besoins particuliers ont changé au fil du temps. Il y a notamment eu une augmentation (environ de 7 points de pourcentage) des proportions d'élèves ayant une déficience intellectuelle qui ont obtenu leur diplôme au cours de ces neuf années. Une tendance semblable a été observée pour les personnes ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale. De même, les proportions d'élèves diplômés ayant des troubles d'apprentissage ont augmenté de façon constante au cours de ces neuf années; il s'agit d'une hausse d'un peu moins de 6 points de pourcentage.

Graphique 1
Proportions d'élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique, selon la cohorte (année scolaire) et la situation par rapport aux besoins particuliers



Source : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

Le tableau 3 présente les proportions de diplômés du secondaire selon la situation par rapport aux besoins particuliers et le sexe. Pour les neuf cohortes, les proportions totales de diplômés du secondaire étaient d'environ 1 à 2 points de pourcentage plus élevées chez les femmes que chez les hommes. Cette tendance était attribuable aux élèves qui n'ont pas de besoins particuliers. Toutefois, une tendance quelque peu opposée a été observée chez les élèves ayant des besoins particuliers, quoique statistiquement significative dans une seule cohorte (cohorte 7). Des résultats mitigés pour ce qui est des différences entre les sexes ont été observées chez les élèves ayant un statut de personne surdouée dans deux cohortes (cohortes 7 et 9). Dans l'ensemble, ces résultats laissent entendre que, bien qu'un plus grand nombre de femmes que d'hommes aient eu tendance à obtenir un diplôme d'études secondaires, les résultats relatifs aux différences entre les sexes étaient mitigées et moins constants lorsqu'on prenait en compte les besoins particuliers. Bien que ce constat semble contredire des études antérieures, il peut être attribuable à une désagrégation plus poussée de la situation par rapport aux besoins particuliers et à des différences dans la répartition selon le sexe dans certaines catégories de besoins particuliers.

Une désagrégation plus poussée de la variable de la situation par rapport aux besoins particuliers indiquait en grande partie qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes, sauf dans trois cas. Il y avait une plus grande proportion d'hommes diplômés que de femmes diplômées du secondaire parmi les élèves ayant un TSA des cohortes 2 et 9, de même que parmi les élèves ayant une déficience intellectuelle de la cohorte 7 (les différences étant d'environ 8 points de pourcentage dans chaque cohorte). En revanche, il y avait une plus grande proportion de femmes que d'hommes diplômés du secondaire parmi les élèves ayant des troubles d'apprentissage dans les cohortes 8 et 9 (les différences étant d'environ 3 points de pourcentage dans chaque cohorte).

Tableau 3

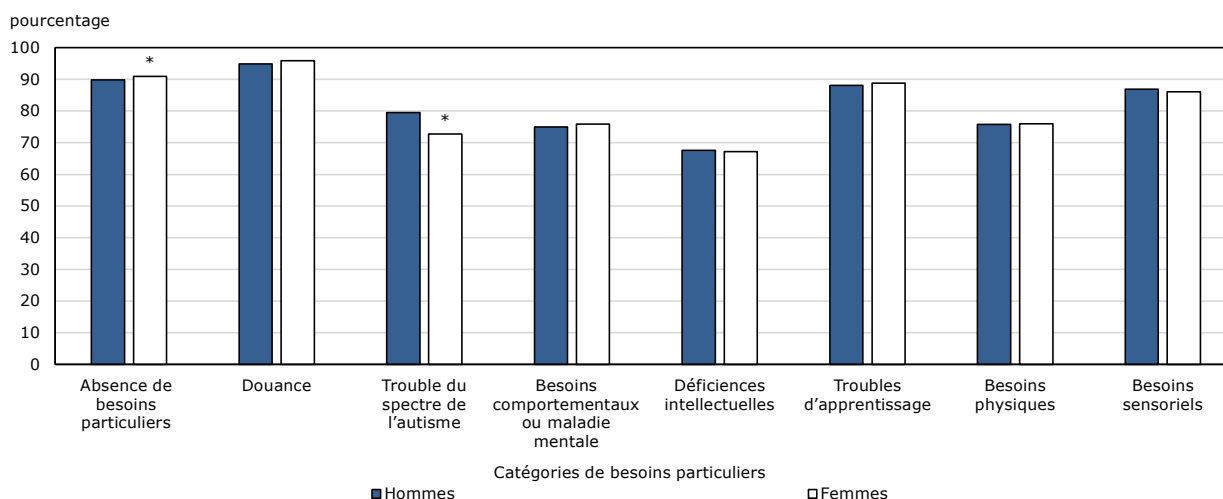
Proportions d'élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique, selon la cohorte (année scolaire), la situation par rapport aux besoins particuliers et le sexe

