

Université de Montréal

Expériences scolaires d'adolescents suivis en centre jeunesse

Par
Caroline Jacques

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de M.A. en
psychopédagogie.

Octobre 2005

©, Caroline Jacques, 2005



LB
5
U57
2006
v.001

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Expériences scolaires d'adolescents suivis en centre jeunesse

présenté par :
Caroline Jacques

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Nathalie Trépanier
Présidente rapporteur

Nadia Desbiens
Directrice de recherche

Jrène Rahm
Membre du jury





Résumé

Cette étude avait pour objectif d'établir un premier portrait des élèves vivant dans des familles négligentes et qui franchissent un passage important, soit la transition du primaire au secondaire. L'échantillon est constitué de 7 élèves qui fréquentent une école secondaire de la région de Québec. Les élèves ont été interrogés par le biais d'entrevues sur des sujets tels la structure et le fonctionnement familial, le vécu scolaire ainsi que le vécu social. Les résultats de l'étude ont été analysés de façon qualitative et des études de cas ont été effectuées pour chaque sujet. Les résultats démontrent que les jeunes faisant l'objet de mesure de protection en raison d'une situation de négligence présentent des difficultés personnelles, sociales et scolaires et que le passage du primaire au secondaire est un moment difficile pour les élèves, particulièrement pour certains qui sont plus vulnérables.

Mots clés

Troubles de comportement, service social, négligence, passage du primaire au secondaire





Abstract

This study had for objective to establish a portrait of the pupils living in careless families and which cross a period of school transition. Seven students who receive child protection services participated in the study. The students was interrogate on subjects like the structure and the family functioning, their school real life and their social life. This study documents the results of a qualitative study based on each case. The results show that the school transition is very difficult for the students.

Keywords

behavior disorders, neglect, social service, school transition



Table des matières

Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Dédicace	x
Remerciements	xi
Introduction	1
Chapitre 1	
Problématique	2
1. Contexte	3
1.1 Les troubles de comportement	3
1.1.1 Les manifestations des troubles de comportement	4
1.1.2 Les facteurs de risque et de protection	5
1.1.3 Prévalence.....	7
1.1.4 Les théories explicatives.....	8
1.2 Négligence	9
1.2.1 Négligence physique	10
1.2.2 Négligence médicale	11
1.2.3 Négligence éducationnelle	11
1.2.4 Négligence émotionnelle.....	11
1.3 Les caractéristiques du parent négligent	12
1.4 Les caractéristiques de l'enfant négligé	12
1.5 Les troubles de comportement et la négligence	13
1.6 Le milieu scolaire	13
2. Question de recherche	15

Chapitre 2

Cadre conceptuel et recension des écrits.....17

1. Cadre conceptuel.....18

1.1 Modèle théorique : l'environnement socioéducatif.....18

2. Recension des recherches empiriques.....22

2.1 La transition scolaire chez l'élève en général.....23

2.2 Résumé des recherches chez l'élève en général.....35

2.3 La transition scolaire chez l'élève à risque.....36

2.4 Résumé des recherches chez l'élève à risque41

2.5 Conclusion des recherches.....41

3. Objectifs de recherche.....42

Chapitre 3

Méthodologie.....43

1. La méthode de recherche.....44

2. Participants.....44

3. Instruments.....46

4. Démarche de collecte de données.....47

5. Traitement des données.....47

6. Considérations éthiques.....48

Chapitre 4

Analyse des résultats.....49

1. L'analyse des résultats.....50

2. Conclusion.....72

Chapitre 5	
Discussion des résultats	75
1. Les similitudes	76
2. Les divergences	77
3. Les constats	78
4. Apports théoriques et pratiques	79
5. Limites théoriques et pratiques	80
6. Points forts	81
Conclusion	83
Références	85
Annexes	
Annexe 1	
Protocole d'entrevue.....	94
Annexe 2	
Synthèse de la recension des recherches traitant de la transition scolaire chez l'élève en général.....	119
Annexe 3	
Synthèse de la recension des recherches traitant de la transition scolaire chez l'élève à risque..	125
Annexe 4	
Schémas globaux des sept adolescents.....	128

Liste des tableaux

Tableau 1 :

Résumé comparatif des méthodes et des stratégies d'analyse utilisées.....24

Tableau 2 :

Liste des caractéristiques des sujets.....46

Liste des figures

Figure 1 :

Dimensions prédictives de la réussite scolaire.....21



À toi, maman



Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice, Madame Nadia Desbiens, pour avoir accepté de me diriger dans cette belle aventure et d'avoir fait en sorte que je développe un esprit de rédaction plus aiguisé et un goût encore plus grand pour la recherche. Merci également de votre présence et de votre soutien tout le long de ces deux années.

Je souhaite également remercier les membres de mon jury pour avoir accepté de m'accompagner, de me soutenir et de me nourrir de commentaires constructifs et aidants.

Je tiens aussi à remercier ma maman, ma lectrice de confiance, ma correctrice, une aide précieuse, sans qui la réalisation de ce projet aurait été impossible. Merci pour ta patience, ta générosité, tout le temps que tu as consacré à mon mémoire, tes bons commentaires et nombreuses suggestions.

J'en profite également pour remercier tous ceux qui m'ont côtoyée et aidée de près ou de loin pendant ces deux ans et qui m'ont encouragée dans ce beau projet qui n'a pas toujours été facile. Merci d'avoir fait en sorte que je réalise enfin mon mémoire de maîtrise.



Introduction

Adoptée le 15 janvier 1979, la Loi sur la protection de la jeunesse a mis en place un système dont l'objectif est d'assurer la sécurité et le développement des enfants. L'heure est au bilan pour cette Loi avant-gardiste saluée à l'époque et même copiée dans d'autres pays. Après 25 ans, plus d'un million d'enfants ont accédé à ces services. La direction de la protection de la jeunesse doit aujourd'hui faire face à un nouveau phénomène, soit celui des parents aux prises avec des enfants difficiles qui contactent la direction de la protection de la jeunesse afin qu'on prenne en charge leur adolescent. Ces jeunes partent sur des bases fragiles, plutôt difficiles et malgré tout, ils doivent franchir les mêmes étapes que les autres individus, suivre le même parcours scolaire, social et personnel. Il apparaît donc essentiel de se pencher sur le profil de ces jeunes qui font face à la transition scolaire. Le passage du primaire au secondaire est caractérisé par une multitude de changements et requiert beaucoup d'adaptation de la part des jeunes. Pour certains jeunes, cette adaptation se fait rapidement et sans heurt et pour d'autres, cela exige plus d'effort, entre autres, pour les jeunes qui ont un profil de vulnérabilité.

Ce mémoire est divisé en cinq parties. Dans le premier chapitre, nous allons camper la nature du problème et situer la problématique générale de l'étude. Dans le second chapitre, il sera question du cadre de référence ainsi que de la recension des écrits. La recension des écrits a démontré peu de recherches sur les élèves à risque lors de la transition scolaire. Dans le troisième chapitre, nous expliquerons la méthodologie employée pour cette étude. L'étude traite d'une partie des données recueillies dans le cadre d'une recherche de plus grande étendue, soit la trajectoire de scolarisation des jeunes 6-12 ans suivis en centre jeunesse et réalisée au Centre jeunesse de Québec. Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats. Le chapitre 5 exposera la discussion, les similitudes, les divergences, les constats, les apports théoriques et pratiques, les points forts, les retombées et perspectives futures et finalement, la fin du mémoire sera consacrée à la conclusion.





Chapitre 1

Problématique

Ce premier chapitre expose la problématique dans ce présent mémoire. Dans un premier temps, les troubles de comportement seront abordés ainsi que les manifestations de ceux-ci et la prévalence. Dans un deuxième temps, les types de négligence seront expliqués. Par la suite, certaines caractéristiques du parent négligent et de l'enfant négligé seront exposées. Finalement un lien sera fait en ce qui a trait au milieu scolaire.

1. Contexte

Chaque année au Québec, la direction de la protection de la jeunesse reçoit 50 000 signalements. Sur ce nombre, 25 000 cas nécessitent une évaluation et 10 500 requièrent une prise en charge (Faugeras, Moisan et Laquerre, 2000). Ces enfants sont signalés pour diverses problématiques toutes aussi inquiétantes les unes que les autres. Les motifs à l'origine de la prise en charge sont extrêmement variés, les signalements reçus font état de négligence, de troubles de comportement sérieux, d'abus physiques, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuel et d'abandon. Aussi, la réalité est telle que près du tiers des signalements reçus impliquent plus d'une problématique à la fois (Tourigny et al., 2002).

1.1 Les troubles de comportement

Les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement sérieux en posant des actes violents, en présentant un déficit de l'attention, de l'hyperactivité, des comportements antisociaux, de l'abandon scolaire, n'apparaissent pas toujours aux yeux de l'opinion publique comme ayant forcément besoin de protection. Cependant, les manifestations comportementales de ces jeunes peuvent être des façons extrêmes de réagir ou peuvent démontrer l'impossibilité de s'adapter à une situation difficile, à un encadrement inconstant ou à un abus subi. Les troubles de comportement sont une problématique difficile à définir étant donné qu'elle regroupe une multitude de comportements jugés inacceptables par la société. Les comportements de ces jeunes se distinguent par leur caractère inapproprié par rapport à la norme sociale admise. Sur ce sujet, la littérature précise que les manifestations comportementales des jeunes qui présentent des troubles de comportement se distinguent de ceux adoptés par les jeunes du même âge et du même sexe sur

l'une ou l'autre des dimensions suivantes : la permanence, la répétition, l'étendue et l'intensité du trouble (Poliquin-Verveille & Royer, 1992).

Pour qu'un signalement soit retenu et évalué selon l'article 38h (sur les troubles de comportements sérieux) de la Loi sur la protection de la jeunesse, la situation du jeune doit poser problème dans au moins deux secteurs de sa vie (familial, scolaire, personnel ou social) et surtout qu'il y ait impuissance, démission ou incapacité parentale (Faugeras, Moisan, Laquerre, 2000). Bien qu'un jeune éprouve des troubles de comportement, même sérieux, le directeur de la protection de la jeunesse n'intervient pas de façon systématique; les manifestations du comportement, si elles sont seules, ne justifient pas la rétention d'un signalement. Légalement, l'État se doit d'intervenir seulement si les parents ne prennent pas les moyens requis pour mettre fin à la situation de compromission tel que le stipule l'article 38h de la Loi de la protection de la jeunesse (2000) : « *La sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis s'il manifeste des troubles de comportement sérieux et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation qui compromet la sécurité ou le développement de leur enfant ou tout simplement n'y parviennent pas* ». Nécessairement, si les faits sont fondés, l'article 38h conclut à un besoin de protection. Le manque de mobilisation des parents ou leur incapacité peut se traduire par le fait de nier ou de banaliser la situation dans laquelle le jeune est impliqué. Le fait d'avoir démissionné de son rôle de parent, de s'être réfugié dans le fatalisme, d'être convaincu que rien ne peut corriger la situation, de s'en tenir à des moyens insuffisants ou inappropriés, de refuser les moyens proposés et par le fait même de compromettre les chances de réduire les troubles de comportement de leur enfant, peut conduire à un besoin de protection. Cela se caractérise par le fait d'avoir des limites personnelles, comme par exemple, si les parents sont incapables de prendre les moyens pour corriger la situation.

1.1.1 Les manifestations des troubles de comportement

Les troubles de comportement se caractérisent par deux types d'agir, soit les comportements dit intériorisés et ceux extériorisés. Un jeune peut présenter qu'un seul de ces deux types de comportement, mais il n'est pas rare de voir se manifester les deux types de conduites. Les manifestations comportementales intériorisées se traduisent notamment par du repli sur soi, de

l'isolement social de la part du jeune, de l'anxiété, un refus de communiquer, des tendances suicidaires, de l'automutilation, des troubles de l'alimentation, des plaintes somatiques ainsi que de la dépression (Faugeras, Moisan, Laquerre, 2000; Saint-Jacques, Mckinnon, Potvin, 2000). Les comportements extériorisés quant à eux peuvent se caractériser par des délits divers commis par le jeune, l'abus de drogues, des conflits avec les adultes et les pairs, des troubles d'opposition envers l'autorité, des comportements antisociaux, de l'absentéisme et de l'abandon scolaire, des fugues, de l'itinérance, de l'hyperactivité, un déficit de l'attention, de l'impulsivité et des comportements sexuels non appropriés (Faugeras, Moisan, Laquerre, 2000; Saint-Jacques, Mckinnon, Potvin, 2000). Les troubles de comportement les plus fréquemment observés renvoient aux problèmes avec les parents ou l'autorité, aux problèmes de la conduite en milieu scolaire, à la consommation abusive d'alcool ou de drogue, à la violence verbale et physique envers les autres et aux comportements autodestructeurs ou de prise de risque (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003). Au niveau scolaire, l'absentéisme délibéré, les suspensions et les expulsions sont habituels.

1.1.2 Les facteurs de risque et de protection

Variés et nombreux, certains facteurs ont été identifiés comme favorisant la négligence. Notons, entre autres, le jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant, les familles nombreuses et l'absence d'expérience en matière de soins maternels. La pauvreté, le faible niveau de scolarité, le non-emploi sont également des facteurs prédisposants (Éthier, 1999). L'isolement social, les caractéristiques de l'enfant à la naissance, l'histoire d'abus, de violence ou de négligence du parent, la dépression et le niveau de stress élevé du parent augmentent le risque de négligence. La culture dans laquelle fait partie le parent, son milieu de vie, avec ses organisations sociales et les rôles sociaux font aussi partie des facteurs de risque. En dehors de ces facteurs fréquemment admis comme contribuant aux mauvais traitements envers les enfants, il existe une multitude de réalités qui prédisposent à la négligence tels la toxicomanie, la déficience intellectuelle, les problèmes de santé mentale, chacune regroupant d'autres facteurs de risque spécifiques (Éthier et Lacharité, 2000). Les problèmes médicaux ou de santé quant à eux peuvent aussi augmenter le risque de maltraitance envers l'enfant. Les complications à la naissance et les handicaps physiques font aussi partie des facteurs de risque.

Le développement de troubles de comportement implique des facteurs de risque communs à d'autres problématiques associées. Il est par contre très difficile de connaître l'impact réel et direct des facteurs de risque sur les comportements des jeunes, mais d'emblée, la présence de ceux-ci augmente les risques de vulnérabilité. Ces facteurs peuvent être en corrélation les uns avec les autres. Les facteurs de risque dans la problématique des troubles de comportement sont généralement associés au jeune, à sa famille ainsi qu'à son environnement. Les facteurs de risque liés au jeune peuvent se traduire par des difficultés à résoudre des problèmes, soit parce que le jeune a un répertoire limité de réponses ou parce qu'il éprouve de la difficulté à décoder son environnement. On peut observer également des difficultés d'autocontrôle et l'absence de certaines habiletés sociales. En ce qui a trait aux facteurs de risque liés à la famille, ils peuvent être, par exemple, de l'ordre d'une discipline parentale inadéquate, de problèmes personnels ou familiaux, de la faible scolarité des parents et de difficultés relationnelles ou d'attachement entre le parent et l'enfant. Des événements stressants précoces ainsi que l'exclusion économique, sociale et symbolique sont des exemples de facteurs de risque liés à l'environnement. Les facteurs interpersonnels tels que l'isolement social, le rejet par les pairs ou encore l'association à des pairs déviants, entrent en jeu particulièrement à l'adolescence. Les facteurs de risque influent de façon négative sur la vie d'une personne. Tous ces facteurs sont nommés facteurs de risque parce qu'ils augmentent le risque de voir le jeune développer des troubles de comportement; cependant, d'autres facteurs peuvent contrebalancer ce risque en jouant un rôle protecteur et diminuent ainsi ce risque (Poliquin-Verville et Royer, 1992 ; Santé Canada, 2000).

Les facteurs de protection sont des influences positives, qui, lorsqu'il existe un niveau de risque élevé, peuvent améliorer la vie d'une personne. La consolidation des facteurs de protection peut rendre les personnes plus fortes et plus aptes à lutter contre les facteurs de risque (Gouvernement du Canada, 2002). Bref, les facteurs de protection viennent souvent contrebalancer les facteurs de risque. Les facteurs de protection ont peu d'incidence s'il y a peu ou pas de facteurs de risque. Toutefois lorsque les facteurs de protection sont nombreux, ils contribuent à diminuer le risque d'apparition de problèmes de comportement. Un encadrement, un soutien familial, une bonne qualité des liens avec la famille et un sentiment d'appartenance peuvent contribuer notamment à diminuer ce risque. Également le fait d'avoir une bonne estime de soi peut jouer en faveur du

jeune. À cause de son effet positif, l'intelligence du jeune a sa part à jouer dans les facteurs de protection. D'autres facteurs interpersonnels et individuels peuvent entrer également en jeu, soit un sentiment d'autocontrôle, des habiletés cognitives à résoudre des problèmes et des comportements prosociaux avec les pairs et les adultes. De plus, le réseau social constitue un facteur de protection à condition évidemment que le jeune puisse compter sur des amis et des parents qui sont des modèles positifs. Aussi, avoir un engagement social positif à l'école ou dans les activités constitue également un facteur de protection.

Cependant, l'exposition à des facteurs de risque, sans aucun facteur de protection, peut rendre la personne vulnérable. De façon générale c'est la combinaison des facteurs de risque et des facteurs de protection qui détermine le niveau de probabilité qu'un jeune ait des difficultés d'adaptation ou de comportement.

1.1.3 Prévalence

La problématique des troubles de comportement occupe une place prépondérante à la direction de la protection de la jeunesse au Québec. Depuis une quinzaine d'années, le nombre de signalements de jeunes ayant des troubles de comportement est à la hausse. Des nombreux jeunes signalés à la direction de la protection de la jeunesse, les signalements pour les jeunes qui afficheraient des troubles de comportement, s'élèveraient à 39%. Soit, 11 jeunes sur 1000 dans la population des 0-17 ans (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003). Au terme de l'évaluation clinique des intervenants, ce sont les signalements pour troubles de comportement qui sont les plus fréquents, soit 5,2 sur 1000, lorsque les faits sont fondés (Tourigny et al., 2002). Les problèmes de comportement sont le principal motif de signalement pour les garçons de tous les âges et pour les adolescents et adolescentes. Par ailleurs, les taux de jeunes signalés pour troubles de comportement augmentent de façon importante au fur et à mesure que les enfants vieillissent (Tourigny et al., 2002). En ce qui concerne la prévalence par rapport au sexe, les garçons et les filles ne font pas l'objet de signalement pour les mêmes problématiques, ni dans les mêmes proportions. Le premier motif de signalement chez les filles est la négligence avec 12,3% suivi des signalements pour les troubles de comportement avec 8,5%. Chez les garçons, les troubles de comportement sont le principal motif de signalement avec 13,2 % suivi de très près par les signalements pour négligence avec 12,8%. Ces deux problématiques sont d'ailleurs très souvent

associées, l'une étant précurseur de l'autre (D'Amour, 1995; McGee, Wolfe & Wilson, 1997). Qui plus est, ces problématiques se présentent parfois de façon concomitante chez le même enfant (Tourigny et al., 2002).

Environ 4000 dossiers d'enfants présentant des troubles de comportement sont annuellement signalés et retenus par les directions de la protection de la jeunesse au Québec (RRSSS, 1993). Il est cependant difficile d'évaluer exactement le nombre réel d'enfants présentant des troubles de comportement car ils ne sont pas tous signalés à la direction de la protection de la jeunesse. Une grande majorité des enfants recevant des services de la protection de la jeunesse pour troubles de comportement ont été signalés pour négligence. Les troubles de comportement émergent de la négligence que ces jeunes ont vécue. D'ailleurs, mentionnons qu'une fois sur deux, la négligence est accompagnée de troubles de comportement.

1.1.4 Théories explicatives

Afin de fournir un modèle explicatif pour représenter les troubles de comportement qui émergent des situations de négligence, deux théories seront exposées, soit les théories de l'attachement et de socialisation.

Face aux problèmes de comportement, la théorie de l'attachement apporte un cadre explicatif intéressant. Les enfants négligés démontraient un attachement à l'individu pourvoyeur de soins significativement moins sécurisant que les enfants non maltraités (Benda & Corwyn, 2002; Crittenden & Claussen, 2000). Selon diverses recherches, les enfants vivant un attachement insécurisant seraient plus enclins à développer des problèmes de comportement (Brenda & Corwyn, 2002; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998; Moss, St-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin & Saintonge, 1999). De plus, selon la théorie de l'attachement, des modèles cognitifs opérants de soi et d'autrui formés par l'enfant durant ces premières interactions avec son parent seraient sous-jacents au déclenchement, à la répétition et à la généralisation de patrons de comportements particuliers (Bowlby, 1988; Crittenden & Ainsworth, 1989; Zimmermann, 2000). On pourrait donc interpréter les problèmes de comportement comme des stratégies d'adaptation à une relation adverse avec leur parent ou à un environnement familial

hostile et rejetant (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003). Au fil du développement de l'enfant, ce profil d'inadaptation se maintiendrait malgré la maturation et l'expérience et même si les processus mentaux de gestion de l'information et les stratégies comportementales associées évoluent et se complexifient (Crittenden, 2000). Également, selon une récente étude, on observerait une certaine évolution du comportement, mais ces stratégies plus matures ne semblent pas être nécessairement mieux adaptées (Gagné, Desbiens, Blouin, 2003). On peut supposer que la persistance des mauvais traitements psychologiques entrave de façon continue le développement de stratégies d'adaptation plus adéquates (Gagné, Desbiens, Blouin, 2003).

Selon certains chercheurs, la théorie de l'apprentissage social, selon laquelle l'individu apprend par modelage et renforcement extrinsèque apparaît pertinente pour expliquer les problèmes de comportement (Bandura, 1973; Coie & Dodge, 1998; Patterson, 1986). Certaines éléments sont déterminants et peuvent contribuer à l'émergence de problèmes de comportement chez l'enfant telles que la qualité du lien affectif entre le parent et l'enfant ainsi que les pratiques éducatives et disciplinaires du parent. Au sein d'un milieu familial inadéquat, le jeune développe et utilise des conduites aversives et coercitives et en vient à exercer un contrôle sur les autres. Ainsi l'absence de conséquences face à un comportement inapproprié et l'obtention de gain par les enfants agressifs amèneraient le jeune à surestimer les bénéfices que leur procure ce type de conduite et les inciteraient à maintenir cette manière d'agir dans le futur et ce dans tous les milieux où ils évolueront (Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit, 1997). Les difficultés de comportement de ces jeunes se maintiennent et s'aggraveront de plus en plus, une détérioration qui serait attribuable à l'exposition à des modèles violents et au renforcement de ce type de conduites à travers les interactions parents-enfants (Dodge, Bates & Pettit, 1990; Eron, 2000). De façon générale, la négligence peut être en soi une pierre d'assise aux problèmes de comportement.

1.2 La négligence

Selon Palacio-Quintin, Couture et Paquet (1995), la négligence parentale fait référence, par définition, à une absence de gestes appropriés; elle est souvent repérée par l'observation de ses conséquences sur l'enfant. Faugeras, Moisan et Laquerre (2000), définissent la négligence comme : « l'omission de donner à l'enfant les soins requis pour sa sécurité et son développement physique, psychologique, social, scolaire, civique. Gaudin (1993) quant à lui, définit la

négligence comme : « une situation dans laquelle le responsable de l'enfant, de façon délibérée ou en raison d'une inattention inhabituelle, lui fait éprouver des souffrances réelles évitables et/ou ne lui donne pas un ou plusieurs des ingrédients généralement considérés essentiels au développement des capacités physiques, intellectuelles et émotionnelles d'une personne ». Il n'existe à l'heure actuelle aucun consensus théorique ni de définition opérationnelle de la négligence parentale. En conséquence la négligence varie selon le point de vue des différents observateurs (Palacio-Quintin, Éthier, Jourdan-Ionescu et Lacharité, 1995).

Bien qu'il existe des enfants négligés depuis des siècles, la reconnaissance du phénomène est relativement récente. La négligence envers les enfants est d'une ampleur considérable et demeure l'un des phénomènes les plus nuisibles au développement des enfants. Problématique multidimensionnelle, large, complexe et dominante, la négligence parentale correspond à 43% des signalements à la direction de la protection de la jeunesse, ce qui correspond à 12,6 cas pour 1000 enfants. Les cas de signalement pour négligence sont en progression constante et touchent autant les filles que les garçons. Les dernières statistiques de l'Institut universitaire confirment cette tendance, le pourcentage de signalement en négligence reste le plus élevé de toutes les problématiques avec un taux qui s'élève à 55,6% (Faugeras, Moisan et Laquerre, 2000).

Certaines formes de négligence peuvent être plus visibles que d'autres, surtout lorsqu'elles sont accompagnées d'extrême pauvreté. D'ailleurs dans les familles les plus démunies, il n'est pas rare de retrouver toutes les formes de négligence. Dans d'autres cas apparaissent qu'une ou deux de ces formes. Toutefois, une forme de négligence est généralement accompagnée d'une autre forme. La négligence parentale peut être d'ordre émotionnel, éducationnel, légal ou médical. Les définitions des formes de négligence abordées sont celles le plus couramment répertoriées par les services de protection en Amérique du Nord.

1.2.1 La négligence physique

Forme de négligence la plus visible et la plus fréquemment rapportée, la négligence physique se définit comme étant l'échec du parent à protéger son enfant des dangers de l'environnement ou à lui procurer le logis, la nourriture, l'habillement et les soins nécessaires à son développement (Éthier, 1999). Cette forme de négligence est généralement accompagnée de pauvreté dans la

famille. Certaines conséquences peuvent découler de la négligence physique; la principale, se traduit par un retard de croissance chez l'enfant. À cet effet, l'étude québécoise de Kendirgi et Jourdan-Ionescu (à paraître) illustre que les retards de croissance représenteraient près de 20% des cas d'enfants négligés.

1.2.2 La négligence médicale

La négligence médicale se traduit par le fait qu'un parent refuse le traitement médical nécessaire à la santé de son enfant. L'enfant a besoin de soins médicaux visant à prévenir, guérir ou soulager une souffrance physique et la personne qui en prend soin se doit de lui procurer. Un simple refus de passation d'examen ou un refus d'administrer une médication présenterait une conduite négligente selon la culture québécoise (Éthier, 1999). Cette forme de négligence peut faire l'objet de certaines poursuites judiciaires, notamment aux États-Unis (Dubowitz et Black, 1996).

1.2.3 La négligence éducationnelle

Les valeurs et les croyances des parents quant à elles peuvent s'opposer aux normes sur l'éducation et la fréquentation scolaire du milieu dans lequel la famille vit. Par conséquent, toute conduite du parent interdisant ou empêchant l'enfant de se développer sur le plan intellectuel peut être considérée comme de la négligence éducationnelle. Cette négligence peut se traduire par le fait de ne pas insister auprès du jeune pour qu'il se présente en classe en omettant par exemple de lever l'enfant du lit, de motiver ses absences. Cette forme de négligence comprend également le manque d'encadrement, de normes, de règles et de stimulation (Tourigny et al., 2002).

1.2.4 La négligence émotionnelle

La dernière forme de négligence, soit la négligence émotionnelle est quant à elle insidieuse, difficile à identifier étant donné que les conséquences s'y rattachant sont moins visibles et aussi parce que les enfants victimes le sont dès leur très jeune âge ou tout simplement parce qu'ils sont peu enclins à se plaindre. Cette forme de négligence ne laisse pas de marques physiques évidentes mais elle est tout aussi dévastatrice. Les cas de négligence émotionnelle sévère ont pour

conséquence la présence d'anomalies dans le développement physique de l'enfant ou des maladies qui s'expliquent exclusivement par des causes organiques. Pour leur part, Erickson et Egeland (1996) utilisent le terme de non disponibilité psychologique afin de définir la négligence émotionnelle, soit le contraire de la définition de la disponibilité émotionnelle du parent envers son enfant. La disponibilité émotionnelle se définit comme étant la capacité à percevoir avec sensibilité les signaux de l'enfant, soit une capacité du parent à répondre aux besoins de l'enfant.