	Cohorte (année scolaire)																	
	Cohorte 1 2010-2011		Cohorte 2 2011-2012		Cohorte 3 2012-2013		Cohorte 4 2013-2014		Cohorte 5 2014-2015		Cohorte 6 2015-2016		Cohorte 7 2016-2017		Cohorte 8 2017-2018		Cohorte 9 2018-2019	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	pourcentage																	
Total	87,2	88,9 *	87,9	89,4 *	88,3	89,9 *	88,4	90,2 *	88,7	90,2 *	88,8	90,4 *	89,2	90,2 *	89,5	90,9 *	90,8	92,1 *
Situation par rapport aux besoins particuliers																		
Absence de besoins particuliers	88,0	89,5 *	88,9	90,1 *	89,4	90,6 *	89,7	90,9 *	90,0	91,1 *	89,8	91,3 *	90,3	91,2 *	90,7	91,6 *	91,8	92,6 *
Présence de besoins particuliers	79,0	77,2	79,4	78,5	79,6	78,5	79,4	79,0	80,5	79,6	81,7	79,7	82,0	78,9 *	82,1	82,0	84,9	85,9
Douance	95,0	95,8	94,9	94,5	94,6	95,3	93,3	97,5 *	94,5	96,0	95,5	95,0	97,8	95,3 *	95,6	96,6	92,8	97,5 *
Catégories de besoins particuliers																		
Trouble du spectre de l'autisme	78,2	67,8	81,6	70,7 *	77,7	69,4	79,5	72,8	79,4	78,9	79,9	73,9	79,9	72,2	77,8	75,5	81,8	73,4 *
Besoins comportementaux ou maladie mentale	73,7	75,2	72,0	76,7	70,2	75,2	71,9	73,3	74,0	73,5	76,8	75,4	77,7	75,8	77,3	76,4	81,5	81,9
Déficiences intellectuelles	64,0	64,2	66,1	68,7	70,6	68,3	69,8	65,1	62,5	64,8	66,8	66,0	70,8	62,8 *	69,1	71,1	69,1	74,1
Troubles d'apprentissage	85,6	87,1	88,3	85,5	87,8	86,0	85,6	87,7	88,4	89,6	88,6	88,5	88,3	89,4	89,5	92,2 *	90,8	93,8 *
Besoins physiques	74,8	68,5	69,5	74,1	75,5	76,2	75,6	78,9	75,9	76,7	76,1	77,0	75,1	70,8	79,9	78,6	80,0	83,3
Besoins sensoriels	83,1	82,8	82,5	84,4	90,0	87,5	88,4	91,3	87,5	92,1	84,8	83,6	90,0	86,4	87,9	80,0	88,2	87,0

* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence ($p < 0,05$)**Note :** La différence considérable est fondée sur la différence de pourcentage entre les hommes et les femmes.**Source :** Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

Le graphique 2 présente les proportions moyennes d'élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires selon la situation par rapport aux besoins particuliers désagrégés et le sexe. Lorsque l'ensemble des cohortes étaient prises en compte, des différences entre les sexes étaient observées chez les élèves qui n'avaient pas de besoins particuliers et chez les élèves ayant un TSA. Bien qu'un plus grand nombre de femmes que d'hommes aient obtenu leur diplôme parmi les élèves qui n'avaient pas de besoins particuliers, le contraire était vrai chez les élèves ayant un TSA. Ces résultats doivent être interprétés à la lumière des différences bien établies entre les sexes selon les différents types d'incapacités (p. ex. plus d'hommes que de femmes ont un TSA; veuillez consulter Maenner et coll. 2021 pour obtenir un autre exemple). Ensemble, les hommes représentaient les quatre cinquièmes (86 %) des élèves ayant un TSA, environ les deux tiers (69 %) des élèves ayant des troubles d'apprentissage et environ les trois cinquièmes des élèves ayant une déficience intellectuelle (57 %) ou des besoins physiques (60 %).

Graphique 2
Proportion moyenne d'élèves qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique, dans l'ensemble des cohortes, selon la situation par rapport aux besoins particuliers et le sexe



* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence ($p < 0,05$)

Source : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

Le tableau 4 présente les proportions de diplômés du secondaire au sein des neuf cohortes selon la situation par rapport aux besoins particuliers et l'âge. Environ 80 % à 85 % des élèves ont obtenu leur diplôme à l'âge de 18 ans ou moins dans les neuf cohortes, et le chiffre différait de manière significative (d'environ 5 à 7 points de pourcentage) à l'âge de 19 ans dans l'ensemble des cohortes. Cette tendance s'explique par les élèves qui n'ont pas de besoins particuliers (de 3 à 7 points de pourcentage de plus). Pour les élèves ayant un statut de personne surdouée, les différences entre l'obtention du diplôme à l'âge de 18 ans ou moins et à l'âge de 19 ans étaient plus faibles (de 1 à 2 points de pourcentage) au sein des cohortes précédentes (cohortes de 1 à 3) et négligeables (non significatives) dans toutes les autres cohortes. En revanche, les proportions de finissants différaient également (de 5 à 10 points de pourcentage) chez les élèves ayant des besoins particuliers à l'âge de 19 ans comparativement à ceux de 18 ans ou moins. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que des différences d'âge significatives entre les élèves du secondaire (c.-à-d. l'obtention d'un diplôme à l'âge de 18 ans ou moins par rapport à l'âge de 19 ans) existent entre les élèves ayant des besoins particuliers et ceux n'ayant pas de besoins particuliers (mais pas ceux ayant un statut de personne surdouée).

Une autre désagrégation de la variable sur la situation par rapport aux besoins particuliers suit en grande partie cette tendance (sauf pour les élèves ayant une déficience intellectuelle). Les plus importants écarts d'âge ont été constatés chez les élèves ayant un TSA (d'environ 7 à 14 points de pourcentage), ceux ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale (d'environ 5 à 13 points de pourcentage) et ceux ayant des besoins physiques (de 7 à 14 points de pourcentage) dans l'ensemble des cohortes. Ces résultats ont encore une fois révélé une certaine diversité en ce qui concerne l'obtention du diplôme d'études secondaires après la prise en compte des différences d'âge, particulièrement chez les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion de ceux ayant un statut de personne surdouée).

Tableau 4

Proportions d'élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique selon la cohorte (année scolaire), la situation par rapport aux besoins particuliers et l'âge

	Cohorte (année scolaire)																	
	Cohorte 1 2010-2011		Cohorte 2 2011-2012		Cohorte 3 2012-2013		Cohorte 4 2013-2014		Cohorte 5 2014-2015		Cohorte 6 2015-2016		Cohorte 7 2016-2017		Cohorte 8 2017-2018		Cohorte 9 2018-2019	
	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans	18 ans ou moins	19 ans
	pourcentage																	
Total	80,5	88,1 *	81,3	88,7 *	82,1	89,1 *	82,7	89,3 *	83,3	89,5 *	83,5	89,6 *	83,5	89,7 *	85,6	90,2 *	88,3	91,4 *
Situation par rapport aux besoins particuliers																		
Absence de besoins particuliers	81,3	88,8 *	82,3	89,5 *	83,1	90,0 *	83,9	90,3 *	84,5	90,5 *	84,8	90,6 *	84,9	90,7 *	86,9	91,2 *	89,1	92,2 *
Présence de besoins particuliers	69,3	78,4 *	69,3	79,0 *	70,2	79,2 *	70,5	79,2 *	71,4	80,2 *	72,4	81,0 *	71,5	80,8 *	75,0	82,1 *	80,9	85,2 *
Douance	94,2	95,4 *	93,8	94,7 *	93,5	94,9 *	93,4	95,2	93,8	95,2	93,2	95,3	95,9	96,7	95,5	96,1	94,6	94,9
Catégories de besoins particuliers																		
Trouble du spectre de l'autisme	61,2	76,6 *	65,1	79,8 *	62,5	76,1 *	63,9	78,3 *	65,5	79,3 *	63,7	78,9 *	61,7	78,5 *	66,0	77,4 *	73,4	80,3 *
Besoins comportementaux ou maladie mentale	61,2	74,4 *	60,7	73,9 *	61,8	72,2 *	62,2	72,5 *	64,1	73,8 *	66,8	76,1 *	67,0	76,8 *	69,2	76,9 *	76,6	81,7 *
Déficiences intellectuelles	53,1	64,0	55,1	67,2	57,1	69,6	54,6	67,9	50,2	63,4	50,7	66,4	52,3	67,4	60,1	70,0	65,3	71,2
Troubles d'apprentissage	81,1	86,1 *	82,1	87,4 *	82,1	87,2 *	82,7	86,3 *	84,4	88,8 *	85,0	88,6 *	84,4	88,7 *	86,8	90,4 *	89,4	91,9 *
Besoins physiques	61,8	72,2 *	59,1	71,3 *	63,0	75,7 *	63,1	76,9	63,0	76,2 *	63,6	76,5 *	59,5	73,4 *	69,0	79,4 *	74,6	81,2 *
Besoins sensoriels	76,0	83,0 *	75,9	83,3	79,6	88,9 *	80,0	89,6	81,4	89,0 *	77,2	84,2 *	81,5	88,2 *	77,7	84,5	83,8	87,6

* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence (p<0,05)

Note : La différence significative est fondée sur la différence de pourcentage entre l'âge de 18 ans ou moins et l'âge de 19 ans.**Source** : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019.

L'ensemble définitif d'analyses a porté sur la probabilité d'obtention du diplôme d'études secondaires avant et après correction en fonction de plusieurs renseignements sociodémographiques connue pour être associée simultanément à l'obtention du diplôme d'études secondaires, ainsi que la variable désagrégée relative à la situation par rapport aux besoins particuliers²². Le tableau 5 présente un résumé des résultats de la régression de la MCO prédisant l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les élèves de la Colombie-Britannique ayant des besoins particuliers comparativement aux élèves sans besoins particuliers avant (modèle 1) et après (modèle 2) en tenant compte du sexe, de l'âge (à l'âge de 18 ans ou moins par rapport à l'âge de 19 ans), du revenu des parents, du revenu du quartier et de la région économique. Le modèle 3 s'appuie sur le modèle 2 en tenant compte davantage de la réussite scolaire des élèves. Les effets de cohorte ont été neutralisés dans tous les modèles.

22. Les effets de probabilité marginaux des modèles de régression de type probit ou logit ont également été estimés et ont donné des résultats presque identiques. Ces résultats ne figurent pas dans le présent article; toutefois, ils sont disponibles sur demande auprès des auteurs. Étant donné que les modèles MCO ont obtenu les mêmes résultats que les effets marginaux des modèles logit et probit, ils ont été présentés pour simplifier les choses.