1.3 Les caractéristiques du parent négligent

Selon les études, les parents négligents sont démunis sur le plan matériel, ils sont souvent dépendants de l'aide sociale, ont des expériences de travail limitées ou inexistantes et une faible scolarité. Au niveau personnel, ils ont que très peu d'échange, les relations sociales sont pauvres et se caractérisent majoritairement par de la dépendance plutôt que par de la réciprocité (Éthier, 1999). Ce sont des gens démunis économiquement et affectivement. Ce sont des familles qui vivent dans un quotidien désorganisé. De plus, ces parents éprouvent, dans une forte proportion, des difficultés cognitives les situant en dessous de la moyenne de la population en général (Éthier, 1999; Éthier et Lacharité, 2000). L'alcoolisme est souvent omniprésent avec un degré d'assuétude assez important (Éthier et Lacharité, 2000). On observe également une double problématique de toxicomanie, de santé mentale ou de déficience intellectuelle.

1.4 Les caractéristiques de l'enfant négligé

Les enfants victimes de négligence pour leur part peuvent éprouver des retards de développement notamment au niveau du langage. Ils présentent aussi des retards cognitifs importants (Éthier, 1999; Éthier et Lacharité, 2000). Ce sont des enfants qui démontrent de la passivité et de l'impuissance face au stress (Palacio-Quintin, Couture, Paquet, 1995) et qui ont appris à ne pas compter sur la figure d'attachement. De plus, les enfants victimes de négligence ont des difficultés d'attention ainsi que des problèmes de comportement, tout en étant retirés socialement. La majorité des enfants négligés ne subissent pas tous de la violence, mais les conduites parentales auxquelles ils sont exposés se caractérisent fréquemment par une absence de relation ou par de la négligence émotionnelle.

1.5 Les troubles de comportement et la négligence

Les recherches les plus récentes démontrent que chez les jeunes de 6 à 12 ans qui reçoivent des services de la Loi de la protection de la jeunesse à l'étape de l'application des mesures, le taux de négligence se situe autour de 74% et 84%, selon les études (Paquette, 2002; Brousseau et al. 2001). Selon Paquette (2002), 9% des jeunes de ce groupe d'âge sont traités pour troubles de comportement sérieux. L'étude de Pauzé et ses collaborateurs (2002) quant à elle démontre que chez les jeunes de 6 à 12 ans, 66% d'entre eux ont au moins une problématique de troubles de comportement et 40% d'entre eux présenteraient trois problèmes de comportement. Les troubles de comportement sont susceptibles d'être l'élément déclencheur de nombreuses difficultés ultérieures (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003). Dans certains cas, les problèmes de comportement émergent d'une problématique de négligence. D'ailleurs à ce sujet, les problèmes de comportement sérieux se juxtaposent à la négligence dans 10% des cas (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003; Tourigny et al., 2002). Divers auteurs de plusieurs recherches s'entendent pour dire que la négligence augmente le taux de troubles de comportement (Hildyard & Wolfe, 2002; Shonk & Cicchetti, 2001; Black, Dubowitz & Starr, 1999; Gaudin, 1993; Egeland, 1988). Les recherches sur le sujet démontrent clairement que l'on associe très souvent les troubles de comportement à la négligence. De plus, ces deux problématiques sont souvent les pierres d'assise de nombreuses et importantes difficultés d'adaptation pour les jeunes qui en souffrent. Ces jeunes vivent également une scolarisation difficile et ont des difficultés importantes au plan de leur intégration sociale à l'école et ultérieurement dans la communauté (Coie & Dodge, 1998; Rubin et al., 1998). À cet égard, ces jeunes qui reçoivent des services de la protection à l'enfance comptent sans doute parmi les jeunes les plus vulnérables de notre société (Gagné, Desbiens et Blouin, 2003).

1.6 Le milieu scolaire

La problématique des jeunes qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental est de plus en plus inquiétante pour les intervenants sociaux, les agents d'éducation, le milieu scolaire et fait l'objet d'une préoccupation croissante dans la société québécoise. Ce souci s'est accru au fil des dernières années; parmi les facteurs pouvant contribuer à cet intérêt, notons le nombre important

et sans cesse grandissant de jeunes en difficulté dans les écoles québécoises (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Sous divers aspects, la situation mérite que l'on s'y attarde. Les problèmes comportementaux que vivent ces jeunes peuvent être complexes, tout comme les conditions nécessaires pour les anticiper ou les atténuer.

Les enfants qui ont des troubles de comportement démontrent une incapacité à s'adapter au contexte scolaire en raison de leur difficulté à répondre aux situations d'apprentissage et aux exigences scolaires de l'école (Desbiens et Desrosiers, 2002). Ils sont également plus enclins à développer des maladies physiques et mentales, avoir des comportements de type criminel et rejoindre les rangs de la pauvreté. Très tôt dans leur cheminement, ces jeunes constituent une clientèle à risque élevé d'exclusion au plan scolaire, tout autant que sur le plan social. Par conséquent, ces élèves sont à risque en ce qui concerne la qualité de leur intégration sociale (Desbiens, 2003). Ces élèves peuvent être plus susceptibles de se rallier à des pairs qui ont eux aussi des difficultés d'ordre comportemental. Leurs relations avec les autres camarades de classe et les enseignants sont difficiles et peu harmonieuses (Desbiens et Desrosiers, 2002). Ces élèves sont inattentifs durant les activités scolaires en classe et éprouvent généralement des lacunes au plan socio-cognitif. Ils se heurtent à des difficultés tels que des comportements extériorisés, par exemple, de l'agressivité, de l'opposition, un refus persistant d'encadrement et perturbent l'ordre scolaire. Ces manifestations peuvent être aussi de l'ordre des comportements intériorisés et se traduisent par de la passivité, de la dépendance et de la dépression (Poliquin-Verville et Royer, 1992). En conséquence, ils s'absentent plus fréquemment donc ils performant moins bien au niveau scolaire (MEQ, 1999). Ces jeunes ont souvent des difficultés d'apprentissage dues à une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite (MEQ, 1991).

Selon l'enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes (1993), il y aurait entre 3 et 15% des jeunes Québécois de 6 à 11 ans qui présenteraient des troubles de comportement requérant un soutien clinique. Au primaire, le nombre d'élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental a triplé au cours des quinze dernières années, il est passé de 1,24% à 2,47% de la clientèle scolaire entre l'année scolaire 1988-1989 et 1999-2000 (MEQ, 2000). Soit de 4170 à 14145 élèves en chiffre absolu. Pour ce qui est du secondaire, le nombre de ces jeunes est passé de 2,02% à 2,7% de la population scolaire entre les années scolaires 1988-1989 et 1995-1996 (MEQ, 1996).

De plus, les recherches menées auprès des jeunes de 6 à 12 ans nous amènent à constater que ce groupe d'âges se distingue des autres groupes en terme de besoins et services. On constate depuis quelques années une augmentation des besoins d'intervention auprès des jeunes de 6 à 12 ans, ce qui se reflète notamment par le taux croissant de demandes de placement (Brousseau et al, 2002; Lessard, 2000; Pauzé, Toupin, Déry, 2002; Paquette, 2002). À cet égard, ces jeunes sont appelés à franchir une étape majeure et déterminante au niveau du cheminement scolaire, soit le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Ce passage se produit à un moment stratégique du développement personnel du jeune soit le tout début de l'adolescence. Ce n'est donc pas seulement la transition de l'école primaire à l'école secondaire mais c'est également la transition entre le monde de l'enfance et celui de l'adolescence. Ce double passage exige donc de bonnes capacités d'adaptation de la part du jeune étant donné le décalage important entre les deux cycles car il va faire face à plusieurs défis incontournables. Les jeunes devront affronter divers défis qui les insécuriseront plus les uns que les autres. Ils vivent plusieurs chambardements, apprennent à gérer un horaire sur de plus longues périodes de temps, doivent s'habituer à fréquenter plusieurs professeurs, doivent changer fréquemment de locaux, doivent troquer le statut d'aîné contre celui de cadet, ils vivent la peur d'être rejetés et de perdre leurs amis.

La transition entre l'école primaire et l'école secondaire requiert un maximum d'adaptation. Or, pour les jeunes qui présentent déjà un profil de vulnérabilité, cette adaptation peut s'avérer particulièrement difficile. Ces jeunes quittent une période critique, soit l'enfance pour l'adolescence, où plusieurs changements s'opèrent. À cet égard, il apparaît important d'explorer ce que les jeunes qui reçoivent des services de la protection de la jeunesse vivent, eux qui sont particulièrement susceptibles de connaître des difficultés.

2. Question de recherche

La problématique des troubles de comportement est présente dans le milieu scolaire ainsi qu'à la direction de la protection de la jeunesse où elle monopolise une grande partie des ressources. Les interventions auprès des jeunes présentant des troubles de comportement accaparent, souvent pour de longues périodes, les ressources du réseau de la santé et des services sociaux et celles des écoles qui deviennent de plus en plus insuffisantes. Les intervenants, dépassés quelques fois par de nombreux dossiers à traiter, par la complexité et l'ampleur des problèmes vécus par les jeunes

De plus, les recherches menées auprès des jeunes de 6 à 12 ans nous amènent à constater que ce groupe d'âges se distingue des autres groupes en terme de besoins et services. On constate depuis quelques années une augmentation des besoins d'intervention auprès des jeunes de 6 à 12 ans, ce qui se reflète notamment par le taux croissant de demandes de placement (Brousseau et al, 2002; Lessard, 2000; Pauzé, Toupin, Déry, 2002; Paquette, 2002). À cet égard, ces jeunes sont appelés à franchir une étape majeure et déterminante au niveau du cheminement scolaire, soit le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Ce passage se produit à un moment stratégique du développement personnel du jeune soit le tout début de l'adolescence. Ce n'est donc pas seulement la transition de l'école primaire à l'école secondaire mais c'est également la transition entre le monde de l'enfance et celui de l'adolescence. Ce double passage exige donc de bonnes capacités d'adaptation de la part du jeune étant donné le décalage important entre les deux cycles car il va faire face à plusieurs défis incontournables. Les jeunes devront affronter divers défis qui les insécuriseront plus les uns que les autres. Ils vivent plusieurs chambardements, apprennent à gérer un horaire sur de plus longues périodes de temps, doivent s'habituer à fréquenter plusieurs professeurs, doivent changer fréquemment de locaux, doivent troquer le statut d'aîné contre celui de cadet, ils vivent la peur d'être rejetés et de perdre leurs amis.

La transition entre l'école primaire et l'école secondaire requiert un maximum d'adaptation. Or, pour les jeunes qui présentent déjà un profil de vulnérabilité, cette adaptation peut s'avérer particulièrement difficile. Ces jeunes quittent une période critique, soit l'enfance pour l'adolescence, où plusieurs changements s'opèrent. À cet égard, il apparaît important d'explorer ce que les jeunes qui reçoivent des services de la protection de la jeunesse vivent, eux qui sont particulièrement susceptibles de connaître des difficultés.

2. Question de recherche

La problématique des troubles de comportement est présente dans le milieu scolaire ainsi qu'à la direction de la protection de la jeunesse où elle monopolise une grande partie des ressources. Les interventions auprès des jeunes présentant des troubles de comportement accaparent, souvent pour de longues périodes, les ressources du réseau de la santé et des services sociaux et celles des écoles qui deviennent de plus en plus insuffisantes. Les intervenants, dépassés quelques fois par de nombreux dossiers à traiter, par la complexité et l'ampleur des problèmes vécus par les jeunes

qui leur sont référés, apportent une aide qui, bien souvent, répond temporairement ou partiellement à leurs besoins. Les intervenants des centres jeunesse ne peuvent assumer à eux seuls la complexité que requiert l'intervention auprès de ces jeunes. Le mandat confié aux intervenants des centres jeunesse est néanmoins complexe et exigeant. Les connaissances et les interventions spécifiques à ce groupe d'âges sont plus restreintes que les autres groupes, d'où la nécessité de les développer. Les jeunes de 6 à 12 ans sont en début de scolarisation à l'école secondaire, or, il appert qu'une solution possible se fasse par la collaboration avec d'autres acteurs impliqués dans le développement des jeunes tels que l'école et la famille. Compte tenu des changements liés à l'adolescence, notamment au niveau du développement psychosocial et également au niveau de l'organisation scolaire, il est pertinent de s'intéresser à ce que vivent les jeunes, plus particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de plus grande envergure concernant la trajectoire de scolarisation des jeunes 6-12 ans suivis en centre jeunesse. Cette étude s'intéresse plus spécifiquement aux jeunes adolescents signalés pour négligence et vivant le passage du primaire au secondaire. La présente étude a pour but d'évaluer l'adaptation scolaire et sociale à un moment crucial de la vie des jeunes soit la première année à l'école secondaire. Dans cette optique, la présente étude tentera de répondre à la question suivante: Que vivent les jeunes âgés entre 6 et 12 ans signalés pour négligence familiale recevant des services de la protection de la jeunesse ?



Chapitre 2

Cadre conceptuel et recension des écrits



Afin de répondre à la question de recherche visant à identifier ce que vivent les élèves signalés pour négligence à la direction de la protection de la jeunesse lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire, ce second chapitre établit les bases théoriques et empiriques de cette recherche. Dans un premier temps, le modèle théorique sur lequel se base cette étude sera exposé. Dans un deuxième temps, les recherches empiriques recensées sur la transition scolaire seront abordées afin de documenter la question de recherche de cette étude.

1. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel a pour mission de préciser sur quelle théorie se base cette étude et est issu de la question de recherche. Étant donné que cette présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de plus grande envergure, le cadre théorique utilisé est semblable et constitue par le fait même le modèle de référence de la présente étude.

1.1 Modèle théorique : l'environnement socioéducatif

Selon Janosz et Leclerc (1993), il est important de considérer l'organisation scolaire et la qualité de l'environnement éducatif comme objets spécifiques des interventions à l'école secondaire. Le climat social, composante de l'environnement, représente la personnalité singulière d'un environnement en ce qu'il traduit la façon dont celui-ci répond aux besoins individuels. Selon Moos (1979), un environnement éducatif regrouperait une composante physique, une composante organisationnelle et une composante d'agrégation sociale, soit ce qui définit les caractéristiques du corpus d'élèves. Avec sa fonction médiatrice, le climat social demeure le plus important. Par conséquent, le comportement humain devient tributaire des interactions entre les caractéristiques individuelles et environnementales. L'environnement scolaire autour duquel les jeunes gravitent est composé de deux entités structurelles, soit la classe et l'école. Les relations sociales à l'adolescence prennent une place prépondérante et affectent l'adaptation des élèves et les interactions sociales se déroulent dans divers contextes autres que la classe (Steinberg, 1996).

Le climat dans lequel les élèves baignent, soit l'environnement socioéducatif (Janosz, Georges et Parent, 1998) est la composante qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative des élèves en

médiatisant l'effet des autres environnements. Selon Janosz et ses collaborateurs (1998), l'environnement socioéducatif s'attarde à trois aspects divergents mais interreliés soit le climat proprement dit, les pratiques éducatives ainsi que les problèmes comportementaux et sociaux chez l'ensemble des élèves. Le climat scolaire est défini comme étant constitué des valeurs et des attitudes et des sentiments dominant dans le milieu.

Le climat scolaire est composé de cinq différentes facettes reliées: le climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance. La composante du climat relationnel, synonyme de climat social, se traduit par l'atmosphère qui règne dans les relations entre les individus. C'est la dimension socioaffective des relations humaines, entre autres, les relations entre les élèves. Le climat éducatif se définit par la valeur accordée à l'éducation dans le milieu. Le climat de sécurité se traduit par l'ordre et la tranquillité du milieu et les conditions essentielles à la concertation qu'exigent les tâches scolaires. Le climat de justice auquel les adolescents sont vulnérables, indique aux élèves que l'attitude, l'évaluation ou la réaction disciplinaire des adultes à leur égard seront marquées par une « juste appréciation, reconnaissance et respect des droits et du mérite de chacun » (Robert, 1998). Le climat d'appartenance transcende les autres dimensions du climat scolaire de façon à se développer à partir des autres types de climat.

Selon Janosz et ses collaborateurs (1998), il est possible de subdiviser les pratiques éducatives selon qu'elles concernent l'enseignement ou les comportements, soit l'encadrement des élèves, l'emphase sur la réussite éducative des élèves, le système de reconnaissance, la qualité, le temps consacré à l'enseignement, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents et le leadership éducatif de même que le style de gestion de la direction. Le système d'encadrement est coloré d'une connotation restrictive et renvoie au système de règles et de procédures régissant la discipline et l'ordre nécessaire au bon déroulement des activités éducatives. Le système de reconnaissance se caractérise par des rétroactions positives ou le renforcement, ce qui est en soi une stratégie hautement plus efficace que la punition pour accroître la motivation et diminuer les comportements turbulents (Archambault & Chouinard, 1996 ; Charles, 1997 ; Viau, 1994 ; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). L'emphase sur la réussite éducative se traduit par l'effort et l'énergie que les enseignants investissent en vue de la réussite de leurs élèves et de leur capacité de réussir. La qualité de l'enseignement renvoie aux stratégies

d'enseignement, soit le temps consacré à l'enseignement qui démontre les méthodes pédagogiques efficaces utilisées par le corps professoral. Les opportunités d'investissement se définissent en terme de possibilités que l'école offre à l'adolescent afin de découvrir leurs intérêts, leurs habiletés sportives et artistiques et aussi de se développer sur les plans personnel et social. La participation des parents est tributaire de la place qui leur est donnée et finalement le leadership éducatif de la direction et le style de gestion sont dépendants de la motivation des enseignants et de la qualité de leurs échanges avec la direction d'école.

Globalement, l'environnement socioéducatif est dépendant de plusieurs facteurs mais également tributaire de divers climats dans lesquels l'adolescent baigne pendant le secondaire. La famille, l'école et la communauté seraient des dimensions prédictives de la réussite scolaire des jeunes adolescents (Janosz et ses collaborateurs, 1998).

On peut représenter ces variables à l'intérieur d'un modèle tel que le présentent Janosz et ses collaborateurs (1998). Essentiellement, l'apprentissage à l'école peut être évalué selon différents aspects tels le rendement scolaire, la compréhension, la motivation scolaire. La figure 1 présente le modèle des dimensions prédictives de la réussite scolaire (Desbiens et Houle 2005).

Ce présent modèle a vu jour suite aux travaux de Janosz et ses collaborateurs (1998) sur la qualité de l'environnement socioéducatif ainsi que suite à l'enquête sur la violence dans les écoles québécoises (Bowen et Desbiens, 2004). Ces travaux ont permis d'actualiser des modèles sur « les effets de l'école », comme le démontre Gottfredson (2001). À la lumière de ces travaux, les chercheurs ont actualisé les éléments et en sont arrivés au présent modèle. Cela a permis d'alimenter quelles sont les variables importantes pour la réussite scolaire, soit ce que nous souhaitons explorer en partie dans ce mémoire. La figure 1 présente donc une façon de modéliser la réussite scolaire selon les variables reconnues dans la littérature.

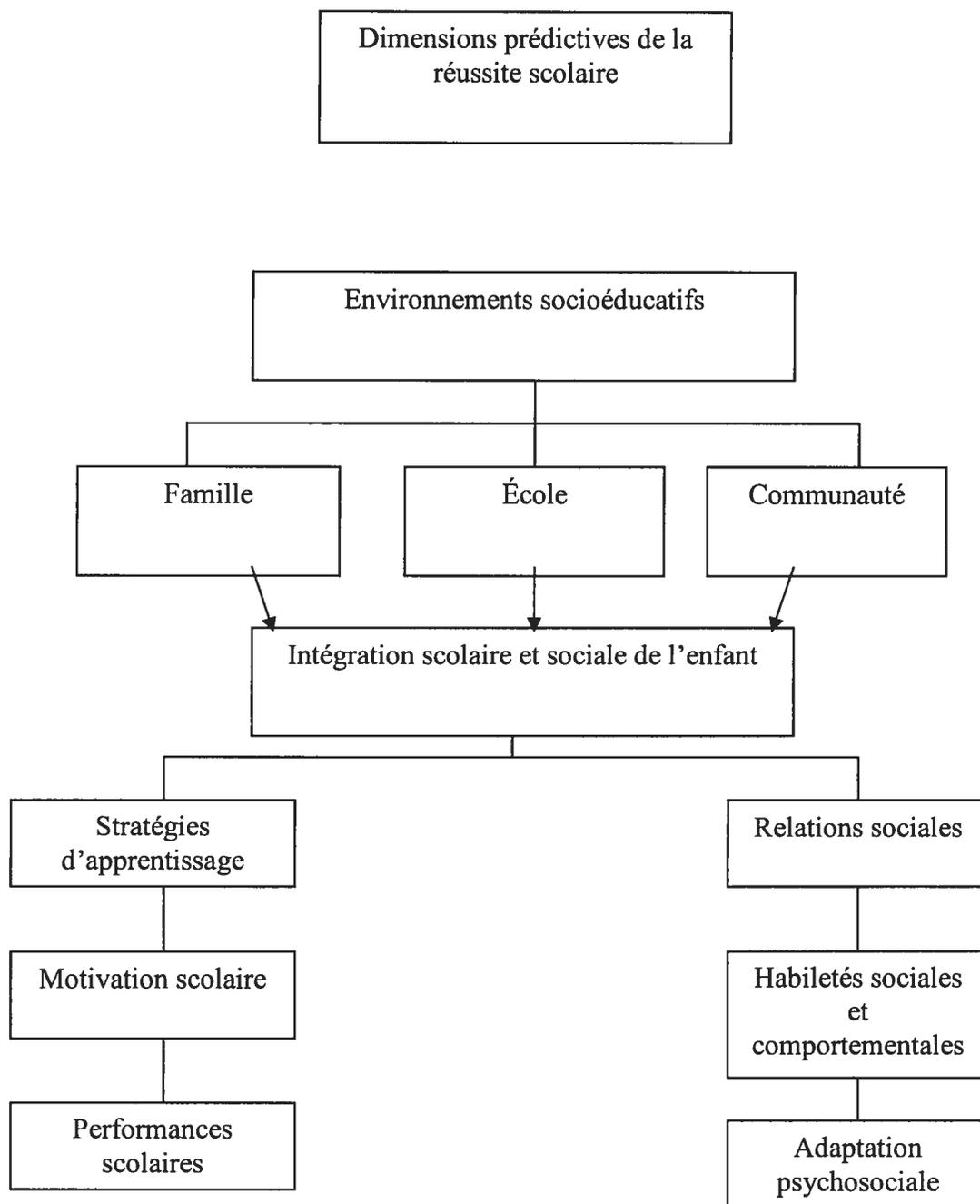


Figure 1. Tiré de la recherche de Desbiens et Houle 2005 : Trajectoire de socialisation et de scolarisation des enfants âgés de 6 à 12 ans recevant des services des centres jeunesse de Québec.

La présente étude se rallie au modèle de Janosz et ses collaborateurs (1998), tel que décrit à la figure 1, parce qu'elle considère l'organisation scolaire dans laquelle le jeune évolue. Les dimensions prédictives de la réussite scolaire des jeunes adolescents, soit la famille, l'école et la communauté font partie intégrante de la vie des jeunes, il est donc essentiel de s'en préoccuper, on ne peut donc dissocier ces éléments car ils permettent de se questionner sur divers phénomènes de la présente recherche. De plus, les relations sociales prennent une place éminente et affectent l'adaptation des jeunes, il est donc pertinent de tenir compte du modèle de Janosz pour les aspects que nous souhaitons étudier. Il a d'ailleurs permis et soulevé les principaux questionnements de notre recherche.

2. Recension des recherches empiriques

Afin de trouver certaines réponses à la question de recherche, la recension des écrits que nous avons réalisée est une synthèse des études traitant de la transition scolaire, soit le passage de l'école primaire à l'école secondaire des jeunes présentant des troubles de comportement qui ont émergé d'une problématique initiale de négligence. Cinq banques de références bibliographiques informatisées ont été consultées : ERIC, Psycinfo, Current content, Repère et Francis. Les descripteurs anglophones qui ont été utilisés sont : *behavior disorders, behavior problems, child welfare, neglect, social service, school transition, child protection services, student promotion, student adjustment, student attitude, at risk population*. Les descripteurs francophones utilisés ont été : *troubles de comportement, problèmes de comportement, service social, adaptation scolaire, transition scolaire, négligence, passage du primaire au secondaire*.

Le nombre de recherches empiriques recensées à partir de ces descripteurs a été plutôt restreint. Dans un premier temps, nous avons tenté de trouver des recherches concernant la transition scolaire chez les jeunes victimes de négligence. Cette tentative fut vaine, aucune étude correspondant à ce critère n'a été trouvée. Suite à ce résultat, nous avons élargi nos critères de recherche. Malgré la plus grande étendue des critères de recherche, très peu d'études concernant notre sujet ont émergées. De plus, très peu de recherches utilisaient la même méthode que la nôtre pour ce mémoire. Également aucune recherche canadienne ne se penche sur notre sujet. Nous ne nous sommes pas attardés aux recherches traitant des minorités visibles ou ethnies, ni aux recherches traitant de la structure proprement dite de l'école comme influençant la transition scolaire. Nous avons finalement conservé tout ce qui traite le plus possible de la sphère scolaire.

De plus nous avons gardé uniquement les recherches de moins de dix ans. Tout en se penchant sur le passage de l'école primaire à l'école secondaire, la recension des recherches empiriques est divisée en deux grands thèmes, soit la transition scolaire chez les élèves en général et la transition scolaire chez les élèves à risque. De cette manière, la quantité de recherches empiriques est plus considérable et permet ainsi d'avoir un portrait plus réaliste et plus vaste des recherches dans le domaine du passage du primaire au secondaire pour les jeunes signalés pour négligence, en émergence de troubles de comportement.

Afin de réaliser cette étude, une vingtaine de recherches ont été trouvées, cependant douze recherches ont été conservées. Toutefois huit recherches ont été mises de côté car elles traitaient exclusivement d'abus sexuel. Une analyse des caractéristiques de ces recherches a été exécutée afin de faire ressortir pour chacune le type de recherche, le volet de la problématique que la recherche a exploré, à quelle clientèle elle s'adresse, quelles mesures ont été utilisées, de même que le niveau scolaire. En ce qui concerne les niveaux de scolarité, les recherches sont abordées de façon croissante, soit le passage du primaire au secondaire, du secondaire au collégial ou au niveau post-secondaire.

2.1 La transition scolaire chez l'élève en général

En ce qui concerne la transition scolaire chez les élèves en général, neuf recherches seront abordées. Autant les recherches employant une méthodologie quantitative que qualitative ont été conservées, par manque de recherche qualitative. Nous avons cru bon conserver uniquement les recherches américaines, aucune n'était canadienne. L'annexe 1 présente la synthèse des différentes caractéristiques des recherches empiriques. Le tableau 1 quant à lui présente un résumé comparatif des méthodes et des stratégies d'analyse utilisées pour les neuf recherches qui concernent la population des élèves en général ainsi que pour les trois recherches relatives à la population des élèves à risques.

Tableau 1

Résumé comparatif des méthodes et des stratégies d'analyse utilisées

	Méthodologie	Stratégie d'analyse
Population générale (9)	Quantitatif (7)	Analyse de variance (6) Chi-Carré (0) Corrélation (1) Mancova (1) Questionnaire (0) Régression (3) Statistiques descriptives (5) Test T (3)
	Qualitatif (2)	Questionnaire (1) Sondage (1)
Population à risque (3)	Quantitatif (2)	Analyse de variance (2) Chi-Carré (1) Corrélation (0) Mancova (0) Questionnaire (1) Régression (0) Statistiques descriptives (1) Test T (0)
	Qualitatif (1)	Sondage (1) Questionnaire (0) Entrevue (1) Mesure du concept de soi (1) Basic academic skills samples(BASS) (1)

Alspaugh (1998), compare une population formée de trois groupes puisés dans seize écoles, de 48 districts (N = 48). Le chercheur, à l'aide d'une méthode quantitative, poursuit deux buts. Le premier : explorer la nature de la baisse d'accomplissement associée à la transition et le deuxième but : déterminer s'il y a une relation entre les changements d'une école à l'autre et le pourcentage des élèves qui abandonnent au secondaire. La recherche démontre que les buts des enseignants des écoles primaires tendent à s'orienter sur les tâches tandis que les buts du pré-secondaire¹ se penchent sur les performances. Selon Alspaugh (1998), plusieurs éléments changent au secondaire, les professeurs ont plus d'élèves, les élèves voient leurs professeurs sur de plus courtes périodes, les relations entre le corps professoral et les élèves sont différentes du primaire. La grandeur de l'école et le statut socio-économique ont tendance à interagir en influençant la motivation des élèves. La présente recherche démontre une association entre une baisse de la perception de soi et l'estime de soi et le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Il importe de préciser que la recherche fait état que tous les groupes d'élèves vivent une baisse d'accomplissement lors de la transition. Par ailleurs, le statut socio-économique quant à lui a tendance à interagir en influençant les accomplissements des élèves. La recherche conclut que le passage du primaire au pré-secondaire et du pré-secondaire au secondaire amène une baisse d'accomplissement, une baisse de la perception, de l'estime de soi, et également que le facteur le plus important associé au décrochage scolaire est le statut socio-économique.

Akos (2002) présente dans son étude que le stress et les défis fondamentaux d'ajustement peuvent créer des crises développementales. Reconnaissant par le fait même que la transition d'un degré à l'autre est difficile, plus particulièrement le passage du primaire au pré-secondaire parce que l'environnement diffère de façon significative. De plus, à cette réalité s'entremêle le début de la puberté où surviennent divers changements physiques, émotionnels et sociaux. La recherche souligne les difficultés développementales et académiques associées à la transition. Les résultats démontrent une différence quant au sexe, durant la transition les filles éprouvent plus de stress quant aux relations avec les pairs tandis que pour les garçons les relations avec les pairs, les conflits avec l'autorité et les pressions académiques s'équivalent quant au stress qu'ils causent. On démontre aussi que la motivation ainsi que l'attitude positive diminuent durant la transition.

¹ Il est à noter que le pré-secondaire fait référence au middle school et correspond aux 6^{ième}, 7^{ième} et 8^{ième} années scolaires aux Etats-Unis. Le secondaire quant à lui correspond à la 9^{ième} année. Les années scolaires aux Etats-Unis diffèrent donc des années scolaires canadiennes.

La recherche se déroule en quatre phases (étude longitudinale), les participants proviennent d'une école publique, primaire et rurale. L'échantillon est composé de 175 filles et de 156 garçons. Les élèves ont répondu à un questionnaire à divers moments de leur sixième année.

Durant la première phase, les élèves présentent des questions face à la transition scolaire et lors des trois autres phases, ce sont les élèves qui répondent à des questions qui leur ont été données préalablement. Les résultats aux questionnaires démontrent que durant la première phase, 28% des questions des élèves concernent les règles et procédures. La phase deux est consacrée à ce que les élèves aimeraient savoir avant leur entrée au secondaire. La réponse la plus fréquente est «j'aimerais en savoir plus sur les élèves plus âgés» (14%). Les résultats quant aux aspects positifs du secondaire démontrent que le plus positif est de se faire des amis (16%). Lorsque l'on demande aux élèves de dire ce qu'ils pensent de ce que l'école secondaire a l'air, ils répondent à 45% que «ça va être le fun ». La recherche demande aux élèves vers qui ils vont se retourner s'ils ont besoin d'aide, 35% ont répondu les amis. À la phase trois, les élèves doivent à nouveau répondre à la question qui concerne leur questionnement par rapport au secondaire, contrairement à la phase deux, les élèves répondent à 34% qu'ils n'ont pas de questions. A la phase trois, les réponses des élèves par rapport à ce qu'ils aimeraient savoir avant leur entrée au secondaire diffèrent quelque peu de la phase deux, 24% des élèves ont peur de l'intimidation, du taxage et des élèves plus âgés. La phase quatre questionne les élèves au début de leur 6^{ième} année (l'entrée au pré-secondaire), une fois la transition effectuée, la première question s'attarde sur ce que les élèves ont trouvé le plus difficile au secondaire, 26% se sont perdus. En général, les questionnements des élèves sont dominés par tout ce qui concerne les règles et les procédures par rapport à la transition. Selon les élèves, les amis sont la source la plus aidante lors de la transition scolaire.

Seidman (1994) et ses collaborateurs vont dans la même lignée qu'une multitude d'autres recherches en se ralliant au fait que cette transition s'opère durant une période de temps où plusieurs changements biologiques et interpersonnels s'opèrent. L'objectif de leur étude a pour but de comprendre comment la transition place le jeune à risque de mésadaptation, tout en conservant un but à long terme soit d'utiliser ces informations afin de développer des interventions préventives. Les données de cette étude longitudinale ont été puisées de l'APP

(*Adolescent Pathways Project*). L'échantillon est composé de 586 jeunes. Les participants ont répondu à des questionnaires concernant des aspects sur l'estime de soi (domaines affectif, cognitif et comportemental), des aspects sur la préparation en classe et la moyenne des résultats scolaires. Le questionnaire abordait aussi des aspects sur les transactions avec le microsystème (support social, implication/participation, l'estimation des pairs). Les résultats de l'étude démontrent les effets négatifs de la transition sur l'estime de soi surtout dans les domaines affectifs et comportementaux. Cela augmente les risques à long terme en ce qui a trait au développement pour les jeunes qui ont vécu la transition difficilement, ceci étant particulièrement vrai pour les jeunes de milieux urbains qui font l'expérience d'un bon nombre d'éléments de stress environnementaux. Les résultats en général démontrent que l'estime de soi décline pendant la transition scolaire. L'effet du temps pour l'analyse univariée révèle que l'efficacité académique et sociale décroisse lors de la transition scolaire. Le domaine affectif et comportemental du système de soi subit un déclin pendant la transition scolaire, spécifiquement l'estime de soi, la préparation en classe et la moyenne des résultats scolaires. Mais d'un autre côté, l'efficacité académique et sociale et les variables du domaine cognitif accroissent durant la transition scolaire. Pour le microsystème scolaire, les situations journalières de prise de bec avec le microsystème scolaire accroissent et le support social décline de façon significative dans l'année de la transition. La participation extracurriculaire à l'école décline également lors de la transition scolaire. Les transactions avec le microsystème de l'école se détériorent après la transition dans une nouvelle école. Cependant la transition n'est pas uniquement associée à la participation extracurriculaire mais aussi au déclin de la perception du support de la part du personnel scolaire et à une augmentation de prises de bec à l'école.

Selon Zeedyk et ses collaborateurs (2003), la transition de l'école primaire à l'école secondaire est la plus difficile dans la période scolaire de l'élève. Afin d'analyser la transition scolaire, ces auteurs ont utilisé un sondage (qui permet plus d'une réponse) afin de connaître le point de vue des élèves du primaire, du secondaire, des parents ainsi que des professeurs. L'étude est de nature qualitative. L'échantillon comporte 472 répondants. L'étude présente les résultats du sondage qui a été réalisée en mai 2000. Le but de la recherche est de déterminer ce qui concerne les répondants ainsi que leurs espérances en regard à la transition scolaire de l'école primaire à l'école secondaire et aussi d'établir l'étendue des visions, à savoir s'ils sont en accord les uns

avec les autres. La recherche se penche plus particulièrement sur cinq composantes du passage à l'école secondaire; (1) l'aspect de l'école secondaire pour lequel l'enfant a de l'initiative, (2) les intérêts des élèves par rapport à l'école secondaire, (3) les intérêts des parents par rapport à l'école secondaire, (4) les habiletés perçues utiles pour la transition et (5) suggère des moyens par lesquels l'école peut faciliter la transition. Le but de l'article est de reporter les réponses du sondage et également de faire des comparaisons entre les groupes. La première question du sondage s'attarde à ce que les jeunes s'attendent de l'école secondaire. Les attentes les plus communes sont les nouveaux sujets académiques, les nouveaux professeurs, la nouvelle routine et les nouveaux amis. Les élèves du primaire ont mentionné les amis à 57%, les élèves du secondaire à 40% et les parents des élèves du secondaire à 43%. Les élèves du primaire s'attendent à voir des nouveaux sujets à 37%, les élèves du secondaire à 44% et les parents de ces derniers à 45%. Les élèves du primaire s'attendent également à avoir de nouveaux professeurs dans une proportion de 17%, les élèves du secondaire dans une proportion de 15% et les parents dans une proportion de 17%. Finalement le fait d'avoir une nouvelle routine accapare les pensées des élèves du primaire à 6%, les élèves du secondaire à 17% et les parents de ceux-ci à 11%. La deuxième question s'attarde aux peurs face à l'école secondaire. Dans tous les groupes, l'intimidation et le taxage sont les peurs les plus communes. Deux observations ressortent, soit la large proportion d'élèves qui ne se sentent pas concernés par cette question (33% des élèves du primaire, 8% des élèves du secondaire et 19% des parents des élèves du primaire) et la faible fréquence au fait de se référer à quelqu'un en cas de problème académique. La question trois s'attarde à l'aspect qui effraie les parents pour le passage à l'école secondaire, l'intimidation, le taxage reviennent en force avec 30%. La dernière question se penche sur les aspects qui pourraient faciliter la transition scolaire, comme par exemple augmenter le nombre et la durée des visites des écoles secondaires, mettre les élèves amis ensemble dans la même classe, montrer un vidéo des activités faites au secondaire. La peur de se perdre, l'accroissement de la charge de travail, les relations avec les pairs, le nouvel environnement et les routines sont partagés comme étant les peurs les plus courantes. La recherche démontre que les peurs diminuent vers la fin de la première étape et que 63% de l'échantillon montre que la transition du primaire au secondaire était moins pire que les individus le pensaient.

Chung, Elias, Schnider (1996) examinent les différences individuelles dans le processus d'adaptation des jeunes adolescents qui font une transition du primaire au secondaire. Leur étude est exploratoire, elle examine les processus développementaux possibles et les mécanismes utilisés par les jeunes adolescents lorsqu'ils vivent une transition au premier cycle de l'école secondaire. Les buts spécifiques de l'étude sont : (a) examiner l'adaptation des jeunes adolescents avant et après la transition au premier cycle du secondaire (b) examiner les différences ayant trait au genre entre les jeunes adolescents dans leur pattern d'adaptation avant et après la transition au secondaire, (c) identifier des sous-groupes de jeunes adolescents qui exhibent des structures distinctes d'ajustement lors de changement durant la transition, sur les bases d'une détresse psychologique, avant et après la transition au secondaire, lors du premier cycle (d) examiner comment ces sous-groupes se différencient en terme de leur adaptation à la pré et post-transition, mesurer par les accomplissements académiques, le concept de soi, les comportements scolaires et le support social (e) examiner les différences des sous-groupes sur les bases de leur capacité à copier avec les tâches d'adaptation du secondaire. La recherche s'est déroulée en deux temps soit à la fin de la cinquième année et au début de la sixième année et les données ont été obtenues sur une période de 12 mois. Les participants ont dû se plier à plusieurs mesures, soit le *Pier-Harris self-concept scale*, le *social support resources measure*, *psychological distress measure*, *survey of adaptational tasks of middle school (SAT-MS)*, *school environment questionnaire*, *AML teachers rating of school behavior et academic achievement*. Au total, 120 élèves ont participé à la recherche au temps 1, et au temps 2, 99 élèves ont poursuivi. En ce qui a trait aux résultats concernant l'ajustement avant et après la transition, on observe une diminution significative dans les accomplissements académiques et une augmentation significative dans la détresse psychologique et ce pour tous les groupes. Pour cette recherche il n'y a pas de changement significatif pour le concept de soi, les comportements scolaires et le support social. Il existe quelques différences entre les genres pour ce qui est de la détresse psychologique et les comportements scolaires. Afin d'examiner les différences entre les deux groupes pour ce qui est des structures d'ajustement, les analyses de variance indiquent des différences significatives.

Selon Wallis et Barrett (1998), bon nombre de recherches ont mentionné que le passage de l'élémentaire au secondaire est une des expériences la plus stressante durant l'adolescence. Dans cette veine, ces auteurs ont fait une recherche sur l'ajustement des adolescents et la transition à

l'école secondaire. Le but de l'étude est d'examiner l'impact de la transition de l'élémentaire au secondaire sur l'ajustement comme une procédure déterminante menant à l'identification des expériences émotionnelles de l'adolescent et des problèmes de comportement. L'échantillon est composé de 110 élèves. Les élèves proviennent d'une école catholique primaire et sont en 7^{ième} année. Au temps un, deux types de mesures ont été utilisés pour les élèves, soit le *CBCL (child behavior check list)* et le *YSR d'Achenbach*. Pour tous les âges et tenant compte du sexe, le 98^e percentile a été sélectionné comme étant la coupure pour mieux discriminer les problèmes entre la sévérité clinique et non-clinique. L'étude est de type longitudinal et les données ont été prises en deux temps, soit à la fin de la septième année et au début de la huitième année. Les enseignants ont rempli le teacher rating scale pour tous les élèves et devaient le retourner aux chercheurs après deux semaines. Les parents quant à eux ont été recrutés par le biais d'une lettre et s'ils acceptaient, ils recevaient une trousse de matériel de recherche. Chaque trousse comprend les grandes lignes de l'étude, les instructions sur comment compléter la trousse de recherche, un formulaire de consentement, une feuille sur les données démographiques et le *CBCL* qui doit être remplie par la personne qui assure les soins primaires dans la famille. Les parents avaient un délai de deux semaines pour remplir la trousse de recherche et devaient la retourner dans une enveloppe pré-affranchie. Au temps 2, il y a eu administration du *diagnostic interview schedule for children, adolescent and parents (DISCP)* par un membre du groupe de recherche. Les résultats au *DISCP* ont identifié que 13% des garçons et 15% des filles rencontraient les critères diagnostics du DSM-IV sur l'axe I. Les résultats démontrent aussi que les garçons ont plus de troubles de comportement externalisés 9% qu'internalisés 4% et les filles présentent plus de problèmes internalisés 11% qu'externalisés 4%. Pour les garçons, le *YSR* pour les comportements internalisés démontre une corrélation significative entre le passage d'un degré à l'autre et pour le *YSR* pour les comportements externalisés et le *TRS* pour les comportements externalisés. Un pattern similaire s'observe également et au même moment, soit une corrélation significative pour le *YSR* pour les comportements internalisés, pour le *YSR* pour les comportements externalisés et pour le *TRS* pour les comportements externalisés. Quoi qu'il en soit l'estimation des professeurs pour les problèmes de comportements externalisés démontre une mince relation entre les deux sexes. Le test T est significatif $p < .05$ en ce qui a trait aux problèmes de comportement internalisés. Les résultats quant à la transition scolaire démontrent que 11% des garçons et 10% des filles ont vécu un déclin significatif dans l'ajustement lors de la période de transition. Les

résultats montrent également que la transition du primaire au secondaire est une période stressante à court terme et que les adolescents s'adaptent vite aux changements requis.

Lord, Eccles et Mccarthy (1994) investiguent l'association entre le processus familial et les perceptions de soi avec l'ajustement et l'estime de soi suivant la transition à l'école secondaire. Les auteurs dépeignent quels sont les facteurs qui influencent la direction des différences individuelles. Cette recherche rapporte les résultats de plusieurs analyses désignées pour identifier et évaluer l'impact de deux perspectives (soit la transition comme étant conceptualisée de la perspective du stress et du coping) et les facteurs de risque durant la période de transition. L'analyse tient compte des facteurs psychologiques et des facteurs de l'environnement familial comme potentiellement associés à la transition. L'étude se penche aussi sur de multiples indicateurs de l'ajustement du jeune adolescent à l'école secondaire, pendant la transition, afin de déterminer comment différents facteurs de protection et de risque émergent comme étant dépendants du type particulier d'ajustement qui est mesuré. Les ressources de coping, les peurs, la conscience de soi, sont des facteurs de risque qui influencent l'ajustement lors de la transition. L'étude examine les perceptions de l'adolescent sur l'environnement familial en regard de deux dimensions générales ; (a) les désaccords, les divergences d'opinion des parents et des adolescents et (b) les opportunités de prendre des décisions. L'hypothèse générale de l'étude se subdivise en quatre; (a) les perceptions de ses propres compétences et le niveau actuel de compétence en sixième année sont positivement reliées aux indicateurs d'un bon ajustement à la transition à l'école secondaire, (b) les peurs sur ses propres compétences et la conscience de soi en sixième année sont négativement reliées aux indicateurs d'un bon ajustement à la transition, (c) les perceptions de l'adolescent par rapport au support, à l'autonomie et à l'implication de la famille dans les décisions à prendre sont positivement reliées aux indicateurs d'un bon ajustement à la transition, (d) les perceptions des adolescents en lien avec les désaccords et les divergences d'opinion entre parent et adolescent ou le manque d'harmonie sont négativement reliées aux indicateurs d'un bon ajustement à la transition. Les données de cette recherche ont été recueillies lors d'une étude de plus grande ampleur soit : *The michigan study of adolescent life transition (MSALT)*.

Les jeunes adolescents et leurs parents ont complété un questionnaire deux fois pendant l'année scolaire (à l'automne et au printemps) durant la dernière année, soit la sixième année et durant la septième année. Au total approximativement 1000 filles et 860 garçons ont participé à l'étude. Ils ont dû remplir des questionnaires et les résultats ont été puisés afin de connaître la perception de soi en mathématique, en anglais, en éducation physique, en relation sociale avec les pairs et l'attraction physique a été mesurée avec des échelles développées par Eccles. Les peurs/la nervosité et la conscience de soi ont été analysées selon la même stratégie. Les perceptions des adolescents en ce qui a trait à leur environnement familial ont été mesurées avec une version modifiée de Epstein et Mcpartland : *family decision-making scale*. L'adaptation socio-émotionnelle a été mesurée également. Afin de tester l'hypothèse, deux modèles de régression ont été comparés. Les résultats des analyses de l'estime de soi lors de la post-transition supportent l'hypothèse que les facteurs de protection dans les perceptions de soi académiques et non-académiques facilitent positivement les gains de l'estime de soi. Ils proposent également que les facteurs de risque sont reliés au déclin dans l'estime de soi durant la transition à l'école secondaire. Un des constats spécifiques dans ce groupe est que les habiletés du concept de soi social de l'élève par rapport à ses pairs, sont les seuls bons prédicateurs de ces deux indicateurs d'ajustement. Les résultats des corrélations partielles démontrent que les adolescents qui ont l'opinion de leurs parents se croient plus « embrouillés » dans les décisions qu'ils prennent. Aussi certains parents ont coté leurs enfants plus positivement comparativement aux familles plus démocratiques. Finalement les caractéristiques de l'environnement familial influencent les habiletés de l'adolescent à s'adapter à plusieurs changements associés à la transition à l'école secondaire.

Le sujet de l'étude de Crockett et ses collaborateurs (1998) est d'examiner les effets du moment et du nombre de transitions scolaires sur le fonctionnement subséquent de l'adolescent qui est déterminé par la fréquence des présences aux cours et l'image de soi. Les transitions scolaires incluent des changements au niveau physique et au niveau des rôles sociaux. Ces discontinuités requièrent des efforts de la part des jeunes adolescents. Le moment et le nombre de transition ont un effet additionnel important. De plus les transitions vécues tôt sont spécialement difficiles. Cette recherche est une partie d'une étude de plus grande envergure qui s'intéresse au développement durant le début de l'adolescence. Cette étude longitudinale a un échantillon de

253 participants et analyse les résultats de manière quantitative, avec des statistiques descriptives, des analyses de variance et des analyses multivariées. Comme les données ont été puisées dans une étude plus large, seulement quatre des six entrevues et quatre des six sessions tests ont été conservées. Diverses mesures ont été employées, soit le course grade, comportant cinq sujets, soit, les arts, la littérature, les mathématiques, les sciences et les études sociales et le self-image, puisé dans le *self-image questionnaire for young adolescent (SIQYA)*, où l'adolescent doit répondre à 98 items sur une échelle de type Likert.

Les résultats contiennent six sous-échelles pour le fonctionnement personnel, soit le contrôle de l'impulsion, l'expression émotionnelle, l'image corporelle, la domination et le coping, la psychopathologie et l'ajustement supérieur. Trois sous-échelles sont explorées pour le fonctionnement social, soit les relations avec les pairs, les relations avec la famille et les buts vocationnels d'éducation. Les élèves font aussi le test de Q.I. et aussi le *father's occupational prestige* qui contient des questions sur l'occupation du père incluant l'interview sur le parent. Les résultats de ces questions démontrent des résultats entre 14 et 82 avec une médiane de 61.5 donc un rang dans la classe moyenne à supérieure pour chaque famille de l'étude. L'échantillon est divisé en trois sous-groupes. L'étude compare les trois groupes et de cette façon, il est possible d'examiner trois constats : (a) les effets d'aller à l'école secondaire en sixième année versus rester à l'école élémentaire, (b) les effets d'une transition vécue tôt versus une transition tardive à l'école secondaire et (c) les effets d'une double transition versus une transition simple. L'analyse multivariée démontre un effet significatif pour le genre lors du passage d'un degré à l'autre. Pour chaque cas, les effets des analyses univariées sont significatifs pour l'art et la littérature. Les effets des analyses multivariées pour l'image de soi sont également significatifs mais seulement avec les deux effets univariés suivants, soit la domination et le coping ainsi que l'ajustement. La transition vécue tôt est plus problématique que les transitions vécues plus tard et amène des effets à plus long terme, particulièrement pour l'estime de soi des filles. Les filles sont plus vulnérables aux changements quand elles font la transition dans une école secondaire. Toutes les transitions apparaissent comme étant associées à des diminutions à court terme dans la perception de l'anonymat pour les filles et les garçons qui effectuent la transition tôt, et un effet négatif à long terme sur la participation extracurriculaire. On observe un déclin du degré et aussi un déclin de la moyenne des résultats scolaires. La transition a également un effet perturbant sur l'estime de soi

global. En général, les résultats démontrent différents impacts pour les garçons et pour les filles. On observe un impact négatif en lien avec une transition double et les effets sont persistants. En ce qui a trait au genre par rapport à une transition vécue tôt et répétée, il existe peu de différence mais on observe que la transition est une source de vulnérabilité pour les filles. L'image de soi apparaît comme étant la seule affectée faiblement par une transition vécue tôt. Les filles démontrent une grande vulnérabilité par rapport à une pauvre image corporelle. Les résultats soulignent le besoin de distinguer les effets de la transition scolaire sur la moyenne des cours et l'image de soi.

Pellegrini et Long (2002) s'intéressent à la transition scolaire mais étudient plus précisément les aspects de dominance, d'intimidation, de taxage et de victimisation. L'agression et les comportements antisociaux dans les écoles américaines et européennes sont persistants et sont des problèmes visibles particulièrement pour les jeunes qui font la transition de l'enfance et l'école primaire à l'adolescence et l'école secondaire. L'intimidation et le taxage sont plus fréquents entre garçons qu'entre filles. Les filles utilisent plutôt la victimisation des pairs par l'usage répété d'actions négatives sur le physique, le verbal ou des agressions indirectes. Cette étude examine l'incidence de l'intimidation, du taxage et de la victimisation chez les garçons et les filles qui font la transition de l'école primaire et l'enfance à l'école secondaire et l'adolescence. Les auteurs prédisent que l'intimidation et le taxage servent d'intermédiaire à la dominance pendant la période de la transition du primaire au secondaire. Guidés par la théorie de la dominance, les auteurs énoncent que l'intimidation et le taxage croissent avec la transition au premier cycle du secondaire et décroissent par la suite. La recherche présente des données quantitatives avec des statistiques descriptives, un anova, une analyse de régression et un test T. Les chercheurs ont eu le consentement des parents de 154 élèves. Durant la deuxième année de l'étude, les chercheurs ont conservé 90% de leur échantillon avec 138 élèves. Durant la troisième année, 129 élèves ont participé. Des mesures de *self-report* et de nomination des pairs ont été administrées aux élèves (*Senior bully victim questionnaire et peer nominations of popularity and friendship*). Pour chaque élève, les enseignants devaient remplir le *Dodge and Coie's Teacher check liste* durant la 5^{ème} année. Durant les 6^e et 7^e années, les enseignants ont fait des observations directes. De plus, les élèves devaient remplir des journaux de bord une fois par mois pendant l'année scolaire. Les résultats de l'étude démontrent qu'il existe des changements

longitudinaux dans l'agression proactive, l'intimidation, le taxage et la dominance. Les variations dans l'agression proactive du passage du primaire au secondaire démontrent que le temps agit significativement, le temps agit également de façon significative sur le genre. Pour ce qui est de la victimisation, il y a aussi un effet significatif du temps qui est observé. Le plus haut taux de victimisation est vécu par les plus jeunes et une baisse significative est observée lorsque les élèves vieillissent. Dans l'analyse on observe des variations quant aux affiliations et celles-ci varient significativement avec le temps. Les affiliations décroissent de la fin du primaire au début du secondaire. Les analyses de régression démontrent que l'intimidation et le taxage sont des médiateurs de la dominance. L'intimidation, le taxage et l'agression augmentent initialement et par la suite diminuent avec le temps. Les garçons plus que les filles s'engagent dans l'intimidation, le taxage et les comportements agressifs. L'intimidation et le taxage accroissent quand le jeune fait la transition du primaire au secondaire, afin d'établir une dominance à un nouveau groupe de pairs. Après cette période de transition, la dominance accroit et l'intimidation et le taxage décroissent.

2.2 Résumé des recherches chez l'élève en général

Au niveau des deux recherches utilisant une méthode qualitative, on peut observer une différence quant à l'outil d'analyse (sondage, questionnaire). L'échantillon des études quant à lui est élevé (331, 472). D'un côté, on tente de savoir ce que la transition scolaire dit aux élèves et de l'autre on analyse les espérances chez quatre catégories de sujets (élèves de 6^{ième} année, élèves de secondaire 1, professeurs et parents). Ces recherches divergent de la nôtre quant au nombre de sujets. Cependant, une rejoint la nôtre dans le sens où elle questionne les sujets eux-mêmes via un questionnaire afin d'avoir un point de vue particulier. Interroger directement les jeunes est plutôt rarissime, on opte fréquemment pour le point de vue des adultes (parents, enseignants) pour obtenir de l'information sur l'adaptation du jeune. Les résultats obtenus montrent qu'en général la transition scolaire est vécue difficilement. L'intimidation et le taxage sont la peur la plus fréquente pour tous les groupes, il serait intéressant de regarder ce qui en est pour notre population à l'étude.

Au niveau des recherches quantitatives, on observe que l'estime de soi, la motivation ainsi que l'intimidation et le harcèlement sont des thèmes fréquemment étudiés en relation avec la transition au secondaire. Les outils d'analyse sont des questionnaires et de plus les résultats abondent dans le même sens. Près de la majorité des études utilisent les mêmes outils d'analyse, soit les statistiques descriptives, les statistiques inférentielles et les ANOVA. Le nombre de sujets est majoritairement plus élevé pour ces recherches que pour les études qualitatives. Aucune d'entre elle ne s'intéresse au point de vue des jeunes, ce qui diffère de la stratégie utilisée dans le présent mémoire. Par contre l'étude de Lord, Eccles et McCarthy (1994), retient notre attention étant donné que les résultats démontrent que les caractéristiques de l'environnement familial (facteurs de risque, facteurs de protection, etc.) influencent les habiletés de l'adolescent à s'adapter à plusieurs changements associés à la transition à l'école secondaire. Dans le cas de ce présent mémoire, la population étudiée vit dans un environnement plutôt chaotique, de là la pertinence d'explorer plus attentionnément cette catégorie de sujets.

2.3 La transition scolaire chez l'élève à risque

En ce qui concerne la transition scolaire chez l'élève à risque, 3 recherches ont été recensées. Une étude concernant la transition scolaire du secondaire au collégial a été conservée, malgré que la population ne correspond pas à la population de ce mémoire. Ce choix a été fait en tenant compte du nombre peu suffisant de recherches sur la transition scolaire chez les élèves à risque. L'annexe 2 résume l'essentiel de ces études. Le tableau 1, au début du chapitre 2, présente un résumé comparatif des méthodes et des stratégies d'analyse utilisées pour les neuf recherches qui concernent la population des élèves en général et également pour les trois recherches qui touchent la population des élèves à risque.