Tableau 5

Prédiction du diplôme d'études secondaires chez les élèves de la Colombie-Britannique – résultats de la régression des moindres carrés ordinaires

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	coefficient de régression	erreur-type	coefficient de régression	erreur-type	coefficient de régression	erreur-type
Ordonnée à l'origine	0,95 *	0,00	0,77 *	0,00	0,62 *	0,03
Catégories de besoins particuliers						
Absence de besoins particuliers (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Douance	0,04 *	0,00	0,03 *	0,00	0,03 *	0,00
Trouble du spectre de l'autisme	-0,09 *	0,00	-0,08 *	0,00	-0,08 *	0,00
Besoins comportementaux ou maladie mentale	-0,14 *	0,00	-0,12 *	0,00	-0,13 *	0,00
Déficiences intellectuelles	-0,23 *	0,00	-0,21 *	0,00	-0,21 *	0,00
Troubles d'apprentissage	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Besoins physiques	-0,13 *	0,00	-0,11 *	0,00	-0,11 *	0,00
Besoins sensoriels	-0,03 *	0,01	-0,03 *	0,01	-0,03 *	0,01
Sexe						
Femmes	...	...	0,01 *	0,00	0,01 *	0,00
Hommes (groupe de référence)	...	...	...	...	...	...
Âge						
18 ans ou moins	...	...	0,21 *	0,00	0,21 *	0,00
19 ans (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Revenu parental						
Moins de 30 000 \$	...	...	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
De 30 000 \$ à 39 999 \$	...	...	-0,01 *	0,00	-0,01 *	0,00
De 40 000 \$ à 49 999 \$	...	...	-0,01 *	0,00	0,00 *	0,00
De 50 000 \$ à 59 999 \$	...	...	-0,01 *	0,00	0,00	0,00
De 60 000 \$ à 69 999 \$	...	...	0,00	0,00	0,00	0,00
De 70 000 \$ à 79 999 \$	...	...	-0,01	0,00	0,00	0,00
De 80 000 \$ ou plus (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Revenu manquant	...	...	-0,05 *	0,00	-0,03 *	0,00
Revenu du quartier						
Moins de 30 000 \$	...	...	-0,04 *	0,01	-0,04 *	0,01
De 30 000 \$ à 39 999 \$	...	...	-0,08 *	0,01	-0,08 *	0,01
De 40 000 \$ à 49 999 \$	...	...	-0,05 *	0,00	-0,05 *	0,00
De 50 000 \$ à 59 999 \$	...	...	-0,04 *	0,00	-0,04 *	0,00
De 60 000 \$ à 69 999 \$	...	...	-0,03 *	0,00	-0,03 *	0,00
De 70 000 \$ à 79 999 \$	...	...	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
De 80 000 \$ ou plus	...	...	...	...	...	...
Revenu manquant	...	...	-0,01	0,01	-0,01	0,01

... n'ayant pas lieu de figurer

* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence (p<0,05)

Sources : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019 et ensemble de données du Fichier des familles T1, de 2007 à 2017.

Tableau 5

Prédiction du diplôme d'études secondaires chez les élèves de la Colombie-Britannique – résultats de la régression des moindres carrés ordinaires (suite)

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	coefficient de régression	erreur-type	coefficient de régression	erreur-type	coefficient de régression	erreur-type
Région économique						
Vallée du Bas-Fraser–Sud-Ouest (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Île de Vancouver et la côte	...	...	-0,01 *	0,00	-0,01 *	0,00
Thompson–Okanagan	...	...	0,00 *	0,00	0,01 *	0,00
Kootenay	...	...	0,00	0,00	0,00	0,00
Cariboo	...	...	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Côte Nord	...	...	-0,04 *	0,00	-0,04 *	0,00
Nechako	...	...	0,00	0,00	0,00	0,00
Nord-est	...	...	-0,03 *	0,00	-0,03 *	0,00
Réussite scolaire						
Anglais – 10^e année						
Anglais, niveau A	...	...	...	...	0,03	0,04
Anglais, niveau B	...	...	...	...	0,06	0,03
Anglais, niveau C	...	...	...	...	0,03	0,03
Anglais, niveau F (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Note d'anglais manquante	...	...	...	...	0,04	0,03
Sciences – 10^e année						
Sciences, niveau A	...	...	...	...	0,09 *	0,00
Sciences, niveau B	...	...	...	...	0,08 *	0,00
Sciences, niveau C	...	...	...	...	0,06 *	0,00
Sciences, niveau F (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Note de sciences manquante	...	...	...	...	0,05 *	0,00
Mathématiques – 10^e année						
Mathématiques, niveau A	...	...	...	...	0,04 *	0,00
Mathématiques, niveau B	...	...	...	...	0,04 *	0,00
Mathématiques, niveau C	...	...	...	...	0,04 *	0,00
Mathématiques – niveau F (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Note de mathématiques manquante	...	...	...	...	0,04 *	0,00
Cohorte						
Cohorte 1 (catégorie de référence)	...	...	...	...	...	...
Cohorte 2	-0,05 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Cohorte 3	-0,04 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Cohorte 4	-0,04 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,03 *	0,00
Cohorte 5	-0,04 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Cohorte 6	-0,04 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,03 *	0,00
Cohorte 7	-0,04 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Cohorte 8	-0,03 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00
Cohorte 9	-0,03 *	0,00	-0,02 *	0,00	-0,02 *	0,00

... n'ayant pas lieu de figurer

* valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence ($p < 0,05$)

Sources : Statistique Canada, ensemble de données du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de la maternelle à la 12^e année, de 1999-2000 à 2018-2019 et ensemble de données du Fichier des familles T1, de 2007 à 2017.