L'intention principale de Forgan et Vaughn (2000) est de décrire comment les élèves avec et sans difficulté d'apprentissage réussissent académiquement et socialement sur une période de deux ans, durant la transition de la 6^e année à la 7^e année. Les données qualitatives de leur recherche touchent le progrès des élèves en compréhension écrite, sur le concept de soi global et académique et sur la qualité des relations amicales. La perception des élèves sur leur transition scolaire est recueillie lors de deux entrevues administrées individuellement. L'échantillon provient d'une même classe de sixième année durant l'année scolaire 1994-1995. L'échantillon est constitué de 14 élèves hispaniques dont les parents ont consenti la participation à l'étude. Sept élèves sur quatorze présentent des difficultés d'apprentissage et les sept autres n'en présentent pas. Les élèves avec des difficultés d'apprentissage devaient respecter certains critères et avoir une intelligence normale mesurée sur le *Wechsel intelligence scale for children-III*. Il devient évident que les difficultés existent et que ces difficultés d'apprentissage ne sont pas le résultat d'une condition précipitée ou l'apprentissage d'une langue seconde, un handicap sensoriel ou un handicap mental.

Trois types de mesures ont été utilisés, en plus des entrevues, soit le *basic academic skills samples (BASS)*, le *friendship survey* et le *Piers-Harris Children's self-concept measure*. Les entrevues comprennent douze questions afin de bien saisir la perception des élèves par rapport à la transition. Les questions 1 à 5 portent sur la transition scolaire, 6 à 8 sur l'inclusion et sur les relations amicales de l'élève et les questions 9 à 12 investiguent l'élève sur ses visions académiques. Une autre entrevue individuelle a été développée afin d'obtenir des informations par rapport aux perceptions de l'élève sur la transition et l'inclusion. Le *BASS* est originairement désigné comme un instrument de filtrage pour dégager un index des accomplissements des élèves dans les habiletés académiques de base et pour étudier les programmes désignés pour rencontrer les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes d'éducation générale. Le *friendship survey* est une mesure administrée individuellement et comporte dix-huit éléments qui investiguent les dimensions des relations amicales des enfants. Ce type de mesure donne une indication sur comment l'élève interagit avec ses amis à l'école ou à l'extérieur de l'école. Le *Piers-Harris children's self-concept measure* contient 80 items et s'intéresse au « comment l'élève se sent par rapport aux autres »; l'élève doit répondre aux questions par oui ou non. La procédure de cette recherche se déroule en quatre phases et les entrevues ont été transcrites par l'auteur principal avec un accord inter-juge de .95.

En ce qui à trait aux résultats, les performances académiques en lecture des élèves en éducation générale ont un score brut plus élevé au *BASS* que le score brut des élèves en difficulté d'apprentissage pour chaque point de données. Pour ce qui est de la lecture, le score brut des élèves sans difficulté d'apprentissage accroît à chaque point de données. Les données tendent à indiquer que les étudiants sans difficulté d'apprentissage font un progrès minimal en lecture pendant leurs deux années d'école. Les élèves en difficulté d'apprentissage font des gains minimaux en lecture durant leur sixième année. Pour ce qui est des relations amicales et du concept de soi, le score brut du concept de soi global des élèves en difficulté d'apprentissage est dans la moyenne quand il est comparé à l'échantillon normatif des élèves du même âge. Le score du concept de soi global des élèves qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage se situe dans la moyenne haute, approximativement au milieu de la déviation standard près de la courbe normale. Pour le concept de soi académique, les deux groupes sont dans la moyenne comparativement à l'échantillon normatif. Les scores du concept de soi académique des élèves en difficulté d'apprentissage sont plus bas que leurs pairs qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage mais restent dans le rang de la moyenne faible. Les qualités des relations amicales semblent relativement stables. En général et à tous les points, les élèves qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage ont des scores plus élevés que les scores bruts des élèves en difficulté. Pour les élèves de l'éducation générale, la transition est le moment où déclinent la perception de soi, les performances académiques, les comportements et relations scolaires et la moyenne des résultats scolaires. Les compétences académiques tendent à diminuer de la sixième année au début de la septième année. La recherche démontre également que les élèves en difficulté d'apprentissage, d'âge élémentaire ont un plus bas concept de soi que leurs pairs sans difficulté. Finalement en général la transition a comme impact sur les élèves, un déclin graduel dans les performances académiques, une estime de soi globale stable et une diminution du concept de soi académique.

Tur-Kaspa (2002) examine dans son étude plusieurs aspects des expériences socio-émotionnelles des adolescents avec ou sans difficulté d'apprentissage pendant les périodes de transition scolaire soit le passage de l'école primaire à l'école secondaire et le passage de l'école secondaire à l'éducation post-secondaire. Au début du secondaire, le groupe d'amis devient une importante source de support social. L'étude évoque l'importance de l'amitié dans les relations pour l'acquisition des habiletés sociales, l'affirmation de son identité, le développement d'un sens de l'acceptation sociale qui est en soi un indicateur. Les enfants rejetés sont à risque pour une variété

d'ajustement pour les difficultés sociales. La transition est associée à une période de vulnérabilité et à des mauvais ajustements scolaires. La recherche a un échantillon de 207 élèves. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont été classés comme tels, selon le ministère de l'Éducation, en tenant compte des critères de classification en vigueur. Les élèves avec ou sans difficulté d'apprentissage sont dans la même classe et ont été choisis par le professeur. L'instrument de l'étude inclut une procédure d'évaluation multidimensionnelle qui comprend des données provenant des élèves eux-mêmes, leur pair et leur professeur. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont dû répondre à deux questionnaires soit le *loneliness and social dissatisfaction questionnaire* et au *social skill rating scales-student form (SSRS-S)*. Le premier questionnaire comprend vingt-quatre éléments et l'élève doit répondre sur une échelle de type Likert (1, jamais à 5, toujours). Le deuxième questionnaire comporte 4 catégories de 10 items sur la coopération, 10 items sur la revendication, 10 items sur le contrôle de soi et 10 items sur l'empathie. Les pairs doivent également répondre à deux questionnaires soit le *reciprocal friendship nomination* qui mesure la réciprocité de la relation avec les pairs et la réciprocité de la rejection et le *peer rating scale*. Les enseignants doivent répondre au *social skills rating scales teacher form (SSRS-T)*; cet instrument est divisé en trois parties soit une première sur les habiletés sociales (coopération, revendication, contrôle de soi), une deuxième sur les deux types de problèmes de comportement soit externalisés et internalisés et finalement sur la valeur des performances académiques.

Les résultats des analyses du sentiment d'isolement indiquent un effet significatif pour le degré seulement. Les élèves de niveau supérieur, qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage, rapportent également un sentiment de solitude plus élevé que les élèves du degré inférieur. Les résultats du MANOVA sur les habiletés sociales démontrent également un effet significatif mais pour le genre seulement. Les filles qu'elles aient ou non des difficultés rapportent un degré plus élevé d'empathie que les garçons. Les résultats du MANOVA révèlent des effets significatifs pour l'appartenance au groupe, pour le degré et un effet significatif pour l'interaction du degré et du genre. Les analyses de l'interaction du degré et du genre révèlent qu'il y a une prédiction de deux variables, le rejet réciproque et le statut social. Les comparaisons post hoc démontrent que les élèves avec des difficultés d'apprentissage sont cotés plus bas par leur professeur sur l'échelle d'habileté sociale que leur pair sans difficulté d'apprentissage. D'autres comparaisons font état que les élèves avec des difficultés sont cotés assez haut par leur enseignant par rapport aux problèmes de comportement comparativement aux élèves sans difficulté d'apprentissage.

L'analyse de la variance et les analyses du chi-carré ne révèlent pas de différence significative des groupes en regard de la proportion des élèves à différent degré et en regard du même âge ou le sexe des participants de la distribution. L'étude démontre que les élèves en difficulté d'apprentissage reçoivent plus de rejet de la part de leurs pairs que les élèves sans difficulté. De plus, les élèves ayant des difficultés ont une basse cote pour les trois habiletés sociales, soit la coopération, le contrôle de soi et ils exhibent plus de problèmes externalisés et internalisés que leurs camarades de classes sans difficulté. Les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent ne pas ressentir de solitude et se perçoivent aussi compétent dans leurs habiletés sociales que les pairs sans difficulté d'apprentissage.

Janiga et Costenbader (2002), s'intéressent autant à l'impact qu'à la poursuite d'études post-secondaires pour des étudiants en difficulté d'apprentissage. L'intention de cette étude est d'identifier les forces et les besoins sur les plans de transition pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage au secondaire et qui entrent au collège ou à l'université selon la perspective des professionnels qui coordonnent les services au niveau post-secondaire. La méthodologie de l'étude est quantitative et la cueillette de données est sous forme de questionnaire que les chercheurs ont fait parvenir, par la poste, aux coordonnateurs des services spécialisés des collèges et universités. Le sondage est en trois sections, la première concerne les informations démographiques; l'inscription au collège ou à l'université, le type d'institution (publique, privée ou religieuse), le nombre d'étudiants en difficulté d'apprentissage, le ratio étudiants/employés, les services offerts en difficulté d'apprentissage. La deuxième section examine la satisfaction des répondants en regard des services des écoles secondaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui s'inscrivent au collège ou à l'université, les participants doivent répondre à cette partie en cotant sur une échelle de type Likert. La dernière section est une partie à questions ouvertes. La première question concerne ce que les écoles secondaires pourraient faire pour mieux préparer les élèves en difficulté d'apprentissage au collège, la deuxième question est une estimation du taux de succès/graduation des élèves en difficulté d'apprentissage et finalement la dernière question est pour les commentaires du répondant.

Selon ce sondage, seulement 3.4% des élèves en difficulté d'apprentissage s'inscrivent dans des institutions post-secondaires. Ceux qui s'inscrivent le font dans un domaine où ils ont de bonne chance de succès. En ce qui a trait à la satisfaction des élèves en lien avec les services offerts par rapport à la transition, le taux de satisfaction est de 2.8 sur l'échelle de Likert, ce qui correspond au milieu de l'échelle, donc il n'existe pas de différence significative au niveau de la satisfaction. Par contre les répondants se disent insatisfaits des réponses aux questions qu'ils posent par rapport à la poursuite d'études post-secondaires. Les répondants se disent aussi insatisfaits de la documentation qu'ils reçoivent des écoles secondaires sur les besoins spécifiques des étudiants en difficulté d'apprentissage qui s'inscrivent dans des institutions post-secondaires. Le sondage démontre que plusieurs répondants croient qu'il y a un bon nombre d'étudiants en difficulté d'apprentissage qui vont échouer à chercher de l'assistance. En conclusion de cette étude, selon le sondage, le taux de graduation/succès pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent les institutions post-secondaires serait de 73%.

2.4 Résumé des recherches chez l'élève à risque

Les trois recherches conservées ne se penchent pas sur les mêmes aspects d'étude. Le nombre de sujets est plus restreint que pour les recherches chez les élèves en général. Les résultats obtenus démontrent que globalement le contexte de transition scolaire est vécu difficilement. De façon générale, on observe chez les élèves en difficulté un plus grand rejet de la part des pairs et un plus grand nombre de problèmes de comportements internalisés et externalisés. Les variations sur la perception de soi subissent le même sort que l'élève soit à risque ou non. Encore une fois, peu de recherches se penchent sur le point de vue des jeunes eux-mêmes. On connaît leur perception via les adultes qui les entourent. De plus, une seule recherche utilise l'entrevue comme outil d'analyse.

2.5 Conclusion des recherches

Globalement, la transition apporte son lot de difficultés, l'estime et la perception de soi de l'élève déclinent; on observe une diminution quant au temps de préparation requis en classe et la moyenne des résultats scolaires est à la baisse. Les élèves trouvent la période de transition difficile, cependant ce problème est transitoire la majeure partie du temps. On note également une baisse d'accomplissement, de motivation et des difficultés académiques et développementales

durant la transition. Donc, dans l'ensemble des études recensées, les élèves éprouvent également certaines peurs par rapport à la transition, entre autres, notons la peur de se perdre, d'être victime d'intimidation, de taxage, la peur de pas être capable de faire face à l'augmentation de la charge de travail, en soi, tous des éléments plus stressants les uns que les autres. En bref, les recherches s'entendent pour dire que la transition de l'école primaire à l'école secondaire est un moment stressant générant beaucoup d'insécurité.

De façon générale, la recension des recherches empiriques a permis de recueillir un certain nombre d'informations sur ce qui se passe pour les élèves lors de la transition scolaire. Néanmoins, elle ne permet pas de décrire de façon exhaustive ce qui se passe pour les élèves signalés pour négligence, qui affichent certaines difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement et plus particulièrement ceux qui vivent des difficultés dans leur milieu familial.

Suite à cette recension, il nous est apparu intéressant de recueillir des informations auprès des jeunes en les interrogant. Très peu de recherches se sont intéressées au point de vue des jeunes. Qui plus est, on ne recense pas d'étude sur le vécu des jeunes signalés pour négligence vivant le passage du primaire au secondaire.

3. Objectifs de recherche

La question de recherche est la suivante : Que vivent les jeunes âgés entre 6 et 12 ans signalés pour négligence familiale recevant des services de la protection de la jeunesse ? Les résultats de la recension des recherches ont démontré la pertinence de se pencher spécifiquement sur les élèves susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation sous la protection de la jeunesse en raison d'une situation de négligence familiale. Globalement l'expérience scolaire de ces jeunes ressemble à celle des autres jeunes.

Cette étude vise à documenter l'expérience scolaire et sociale de jeunes dont la famille est signalée à la direction de la protection de la jeunesse. Considérant la vulnérabilité de ces jeunes nous soulevons l'hypothèse que la transition de l'école primaire au secondaire représente un facteur supplémentaire de vulnérabilité. Ce projet vise donc à recueillir un certain nombre d'informations concernant l'adaptation psychosociale de ces adolescents. Plus particulièrement, nous cherchons à identifier l'expérience des jeunes à l'école en contexte de transition.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce projet vise à documenter l'expérience scolaire et sociale de jeunes dont la famille est signalée à la direction de la protection de la jeunesse. Considérant la vulnérabilité de ces jeunes, nous soulevons l'hypothèse que la transition de l'école primaire au secondaire représente un facteur supplémentaire de risque de présenter des difficultés d'adaptation et de comportement. Cette étude vise donc à recueillir un certain nombre d'informations concernant l'adaptation psychosociale de ces adolescents dans le but de dresser un portrait de la situation scolaire des jeunes qui bénéficient des services des centres jeunesse.

Dans ce chapitre, la méthode de recherche est abordée suivie de la description de l'échantillon, des instruments utilisés lors de la collecte de données et de la démarche de recherche. Par la suite, le traitement des données, soit leur compilation et leur analyse, est décrit de façon exhaustive. Les considérations éthiques à l'égard de la population à l'étude sont également abordées.

1. La méthode de recherche

Cette étude est exploratoire car elle vise à documenter l'adaptation à l'école, plus particulièrement chez les jeunes adolescents qui débutent le secondaire. Elle a pour but de définir les caractéristiques des élèves lors de leur passage du primaire au secondaire. L'étude est également descriptive car elle vise à explorer et à décrire les caractéristiques des élèves face à la transition scolaire. La présente recherche est de type qualitatif car les données d'analyse recueillies sont sous forme de mots et non de chiffres (Huberman et Miles, 1991). Elle est de type qualitatif car elle produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites des personnes. Cela renvoie à une méthode de recherche qui s'intéresse premièrement par le sens et également par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Ce type de méthode de recherche a été privilégié car il s'attarde à des cas et des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991). Des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées auprès des adolescents eux-mêmes.

2. Participants

L'échantillon a été constitué à partir des nouveaux cas d'enfants âgés entre 6 et 12 ans inscrits au projet d'intervention psychosociale en négligence auprès des usagés 6-12 ans recevant des services de protection du Centre jeunesse de Québec (CJQ) établissement qui chapeaute les

services sociaux aux jeunes en difficulté et à leurs familles, pour l'ensemble de la région administrative de Québec (CJQ, 2004). Les signalements ont été retenus à la direction de la protection de la jeunesse sur une période de huit mois, soit la période de cueillette de données. La stratégie d'échantillonnage privilégiée est celle de Pirès (1997), soit l'échantillonnage par homogénéisation. Cela permet l'étude exhaustive d'un groupe restreint dont les participants possèdent des caractéristiques similaires. Selon Mucchielli (1996) et Pirès (1997), une telle «diversification interne» favorise l'atteinte de la saturation empirique. Au total 120 familles ont été signalées et la moitié (n = 61) des familles ont accepté de participer au projet. De ce nombre, trente-huit enfants entre 6 et 12 ans ont été rencontrés individuellement majoritairement à l'automne 2003 (septembre à décembre) et au printemps-été 2003 (mai et juin) pour une entrevue semi-structurée. Des 38 participants, 31 jeunes étaient au primaire et 7 au secondaire. Dans le cadre du présent projet de maîtrise, nous nous intéressons uniquement aux sept adolescents en situation de transition, soit quatre garçons et trois filles âgés de 12 et 14 ans². Le tableau 2 présente la situation familiale des sujets.

Cinq des jeunes ont vécu la séparation de leurs parents. Au moment de l'entrevue, six jeunes vivaient dans leur famille naturelle, aucun n'était placé en famille d'accueil et un seul était en foyer de groupe. Toutefois, presque la moitié des jeunes ayant participé au projet (43%) ont été placés au sein de famille d'accueil pour un séjour allant de quelques jours à quelques années.

² Il est à noter que l'âge des sujets varie étant donné qu'un certain laps de temps s'est écoulé entre le signalement, la retenue de celui-ci à la Direction de la protection de la jeunesse ainsi que l'entrevue.

Tableau 2

Liste des caractéristiques des sujets

Nom	Âge au temps d'entrevue	Situation familiale au temps d'entrevue	Type de classe fréquentée
Christophe	12	Famille monoparentale	Classe spéciale
Émily	12	Famille reconstituée	Classe ordinaire
Catherine	13	Famille monoparentale	Classe ordinaire
Mélodie	12	Famille nucléaire	Classe ordinaire
Mathieu	14	Famille monoparentale	Classe ordinaire
Jonathan	13	Placement	Classe pré-secondaire
Patrick	12	Famille nucléaire	Classe pré-secondaire

3. Instruments

Un questionnaire d'entrevue (annexe 1) a été utilisé pour recueillir les données. L'adolescent sera rencontré afin de lui poser des questions sur ses intérêts, ses loisirs et son vécu quotidien, principalement à l'école. L'entrevue procure, comme source d'information, des données sur l'expérience scolaire et sociale des enfants négligés. L'entrevue auprès de l'adolescent se déroule selon trois grands thèmes : la structure et le fonctionnement familial, le vécu scolaire de l'enfant et le vécu social. Le protocole d'entrevue est donc semi-structuré. Le thème de la structure et du fonctionnement est divisé en sous-thèmes de façon à ce que l'entrevue couvre des sujets comme le soutien aux apprentissages, la collaboration famille-école et la valorisation de l'école. Au niveau scolaire, sept sous-thèmes sont abordés : l'intérêt-motivation, le rendement, les relations avec les enseignants, le climat de classe-école, les difficultés des jeunes, le redoublement et les mesures de soutien. En ce qui a trait au vécu social, quatre sous-thèmes sont explorés : la violence et l'intimidation, les relations sociales avec les pairs, les activités-loisirs et le soutien social.

4. Démarche de collecte de données

Les données ont été recueillies dans le cadre de la recherche de Desbiens et Houle (2005) sur la trajectoire de scolarisation et socialisation des enfants âgés de 6 à 12 ans recevant des services du Centre jeunesse de Québec. Ce projet s'inscrit à l'intérieur d'un programme d'intervention psychosociale en négligence. La présente recherche s'attarde aux données recueillies auprès des élèves fréquentant l'école secondaire. L'étude a pour but d'évaluer l'adaptation scolaire et sociale lors d'une étape charnière, soit le passage du primaire au secondaire. De façon générale, la recherche permet de voir ce que vivent ces jeunes à l'école, afin de dresser un portrait des adolescents signalés pour négligence à la direction de la protection de la jeunesse. Chaque entrevue est d'une durée approximative d'une heure et menée par une psychologue, étudiante au doctorat en éducation. L'entrevue s'est déroulée à l'école du jeune et enregistrée sur bande audio.

La présente étude s'inscrit dans une recherche de plus grande envergure, par conséquent les modalités de collecte de données sont similaires. Suite à la réception du signalement à la Direction de la protection de la jeunesse, l'intervenant social a comme mandat de présenter le projet de recherche aux familles et assurer la démarche d'un consentement éclairé de participation à la recherche. C'est également l'intervenant social responsable du dossier à l'application des mesures qui recueille le consentement des parents pour la participation de leur enfant à la recherche. Suite à l'obtention du consentement parental, l'école de l'enfant est contactée afin de déterminer un moment opportun pour rencontrer les jeunes.

5. Traitement des données

Suite à la collecte des données, les entrevues ont été retranscrites de façon à obtenir le verbatim. Après cette procédure, chaque entrevue a été analysée avec attention et décortiquée afin d'extraire les éléments essentiels en lien avec notre question de recherche. Des stratégies d'analyse qualitative seront utilisées pour dégager les résultats. Afin d'avoir un portrait général des entrevues, des cartographies ont été réalisées; cette façon de procéder permet d'avoir les résultats essentiels regroupés en un seul et même schéma. Chaque cartographie est analysée afin de dresser les similitudes et les divergences entre chaque participant de la présente recherche. Étant de nature descriptive, les résultats de cette étude permettront de dresser un portrait de la situation scolaire de jeunes adolescents usagers des centres jeunesse. De plus, il sera possible

d'obtenir un portrait des caractéristiques des jeunes adolescents, du fonctionnement familial et du soutien social, de leurs expériences scolaires et de leur perception à l'égard de leur expérience à l'école. La cartographie permet également l'établissement de liens concrets entre chaque sphère explorée.

6. Considérations éthiques

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de plus grande envergure qui a reçu une autorisation du comité éthique du Centre jeunesse de Québec. Tous les parents des participants ont reçu une lettre de consentement et des explications en ce qui a trait à l'implication de leur enfant. Les élèves ont été informés qu'ils étaient libres de se retirer de la recherche en tout temps et que l'équipe de recherche assurait la confidentialité des données. Par souci de confidentialité, le personnel scolaire n'est pas informé que l'étude concerne les enfants recevant des services du Centre jeunesse de Québec. Les informations recueillies demeurent confidentielles; la chercheuse principale et les membres de l'équipe de recherche y ont accès. Considérant que les élèves de la recherche sont mineurs, le consentement du parent est requis. Le parent est libre d'accepter ou de refuser. Il est précisé que l'enfant ne subira aucun préjudice par rapport aux services que la famille et l'enfant lui-même reçoivent ou vont recevoir dans l'avenir de la part du Centre jeunesse de Québec.



Chapitre 4

Analyse des résultats

Ce chapitre a pour but de présenter l'analyse des résultats obtenus dans cette étude. À ce titre, les résultats donnent un aperçu du portrait de ce que vivent à l'école, les adolescents qui débutent leur cheminement au secondaire et qui sont signalés à la protection de la jeunesse pour négligence.

1. L'analyse des résultats

L'analyse des résultats est présentée sous forme d'études de cas. Dans un premier temps, chaque cas a été analysé de façon individuelle. Dans un deuxième temps l'analyse des résultats a permis de faire ressortir les similitudes et les distinctions les plus particulières pour l'ensemble de l'échantillon. Des schémas permettent aux lecteurs de prendre connaissance des éléments les plus pertinents pour chacun des cas dans chacune des sphères évaluées. Des schémas de synthèse offrent pour leur part un résumé des principaux résultats. Quant à elles, les données recueillies dans le cadre de ce présent mémoire sont des perceptions et des opinions des jeunes eux-mêmes, par conséquent ce sont des informations que nous ne pouvons « contre-vérifier ».

Christophe est âgé de douze ans et il fréquente une classe spéciale au secondaire. Bien qu'il dise ne pas bien réussir cette année, il estime toutefois se situer dans la moyenne et être du même niveau que ses camarades de classe. Lors de l'entrevue, il mentionne accorder peu d'importance à ses résultats scolaires et faire peu d'efforts pour les améliorer (quelques fois seulement). En dépit de ce manque d'enthousiasme à l'égard de l'école et de la démotivation qu'il dit vivre, il espère tout de même poursuivre ses études jusqu'à l'université afin de faire un baccalauréat en génie mécanique. Lors de notre entretien avec lui, Christophe souligne le mauvais climat relationnel de la classe et mentionne qu'il ne s'y sent pas bien. Il avoue qu'il lui arrive régulièrement de ne pas être attentif, de déranger intentionnellement le groupe et de faire des bouffonneries, ce qui lui vaut d'être parfois expulsé de classe par l'enseignant. Malgré son comportement, il estime avoir toutefois une bonne relation avec son enseignante.

Il semble également que l'adolescent affiche de bonnes aptitudes sur le plan social. D'une part, il estime relativement facile de se faire des amis et il reconnaît en avoir plusieurs et il partage avec eux une relation de confiance qui lui permet de discuter de choses personnelles et d'avoir du soutien. De même, il mentionne entretenir des relations positives et passer des moments agréables avec certains membres de sa famille. Lors de l'entretien, il parle de ses loisirs et des activités auxquelles il participe avec d'autres jeunes tels que le basket-ball, le vélo et aussi la composition de paroles de chansons. Au cours de l'entretien il dira n'avoir jamais participé à des actes de violence ou d'intimidation à l'école. Toutefois, comme il a déjà été témoin de tels actes, il mentionne avoir certaines craintes de se faire voler ou se faire intimider.

La situation familiale de ce jeune est particulière puisqu'il a réintégré depuis peu le domicile de son père après un séjour d'un an en famille d'accueil. De façon générale, les deux parents semblent manifester un intérêt pour sa vie scolaire. Christophe souligne toutefois l'engagement manifeste de sa mère qui l'encourage plus explicitement, en ce qui concerne la réalisation des devoirs et des leçons. C'est également cette dernière qui participe aux rencontres avec les intervenants de l'école, que ce soit pour la remise des bulletins ou pour discuter avec l'enseignante en regard du comportement de Christophe. Soulignons que l'élève possède un plan d'intervention et reçoit le soutien du psychologue de l'école en plus du soutien offert par le travailleur social des centres jeunesse.



Interprétation

L'entretien avec Christophe permet de croire qu'il manifeste des comportements perturbateurs à l'école ce qui l'amène à être exclu régulièrement des activités de la classe. Bien que ses aspirations futures soient élevées, on constate qu'il affiche peu de motivation à l'égard de l'école et qu'il ne manifeste pas les comportements scolaires qui lui permettraient de réussir. Ses résultats scolaires sont d'ailleurs plutôt faibles et ce, malgré les encouragements maintenus de ses parents, plus particulièrement de sa mère. Son séjour en foyer de groupe laisse entrevoir des difficultés d'adaptation et de comportement qu'il affiche non seulement à l'école mais probablement également à la maison. Bien que nous n'ayons pas cette information, la présence de la mère dans le discours du jeune et son implication avec l'école pourrait être liée au fait que ce jeune habitait avec elle avant son séjour en famille d'accueil. Nous notons d'ailleurs peu d'informations relatives à l'engagement spécifique du père bien que le jeune habite avec lui. On peut soulever l'hypothèse et espérer que cette nouvelle situation familiale pourra contribuer à améliorer le comportement du jeune, du moins à la maison, et que le maintien de l'engagement maternel favorisera l'adaptation à l'école.



Schéma du Cas 1

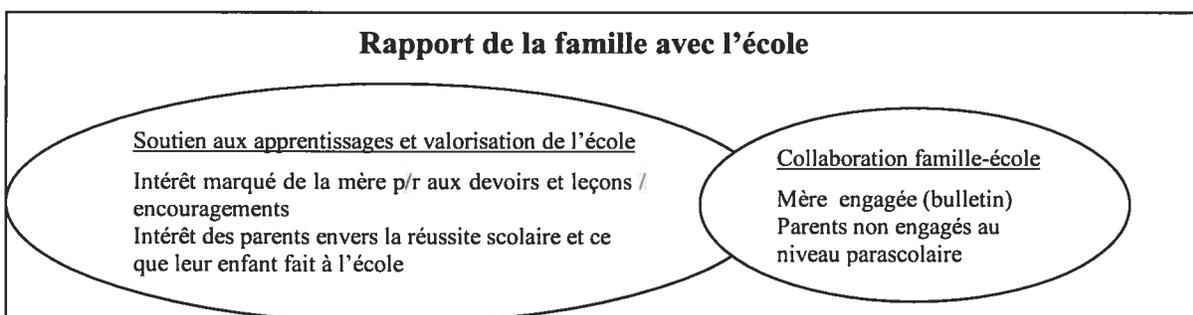
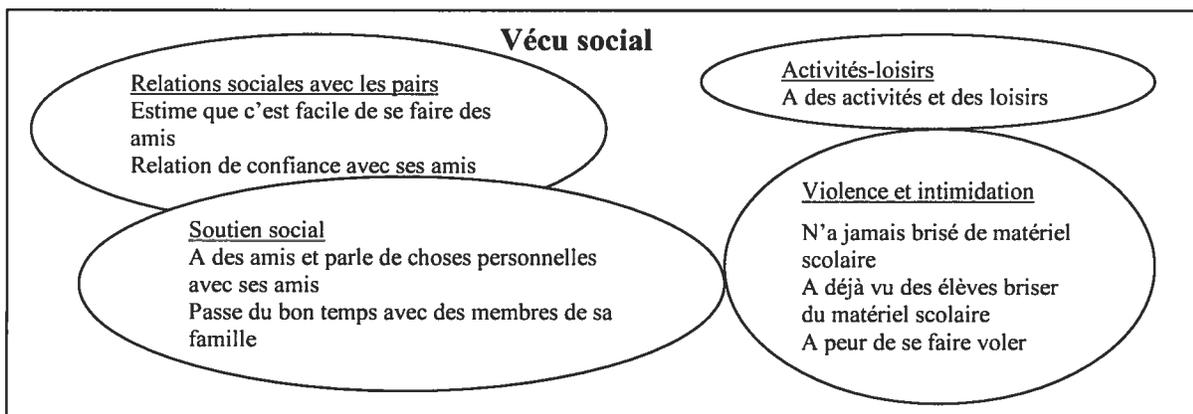
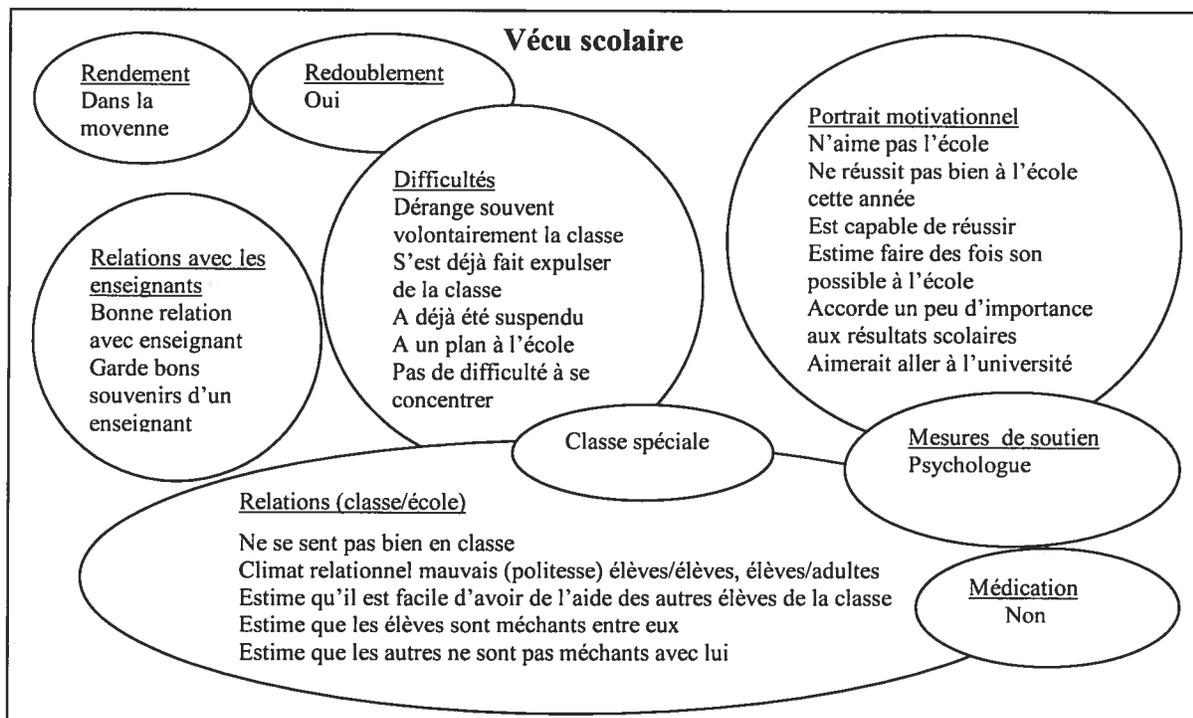
Fiche signalitique:

Prénom : Christophe (Classe spéciale)

Age : 12

Type de famille : Famille recomposée (1 demi-frère et 1 demi-sœur)

Lieu de résidence : Vient de terminer son foyer de groupe et habite temporairement chez son père.



Emily est âgée de douze ans et fréquente une classe ordinaire dans une école secondaire. Bien qu'elle n'a jamais redoublé elle affirme être dans la moyenne et se situer au même niveau que ses camarades de classe. Au cours de l'entrevue, elle mentionne se sentir compétente. De plus elle affirme avoir des buts et des intérêts ainsi que des aspirations futures. Emily désire terminer son secondaire et faire un diplôme d'études professionnelles afin de devenir dessinatrice de mode. Elle mentionne ne pas aimer l'école, en dépit du fait qu'elle accorde de l'importance aux résultats. Parfois inattentive, Emily dit qu'elle dérange par moment le groupe et avoue faire des plaisanteries ce qui amène l'enseignante à expulser l'adolescente de la classe. Malgré ce comportement et bien qu'elle mentionne que ce n'est pas toujours facile, l'adolescente dit bien s'entendre avec son enseignante.

Sur le plan social, la jeune fille semble démontrer de bonnes habiletés. D'un côté, elle trouve que c'est assez facile de se faire des amis et elle affirme en avoir plusieurs. Ce qu'elle partage avec eux lui donne un sentiment de sécurité, elle se sent appréciée et confiante pour échanger avec ses amies sur différents sujets. Cependant, elle mentionne qu'elle est parfois méchante avec les autres élèves de sa classe. Lors de l'entrevue, elle parle de ses loisirs et des activités auxquelles elle participe avec d'autres adolescents notamment le magasinage, la marche, la musique, les jeux d'ordinateur, la planche à roulettes ainsi que la planche à neige. De plus elle considère vivre des moments agréables et entretenir des relations positives avec certains des membres de sa famille. Emily signale n'avoir aucune crainte de se faire voler ou intimider et déclare par le fait même n'avoir jamais participé à des actes de violence ou d'intimidation à l'école.

L'absence du père caractérise la situation familiale que vit la jeune adolescente. Il y a un an, Emily a vécu en centre d'accueil toutefois, elle habite maintenant avec sa mère et le copain de celle-ci. De façon générale, la mère d'Emily semble être attentionnée en ce qui concerne les études de sa fille. Par contre l'adolescente mentionne que sa mère ne vérifie pas toujours ses travaux scolaires et ne participe pas à toutes les rencontres de bulletin. Relevons que l'adolescente ne possède pas de plan d'intervention à l'école, par contre elle reçoit du soutien d'un travailleur social.



Interprétation

L'entretien avec Émily permet de croire que ses comportements dérangeants font qu'elle est parfois évincée de la classe lors des activités. Malgré des aspirations scolaires modestes, on constate que la jeune fille affiche une bonne motivation à l'égard de l'école et qu'elle manifeste des comportements scolaires qui lui permettent de réussir. Ses résultats scolaires sont d'ailleurs dans la moyenne, ce qui porte à croire que ce sont de bons résultats, ce qui va de pair avec les encouragements de sa mère. Son séjour au centre d'accueil il y a un an laisse présumer qu'elle a vécu une période plus difficile au plan de son adaptation psychosociale toutefois, il semble que ces difficultés se soient suffisamment résorbées pour revenir habiter dans sa famille d'origine. On peut soulever l'hypothèse que ce retour auprès de la mère et la présence d'une figure masculine permettra à la jeune fille de poursuivre ses efforts au plan comportemental. D'emblée, la présence de la mère au niveau des apprentissages et du soutien fait probablement en sorte que l'adolescente accorde de l'importance au rendement académique malgré le fait qu'elle n'aime pas l'école.



Schéma du cas 2

Fiche signalitique
Emily (Classe ordinaire)

Age : 12

Type de famille : Famille recomposée (1 demi-frère, 1 demi-sœur)

Lieu de résidence : A déjà vécu en centre d'accueil il y a un an, reste présentement avec sa mère et le chum de celle-ci.

Vécu scolaire

Rendement
Dans la
moyenne

Redoublement
Non

Relations avec les enseignants
S'entend bien avec son enseignant
même si ce n'est pas toujours
évident
Garde bons souvenirs d'un
enseignant

Portrait motivationnel

Aime pas l'école
Réussit bien à l'école cette année sauf dans une
matière
Est capable de réussir
Fait son possible pas mal souvent à l'école
Accorde de l'importance aux résultats scolaires
Aimerait finir son secondaire et faire DEP

Mesures de
soutien
T.S.

Classe
ordinaire

Difficultés

Dérange volontairement la classe mais pas souvent
S'est fait expulser de la classe
N'a jamais été suspendue
Aucun plan
Temps en temps difficulté à se concentrer

Médication
Non

Relations (Classe/école)

Se sent bien en classe
Bon climat relationnel (politesse) élèves/élèves, élèves/enseignants, élèves/adultes
Estime qu'il est facile d'avoir de l'aide de d'autres élèves de la classe
Estime être quelques fois méchante avec les autres élèves
Élèves jamais méchants avec elle

Vécu social

Relations sociales avec les pairs
Estime que c'est facile de se faire
des amis
Relation de confiance avec ami

Activités-Loisirs
A des activités et des
loisirs

Soutien social
A des amis et parle de choses
personnelles avec ses amis
Passe du bon temps avec des membres
de sa famille

Violence et intimidation

Estime n'avoir jamais menacé
personne
Estime n'avoir jamais été menacée
Estime que les élèves menacent des
fois les adultes
Estime n'avoir jamais menacé un
enseignant
Estime ne pas briser de matériel
Estime avoir vu des élèves par fois
briser du matériel
N'a pas peur de se faire voler

La famille par rapport avec l'école

Soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Intérêt de la mère au niveau encouragement
Pas d'intérêt au niveau devoirs et leçons
Intérêt de la mère et de son copain pour ce qu'elle fait
à l'école.

Collaboration famille-école

Mère et son copain quelques fois engagés
(bulletins)
Mère et son copain ont déjà été engagés au
niveau parascolaire mais pas cette année

Catherine est âgée de treize ans et fréquente une classe ordinaire au secondaire. Bien qu'elle rapporte ne pas importuner les autres de façon volontaire, elle prétend se faire expulser de la classe car elle bavarde trop. Malgré son comportement parfois dérangeant pour son enseignante, elle semble toutefois maintenir une relation positive avec cette dernière. L'adolescente mentionne bien se sentir en classe et considère que le climat relationnel qui y règne est bon. Lors de l'entrevue elle dit bien réussir; elle estime se situer un peu au dessus de la moyenne comparativement à ses camarades de classe. Elle mentionne également accorder de l'importance aux résultats scolaires et faire des efforts pour réussir. La jeune fille souligne toutefois avoir de la difficulté à se concentrer en classe. L'entretien avec Catherine permet de constater qu'elle a des buts, des intérêts ainsi que des aspirations futures élevées. L'adolescente souhaite en effet poursuivre des études universitaires en architecture.

Globalement, il semble que la jeune démontre de bonnes aptitudes sur le plan social. Elle estime qu'il est facile de se faire des amis et croit qu'elle a une belle communication avec eux. Par contre, même si Catherine confirme avoir de nombreux amis, elle confie lors de l'entrevue qu'elle n'hésiterait pas à dénoncer ses amis si ceux-ci commettaient un acte fautif. De plus, elle estime également être quelques fois méchante avec les autres camarades de classe et considère que les autres sont régulièrement méchants avec elle. Ses rapports avec certains membres de sa famille sont conviviaux et il lui arrive de passer des moments fort agréables avec eux. Catherine parle de ses loisirs et activités auxquelles elle participe avec d'autres jeunes tels qu'aller au cinéma, faire du magasinage, écouter de la musique, faire de la lecture et de la danse. De plus, elle dira n'avoir jamais participé à des actes de violence ou d'intimidation à l'école mais par contre elle mentionne avoir souvent des craintes de se faire voler ou intimider.

La situation familiale de Catherine est caractérisée par l'absence du père. Globalement, la maman de l'adolescente semble démontrer un intérêt pour sa vie scolaire. La jeune fille souligne l'engagement de sa mère qui l'encourage et l'appuie plus particulièrement en ce qui a trait au rendement académique. La mère participe également aux rencontres avec l'enseignante, entre autres, pour la remise des bulletins. Mentionnons que l'élève n'a pas de plan d'intervention mais qu'elle reçoit un encadrement scolaire de la part d'un tuteur ainsi que l'appui d'un travailleur social à l'école.



Interprétation

L'entretien avec Catherine permet de croire que l'adolescente manifeste parfois des comportements perturbateurs à l'école ce qui l'amène à être mise à l'écart quelques fois des activités de classe. Ses aspirations futures sont élevées, on constate que c'est une adolescente motivée et qui a de bonnes attitudes au niveau scolaire, ce qui lui permet de réussir. Ses résultats scolaires sont bons, on peut croire que ses nombreux efforts font en sorte qu'elle n'a jamais redoublé une année scolaire et qu'elle persévère à accorder de l'importance au rendement académique. On est donc porté à croire que le maintien des bonnes attitudes, les efforts manifestés par Catherine ainsi qu'un engagement maternel présent et constant seront des facteurs facilitant afin de favoriser l'adaptation à l'école. En dépit des difficultés de la mère, difficultés suffisamment importantes pour que le signalement en centre jeunesse soit retenu, l'adolescente est malgré tout assez bien adaptée à l'école et ne semble pas avoir de problèmes de comportements qui pourraient survenir dans une telle situation.



Schéma du cas 3

Fiche signalitique :

Prénom : Catherine (classe ordinaire)

Age : 13

Type de famille : Famille monoparentale (1 sœur)

Lieu de résidence : Reste chez sa mère

Vécu scolaire

Rendement

Un peu meilleur que les autres

Redoublement

Non

Portrait motivationnelAime assez l'école
Réussit bien à l'école cette année
Est capable de réussir
Estime faire souvent son possible à l'école
Accorde de l'importance aux résultats scolaires
Aimerait aller à l'universitéRelations avec les enseignantsTrès bonne relation avec enseignant cette année
Garde de bons souvenirs d'un enseignantDifficultésN'a jamais dérangé la classe de façon volontaire
S'est fait mettre dehors de la classe (bavardage)
A déjà été suspendue de l'école
Pas de plan
Difficulté à se concentrer en classeMesures de soutienT.S.
Tuteur à l'école

Classe ordinaire

Relations (classe/école)Se sent toujours bien en classe
Bon climat relationnel (politesse) élèves/élèves, élèves/enseignants, élèves/adultes
Estime qu'il est quelques fois facile d'avoir de l'aide de d'autres élèves de la classe
Estime être quelques fois méchante avec les autres élèves
Estime que les autres sont de quelques fois à souvent méchants avec elleMédication

Non

Vécu social

Relations sociales avec les pairsEstime que c'est facile de se faire des amis
Pas de relation de confianceActivités-loisirs

A des activités et des loisirs

Soutien socialA des amis et parle de chose personnelles avec amis
Passe du bon temps avec les membres de sa familleViolence et intimidationEstime n'avoir jamais menacé
Estime n'avoir jamais été menacé
Estime que les élèves ne menacent jamais les enseignants
Estime n'avoir jamais menacé un enseignant
N'a jamais brisé de matériel scolaire
Estime que les autres ne brisent jamais de matériel
A souvent peur de se faire voler

Rapport de la famille avec l'école

Soutien aux apprentissages et valorisation de l'écoleIntérêt marqué de la mère p/r aux encouragements et réussite scolaire
Intérêt de la mère pour ce que fait son enfant à l'écoleCollaboration famille-écoleMère engagée (bulletin)
Mère pas engagée (parascolaire)

Mérodie est âgée de douze ans et fréquente une classe spéciale dans une école secondaire. Bien qu'elle confie ne pas bien réussir cette année, elle considère toutefois se situer dans la moyenne et être du même niveau que ses camarades de classe. De plus, l'adolescente signale faire des efforts pour améliorer et maintenir ses résultats. Aussi, lors de l'entretien elle mentionne accorder de l'importance au rendement académique. L'enthousiasme et la motivation qu'elle vit l'amènent à vouloir poursuivre ses études. Mérodie souhaite aller à l'université en psychologie ou en littérature pour devenir écrivaine. Lors de notre entrevue, l'adolescente souligne le mauvais climat relationnel de la classe mais mentionne toutefois qu'elle s'y sent bien. Elle admet qu'il lui arrive quelques fois de ne pas être attentive et de passer des commentaires à voix haute ce qui lui vaut d'être parfois expulsée de la classe par l'enseignante. Malgré ce comportement qui dérange à quelques reprises l'enseignante, elle estime avoir une très bonne relation avec elle.

De façon générale, il semble que la jeune fille affiche de bonnes aptitudes sur le plan social. Elle partage avec ses amis une relation de confiance et se dit soutenue ce qui lui permet d'échanger sur des choses personnelles. De même, elle mentionne également entretenir des relations positives et vivre des moments agréables en compagnie de certains membres de sa famille. Lors de l'entretien, elle discute de ses passe-temps et des activités auxquelles elle participe avec d'autres jeunes, comme aller au cinéma, faire du magasinage, écouter de la musique, faire de la lecture et faire de la danse. Au cours de l'entrevue, elle confie avoir des craintes et être victime de certains actes de violence mais elle dit n'avoir jamais participé à de tels actes.

La situation familiale semble relativement stable. Mérodie, enfant unique, provient d'une famille où les deux parents sont ensemble. Globalement, le couple semble démontrer un intérêt pour sa vie scolaire. Mérodie souligne l'engagement plus distinct de ses parents au niveau des encouragements face à sa scolarité. Ce sont également ces derniers qui participent aux rencontres avec l'enseignante pour la remise de bulletin. Nous jugeons bon de souligner que l'adolescente ne possède pas de plan d'intervention mais qu'elle reçoit par contre l'appui d'un travailleur social, de l'aide aux devoirs alors qu'un psychologue des centres jeunesse offre son soutien suite à une situation d'abus physique vécue dans la famille.

Interprétation

La rencontre avec cette adolescente nous amène à croire que cette jeune manifeste peu de comportements dérangeants à l'école. Lors de l'entrevue on constate que l'adolescente démontre de la motivation ainsi que des comportements facilitant sa réussite scolaire. Les aspirations futures de la jeune sont élevées, elle souhaite poursuivre des études universitaires mais n'a pas d'idée pour l'instant dans quel domaine elle les réalisera. Ses résultats scolaires sont dans la moyenne. Elle reçoit des encouragements réguliers de la part de ses parents et ceux-ci sont assez présents dans sa vie scolaire. De façon générale nous pouvons présumer que la stabilité de la situation contribuera à maintenir le comportement actuel d'Emily, au moins à la maison. De plus la régularité de l'engagement parental favorisera également le maintien de sa persévérance à l'école.

Schéma du cas 4

Fiche signalitique :

Prénom : Mélodie (classe spéciale)

Age : 12 ans

Type de famille : Famille Unie

Lieu de résidence : Reste avec sa mère et son père

Vécu scolaire

Rendement
Dans la moyenne

Redoublement
Non

Portrait motivationnel
Aime l'école
Ne réussit pas bien à l'école cette année
Est capable de réussir
Estime faire souvent son possible à l'école
Accorde de l'importance aux résultats scolaires
Aimerait aller à l'université

Relations avec les enseignants
Très bonne relation avec enseignant cette année
Garde de bons souvenirs d'un enseignant

Difficultés
Ne dérange pas volontairement la classe
S'est fait expulser de la classe (parlait fort)
N'a jamais été suspendue de l'école
Aucun plan d'intervention
Parfois des difficultés à se concentrer

Mesures de soutien
Aide aux devoirs
Psychologue
T.S. (Des CJ)

Classe spéciale

Médication
Oui

Relations (classe / école)
Se sent bien en classe
Mauvais climat relationnel (politesse) élèves/enseignants, élèves adultes
Estime qu'il est souvent facile d'avoir de l'aide d'autres élèves dans la classe
Estime que les élèves sont souvent méchants entre eux
Estime qu'elle n'est jamais méchante avec les autres élèves
Estime que les autres élèves sont de temps en temps méchants avec elle

Vécu social

Relations sociales avec les pairs
Estime qu'il est facile de se faire des amis
Pas de relation de confiance

Soutien social
A des amis et parle de choses personnelles avec amis
Passe du bon temps avec des membres de la famille

Activités-Loisirs
A des activités et des loisirs

Violence et intimidation
Estime n'avoir jamais menacé personne
Estime n'avoir jamais été menacée
Estime que les autres élèves menacent d'autres élèves
Estime que les élèves ne menacent jamais les enseignants
Estime qu'elle n'a jamais menacé un enseignant
N'a jamais brisé de matériel scolaire
Estime que des élèves brisent du matériel scolaire
A peur de se faire voler

Rapport de la famille avec l'école

Soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Intérêt marqué des parents p/r à la réussite scolaire, p/r aux encouragements, p/r à ce qu'elle fait à l'école

Collaboration famille-école
Parents engagés (bulletin)
Parents pas engagés (parascolaire)

Mathieu est âgé de quatorze ans et il fréquente une classe ordinaire de secondaire I. Son rendement se situe au dessus de la moyenne et au dessus de ses camarades de classe mais il estime ne pas avoir de succès cette année. Lors de l'entretien, il mentionne accorder peu d'importance aux résultats scolaires et dit qu'il fait peu d'effort pour améliorer ses notes. Malgré ce manque d'enthousiasme et une certaine démotivation, il espère tout de même terminer son secondaire IV et entreprendre un diplôme d'études professionnelles. Mathieu considère que le climat relationnel de la classe n'est pas toujours bon. Il souligne lors de l'entrevue qu'il est toujours attentif en classe. Par contre il mentionne déranger intentionnellement le groupe et faire des farces, des plaisanteries, ce qui lui vaut d'être parfois chassé de la classe par l'enseignante. Malgré son comportement quelque peu dérangeant pour l'enseignante, il estime avoir une très bonne relation avec celle-ci.

Sur le plan social, Mathieu présente de façon générale de bonnes aptitudes. Lors de l'entrevue, il prétend que c'est relativement facile de se faire des amis. L'adolescent confirme en avoir plusieurs et a la chance de partager avec eux une relation de confiance ce qui lui permet d'aborder des choses personnelles et de pouvoir compter sur eux. De même, il mentionne entretenir des relations positives et dit passer des moments plaisants avec certains membres de sa famille. Il parle de ses loisirs et des activités auxquelles il participe avec d'autres jeunes, tels que le hockey, le judo, la planche à roulettes, regarder la télévision, aller à la pêche, faire du sport et faire la fête. Au cours de notre échange il dira n'avoir jamais participé à des actes de violence ou d'intimidation à l'école. Par contre, il mentionne avoir déjà été témoin de tels actes et en avoir été victime.

La situation familiale de ce jeune est particulière car celui-ci mentionne qu'il n'a plus de contact avec son père. La mère quant à elle semble manifester un intérêt pour sa vie scolaire. Toutefois Mathieu mentionne qu'il n'y a pas de rencontre afin de remettre les bulletins à son école. Précisons que l'adolescent possède un plan d'intervention et qu'il reçoit l'appui d'un tuteur et le support d'un psychologue à l'école.



Interprétation

L'entretien permet de constater les comportements perturbateurs de Mathieu, ce qui le conduit parfois à se faire exclure des activités de la classe. Bien qu'il ait des aspirations futures, on remarque qu'il affiche peu de motivation à l'égard de l'école mais par contre il semble qu'il a les bons comportements pour obtenir de bons résultats. Ses résultats scolaires sont élevés, on peut croire que les encouragements réguliers manifestés par sa mère sont bénéfiques. Il est donc possible de croire que les nombreux encouragements de la mère contribueront à améliorer le comportement du jeune à la maison et à l'école.