Dans le modèle 1, les résultats indiquent que les élèves de toutes les catégories de besoins particuliers (à l'exception des élèves ayant un statut de personne surdouée) étaient moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves sans besoins particuliers. Plus précisément, lorsqu'on maintenait la variable de la cohorte constante, les élèves ayant un TSA (9 points de pourcentage) ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale (14 points de pourcentage), une déficience intellectuelle (23 points de pourcentage) et des besoins physiques (13 points de pourcentage) étaient moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves n'ayant pas de besoins particuliers. De même, mais dans une moindre mesure, les élèves ayant des troubles d'apprentissage (2 points de pourcentage) et des besoins sensoriels (3 points de pourcentage) étaient également moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves n'ayant pas de besoins particuliers. En revanche, les élèves ayant un statut de personne surdouée étaient plus susceptibles (de 4 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires que ceux de la catégorie de référence.

Dans le modèle 2, le fait de tenir compte des effets de plusieurs variables sociodémographiques n'a pas modifié la tendance des résultats obtenus dans le modèle 1. Les élèves ayant un statut de personne surdouée sont demeurés plus susceptibles (de 3 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves sans besoins particuliers. Dans l'ensemble, lorsque des covariables sociodémographiques étaient ajoutées au modèle, il y avait une médiation partielle lorsque l'écart dans l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les élèves ayant un TSA, des besoins comportementaux ou une maladie mentale, une déficience intellectuelle, des incapacités physiques et le statut de personne surdouée avait diminué de 1 à 2 points de pourcentage par rapport au modèle 1. Par exemple, les élèves ayant une déficience intellectuelle étaient moins susceptibles (de 23 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves sans besoins particuliers (modèle 1), mais après correction pour tenir compte de facteurs sociodémographiques, la différence avait diminué pour se situer à 21 points de pourcentage (modèle 2). De plus, les femmes étaient plus susceptibles que les hommes d'obtenir un diplôme d'études secondaires (de 1 point de pourcentage) et les élèves étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme à l'âge de 18 ans ou moins comparativement à l'âge de 19 ans (de 21 points de pourcentage). En ce qui concerne les caractéristiques de revenu, les élèves qui vivaient dans des familles et des quartiers à faible revenu étaient généralement moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves provenant de familles et de quartiers à revenu élevé. De plus, comparativement aux élèves qui vivaient dans la région du Lower Mainland–Sud-Ouest, les élèves qui vivaient dans d'autres régions économiques affichaient des pourcentages d'obtention du diplôme d'études secondaires plus bas (sauf pour Kootenay et Nechako).

Le modèle 3 a également tenu compte du rendement scolaire en s'appuyant sur les notes de 10^e année des élèves en mathématiques, en sciences et en anglais. Après avoir pris en compte les effets du rendement scolaire, les résultats étaient très semblables. Les élèves ayant des besoins particuliers (sauf ceux ayant un statut de personne surdouée) sont demeurés considérablement moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves sans besoins particuliers. Comparativement aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers, les élèves ayant une déficience intellectuelle étaient les moins susceptibles (de 21 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires, suivis des élèves ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale (de 13 points de pourcentage), des besoins physiques (de 11 points de pourcentage) et un TSA (de 8 points de pourcentage). Les élèves ayant un statut de personne surdouée sont également demeurés beaucoup plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves n'ayant pas de besoins particuliers. En ce qui concerne le rendement scolaire, les élèves qui avaient des notes plus élevées en sciences et en mathématiques étaient beaucoup plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves qui avaient échoué en mathématiques et en sciences. Toutes les autres variables sociodémographiques étaient statistiquement significatives dans la même direction dans le

modèle 3²³. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent qu'il y avait des disparités importantes entre l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les élèves ayant ou non des besoins particuliers, après correction pour tenir compte de diverses caractéristiques socioéconomiques et du rendement scolaire des élèves. Cela peut donner à penser que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent faire face à d'autres types d'obstacles les empêchant de terminer leurs études secondaires.

23. Des analyses de régression multiple (données non présentées) ont également été effectuées séparément pour les hommes et les femmes dans le cadre d'une analyse de sensibilité. La tendance des résultats était semblable.