Schéma du cas 5

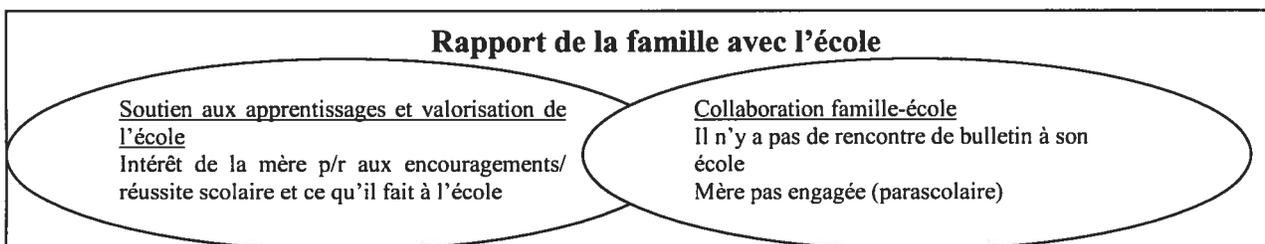
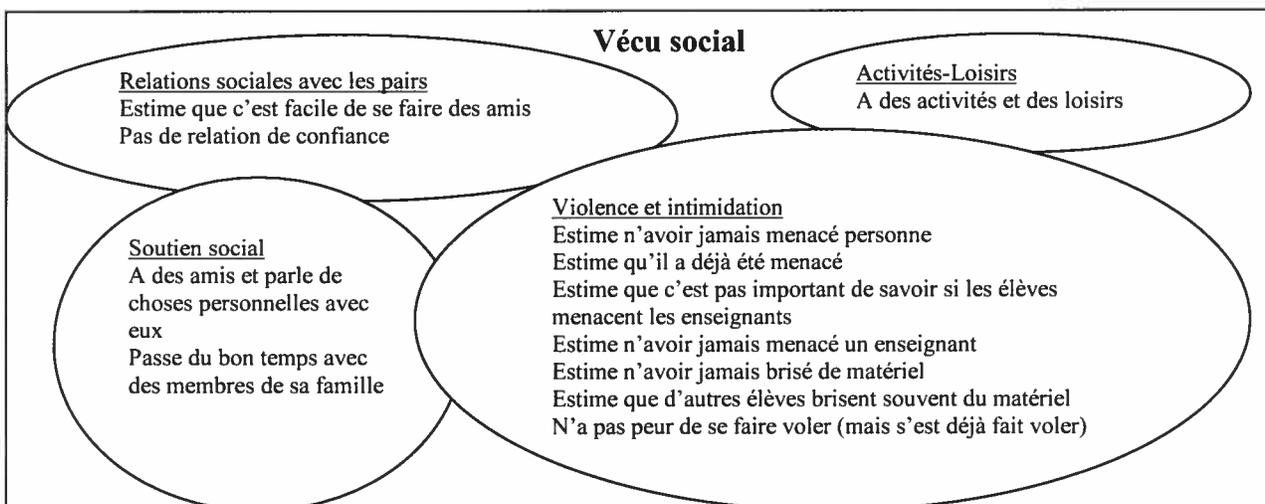
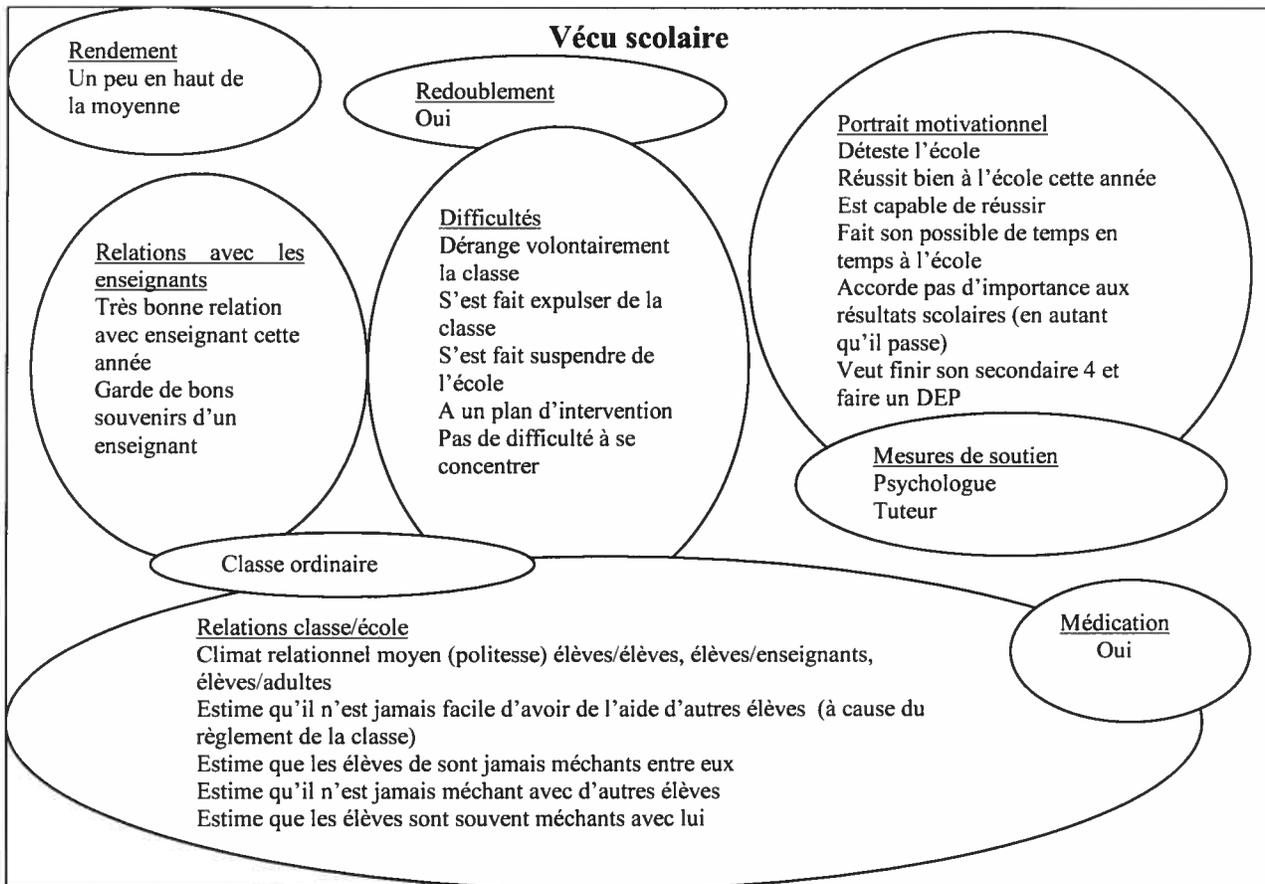
Fiche signalitique

Prénom : Mathieu (classe ordinaire)

Age : 14 ans

Type de famille : Famille monoparentale (1 frère)

Lieu de résidence : Habite avec sa mère



Jonathan est âgé de 13 ans et fréquente une classe spéciale au secondaire. Il dit ne pas bien réussir cette année mais ne peut pas se situer par rapport à ses camarades de classe puisqu'il est relativement nouveau dans cette classe. Comme il a déjà redoublé une année scolaire, il est probable qu'il ait un certain retard aux plans des apprentissages. Lors de l'entrevue il mentionne accorder de l'importance à ses résultats scolaires et dit qu'il fournit des efforts pour les améliorer et mieux réussir. Bien qu'on note une certaine motivation scolaire, l'adolescent dit vouloir arrêter l'école le plus tôt possible, peut-être même bientôt. Lors du moment passé avec lui afin d'échanger sur le sujet, Jonathan souligne le mauvais climat relationnel de la classe, ce qui toutefois ne semble pas l'incommoder personnellement. Fréquemment inattentif, il dérange intentionnellement par ses bouffonneries ce qui lui vaut d'être parfois expulsé de la classe par l'enseignante. Toutefois, malgré son comportement, il estime avoir une bonne relation avec son enseignante.

Sur le plan social on suppose que Jonathan affiche de bonnes aptitudes, par contre nous tenons à mentionner que l'adolescent est nouvellement arrivé à cette école. Jonathan semble avoir beaucoup d'amis et il estime qu'il est relativement facile de s'en faire. Il confie partager avec eux une relation de confiance, ce qui lui permet de s'exprimer sur des choses personnelles et d'avoir leur support. De même, il mentionne entretenir des relations positives et passer des moments plaisants avec son entourage familial. Lors de l'entretien, il parle de ses loisirs et des activités auxquelles il participe avec d'autres adolescents, tels que le tir-à-l'arc, le sport et la télévision. En ce qui a trait à la violence et l'intimidation, Jonathan dit avoir déjà participé à des actes de violence ou d'intimidation à l'école mais par contre, il mentionne n'avoir aucune crainte de se faire voler ou intimider.

La situation familiale de cet adolescent est particulière et se démarque de celle des autres adolescents étant donné que Jonathan reste en foyer de groupe depuis environ quatre mois. Bien qu'il n'habite pas avec eux pour l'instant, les parents semblent intéressés par sa vie scolaire. De façon particulière, ce sont des parents présents. De plus, ses parents participent à la remise des bulletins et même aux sorties parascolaires. L'élève possède un plan d'intervention à l'école et reçoit le support d'un psychologue, d'un travailleur social en plus du suivi en réadaptation dont il fait l'objet au foyer d'accueil.

Interprétation

L'entretien avec cet adolescent laisse voir certains comportements perturbateurs à l'école, ce qui l'amène à être exclu régulièrement des activités de classe. Bien que ses aspirations futures ne soient pas très élevées, on constate qu'il affiche tout de même un peu de motivation à l'égard de l'école. Celle-ci ne semble toutefois pas suffisamment élevée pour faciliter le succès. Les problèmes de comportement de l'adolescent se répercutent d'ailleurs sur son rendement. Bien que ce jeune homme réside en foyer de groupe, les parents semblent présents par leur témoignage d'encouragements constants. Son séjour en foyer d'accueil nous porte à croire que l'adolescent a des difficultés d'adaptation et de comportement qui sont non seulement présentes à l'école mais probablement également à la maison. La présence de la mère et du père dans le discours du jeune et leur implication pourrait être liée au fait que le jeune a des contacts réguliers, avec ses parents, notamment aux quinze jours. Nous sommes portés à croire que le maintien, la stabilité du foyer de groupe ainsi que les interventions spécialisées dont il fait l'objet pourront contribuer à améliorer le comportement de l'adolescent, du moins au foyer pour le moment et par la suite au domicile familial. De plus la constance et la régularité de la présence parentale pendant cette période favorisent l'adaptation à l'école.

Schéma du cas 6

Fiche signalitique :

Prénom : Jonathan (classe « pré-secondaire »)

Age : 13 ans

Type de famille : Famille recomposée (1 demi-sœur)

Lieu de résidence : Foyer de groupe (mais voit sa mère aux 15 jours)

Vécu scolaireRendement

Ne le sait pas

Redoublement

Oui

Relation avec les enseignantsTrès bonne relation avec enseignant cette année
Garde de bons souvenirs d'un enseignantDifficultésDérange volontairement la classe
S'est fait suspendre de l'école
A un plan d'intervention
A souvent de la difficulté à se concentrer

Classe « pré-secondaire »

Portrait motivationnelN'aime pas l'école
Ne réussit pas bien à l'école cette année
Est capable de réussir
Estime faire son possible la plupart du temps à l'école
Accorde de l'importance aux résultats scolaires
Arrêterait l'école maintenantMesures de soutienPsychologue
T.S.
Éducateur PARC
Suivi de réadaptation (au foyer)Climat de classe / écoleSe sent bien en classe
Mauvais climat relationnel (politesse) élèves/élèves, assez bon climat relationnel élèves/enseignants, élèves/adultes
Estime qu'il est facile d'avoir de l'aide d'autres élèves dans la classe
Estime que les élèves sont des fois méchants entre eux
Estime qu'il est des fois méchant avec d'autres élèves
Estime que les élèves sont des fois méchants avec luiMédication

Oui

Vécu socialRelations sociales avec les pairsEstime qu'il est facile de se faire des amis
Relation de confianceSoutien socialA des amis et parle de choses personnelles avec ses amis
Passe du bon temps avec des membres de sa familleActivités-Loisirs

A des activités et des loisirs

Violence et intimidationSe fait des fois menacer par les autres
Estime avoir déjà été menacé
Les élèves menacent d'autres élèves
Élèves ne menacent jamais les adultes
Lui n'a jamais menacé les adultes
A déjà brisé du matériel scolaire
Les autres élèves brisent du matériel scolaire
N'a pas peur de se faire voler**Rapport de la famille avec l'école**Soutien aux apprentissages et valorisation de l'école

Intérêt marqué des parents p/r aux encouragements/réussite scolaire p/r à ce qu'il fait à l'école/ vérifient les devoirs

Collaboration famille-écoleParents engagés
(bulletin/parascolaire)

Patrick est âgé de quatorze ans et il fréquente une classe spéciale. Il est à noter que lors de notre entretien avec lui, Patrick se distingue des autres adolescents interrogés par son discours particulièrement négatif. Lors de l'entrevue il dit ne pas bien réussir cette année et se situer en dessous de la moyenne de son groupe classe. Il ajoute qu'il accorde peu d'importance à ses résultats scolaires et qu'il fait peu d'efforts pour les améliorer. Les propos de l'adolescent se caractérisent par un manque d'enthousiasme et une démotivation flagrante à l'égard de l'école. Il souhaite d'ailleurs quitter l'école pour travailler, se faire de l'argent de poche et par la suite reprendre ses études au programme pour les adultes. Lors de notre entretien, le jeune souligne que le climat relationnel de la classe n'est ni bon, ni mauvais, par contre il informe qu'il ne s'y sent pas bien. Il mentionne qu'il éprouve beaucoup de difficultés à demeurer attentif en classe et qu'il lui arrive régulièrement de déranger intentionnellement le groupe et de faire des farces et des plaisanteries. L'adolescent nous confirme être souvent expulsé de classe et que sa relation avec l'enseignante n'est pas bonne.

Il semble toutefois que Patrick affiche de bonnes capacités sur le plan social. Bien qu'il dit être parfois méchant avec ses amis, il estime toutefois en avoir plusieurs avec lesquels il partage une relation de confiance, ce qui lui permet de discuter de choses personnelles et d'avoir de l'appui. L'adolescent vit aussi des moments plaisants avec des membres de sa famille, et entretient des relations positives avec eux. Lors de notre rencontre, il parle de ses loisirs et des activités auxquelles il participe avec d'autres jeunes, tels que écouter la télévision, jouer à des jeux vidéo, jouer à l'ordinateur, faire du sport, écouter de la musique et faire des sorties. Jonathan dit n'avoir jamais participé à des gestes de violence ou d'intimidation à l'école par contre, il souligne avoir certaines craintes de se faire voler ou vivre de l'intimidation.

De façon générale, les deux parents semblent démontrer un intérêt pour sa vie scolaire. Patrick souligne toutefois l'engagement et l'encouragement un peu plus prononcés de son père. C'est également ce dernier qui participe aux réunions et qui rencontre l'enseignante pour la remise des bulletins. Le jeune homme ne possède pas de plan d'intervention mais il reçoit de l'aide d'autres élèves qui lui montrent les bons comportements à manifester et il reçoit aussi du soutien d'un psychologue et d'un travailleur social.

Interprétation

La rencontre avec Patrick laisse supposer que ses comportements dérangeants l'amènent à être mis à l'écart régulièrement des activités de classe. Ses aspirations futures sont peu élevées et on constate qu'il affiche peu de motivation à l'égard de l'école. De plus, les comportements du jeune ne lui permettent pas de s'améliorer au niveau scolaire. De façon générale ses comportements font en sorte que l'élève a des résultats plutôt faibles. Malgré les encouragements maintenus de ses parents, plus particulièrement ceux du père, on n'observe pas de la part de Patrick une volonté à vouloir s'investir davantage dans ses études. On peut donc espérer que le maintien de l'attitude encourageante des parents, le support offert par les pairs, le support du psychologue et du travailleur social pourront du moins aider à ce que les comportements de Patrick ne se détériorent pas.

Schéma du cas 7

Fiche signalitique :

Prénom : Patrick (classe « pré-secondaire »)

Age : 14 ans

Type de famille : Famille unie (2 frères, 1 sœur)

Lieu de résidence : chez ses parents

Vécu scolaire

Rendement

Dans les moins bons

Redoublement

Oui

Portrait motivationnel

N'aime pas l'école
 Ne réussit pas bien à l'école cette année
 N'est pas capable de réussir
 Essaie de faire son possible à l'école
 N'accorde pas d'importance aux résultats scolaires
 Arrêterait l'école en secondaire 2

Relations avec les enseignants

Mauvaise relation avec son enseignant
 cette année
 Ne garde pas de bon souvenir d'un
 enseignant

Mesures de soutien

Aide pour montrer le
 bon comportement
 Psychologue
 T.S

Difficultés

Ne dérange pas la classe volontairement
 S'est fait expulser de la classe
 A été expulsé de l'école
 Aucun plan
 Difficulté à se concentrer tout le temps

Classe « pré-secondaire »

Climat de classe / école

Ne se sent pas bien en classe
 Climat relationnel neutre élèves/élèves, élèves/enseignants, élèves/adultes
 Estime que c'est facile d'avoir de l'aide d'autres élèves de la classe
 Lui est des fois méchant avec d'autres élèves
 Les autres élèves sont des fois méchants avec lui

Médication

Non

Vécu social

Relations sociales avec les pairs

Estime que c'est facile de se faire des amis
 Relations de confiance avec amis

Activités-Loisirs

A des activités et des loisirs

Soutien social

A des amis et parle de choses personnelles
 avec ses amis
 Passe du bon temps avec les membres de la
 famille

Violence et intimidation

Elèves menacent quelques fois les autres élèves
 Estime n'avoir jamais menacé personne
 Estime n'avoir jamais été menacé
 Ne sait pas si les élèves menacent les adultes
 Lui menace les adultes des fois
 N'a jamais brisé de matériel scolaire
 Personne ne brise de matériel scolaire
 A peur de se faire voler

La famille par rapport à l'école

Soutien aux apprentissages et valorisation de l'école

Intérêt des parents p/r aux encouragements p/r à réussite
 scolaire p/r à ce qu'il fait à l'école
 Aucun intérêt pour les devoirs

Collaboration famille-école

Père engagé (bulletin)
 Parents non engagés
 (parascolaire)

2. Conclusion

Il nous apparaît important de rappeler que les jeunes qui ont participé à cette étude ont été choisis en raison de leur situation familiale particulière. Ils ont tous été signalés à la direction de la protection de la jeunesse pour négligence et nous présumons que cette situation pouvait affecter leur adaptation personnelle et sociale à l'école, notamment lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire. De façon générale, l'échantillon est composé de jeunes qui pour la plupart, demeurent au sein d'une famille monoparentale ou recomposée. Par ailleurs, près de la moitié des adolescents ayant collaboré à cette étude ont vécu un épisode de placement. Ces jeunes ont donc vécu des situations familiales difficiles, marquées par des événements et des changements de vie importants (séparation, placement etc...) qui peuvent engendrer des difficultés d'adaptation. Ces événements sont en effet souvent reliés à des déménagements plus fréquents, des ruptures relationnelles avec des personnes significatives qui exigent des adaptations à d'autres environnements. Bref, on peut très certainement soulever l'hypothèse que la situation familiale de ces jeunes représente un défi supplémentaire à ceux plus normatifs associés de façon générale à l'enfance et à l'adolescence.

Notre analyse a également permis de constater que près de la moitié des jeunes fréquentent une classe spéciale, certains ont redoublé, d'autres manifestent des comportements scolaires qui peuvent nuire à la fréquentation d'une classe ordinaire. Le rendement scolaire de la plupart des jeunes se situe dans la moyenne cependant, quelques uns mentionnent ne pas bien réussir et les autres n'accordent pas nécessairement d'importance aux résultats scolaires. Ce sont des jeunes qui généralement aiment l'école et qui considèrent leurs relations très bonnes avec leurs enseignants. Malgré leur bonne entente avec leur enseignant, ce sont des jeunes qui multiplient leurs bouffonneries ou plaisanteries et finissent par se faire mettre en dehors de la classe de façon assez fréquente. Certains d'entre eux confirment par ailleurs avoir été suspendus de l'école en raison de leur mauvaise conduite.

Un jeune sur deux prend une médication quotidienne pour améliorer leur concentration en classe ce qui leur permet ainsi de mieux réussir. De plus tous les jeunes de cette étude sans exception reçoivent un support de différents professionnels (psychologue, travailleur social) afin de les

aider dans leur cheminement scolaire ou personnel, ce qui constitue certainement un atout afin de soutenir leur adaptation scolaire et le maintien de comportements adéquats. Ce sont aussi des jeunes qui considèrent avoir plusieurs amis avec lesquels ils estiment généralement partager des relations de confiance, ce qui permet sans doute une meilleure adaptation sociale.

De façon plus spécifique, cette étude a permis de faire ressortir certaines particularités qui distinguent les garçons et les filles. Premièrement, on constate que les garçons fréquentent davantage une classe spéciale alors que les filles se retrouvent plus souvent en classe ordinaire. De plus, ces derniers ont tous redoublé au moins une année scolaire, contrairement aux adolescentes qui ont poursuivi leur cheminement scolaire d'une façon régulière. Nos entretiens avec les jeunes ont permis de constater que les garçons sont également plus souvent médicamenteux que les filles. Cette médication quotidienne semble être associée aux difficultés d'attention et de concentration qu'ils manifestent à l'école. De plus, les garçons semblent avoir vécu plus d'épisodes de placement en famille ou en centre d'accueil. Leur situation familiale semble d'ailleurs plus négative que celle des filles et les comportements que les garçons affichent paraissent plus problématiques. C'est probablement pour cette raison que ces derniers ont séjourné en dehors du milieu familial. On observe également que les garçons disent vouloir quitter l'école immédiatement contrairement aux filles qui souhaitent poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Il est donc possible d'avancer que pour le présent échantillon, les aspirations futures chez les filles semblent plus positives comparativement aux garçons.

La présente recherche a également permis de relever certaines différences en ce qui a trait au type de classe fréquentée par les jeunes. Entre autres, on note que les jeunes qui fréquentent une classe ordinaire semblent avoir moins de difficulté à se concentrer. De plus les adolescentes et adolescents en classe ordinaire semblent avoir moins redoublé que ceux en classe spéciale. Aussi les résultats démontrent que les jeunes qui fréquentent une classe ordinaire ont des aspirations plus élevées quant à la poursuite d'études supérieures que celles des adolescents qui fréquentent une classe spéciale. On observe également que les jeunes qui ont déjà redoublé se retrouvent dans une proportion plus grande en classe spéciale. Au niveau du rendement scolaire les jeunes en

classe ordinaire ont la perception d'être meilleurs ou dans la moyenne, contrairement aux jeunes en classe spéciale, qui eux ont tendance à se trouver dans la moyenne ou encore sous celle-ci.

Certaines différences ont également été relevées en prenant en considération si le jeune était médicamenteux ou non. Dans un premier temps, on observe que les jeunes qui ne prennent pas de médication ont plus de difficulté à se concentrer en classe que ceux qui en prennent. Par contre, les jeunes qui prennent une médication semblent déranger plus souvent que ceux qui ne prennent aucune médication. Les jeunes qui ne prennent pas de médicament semblent également moins bien réussir que les autres et se font suspendre moins fréquemment. Les adolescents prenant une médication ont plus souvent un plan d'intervention que les autres et ont vécu moins d'épisodes de placement. Finalement, les jeunes qui prennent un médicament de façon quotidienne ont plus souvent redoublé une année scolaire que les jeunes qui ne prennent pas de médication. Nous tenons aussi à souligner les difficultés plus importantes que semblent afficher certains adolescents interviewés.

Globalement, ces résultats soulèvent plusieurs difficultés d'adaptation que vivent ces jeunes et permettent d'illustrer une certaine vulnérabilité dans plusieurs secteurs de leur vie que ce soit au plan familial, social ou scolaire. Une grande proportion des jeunes de l'échantillon affichent en effet des difficultés d'adaptation et de comportement, vivent une scolarisation chaotique et par conséquent se heurtent à des difficultés importantes au plan de leur intégration sociale à l'école. La réalité de ces jeunes est par ailleurs d'autant plus complexe qu'ils baignent dans un climat familial perturbé par les conduites négligentes de leurs parents. Il n'est donc pas surprenant qu'ils affichent certaines difficultés au plan de leur adaptation psychosociale. Ces jeunes constituent un défi de taille pour l'école, tant par leur manque de motivation scolaire qu'en raison de leurs retards scolaires ou de leurs habiletés sociales défailantes. À la lumière de ces analyses, il semble par ailleurs que ce soit les garçons qui semblent être les plus vulnérables ou du moins en moins bonne situation que les jeunes filles. Dans cette perspective, il ne fait pas de doute que nos efforts d'interventions devraient privilégier les jeunes les plus en difficulté afin de soutenir leur cheminement scolaire et ainsi augmenter leurs chances de réussite.



Chapitre 5

Discussion des résultats

Ce chapitre a pour but d'établir des liens entre les résultats obtenus dans la présente recherche et la littérature existante sur le sujet. Dans un premier temps, nous aborderons les similitudes et par la suite, les divergences.

1. Les similitudes

En ce qui a trait aux éléments similaires, nous notons, entre autres, autant dans cette présente recherche que dans la littérature, des ressemblances au niveau de l'intimidation et du taxage. La recension des recherches empiriques démontre que le taxage est la peur la plus fréquente. De plus, certaines études dont celle de Pellegrini et Long (2002) démontrent que l'intimidation augmente lors de la transition. En ce qui concerne la présente recherche, tous les sujets interrogés affirment s'être déjà fait voler ou mentionnent avoir peur de se faire voler.

Selon les jeunes interrogés dans la présente recherche, leurs amis ainsi que leurs camarades de classe sont des confidents de première importance, ce qui correspond aux résultats de l'étude de Akos (2002). Très peu de jeunes se confient à leur enseignant, et selon leurs dires, ce sont avec leurs amis qu'ils discutent de choses personnelles, peu importe le type de classe fréquentée. On peut donc voir que les jeunes recherchent le soutien social auprès de leurs semblables. À ce niveau, la recherche de Akos (2002) démontre justement que les amis et les pairs sont la source la plus aidante lors de la transition scolaire.

La présente étude démontre également les difficultés éprouvées par les jeunes au niveau du rendement scolaire. De plus, la majorité des jeunes ont redoublé et ils ont besoin d'aide. Cet aspect va dans le même sens que les résultats de l'étude de Forgan et Vaughn (2000) qui démontrent que la transition apporte un déclin des performances académiques.

Au niveau des comparaisons entre les garçons et les filles, certaines recherches (Akos, 2002; Crockett et ses collaborateurs, 1989), présentent de façon distincte les différences par rapport à cet aspect. La présente étude se penche également sur ce sujet mais compare les divergences entre les sexes plutôt au niveau du rendement, du sentiment de compétence, des aspirations futures et du nombre de redoublement. De façon globale, les résultats des recherches ainsi que ceux de

notre recherche démontrent une différence entre les sexes pour certains aspects, tels la fréquentation d'une classe ordinaire ou spéciale, le redoublement et la prise de médication.

Globalement de façon générale, autant les recherches de la recension des écrits que la présente étude, démontrent que les élèves vivent la transition scolaire difficilement et que c'est une période stressante à plusieurs points de vue.

2. Les divergences

En ce qui a trait aux différences entre les études répertoriées dans la recension des écrits et la présente recherche, nous croyons bon de mentionner que la majorité des études ont eu recours à plus de sept (7) sujets et que les outils d'analyses sont différents et les caractéristiques de la population ne sont pas les mêmes.

Contrairement aux études recensées au chapitre 2, la présente étude démontre que les jeunes interrogés se considèrent, pour plus de la majorité, soit dans la moyenne ou plus forts que la moyenne au niveau du rendement scolaire. Par contre, certaines études prouvent le contraire, soit celle de Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman (1994), celle de Chung, Elias, Schneider (1996), celle de Crockett et ses collaborateurs (1989) et finalement celle de Forgan et Vaughn (2000). Toutes ces études démontrent que la transition entre le primaire et le secondaire amène un déclin quant aux résultats scolaires, soit une diminution significative de la moyenne quant au rendement. Selon notre analyse des choses, il est possible que les différences entre les résultats des autres recherches et les nôtres puissent être associées au fait que nous avons interrogé les jeunes plutôt que de demander l'opinion des adultes gravitant autour d'eux. Cet aspect nous apparaît assez important étant donné que nous n'avons pas la possibilité de « contre-vérifier » les informations obtenues. La présente étude se base uniquement sur les perceptions des jeunes eux-mêmes. Il est donc normal pour ces diverses raisons d'observer une différence quant à cet aspect des résultats des recherches.

Au niveau du soutien social de la part des pairs, notre étude démontre que les jeunes ont beaucoup d'amis et témoignent de la facilité à créer des liens amicaux. Par contre l'étude de Tur-Kasapa (2002), avance que les élèves en difficulté vivent plus de rejet de la part des pairs que les élèves n'ayant pas de difficulté. Nous soulevons donc comme différence méthodologique dans le premier cas, que ce sont les perceptions des jeunes eux-mêmes, tandis que dans l'autre cas, ce sont des observations réalisées par un chercheur, des parents ou des enseignants qui ont un point de vue externe des relations des jeunes. Cette différence quant aux résultats réside dans les outils utilisés. De plus, cette différence à notre avis peut résider également dans le type d'école que fréquentent les jeunes interrogés ou le type de classe dans laquelle ils évoluent.

Généralement les différences observées entre les recherches précédentes et la présente étude sont de nature plutôt technique (analyse qualitative, analyse quantitative, nombre de sujets, personnes interrogées) que théorique par rapport aux outils utilisés. De plus, toutes les études recensées sont des études américaines ou de d'autres pays contrairement à la nôtre qui est québécoise.

3. Les constats

La présente étude est de nature exploratoire et vise à obtenir des informations à l'égard de l'adaptation scolaire et sociale de jeunes signalés à la protection de la jeunesse pour une situation de négligence. Nous souhaitons obtenir des informations sur leur adaptation à l'école suite à leur arrivée à l'école secondaire. Considérant que ces jeunes vivent des situations familiales difficiles, nous émettions l'hypothèse que la transition à l'école secondaire pouvait représenter un défi supplémentaire pour leur ajustement psychosocial. D'autres recherches sont nécessaires bien entendu pour déterminer ce qui constitue le profil exact, au plan de la transition scolaire chez les jeunes signalés pour négligence. Toutefois, la présente étude dresse un premier portrait de ces jeunes.

Les résultats de la recherche démontrent que plusieurs des jeunes faisant l'objet de mesures de protection en raison d'une situation de négligence présentent des difficultés personnelles, sociales et scolaires. Les jeunes interrogés dans le cadre de cette étude affichent en effet des difficultés

d'adaptation et de comportement. Il n'est donc pas surprenant de constater que ces jeunes semblent avoir certaines difficultés à franchir le passage du primaire au secondaire.

De façon générale, près de la moitié ont vécu au moins un épisode de placement et fréquentent une classe spéciale. De plus, la plupart se considèrent dans la moyenne mais plus de la moitié ont redoublé une année scolaire. Malgré les embûches que ces jeunes doivent traverser, plus de la moitié aiment l'école. Généralement, ce sont des jeunes qui se font fréquemment expulser de la classe et même suspendre de l'école. Malgré la prise de médication pour un peu plus de la moitié des sujets, la scolarité est difficile. Les résultats permettent d'illustrer la grande vulnérabilité que ces jeunes vivent. Tous les problèmes présentés par ces jeunes les rendent à risque, entre autres, pour le décrochage et les troubles d'adaptation. D'une part, ce sont des jeunes qui manifestent des difficultés scolaires, de l'opposition à l'autorité et un non respect des règles, ce qui les amènent parfois à avoir de la difficulté avec le milieu scolaire et à s'absenter de leurs cours. Cela se traduit par une baisse au niveau de la motivation ou de l'intérêt scolaire, ce qui amène des répercussions au niveau du rendement. On observe donc des échecs et des redoublements. D'autre part, les recherches le prouvent : plus un jeune s'absente plus il est à risque de décrocher. L'enchaînement d'événements ainsi que les comportements du jeune engendrent à court terme du rejet social. Ce rejet risque de faire en sorte que le jeune s'allie à des groupes de pairs déviants où les comportements antisociaux et la délinquance sont prônés ce qui se traduit à la longue par des problèmes d'adaptation (Desbiens, 2003).

4. Apports théoriques et pratiques

Cette recherche contribue donc à enrichir le domaine de connaissances scientifiques en ce qui a trait aux jeunes à risque qui vivent la transition scolaire entre le primaire et le secondaire.

Sur le plan de la pratique professionnelle, cette étude démontre la nécessité de se préoccuper des jeunes plus vulnérables lorsqu'ils vivent la transition scolaire. Des plans d'intervention et autres outils pourraient être élaborés afin de soutenir les jeunes lors de cette période charnière. Des équipes de concertation, alliant l'ensemble des partenaires impliqués dans l'intervention auprès du jeune et de sa famille devraient être formées dans chaque école afin que chaque participant travaille dans un même but. L'alliance des diverses ressources comme l'école, les CLSC, la

famille ainsi que le centre jeunesse fait en sorte qu'il y a un partage d'information et d'expertise qui ne peut être que profitable à l'ensemble des participants. De cette façon, tous ont un langage commun, un discours plus uniforme ce qui amène à des interventions pour les jeunes plus cohérentes et mieux adaptées à leur contexte de vie.

5. Limites théoriques et pratiques

La présente recherche comporte diverses limites dont il faut tenir compte lors de l'interprétation des résultats. Il nous apparaît important de rappeler le contexte dans lequel cette étude a été menée, soit le programme d'intervention psychosociale auprès de la clientèle 6 à 12 ans du Centre jeunesse de Québec. Il existe bien entendu plusieurs types de jeunes à risque et diverses difficultés peuvent contribuer à augmenter ce risque toutefois, compte tenu de notre implication dans ce programme du centre jeunesse, la population de l'étude a donc été constituée exclusivement de jeunes recevant des services en raison d'une situation de négligence familiale.

Il faut également mentionner la petite taille de notre échantillon. Puisque le programme s'adressait d'abord et avant tout à des jeunes entre 6 et 12 ans, la majorité des jeunes de l'échantillon était à l'école primaire, ce qui explique le peu de sujets en situation de transition scolaire à l'école secondaire. Dans ce contexte, il nous apparaît donc difficile sinon impossible en raison du peu de sujets d'une part, mais également de la spécificité de ceux-ci, de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des jeunes. De plus, la présente étude n'a pas de groupe de comparaison. Nous ne pouvons donc pas voir s'il y aurait des différences entre les jeunes qui ont participé à notre étude et d'autres jeunes à risque ou non.

De plus, certains biais liés à la recherche peuvent venir fausser les réponses à une entrevue. À cet égard, nous soulevons la possibilité du biais de désirabilité sociale, soit la tendance à répondre d'une manière qui soit socialement désirable, appropriée soit, entre autres, le fait ne pas sortir des normes sociales en vigueur (Crowne et Marlowe, 1960). De façon générale c'est une tendance plus ou moins consciente qui amène l'individu à dire ou à faire ce qu'il croit que l'on attend de lui. Dans une recherche, la désirabilité sociale amène les participants à omettre ou à modifier les faits afin de préserver leur image et leur estime de soi. Les jeunes interrogés ont pu vouloir présenter, justement une image de soi favorable à autrui, une tendance qui risque de fausser les

résultats. Les adolescents interrogés ont peut-être voulu faire bonne impression face à la psychologue lors de l'entrevue et modifier leurs réponses afin que celles-ci soient socialement acceptables. Ce désir de vouloir faire bonne impression peut découler du fait que les jeunes souhaitent préserver une image positive d'eux-mêmes. D'ailleurs à ce sujet certaines recherches démontrent que les jeunes en difficulté ont tendance à se sous-estimer (Alspaugh, 1998; Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman, 1994; Crockett et ses collaborateurs, 1989; Forgan et Vaughn, 2000).

Cette étude a donc permis d'explorer certaines caractéristiques afin de dresser un portrait général des jeunes de 12 à 14 ans signalés pour négligence et recevant des services de la direction de la protection de la jeunesse. Cependant elle présente des apports et des limites aux plans théoriques et pratiques dont il faut prendre en considération afin de bien situer sa portée. De plus, cette étude soulève également de nouvelles questions afin de mieux connaître ce qui se passe et reconnaître les caractéristiques que présentent les jeunes lors de la transition scolaire. Finalement il suffit de prendre en considération ces diverses limites de l'étude et d'en faire une interprétation juste et réaliste.

6. Points forts

L'utilisation d'entrevue au dépend de questionnaire constitue un point fort pour cette étude car cette façon de procéder donne des réponses plus exhaustives. L'avantage de l'entrevue par rapport au questionnaire c'est que l'intervieweur ne cherche pas à abrégé la conversation mais plutôt à l'allonger pour en savoir toujours plus. De plus, la discussion ne se déroule pas au hasard mais se concentre sur un sujet donné (Deslauriers, 1991). Par ailleurs, très peu de recherches utilisent l'entrevue. La majorité des études recensées ont recours aux questionnaires, ce qui limite les informations recueillies et leur donne un angle particulier. De façon générale les questionnaires permettent des réponses courtes sans élaboration.

Également nous considérons comme autre force, le fait que les jeunes eux-mêmes ont participé à la recherche. Cette façon de procéder permet d'obtenir ce que notre population pense vraiment et ce, sans intermédiaire. Dans la majorité des études réalisées au niveau du milieu scolaire, la



population interrogée est souvent constituée des parents ou des enseignants qui donnent leurs points de vue sur la situation des jeunes.

Aussi, peu d'études québécoises traitent du contexte de la transition scolaire notamment en ce qui concerne les populations à risque. Aucune à ce jour n'avait considérée le point de vue de jeunes très vulnérables tel que nous l'avons fait ici avec des jeunes en protection de la jeunesse. Ces divers éléments nous permettent de souligner l'originalité de cette étude.



Conclusion

De façon générale, cette étude a permis de voir que l'expérience scolaire des jeunes de 6 à 12 ans signalés pour négligence à la direction de la protection de la jeunesse ressemble à celle des autres jeunes. Plusieurs facteurs entrent par contre en jeu pour ces jeunes lors de leur scolarité, telle que l'attitude des parents à l'égard de la scolarisation, celle-ci aura une influence plus ou moins positive sur la persévérance scolaire. L'atmosphère à l'école, les pratiques éducatives, la gestion des comportements et les valeurs véhiculées ont également leur rôle à jouer. En se sens, une relation chaleureuse avec un enseignant est un facteur important de protection et de motivation. De plus, la qualité des liens qu'entretient la famille avec l'école et avec la communauté s'avère également important. En dépit des difficultés que vivent ces jeunes ils semblent apprécier leur expérience scolaire. De plus, malgré le climat de négligence dans lequel vivent ces adolescents ceux-ci conservent une perception positive de leur parent.

La présente recherche a permis d'améliorer certaines connaissances en ce qui a trait à la réalité scolaire des jeunes âgés de 6 à 12 ans, plus particulièrement ceux qui débute leur scolarité au secondaire et qui reçoivent des services du Centre jeunesse de Québec. L'étude, la littérature et les résultats ont permis de voir que les jeunes peuvent transporter leurs difficultés qu'ils vivent à la maison en milieu scolaire et vice versa. À la lumière de ces faits, il nous apparaît donc important de rappeler que le milieu scolaire constitue un environnement propice pour soutenir les jeunes à risque. Non seulement, l'école représente le second milieu de vie des jeunes après leur famille, mais en plus, on y retrouve plusieurs adultes formés pour travailler avec des jeunes. Dans cette perspective, le milieu scolaire peut offrir pour certains jeunes en difficulté une chance d'y obtenir l'aide et le soutien nécessaire pour favoriser une meilleure adaptation psychosociale.

Suite aux résultats obtenus dans cette étude, il semble primordial de continuer à parfaire les connaissances scientifiques en ce qui à trait à la transition scolaire. Les jeunes à risque présentent plus de facteurs de vulnérabilité que les autres jeunes. De plus, ils éprouvent plus de difficultés et ce, malgré un soutien adapté à leurs besoins. Mieux comprendre et connaître, en vue d'élaborer des plans d'aide, permettra sûrement de développer des outils pertinents pour aider les jeunes lors de la transition scolaire en plus d'agir en concertation afin de soutenir la motivation scolaire.

Références bibliographiques

AKOS, P., (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. V.5, N.5, June, *School counseling*. p. 339-345.

ALSPAUGH, J.W., (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The journal of educational research*. V.92. No.1. Sept-Oct. p.20-25.

ARCHAMBAULT, J., & CHOUINARD, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaétan Morin.

BANDURA, A. (1973). *Aggression : A social learning analysis*. New York: Prentice-Hall.

BENDA, B.B., & CROWYN, R.F. (2002). The effect of abuse in childhood and in adolescence on violence among adolescents. *Youth and society*. 33. p. 339-365.

BLACK, M.M., DUBOWITZ, H., STARR, R.H. (1999). African american fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child development*. V.70. N.4. p. 967-978.

BOWEN, F., et DESBIENS, N., (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*. Volume XXXII. Printemps 2004. p. 69-86.

BOWLBY, J. (1988). *A secure base : Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

BROUSSEAU, M., FRENETTE, G., NADEAU, S., & SHERIFF, T. (2001). *Les enfants de 6-11 ans. État de situation. Vision des problèmes et pistes de solution*. Québec. Centre jeunesse de Québec. Institut universitaire.

Centre jeunesse de Québec. (2004). *Projet d'intervention psychosociale en négligence auprès des usagers 6-13 ans : Bilan 2003*. Rapport d'évaluation 2001-2003.

CHARLES, C.M., (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

CHUNG, H., ELIAS, M., and SCHNEIDER, K., (1996). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of school psychology*. Vol.36. No.1. p. 83-101.

COIE, J.D., & DODGE, K.A. (1998). *Agression and antisocial behavior*. In: W. Damon et N. Eisenberg (sous la dir. de). *Handbook of child psychology*. New York. Wiley. Vol.3. Social, Emotional and personality development, p. 779-862.

CRITTENDEN, P.M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In P.M.Crittenden & A.H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context*. New York: Cambridge University Press. p. 343-357.

CRITTENDEN, P.M. & AINSWORTH, M.D.S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York: Cambridge University Press. p. 432-263.

CRITTENDEN, P.M. & CLAUSSEN, A.H. (2000). Adaptation to varied environments. In P.M.Crittenden & A.H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context*. New York: Cambridge University Press. p. 234-262.

CROCKETT, L.J., PETERSEN, A. C., GRABER, J.A., SCHULENBERG, J.E., EBATA, A., (1989). *School transitions and adjustment during early adolescence*. *Journal of early adolescence*. Vol. No.3. August. P.181-210.

CROWE, D. P., and MARLOWE, D. R., (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*. No.24. p. 349-354.

D'AMOUR, Y. (1995). *Le point sur la délinquance et le suicide chez les jeunes*. Québec : Conseil permanent de la jeunesse.

DESBIENS, N., (2003). Adaptation scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves présentant des troubles de comportement. *A.N.A.E.* 71. p. 14-27.

DESBIENS, N., et DESROSIERS, A., (2002). La perception négative des camarades de classe à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement : un obstacle au succès de nos interventions. *Vie pédagogique*. 125. Novembre-Décembre. p 5-8.

DESBIENS, N et HOULE, V. (2005). *Trajectoires de scolarisation et de socialisation des enfants âgés de 6 à 12 ans recevant des services des centres jeunesse de Québec*. Rapport de recherche. Centre Jeunesse de Québec.

DESLAURIERS, J-P., (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Saint-Laurent. McGraw-Hill.

DODGE, K.A, BATES, J.E., & PETTIT, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*. 250. p. 1678-1682.

DODGE, K.A, LOCHMAN, J.E., HARNISH, J.D., BATES, J.E., & PETTIT, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of abnormal psychology*. 106. p. 37-51.

DUBOWITZ, H., et BLACK, M., (1996) Medical Neglect. In John Brière, Lucy Berliner, Josephine Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid (Sous la dir. De). *The APSAC Handbook, on child maltreatment*. Londres. Sage Publication.

EGELAND, B., (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child development*. V.59. No. 4. August. p. 1080-1088.

ERICKSON, M., et EGELAND, B. (1996). Child neglect. In John Brière, Lucy Berliner, Josephine Bulkley, Carole Jenny, Theresa Reid (Sous la dir.de). *The APSAC Handbook, on child maltreatment*. Londres. Sage Publication.

ERON, L.D., (2000). A psychological perspective. In Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (Eds). *Agression and violence: An introductory text (23-39)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

ÉTHIER, L.S., (1999). *La négligence et la violence envers les enfants*. Dans : psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : Approche intégrative. Montréal. Gaëtan Morin Éditeur.

ÉTHIER, L.S., et LACHARITÉ, C., (2000). *La prévention de la négligence et de la violence envers les enfants*. Dans : Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés. Montréal. Presses de l'Université du Québec.

FAUGERAS, F., MOISAN, S., et LAQUERRE, C., (2000). *Les problématiques en centre jeunesse*. Québec. Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.

FORGAN, J., and VAUGHN, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of learning disabilities*. V.33. No.1. January-February. p.33-43.

GAGNÉ, M-H., DESBIENS, N., et BLOUIN, K., (2003). *Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux*. (Sous presse).

GAUDIN, J., (1993). *Child neglect: A guide for intervention*. The user manuel series.

GOTTFREDSON, D.C., (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge. Cambridge University Press.

Gouvernement du Canada. (2003). Facteurs de risque et facteurs de protection. Sécurité publique et protection civile Canada. Site du gouvernement du Canada, (En ligne). http://www.prevention.gc.ca/fr/library/publications/fact_sheets/cmp/risk.html/ (Page consultée le 15 août 2004).

HUBERMAN, M.A. et MILES, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles. De Boeck Université.

HYLDYARD, K.L., WOLFE, D.A., (2002). Child neglect :developmental issues and outcomes. *Child abuse and neglect*, V.26. N.6-7. June. p.679-695.

JANIGA, S.J., and COSTENBADER, V., (2002). *The transition from high school to postsecondary school education for students with learning disabilities: a survey of college service coordinators*. *Journal of learning disabilities*. V.35. No.5. September/october. p. 468-479.

JANOSZ, M., GEORGES, P., & PARENT, S., (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*. 27 (2). p.285-306.

JANOSZ, M., & LECLERC, D. (1993). L'intervention psychoéducatif à l' école secondaire : intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue canadienne de psycho-éducation*. 22 (1). p.33-55.

KENDIRGI, M., et JOURDAN-IONESCU, C. (à paraître). Retards de croissance : évaluation d'une population québécoise d'enfants maltraités. *Le médecin du Québec*.

LESSARD, C., (2000). *Indicateurs repères sur l'application de la loi sur la protection de la jeunesse 1993-1994 à 1998-1999*. Service des indicateurs et mesure de performance. Direction de la gestion de l'information. Ministère de la santé et des services sociaux. Gouvernement du Québec.

LORDS, E., ECCLES, J. S., and MCCARTHY, K.A. (1994). Surviving the junior high school transition: family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of early adolescence*. Vol. 14. p.162- 185.

MCGEE, R.-A., WOLFE, D.-A., & Wilson, S.- K. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescent's perspectives. *Development and psychopathology*. Vol. 9 (1). P. 131-149.

Ministère de l'éducation du Québec. (1991). *École et comportement : l'identification et l'évaluation des besoins des élèves présentant des troubles de comportement*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Ministère de l'éducation du Québec. (1996). *Évolution de la population des élèves inscrits au 30 septembre 1995, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Ministère de l'éducation du Québec. (2000). *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000*. Gouvernement de Québec. Ministère de l'éducation.

MOOS, R.H. (1979). *Educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.

MOSS, E., ROUSSEAU, D., PARENT, S., ST-LAURENT, D., & SAINTONGE, J. (1998). Correlates attachment at school age : maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child development*. 69. p 1390-1405.

MOSS, E., ST-LAURENT, D., ROUSSEAU, D., PARENT, S., GOSSELIN, C., & SAINTONGE, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*. 31. p.107-118.

MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

PALACIO-QUINTIN, E., COUTURE, G., et PAQUET, J. (1995). *Projet d'intervention auprès de familles négligentes présentant ou non des comportements violents*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Rapport de recherche présenté à Santé et Bien-être social Canada.

PALACIO-QUINTIN, E., ÉTHIER, L. S., JOURDAN-IONESCU, C., et LACHARITÉ, C., (1995). L'intervention auprès des familles négligentes. In J.-P. Pourtois (sous la dir. De), *Blessure d'enfant. La maltraitance : théorie, pratique et intervention*. Bruxelles. De Boeck-Wesmael.

PAQUETTE, F. (2002). *Évaluation des besoins de la clientèle âgée de 6 à 11 ans*. Les centres jeunesse de Montréal. Institut universitaire.

PATTERSON, G.R., (1986). Performance models for antisocial boys. *American psychologist*. 41. p.728-731.

PAUZÉ, R., TOUPIN, R., et DÉRY, M., (2002). *Étude des déterminants des services reçus par les jeunes et leur famille dans les centres jeunesse*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance.

PELLEGRINI, A.D., ZONG, J.D., (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimisation during the transition from primary school through secondary school. *The british journal of developmental psychology*. June. p. 259-280.

PIRÈS, A.P. (1997). Échantillonnage de recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pirès (Eds). *La recherche qualitative. Emjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.

POLIQUEIN-VERVILLE, H., ROYER, E. (1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Régie régionale de la santé et des services sociaux. Lanaudière. (1993). *La politique de la santé et du bien être. Objectif N. 2. Les troubles de comportement des enfants, des adolescents et des adolescentes*. Direction de la santé publique.

ROBERT, P., (1998). *Le petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. et PARKER, G. (1998). *Peer interactions, relationships and groups*. In: W. Damon et N. Eisenberg (sous la dir. de), *Handbook of child psychology*. Vol.3. Social, Emotional and personality development. New York. Wiley.

SAINT-JACQUES, M-C., MCKINNON, S., POTVIN, P., et avec la collaboration de Richard Cloutier et al., (2000). *Les problèmes de comportement chez les jeunes : comprendre et agir*. Québec. Centre jeunesse de Québec. Institut universitaire.

Santé Canada. (2000). *La négligence à l'égard des enfants : définition et modèles actuels. Examen de la recherche portant sur la négligence à l'égard des enfants 1993-1998*. Gouvernement du Canada.

Santé Québec. (1993). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes au Québec*. Hôpital Rivière des Prairies.

SEIDMAN, E., ALLEN, L., ABER, L.J., MITCHELL, C., & FEINMAN, J. (1994). *The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth*. *Child development*. V.65. No.2. p.507-522.

SHONK, S. M., CICCHETTI, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental psychology*. V.37. N.1. Jan. p.3-17.

STEINBERG, L., (1996). *Adolescence*. New York : Mc Graw-Hill, Inc.

TOURIGNY, M., et ses collaborateurs. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ)*., Montréal, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP).

TUR-KASPA, H. (2002). *The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods*. Journal of learning disabilities. V.35. No.1. January/february. p.87-96.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.

WALKER, H.M., COLVIN, G., & RAMSEY, E., (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Scarborough: Books / Cole Editions.

WALLIS, J.R., and BARRETT, P.M., (1998). *Adolescent adjustment and the transition to high school*. Journal of child and family studies. V.7. No.1. p. 43-58.

ZEEDYK, et al. (2003). Transition from primary to secondary school. *School psychology international*. V.24 (1). Feb. p.67-79.

ZIMMERMANN., P. (2000). L'attachement à l'adolescence : mesure, développement et adaptation. In G.M. Tarabylsy, S. Larose, D.R. Pederson & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*. Enfance, 7. p. 181-204.

ANNEXE 1
Protocole d'entrevue

Numéro de confidentialité : _____

Date : ____ / ____ / ____

Sexe : Féminin Masculin

Bonjour _____,

Je me présente, je m'appelle Myra Papillon et ça me fait plaisir de te rencontrer. Je vais passer du temps avec toi aujourd'hui pour avoir la chance de te poser quelques questions et pour jaser des différentes situations de ta vie (école, amis, famille). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce n'est pas un examen. Tu me réponds simplement à chaque question en me disant ce que tu penses vraiment. Pendant notre rencontre, si des souvenirs désagréables remontent à la surface et que tu te sens mal, tu me le dis et nous prendrons le temps qu'il faut pour que tu te sentes mieux. Si ça ne va pas, tu n'auras aucune conséquence négative et ta famille et toi continuerez de recevoir des services du Centre Jeunesse de Québec si vous en avez besoin. Je suis là pour t'écouter et pour te guider.

Avant de débiter, je veux te mentionner que ce que nous allons faire ensemble aujourd'hui demeurera privé et que si j'ai besoin de mentionner certaines informations, je n'utiliserai jamais ton nom, mais plutôt un numéro. Je vais enregistrer sur une cassette notre rencontre, mais rien de ce que nous allons faire ensemble sera répété à tes parents, à ton travailleur social, à ton éducateur, à ton professeur ou à toute autre personne. Si jamais je suis inquiète pour toi ou pour ta sécurité avec ce que tu me racontes, je serai obligée d'en parler à la personne qui pourra le mieux t'aider. Je ferai cela seulement si je suis certaine que toi et ta famille avez des difficultés trop importantes pour les surmonter seuls.

C'est d'accord? Est-ce que tu as des questions? Si jamais tu en as durant notre entrevue, ne te gêne pas pour me les demander.

On commence maintenant!

Je vais débiter par des questions concernant ta situation de vie actuelle

DONNÉES SUR LE SUJET

1. Âge :

6 ans 8 ans 10 ans 12 ans
 7 ans 9 ans 11 ans 13 ans

2. Identifiez les frères et sœurs de l'enfant (même père et même mère), ainsi que ses demi-frères et demi-sœurs (un parent en commun).

Prénom	Âge	Sexe		Vit avec l'enfant	Ne vit pas avec l'enfant
		F	M		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quel est ton rang dans cette famille?

4. Où vis-tu actuellement?

En milieu naturel

Ses deux parents légaux

Sa mère seule

Son père seul

Sa mère et son conjoint

Son père et sa conjointe

En milieu de placement

Famille d'accueil (spécifiez) :

régulière

dépannage

spécifique

réseau d'entraide

Foyers de groupe

Date d'entrée en placement : _____

5. Est-ce que tu as des demi-frères ou des demi-sœurs?

Oui

Non
demi-frères : _____

demi-sœurs : _____

Vivent-ils avec vous? _____

Vivent-elles avec vous? _____

Ils sont les enfants de : ton père
ta mère

Ils sont les enfants de : ton père
ta mère

6. À l'intérieur de ta famille recomposée, est-ce qu'il y a des enfants du ou de la conjoint(e) qui vivent avec toi?

Nombre de garçons : _____

Nombre de filles : _____

7. Des personnes autres que les parents et les enfants vivent-elles dans ta famille (ex. : grands-parents, amis)?

Oui, Combien? _____

Précisez : _____

Non

8. Vous êtes combien à vivre sous le même toit (adultes et enfants)?

9. Est-ce qu'un de tes parents (légal, adoptif, accueil) ou les deux est décédé?

Oui, Quand? _____

Précisez : _____

Non

10. Est-ce que tes parents (légaux, adoptifs, accueil) sont séparés?

Oui, Quand? _____

Précisez : _____

Non

11. Combien de fois dirais-tu que tu vois ton parent non gardien?

1. 50-50 (1 semaine-1 semaine ou autre formule)
2. Une fin de semaine sur deux
3. Une fin de semaine par mois
4. Quelques jours par mois
5. On se parle au téléphone ou sur Internet
6. C'est irrégulier, jamais pareil
7. Autre : _____

12. Pour toi, tu trouves que tu le vois :

1. Souvent
2. À l'occasion
3. Pas assez
4. Jamais

13. Dans quelle localité demeures-tu actuellement?

Sous-régions	Père	Mère
Portneuf		
Québec-Centre		
Ste-Foy/Chauveau		
Orléans		
Charlevoix		
Autres : _____		

14. Est-ce que tu as déjà déménagé?

Oui Combien de fois : _____
 Quand? _____

Non

VÉCU SCOLAIRE DE L'ENFANT

1. En général, aimes-tu l'école?

1. J'aime beaucoup l'école.
2. J'aime l'école.
3. Je n'aime pas l'école
4. Je n'aime pas du tout l'école.

2. Actuellement, tu es dans quel type de classe?

1. Classe régulière
2. Classe spéciale, précisez : _____
3. Autre, précisez : _____

3. En quelle année es-tu?

1. 1^{ère} année (Cocher si cette année est la reprise)
2. 2^e année (Cocher si cette année est la reprise)
3. 3^e année (Cocher si cette année est la reprise)
4. 4^e année (Cocher si cette année est la reprise)
5. 5^e année (Cocher si cette année est la reprise)
6. 6^e année (Cocher si cette année est la reprise)
7. Autre, précisez : _____

4. Est-ce que tu as déjà doublé une année?

Oui Laquelle? _____
Non

5. Habituellement, est-ce que tu fais tes devoirs et leçons qui te sont demandés?

Oui Où? Maison
 Gardienne
 Service de garde de l'école
 Autre, précisez : _____
Non

6. Combien de temps prends-tu à chaque jour pour faire tes devoirs et tes leçons?

1. 30 minutes ou moins
2. Environ une heure
3. Plus d'une heure

7. En comparaison aux autres élèves de ta classe, comment dirais-tu que sont tes notes scolaires?

1. Je suis dans les meilleurs.
2. Je suis un peu meilleur que les autres (au-dessus de la moyenne).
3. Je suis comme les autres (dans la moyenne).
4. Je suis un peu moins bon(ne) que les autres (sous la moyenne).
5. Je suis dans les moins bons.

8. Est-ce que c'est important pour toi d'avoir de bonnes notes à l'école?

Oui
Non

9. As-tu l'impression que tu fais ton possible à l'école?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

10. Si cela ne dépendait de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?

1. Je ne veux pas terminer mon secondaire.
2. Je veux terminer le secondaire
3. Je veux terminer le cégep ou l'université
4. Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas.