6 Conclusion

Des études antérieures ont bien documenté le fait que les élèves ayant des besoins particuliers sont moins susceptibles de terminer leurs études secondaires et plus susceptibles de faire face à des obstacles comme un faible revenu familial, un piètre rendement scolaire et d'autres facteurs socioéconomiques. Toutefois, les études antérieures se sont limitées en grande partie à l'examen de la réussite d'une cohorte et à l'accent mis sur des types plus vastes de catégories de besoins particuliers. L'examen des proportions de diplômés du secondaire parmi les élèves ayant différents types de besoins particuliers entre les cohortes permet de mieux comprendre la situation, notamment si les proportions de diplômés parmi les élèves ayant divers besoins particuliers se sont accrues au fil du temps. À l'aide de données administratives longitudinales sur l'éducation, la présente étude a révélé que dans l'ensemble des neuf cohortes à l'étude, environ 9 élèves sur 10 ont obtenu un diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique. Cette tendance est en grande partie attribuable aux élèves qui n'avaient pas de besoins particuliers. Toutefois, en comparaison, alors que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était légèrement plus élevé chez les élèves ayant un statut de personne surdouée (95 % ou un peu plus), les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion de ceux ayant un statut de personne surdouée) ont obtenu leur diplôme d'études secondaires à un taux inférieur, soit environ 80 %. Ces résultats concordent avec les statistiques de la Colombie-Britannique publiées précédemment (BC Stats, 2009) et d'autres travaux de recherche qui reposent sur des données représentatives à l'échelle nationale (Sentenac et coll., 2019).

Une autre désagrégation des catégories de besoins particuliers a révélé une certaine diversité parmi les élèves ayant des besoins particuliers. Alors que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont affiché les proportions les plus élevées de diplômés du secondaire parmi les élèves ayant des besoins particuliers, soit environ 90 % ou un peu moins, les élèves ayant une déficience intellectuelle ont affiché les proportions les plus faibles de diplômés, soit environ de 60 % à 70 %. Les proportions de diplômés parmi les élèves n'ayant pas de besoins particuliers et ceux ayant un statut de personne surdouée se sont maintenues à un niveau stable au fil des ans; toutefois, les proportions ont en général fluctué parmi les élèves ayant des besoins particuliers. Les proportions de diplômés parmi les élèves ayant des besoins particuliers dans la plupart des catégories (sauf ceux ayant un TSA et des besoins sensoriels) ont augmenté au fil des ans. Des améliorations ont déjà été constatées parmi les élèves ayant des besoins particuliers, en particulier quant au taux d'achèvement des études (gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d.). Diverses raisons peuvent expliquer ces différences observées, y compris les pratiques de classification, d'estimation et d'évaluation des élèves, qui dépassent la portée de la présente étude. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que, comparativement aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers, une proportion plus élevée d'élèves ayant un statut de personne surdouée ont obtenu leur diplôme, tandis qu'une proportion plus faible d'élèves ayant des besoins particuliers ont obtenu leur diplôme dans l'ensemble des neuf cohortes, même avant de tenir compte de facteurs socioéconomiques reconnus comme étant associés au diplôme d'études secondaires.

Lorsque les différences entre les sexes étaient prises en compte, les femmes étaient plus susceptibles que les hommes (d'environ 1 à 2 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires au total, une tendance établie par les élèves sans besoins particuliers. Toutefois, il n'y avait pas de différences importantes constantes entre les hommes et les femmes chez les élèves ayant un statut de personne surdouée et ceux ayant des besoins particuliers, même lorsque d'autres désagréments étaient envisagés. Lorsque toutes les cohortes étaient examinées ensemble, les différences entre les sexes étaient manifestes seulement chez les élèves ayant un TSA. Comme il a été mentionné précédemment, les résultats liés aux différences entre les sexes doivent être interprétés à la lumière des différences entre les sexes connues en matière de besoins particuliers, de sorte qu'il y avait plus d'hommes que de femmes dans toutes les catégories de besoins particuliers (la plus grande différence étant observée chez les élèves ayant un TSA). Dans l'ensemble, ces résultats concordent avec des travaux de recherche

antérieurs (p. ex. Elez et Zeman, 2022) démontrant que les femmes étaient plus susceptibles que les hommes d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Toutefois, les résultats relatifs aux différences entre les sexes étaient mitigés et moins constants chez les élèves ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les différences d'âge, dans l'ensemble des neuf cohortes, une majorité d'élèves ont obtenu leur diplôme à l'âge de 18 ans ou moins. Le chiffre était plus faible, soit environ 70 % (ou un peu plus), chez les élèves ayant des besoins particuliers et plus, et il se situait à environ 90 % (ou un peu plus) chez les élèves ayant un statut de personne surdouée, comparativement à environ 80 % (ou un peu plus) chez les élèves sans besoins particuliers. Pourtant, les proportions relatives à l'obtention du diplôme à l'âge de 19 ans étaient considérablement différentes de celles à l'âge de 18 ans ou moins chez les élèves ayant des besoins particuliers et ceux sans besoins particuliers (de 5 à 10 points de pourcentage et de 3 à 7 points de pourcentage, respectivement), mais elles ne l'étaient pas chez les élèves ayant un statut de personne surdouée. Ces résultats concordaient généralement avec ceux des études antérieures indiquant que les élèves ayant des besoins particuliers étaient généralement plus âgés lorsqu'ils terminaient leurs études secondaires (Sentenac et coll., 2019). D'autres données désagrégées ont révélé des tendances semblables en matière de différences d'âge, quoique non importantes chez les élèves ayant une déficience intellectuelle et pour certaines cohortes d'élèves ayant des besoins sensoriels. L'absence de signification statistique pour ces groupes peut être attribuable à la taille relativement faible de l'échantillon. Ces résultats donnent à penser que les proportions de diplômés étaient considérablement plus élevées à l'âge de 18 ans ou moins qu'à l'âge de 19 ans, tant pour les élèves sans besoins particuliers que pour ceux ayant des besoins particuliers (à l'exclusion de ceux ayant un statut de personne surdouée).