11. Est-ce que tu prends des médicaments?

Oui Non

Effets secondaires :

Détails :

Ritalin Dexidrin Cylert

Autre : _____

Date du début de la prescription :

12. Est-ce que tu as déjà eu de l'aide de quelqu'un à l'école ou ailleurs? (Pense à ce que tu as eu le plus souvent.)

	Année actuelle	Années antérieures
Aide aux devoirs (ou toute aide académique)	↘↗	↘↗
Groupe d'entraînement aux habiletés sociales	↘↗	↘↗
Groupe de soutien	↘↗	↘↗
Jumelage avec un pair	↘↗	↘↗
Orthopédagogie	↘↗	↘↗
Orthophonie	↘↗	↘↗
Pédopsychiatrie	↘↗	↘↗
Psychologie	↘↗	↘↗
Service social	↘↗	↘↗
Services d'orientation	↘↗	↘↗
Services de réadaptation	↘↗	↘↗
Toxicomanie	↘↗	↘↗
Tutorat	↘↗	↘↗
Autre, spécifiez :	_____	_____

13. Réponds par vrai ou faux aux phrases que je vais te dire :

- | | | |
|---|------|------|
| 1. Je ne réussis pas très bien à l'école cette année. | Vrai | Faux |
| 2. Je sais que je suis capable de réussir à l'école | Vrai | Faux |

14. As-tu l'impression que c'est difficile pour toi de te concentrer et de bien travailler en classe?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

15. As-tu l'impression que c'est difficile pour toi de te concentrer et de bien travailler à la maison?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

16. Comment décrirais-tu ta relation avec ton enseignant(e) cette année?

- a. Excellente
- b. Très bonne
- c. Bonne
- d. Mauvaise

17. Depuis la maternelle, est-ce que tu gardes un bon souvenir d'un de tes enseignants?

Oui En quelle année? _____

Non

18. Est-ce qu'il t'arrive de parler, de discuter avec ton enseignant(e)?

- a. Jamais
- b. De temps en temps
- c. Souvent
- d. Toujours

Si oui, de quoi parlez-vous habituellement?

19. Quelles sont tes matières favorites?

Matières	Raisons
Mathématiques	_____
Français (écriture)	_____
Français (lecture)	_____
Sciences nature	_____
Anglais	_____
Arts plastiques	_____
Éducation physique	_____
Musique	_____
Autres	_____

5^e année :

6^e année :

23. Cette année, est-ce qu'il t'est arrivé de te faire mettre à la porte de ta classe par le professeur?

	Raisons
Oui	<hr/>
Non	<hr/>

24. Au cours des dernières années scolaires, t'es-tu déjà fait mettre à la porte de ta classe par un de tes enseignants(es)?

	Raisons
Oui	<hr/>
Non	<hr/>

25. Cette année, est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te faire mettre à la porte de ton école, être suspendu pour plus d'une journée?

Oui	Au cours de quelle(s) année(s) scolaire(s)?	1 ^{ère} année
		2 ^e année
		3 ^e année
		4 ^e année
		5 ^e année
		6 ^e année

Pourquoi?

Non

Voici maintenant des questions au sujet de tes parents ou adultes qui s'occupent de toi

- a. Est-ce que tes parents ou les adultes qui vivent avec toi :
- | | | | |
|--|---------|---------------|--------|
| a) t'encouragent à réussir à l'école? | Souvent | Quelques fois | Jamais |
| b) vérifient si tu fais bien tes devoirs et leçons? | Souvent | Quelques fois | Jamais |
| c) s'intéressent à ce que tu fais à l'école? | Souvent | Quelques fois | Jamais |
| d) vont à la rencontre des parents pour le bulletin? | Souvent | Quelques fois | Jamais |
2. Est-ce que ton enseignant(e) communique avec tes parents ou les adultes avec qui tu vis?
- | | | |
|---------|---------------|--------|
| Souvent | Quelques fois | Jamais |
|---------|---------------|--------|
3. Est-ce que tes parents ou les adultes avec qui tu vis et ton enseignant(e) se rencontrent pour parler de toi, de ton comportement à l'école, de tes résultats académiques?
- | | | |
|---------|---------------|--------|
| Souvent | Quelques fois | Jamais |
|---------|---------------|--------|
4. Est-ce que tes parents ou les adultes avec qui tu vis s'entendent bien avec ton enseignant(e)?
- Oui, spécifiez : _____
- Non
5. Est-ce que tes parents ou les adultes avec qui tu vis participent à des sorties éducatives organisées par l'école?
- Oui, spécifiez : _____
- Non
6. Est-ce que tes parents ou les adultes avec qui tu vis s'impliquent à l'école (membres d'un comité, bénévoles au local informatique, bénévoles à la bibliothèque, etc.)?
- Oui, spécifiez : _____
- Non

QUESTIONS SUR LE CLIMAT DE TA CLASSE

1. Est-ce que tu te sens bien dans ta classe?

Souvent

Quelques fois

Jamais

2. Est-ce que tu es content de revenir en classe après la fin de semaine?

Oui

Non

Raisons

3. Est-ce que les élèves de ta classe sont polis envers l'enseignant(e)?

Souvent

Quelques fois

Jamais

4. Est-ce que les élèves de ta classe sont polis entre eux?

Souvent

Quelques fois

Jamais

5. Dans ta classe, est-il facile de recevoir de l'aide d'un autre élève?

Souvent

Quelques fois

Jamais

6. Dans ta classe, au tout début de l'année scolaire, ton enseignante a clairement expliqué les comportements qu'elle attend de ses élèves

Oui

Non

7. Dès le début de l'année scolaire, est-ce que l'enseignante de ta classe a expliqué quelles seraient les conséquences si nous ne respectons pas les règles?

Oui

Non

8. Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante de ta classe a-t-elle expliqué pourquoi c'est important de respecter les règles de la classe?

Oui
Non

9. Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante a-t-elle montré et fait pratiqué aux élèves les bons comportements à avoir en classe?

Oui
Non

QUESTIONS SUR LE CLIMAT DE TON ÉCOLE

1. À l'école, es-tu membre d'un comité (comité d'élève, journal étudiant, etc.)?

Oui, spécifiez : _____
Non

2. À l'école, es-tu membre d'une équipe sportive?

Oui, spécifiez : _____
Non

3. Au tout début de l'année scolaire, quelqu'un a-t-il clairement expliqué les comportements acceptables et inacceptables à l'école?

Oui
Non

4. Dès le début de l'année scolaire, est-ce qu'un adulte de l'école a expliqué quelles seraient les conséquences si les règles de l'école n'étaient pas respectées?

Oui
Non

5. Dès le début de l'année scolaire, est-ce qu'un adulte de l'école a expliqué pourquoi c'est important de respecter les règlements de l'école?

Oui
Non

6. Trouves-tu que les règlements de ton école sont justes (assez sévères, mais pas trop)?

Raisons

Oui
Non

7. Est-ce qu'il est facile de se faire des amis à ton école?

Raisons

Oui
Non

8. Est-ce que les élèves de ton école sont méchants entre eux (crier des noms, s'insulter, etc.)?

Souvent

Quelques fois

Jamais

9. Et toi, t'arrive-t-il d'être méchant avec d'autres élèves?

Souvent

Quelques fois

Jamais

10. T'arrive-t-il que des élèves soient méchants avec toi?

Souvent

Quelques fois

Jamais

11. En as-tu déjà parlé à quelqu'un?

Oui
Non

À qui? _____

12. Est-ce que des élèves de ton école ont déjà menacé d'autres élèves?

Souvent Quelques fois Jamais

13. Cela t'est-il déjà arrivé de menacer des élèves?

Souvent Quelques fois Jamais

14. T'est-il déjà arrivé que des élèves de ton école te menacent?

Souvent Quelques fois Jamais

15. En as-tu déjà parlé à quelqu'un?

Oui À qui? _____
Non

16. Arrive-t-il que des élèves de ton école menacent des adultes de l'école?

Souvent Quelques fois Jamais

17. Toi, as-tu déjà menacé des adultes de ton école?

Souvent Quelques fois Jamais

18. À ton école, est-ce que les élèves sont polis avec les adultes de qui ne sont pas des enseignants (directeurs, surveillants, hommes d'entretien, etc.)?

Souvent Quelques fois Jamais

19. Et toi, l'es-tu?

Souvent Quelques fois Jamais

20. À ton école, est-ce que les adultes de qui ne sont pas mes enseignants (directeurs, surveillants, hommes d'entretien, etc.) sont polis avec les élèves?

Souvent

Quelques fois

Jamais

21. À ton école, as-tu peur de te faire voler des choses qui t'appartiennent?

Souvent

Quelques fois

Jamais

22. T'arrive-t-il de briser du matériel ou des objets de l'école par exprès?

Souvent

Quelques fois

Jamais

23. À l'école, arrive-t-il que des élèves brisent ou endommagent du matériel ou des objets par exprès?

Souvent

Quelques fois

Jamais

Je vais maintenant te poser des questions sur tes amis.

VÉCU SOCIAL DE L'ENFANT

1. As-tu des amis, des connaissances avec qui tu peux jouer des fois?

Oui Combien? _____
Non

2. As-tu un ou des meilleurs amis?

Oui Combien? _____
Non

3. Est-ce que tes parents aiment tes amis?

Oui
Non

4. Ces meilleurs amis ou connaissances, est-ce que tu les vois à l'école?

Oui
Non

5. Est-ce qu'ils sont dans la même classe que toi?

Oui
Non
Quelques uns

6. Où peux-tu les voir?

1. Ils habitent dans mon quartier, près de chez moi et je peux les inviter.
2. Ils sont mes cousins, cousines et je peux les voir quand on se visite.
3. Ils habitent avec moi.
4. Au service de garde.
5. À la récréation.

7. Est-ce que tu vois tes meilleurs amis ou connaissances :

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

8. Que préfères-tu faire avec ces amis ou connaissances?

1. Jouer dehors
2. Écouter la télévision ou des films
3. Jouer à des jeux vidéo (Nintendo, Play Station, etc.)
4. Faire de l'ordinateur (Internet, jeux, etc.)
5. Faire du sport (soccer, vélo, hockey, piscine, skate, patin à roues alignées, etc.)
6. Écouter de la musique
7. Faire des sorties (magasins, parties de sport, voir des amis, etc.)
8. Autres : _____

9. Parles-tu de choses personnelles avec tes meilleurs amis ou connaissances?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

10. Avec tes meilleurs amis ou connaissances, parles-tu des problèmes que tu as avec d'autres amis?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

11. Est-ce que tu t'es déjà chicané avec tes amis?

Oui Quelles étaient les raisons? _____
Non _____

12. Est-ce que tu t'es déjà bagarré avec tes amis?

Oui
Non

Quelles étaient les raisons? _____

13. Si un des tes amis avait fait un mauvais coup et qu'on te demandait si tu es au courant, dénoncerais-tu ton ami auprès de la personne qui te le demande?

Oui
Non

14. Dans la situation inverse, si c'était toi qui avait fait un mauvais coup, est-ce que tu crois que ton ami te dénoncerait?

Oui
Non

15. As-tu un ou des ennemis?

Oui
Non

Combien? _____

16. Pourquoi tu penses que ce sont tes ennemis?

17. Est-ce qu'ils sont dans la même classe que toi?

Oui
Non
Quelques uns

**Les cinq prochaines questions concernent l'école ou le chemin de l'école**

1. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur quand tu te rends à l'école et quand tu reviens chez toi?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

2. Pourquoi as-tu peur?

1. J'ai peur de me faire frapper par une auto ou un camion.
2. J'ai peur de me faire achaler.
3. J'ai peur de me faire battre ou voler.
4. Il y a des adultes qui me font peur.
5. Autres : _____

3. Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te faire crier des noms?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

4. Est-ce que quelqu'un t'a déjà dit qu'il allait te frapper ou détruire ce qui t'appartenait?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

5. Est-ce que quelqu'un t'a déjà frappé (tapes, coups de poings ou de pieds) ou déjà poussé fort?

1. Jamais
 2. De temps en temps
 3. Souvent
 4. Toujours
- 

6. Dans la situation inverse, est-ce que tu as déjà menacé quelqu'un?

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

7. Est-ce que tu as quelqu'un avec qui tu peux passer du bon temps et qui n'est pas nécessairement un ami?

1. Oncle, tante
2. Grand-père, grand-mère
3. Cousin, cousine
4. Grand frère, grande sœur (association)
5. Frère, soeur
6. Père, mère
7. Demi-frère, demi-soeur
8. Autres : _____

8. Est-ce que tu vois ces adultes :

1. Jamais
2. De temps en temps
3. Souvent
4. Toujours

Je vais maintenant te poser des questions sur tes loisirs (en dehors de l'école)

1. Habituellement, combien de temps par semaine passes-tu à lire des livres pour ton plaisir?
 1. Beaucoup d'heures à chaque semaine.
 2. Une ou deux heures à chaque semaine.
 3. Je ne lis jamais

2. Combien de temps par semaine passes-tu à faire des activités artistiques (piano, danse, jouer de la musique)?
 1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
 2. Une ou deux heures à chaque semaine
 3. Je ne fais pas d'activités artistiques

3. Habituellement, combien de temps par semaine passes-tu à ne rien faire et à flâner?
 1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
 2. Une ou deux heures à chaque semaine
 3. Je ne flâne jamais

4. Combien de temps par semaine passes-tu à faire tes passe-temps (collections, dessins, modèles à coller, etc.)?
 1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
 2. Une ou deux heures à chaque semaine
 3. Je ne fais jamais de passe-temps

5. Habituellement, combien de temps par semaine passes-tu à faire du sport (soccer, ski, natation, etc.)?
 1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
 2. Une ou deux heures à chaque semaine
 3. Je ne fais jamais de sport



6. Combien de temps par semaine passes-tu à écouter de la musique?

1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
2. Une ou deux heures à chaque semaine
3. Je n'écoute jamais de musique

7. Habituellement, combien de temps par semaine passes-tu à regarder la télévision?

1. Beaucoup d'heures à chaque semaine
2. Une ou deux heures à chaque semaine
3. Je ne regarde jamais la télévision

Voilà, c'est terminé! Comment as-tu trouvé l'entrevue? As-tu des questions ou des commentaires?

Je te remercie du temps que tu as pris pour répondre à mes questions. J'ai passé un moment agréable avec toi. Merci beaucoup!





ANNEXE 2

Synthèse de la recension des recherches traitant de la transition scolaire chez l'élève en général



Synthèse des recherches sur la transition scolaire chez l'élève en général

Auteurs	Objectifs	Niveaux	Participants	Outils	Analyses	Résultats
Transition scolaire du primaire au premier cycle du secondaire et du primaire au secondaire						
Alspaugh (1998)	<p>1^{er} : explorer la nature de la baisse de motivation associée à la transition.</p> <p>2^e : déterminer s'il y a une relation entre les changements d'une école à une autre et le pourcentage des élèves qui abandonnent au secondaire.</p>	<p>1 groupes</p> <p>N = 48</p> <p>1^{er} : 1 école primaire et 1 école secondaire, 2^e 1 école primaire, 1 école secondaire et une école secondaire de premier cycle</p> <p>3^e 2-3 écoles primaires, 1 école secondaire et 1 école secondaire de premier cycle</p>	Élèves de milieu populaires	<i>Missouri mastery and achievement test (MMAT)</i>	<p>Quantitatif (Statistiques descriptives)</p> <p>Analyse de variance (Anova)</p>	<p>-Transition amène une baisse de la perception de soi et de l'estime de soi.</p> <p>-Baisse de motivation lors de la transition scolaire.</p>

Akos (2002)	Identifier ce que le passage du primaire au secondaire révèle aux élèves de 6 ^{ème} année	Primaire (6 ^e année)	331 enfants de 10 à 13 ans 175 filles 156 garçons Moyenne d'âge de 11.8 ans.	Questionnaire	Qualitatif	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves vivent la transition difficilement - Selon les élèves, les amis et les pairs sont la source la plus aidante pour la transition - Beaucoup de difficultés académiques et développementales liés à la transition - Différences par rapport au sexe. - La motivation et l'attitude diminuent.
Seidman, Allen, Aber, Mitchell et Feinman (1994)	Comprendre comment la transition scolaire place le jeune à risque de mésadaptation.	Jeunes âgés entre 9 et 15 ans. Avec une moyenne 11.4 ans.	586 élèves âgés entre 9 et 15 ans. 54% de filles 46% de garçons (30% de noirs, 19% de blancs, 41% de latinos et 10% d'autres races.)	Données puisées de APP (<i>Adolescent pathways project.</i>)	Quantitative Statistiques descriptives (Mancova)	Les résultats en général démontrent que l'estime de soi décline pendant la transition scolaire. La préparation en classe et la moyenne des résultats scolaires déclinent également.

<p>Zeedyk et ses collaborateurs (2003)</p>	<p>Déterminer ce qui concerne ainsi que les espérances des répondants en regard de la transition scolaire de l'école primaire à l'école secondaire et ainsi d'établir l'étendue des visions s'ils sont en accord les uns avec les autres.</p>	<p>Dernière année du primaire et première année du secondaire</p>	<p>472 participants (de 9 écoles primaires et 1 école secondaire de Scotland en Angleterre.) 192 élèves de 6^{ème} année, 128 élèves de 1^{ère} secondaire, 119 parents d'élèves du primaire, 11 professeurs du primaire et 19 professeurs du secondaire</p> <p>48% filles et 52% garçons</p> <p>Le groupe de parent est représenté à 84% par des mamans.</p>	<p>Sondage</p>	<p>Qualitative</p>	<p>L'intimidation et le tagage est la peur la plus fréquente pour tous les groupes. La peur de se perdre, l'augmentation de la charge de travail, les relations avec les pairs, le nouvel environnement et les routines sont partagées comme étant les peurs les plus communes. La recherche démontre que les peurs diminuent vers la fin de la première étape et que 63% de l'échantillon a trouvé la transition du primaire au secondaire moins pire qu'ils le pensaient.</p>
--	---	---	---	----------------	--------------------	---

<p>Chung, Elias, Schneider (1996)</p>	<p>L'étude examine les différences dans le processus d'adaptation des jeunes adolescents qui font une transition du primaire au secondaire.</p>	<p>Fin de la cinquième année et début de la sixième année.</p>	<p>Au temps 1 : 120 élèves (63 garçons et 57 filles) âgés entre 10 et 11 ans. Au temps 2 : 99 élèves (49 garçons et 50 filles) âgés entre 11 et 12 ans.</p>	<p>Questionnaires (<i>Pier-Harris self-concept scale, social support resources measure, psychological distress measure, survey of adaptational tasks of middle school (SAT-MS), school environment questionnaire, AML teachers rating of school behavior et academic achievement</i>).</p>	<p>Quantitatif (Statistiques descriptives) Anova, corrélations et test T.</p>	<p>- Diminution significative des rendements académiques - Augmentation significative de la détresse psychologique - Différence entre les genres.</p>
<p>Wallis et Barrett (1998)</p>	<p>Examiner l'impact de la transition de l'élémentaire au secondaire sur l'ajustement, menant à l'identification des expériences émotionnelles de l'adolescent et des problèmes de comportement.</p>	<p>7^{ème} année et 8^{ème} année.</p>	<p>110 élèves (46 filles et 66 garçons) de 12 à 14 ans avec une moyenne d'âge de 12.8 ans.</p>	<p>CBCL, YSR d'Achenbach, teacher rating scale, diagnostic interview schedule for children, adolescent and parent (DISCP).</p>	<p>Quantitatif Test T</p>	<p>- Déclin significatif dans l'ajustement - Période stressante (nouveaux cours, nouveaux professeurs, nouvelles grille horaire, charge de travail plus lourde, etc).</p>

Lord, Eccles et Mccarthy (1994)	Étudier l'association entre le fonctionnement familial et les perceptions de soi avec l'ajustement et l'estime de soi.	6 ^{ème} et 7 ^{ème} année.	1000 filles et 860 garçons.	Questionnaires	Quantitatif Régression	Les caractéristiques de l'environnement familial (facteurs de risque, facteurs de protections, etc.) influence les habiletés de l'adolescent à s'adapter à plusieurs changements associés à la transition à l'école secondaire.
Crockett et ses collaborateurs (1989)	Examiner les effets du moment et du nombre de transitions scolaires sur le fonctionnement subséquent de l'adolescent qui est déterminé par la fréquence de la présence aux cours et l'image de soi.	6 ^{ème} , 7 ^{ème} et 8 ^{ème} année.	253 élèves : trois sous-groupes dont le 1 ^{er} : 34 élèves (20 garçons et 14 filles), 2 ^{ème} : 38 élèves (16 garçons et 22 filles) et le 3 ^e : 181 élèves (77 garçons et 104 filles).	<i>Course grade, self-image, test de Q.I., le father's occupational prestige.</i>	Quantitatif Statistiques descriptives Analyse de variance Anova Analyse de régression Test T	- Déclin de la moyenne des résultats scolaires - Effet perturbant, problématique sur l'estime de soi - Double transition amène un impact négatif et des effets persistants - Par rapport au genre, peu de différence.
Pellegrini et Long (2002)	Examiner l'incidence de l'intimidation, du taxage et de la victimisation lors de la transition.	5 ^{ème} , 6 ^{ème} et 7 ^{ème} année.	1 ^{ère} année de l'étude : 154 élèves (87 garçons et 67 filles) avec une moyenne de 11.9 ans, 2 ^e année, 138 élèves (77 garçons et 61 filles) avec une moyenne de 12.8 ans, 3 ^e année 129 élèves (70 garçons et 59 filles) avec une moyenne de 14.01 ans.	<i>Self-report, nomination par les pairs, Dodge et Coie's teacher checklist, observations directes et des journaux de bord.</i>	Quantitatif Statistiques descriptives Anova Analyse de régression Test T	- Changements longitudinaux dans l'agression proactive, l'intimidation, le taxage et la dominance. - L'intimidation et le taxage augmente lors de la transition. - Après la transition l'intimidation et le taxage décroissent et la dominance accroit.

ANNEXE 3

Synthèse de la recension des recherches traitant de la transition scolaire chez l'élève à risque

Synthèse de la recension des recherches sur la transition scolaire chez l'élève à risque

Auteurs	Objectifs	Niveaux	Participants	Outils	Analyses	Résultats
Transition scolaire du primaire au premier cycle du secondaire et du primaire au secondaire						
Forgan et Vaughn (2000)	Décrire comment les élèves avec et sans difficulté d'apprentissage réussissent académiquement et socialement sur une période de 2 ans durant leur transition de l'école primaire à l'école secondaire.	6 ^{ème} et 7 ^{ème} années	14 élèves hispaniques 7 élèves avec des difficultés d'apprentissage et 7 élèves sans difficulté d'apprentissage	Entrevues <i>Basic academic skills samples (BASS)</i> <i>Friendship survey</i> <i>Piers-Harris Children's self concept measure</i>	Méthodes qualitatives	- Déclin de la perception de soi. - Déclin des performances académiques. - Diminution du concept de soi académique.
Tur-Kasapa (2002)	Examiner l'ajustement socioémotionnel des élèves avec et sans difficulté d'apprentissage pendant la transition scolaire.	7 ^{ème} et 9 ^{ème} années	106 élèves en difficulté d'apprentissage (74 garçons et 32 filles) avec 13.9 ans de moyenne d'âge, 101 élèves sans difficulté d'apprentissage (62 garçons et 39 filles) avec 13.8 ans de moyenne d'âge.	<i>Loneliness and social dissatisfaction questionnaire</i> <i>Social skills rating scales-student forms</i> <i>Reciprocal friendship nomination</i> <i>Peer rating scales</i> <i>Social skills rating scales-teacher forms</i>	Méthode quantitative Statistiques descriptives (anova, analyse de variance et du chi-carré)	- Élèves en difficultés vivent plus de rejet de la part des pairs. - Élève en difficultés d'apprentissage ont une basse cote pour les habiletés sociales de coopération, de contrôle de soi et démontrent plus de problèmes de comportement internalisés et externalisés.

Transition du secondaire au collégial ou à des études post-secondaire

Janiga et Costenbader (2002)	L'intention de cette étude est d'identifier les forces et les besoins sur les plans de transition pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage au secondaire et qui entrent au collège ou à l'université selon la perspective des professionnels qui coordonnent les services au niveau post-secondaire.	Fin du secondaire et début du collégial	74 participants (de 174 collèves et universités de la ville de New York)	Questionnaire (basé sur la revue de littérature et la consultation de professionnels.)	Méthode quantitative	Selon les coordonnateurs des services d'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissage : - 3.4 % des étudiants en difficulté d'apprentissage vont poursuivre des études post-secondaire - ils s'inscrivent dans des domaines où leur chance de réussite est assurée - ils sont insatisfaits des réponses qu'on leur donne par rapport aux questionnements qu'ils ont sur la poursuite d'études post-secondaires - ils sont insatisfaits quant à la documentation reçue - 73% ont une chance de succès / graduation
------------------------------	--	---	--	--	----------------------	---

ANNEXE 4

Schéma globaux des sept adolescents

Schéma global de Christophe

Vécu scolaire

Redoublement
 Dans la moyenne
 au niveau du
 rendement
 Beaucoup de
 difficultés
 Motivation faible
 Bonne relation
 avec enseignant
 Soutien d'un
 psychologue
 Mauvais climat
 relationnel

Vécu social

Loisirs et activités
 Relation de confiance
 avec amis
 Peur d'être victime de
 violence et
 d'intimidation à
 l'école

Rapport de la famille avec l'école

Bon soutien aux
 apprentissages et
 valorisation de
 l'école
 Bonne
 collaboration
 famille-école

Schéma global d'Emily

Vécu scolaire

Dans la moyenne
 p/r au rendement
 Motivation
 Soutien d'un
 T.S.
 Bonne relation
 avec enseignant
 Pas trop de
 difficultés
 Relations classe
 /école
 relativement
 bonne

Vécu social

Activités et loisirs
 Relation de confiance
 Soutien social
 Pas peur d'être victime
 de violence et
 d'intimidation à l'école

Rapport de la famille avec l'école

A moyennement
 du soutien aux
 apprentissages et
 de la valorisation
 de l'école
 Bonne
 collaboration
 famille-école

Schéma global de Catherine

Vécu scolaire

Un peu en haut de la moyenne au niveau du rendement
Motivation
Bonnes relations avec les enseignants
Soutien d'un T.S. et tuteur
Bonne relation classe école

Vécu social

Activités et loisirs
Bon soutien social
Peur d'être victime de violence et d'intimidation à l'école
Moyen au niveau des relations sociales avec ses pairs

Rapport de la famille avec l'école

Bon soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Assez bonne collaboration famille-école

Schéma global de Mélodie

Vécu scolaire

Dans la moyenne au niveau du rendement
Motivation
Bonnes relations avec les enseignants
Pas trop de difficultés
Soutien d'un psychologue, d'un T.S. des CJ et de l'aide aux devoirs
Moyen au niveau des relations (classe/école)

Vécu social

Moyen au niveau des relations sociales
Activités-loisirs
Bon soutien social
Peur d'être victime de violence et d'intimidation à l'école

Rapport de la famille avec l'école

Bon soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Bonne collaboration famille-école

Schéma global de Mathieu

Vécu scolaire

Adolescent un peu en haut de la moyenne au niveau du rendement
Redoublement
Motivation moyenne
Bonnes relations avec enseignants
Mesures de soutien
Moyen au niveau des relations classe/école

Vécu social

Activités-loisirs
Moyen au niveau des relations sociales
Soutien social
N'a pas peur d'être victime de violence et d'intimidation à l'école

Rapport de la famille avec l'école

Bon soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Peu de collaboration famille-école

Schéma global de Jonathan

Vécu scolaire

Motivation moyenne
Bonnes relations avec les enseignants
Assez de difficultés
Mesures de soutien
Climat de classe/école moyen

Vécu social

Activités-Loisirs
Bonnes relations sociales avec ses pairs
Soutien social
N'a pas peur d'être victime de violence et d'intimidation à l'école

Rapport de la famille avec l'école

Assez de soutien aux apprentissages et valorisation de l'école
Bonne collaboration famille-école

Schéma global de PatrickVécu scolaire

Sous la moyenne
au niveau
rendement
Redoublement
Peu de
motivation
Mauvaise
relation avec
enseignant
Difficultés
Mesures de
soutien
Climat de
classe/école
moyen

Vécu social

Bonnes relations
sociales avec pairs
Activités-loisirs
Soutien social
Peur d'être
victime de
violence et
d'intimidation à
l'école

Rapport de la
famille avec
l'école

Soutien aux
apprentissages et
valorisation de
l'école
Collaboration
famille-école