Lorsque toutes les caractéristiques des élèves (c.-à-d. le sexe, l'âge, la situation par rapport aux besoins particuliers, la cohorte et la réussite scolaire) ont été prises en compte simultanément avec des facteurs socioéconomiques, les élèves ayant un statut de personne surdouée sont demeurés plus susceptibles (de 3 points de pourcentage) d'obtenir un diplôme d'études secondaires comparativement aux élèves qui n'ont pas de besoins particuliers. En comparaison, les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exclusion des élèves ayant un statut de personne surdouée) sont demeurés moins susceptibles d'obtenir leur diplôme. Les élèves ayant une déficience intellectuelle accusaient le plus important retard par rapport aux élèves sans besoins particuliers (de 21 points de pourcentage) en ce qui concerne les proportions de diplômés du secondaire, suivis de ceux ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale (de 13 points de pourcentage) et de ceux ayant des besoins physiques (11 points de pourcentage de retard). Les élèves ayant des troubles d'apprentissage et ceux ayant des besoins sensoriels étaient également moins susceptibles d'obtenir leur diplôme que les élèves n'ayant pas de besoins particuliers, mais dans une bien moindre mesure (de 2 et 3 points de pourcentage respectivement), suivis des élèves ayant un TSA (8 points de pourcentage derrière). Ces résultats indiquent que, même en tenant compte des facteurs socioéconomiques et de la réussite scolaire connus associés à l'obtention du diplôme d'études secondaires, les élèves ayant des besoins particuliers demeurent considérablement moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires. De plus, les personnes ayant une déficience intellectuelle (p. ex. une faiblesse du traitement cognitif, comme des difficultés liées à la perception sociale, à l'interaction sociale et à la prise de perspective), celles ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale (p. ex. un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité ou une dépression) et celles ayant des besoins physiques (p. ex. une déficience du système nerveux qui a une incidence sur leur mouvement ou leur mobilité) courent un risque plus élevé de ne pas terminer leurs études secondaires.

En résumé, l'étude a démontré que, même après la prise en compte des effets des renseignements socioéconomiques et de la réussite scolaire, les élèves ayant des besoins particuliers étaient moins susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les élèves sans besoins particuliers dans les neuf cohortes, mais l'ampleur de la disparité au sein des proportions de diplômés du secondaire variait grandement selon le type de besoins particuliers.

Ces résultats mettent en évidence la diversité au sein de cette population vulnérable et indiquent que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent avoir fait face à d'autres types d'obstacles les empêchant de terminer leurs études secondaires. De futurs travaux de recherche devraient continuer de désagréger les catégories de besoins particuliers, puisque les élèves ayant des besoins particuliers différents (y compris ceux ayant un statut de personne surdouée) peuvent afficher des variations de leurs proportions d'obtention du diplôme d'études secondaires par rapport aux élèves sans besoins particuliers. Les différences dans les caractéristiques socioéconomiques expliquent 11 % de l'écart entre les élèves ayant des besoins particuliers et ceux sans besoins particuliers. Plus précisément, les différences dans les caractéristiques socioéconomiques expliquent 10 % de l'écart entre les élèves qui n'ont pas de besoins particuliers et ceux qui ont une incapacité intellectuelle, et 13 % de l'écart entre ceux sans besoins particuliers et ceux ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale. Bien que les différences d'âge (à l'âge de 18 ans ou moins par rapport à l'âge de 19 ans) aient été le facteur le plus important à l'origine de l'écart entre les deux groupes (7 % pour les déficiences intellectuelles et 11 % pour les besoins comportementaux ou la maladie mentale), les différences de sexe y ont contribué beaucoup moins (environ 1 % dans chaque cas). Ces résultats laissent entendre que d'autres facteurs qui n'ont pas été pris en compte dans la présente étude jouent un rôle. De futurs travaux de recherche pourraient porter sur des obstacles et des besoins particuliers en matière d'adaptation afin de faire la lumière sur les défis à surmonter et les possibilités qui se présentent à cette population vulnérable pour effectuer une transition réussie vers l'âge adulte.

Il faut reconnaître que la présente étude comporte plusieurs limites. Premièrement, l'étude n'a pas tenu compte de la modification apportée aux catégories de besoins particuliers des élèves d'une année à l'autre (bien qu'un pourcentage relativement faible de tels changements, soit 12 %, ait été enregistré). Deuxièmement, la taille des échantillons d'élèves sourds ou malentendants, sourds aveugles, ayant une déficience visuelle, ayant une incapacité physique ou ayant une déficience chronique était faible et, par conséquent, ces groupes ne pouvaient pas être examinés séparément. Troisièmement, les données sur le certificat Evergreen n'étaient pas disponibles dans l'ensemble de données de la maternelle à la 12^e année 2021 en Colombie-Britannique; par conséquent, la présente étude n'a pas permis d'examiner si les élèves qui n'ont pas obtenu un diplôme ont en fait obtenu un certificat Evergreen. Enfin, l'étude n'a pas tenu compte des élèves qui ont obtenu un « diplôme Dogwood » pour adultes. Malgré ces limites, la prise en compte des élèves qui ont été classés dans une catégorie de besoins particuliers *deux fois ou plus au cours de leurs études* était un point fort propre à la présente étude, qui a permis de mettre l'accent sur un échantillon plus inclusif. Un autre point fort de l'étude était qu'elle a permis d'examiner l'obtention du diplôme d'études secondaires séparément chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage, chez ceux ayant un TSA et chez ceux ayant des besoins comportementaux ou une maladie mentale, une approche que l'on a cernée comme étant un besoin dans des études antérieures (Baumbusch et Lloyd, 2022).

De futurs travaux de recherche pourraient également porter sur la transition de tels élèves du secondaire vers des études postsecondaires et, par la suite, sur leur transition vers la population active, en continuant d'adopter un point de vue axé sur les besoins particuliers. De plus, la désagrégation selon d'autres caractéristiques (p. ex. le groupe de population ou le statut d'immigrant) pourrait être au centre de l'attention. Enfin, de nouvelles possibilités de couplage de données qui se profilent à l'horizon, lesquelles intégreront les ensembles de données de la présente étude à d'autres données de Statistique Canada (p. ex. les données administratives sur la justice et la santé), offriront de nouvelles occasions de mener des recherches multidisciplinaires.

Bibliographie

- Arim, R. et Frenette, M. 2019. *Les problèmes de santé mentale et les troubles neurodéveloppementaux font-ils obstacle à l'accès aux études postsecondaires?* (Direction des études analytiques : documents de recherche). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019005-fra.htm>.
- Barnett, A. et Gibson, L. 2021. *Inscriptions des diplômés du secondaire de la Colombie-Britannique ayant des besoins particuliers en éducation aux programmes d'études postsecondaires et d'apprentissage : Étude de cas de la promotion de 2009-2010.* (L'éducation, l'apprentissage et la formation : série de documents de recherche). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2021001-fra.htm>.
- Baumbusch, J. et Lloyd, J. E. 2022. Research priority setting with parents of students with learning exceptionalities and disabilities. *British Journal of Special Education*, 49(2), p. 209 à 229.
- BC Stats. 2009. *Labour market outcomes of persons with disabilities in British Columbia.* https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/data/statistics/people-population-community/community/labour_market_outcomes_persons_with_disabilities_bc.pdf.
- Berrigan, P., Scott, C. W. et Zwicker, J. D. 2020. Employment, education, and income for Canadians with developmental disability: Analysis from the 2017 Canadian Survey on Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, p. 1 à 13.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. 2016. *Special Education Services: A manual of policies, procedures and guidelines.* https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/inclusive/special_ed_policy_manual.pdf.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Khetani, M. et Teplicky, R. 2013. School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), p. 535 à 543.
- Elez, N. et Zeman, K. 2022. *Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Canada, années scolaires 2016-2017 à 2019-2020.* Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2022002-fra.htm>.
- Fussell, E. et Furstenberg, F. F. Jr. 2005. The transition to adulthood during the twentieth century: Race, nativity, and gender. Dans R. A. Settersten Jr. R. A., Furstenberg Jr., F. F. et Rumbaut, R. G (dir.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (p. 29 à 75). The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226748924.001.0001>.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (s.d.). *Reporting on K-12 glossary of terms.* <https://studentsuccess.gov.bc.ca/glossary#L>.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (s.d.). *B.C. public school results: Completion rates.* <https://studentsuccess.gov.bc.ca/school-district/099/report/completion-rates>.
- Hogan, D. P. et N. M. Astone. 1986. The transition to adulthood. *Annual Review of Sociology*, 12, p. 109 à 130. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000545>.
- Kennedy, S., Rumbaut, R. G., Settersten Jr., R. A., Furstenberg Jr., F. F. et McLoyd, V. C. 2004. *Between Adolescence and Adulthood: Expectations about the Timing of Adulthood* (p. 22 à 43). (Network on Transitions to Adulthood and Public Policy, document de travail du réseau de recherche).
- Kohen, D., Uppal, S., Khan, S. et Visentin, L. 2006. *Access and barriers to educational services for Canadian children with disabilities.* Conseil canadien sur l'apprentissage. http://en.copian.ca/library/research/ccl/access_barriers/access_barriers.pdf.

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A. et Cogswell, M. E. 2021. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), p. 1.

Sentenac, M., Lach, L. M., Gariepy, G. et Elgar, F. J. 2019. Education disparities in young people with and without neurodisabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(2), p. 226 à 231.

Shanahan, M. J. 2000. Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual review of sociology*, 26(1), p. 667 à 692.

Statistique Canada. 2021. *Fichier de conversion des codes postaux MO plus (FCCP+)* (guide de référence).

Stewart, D., Gorter, J. W. et Freeman, M. 2013. Transitions to adulthood for youth with disabilities: Emerging themes for practice and research. *The Prevention Researcher*, 20(2), p. 3 à 7.