

Université de Montréal

Suivi d'élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire à
l'école secondaire Honoré-Mercier

Par
Isabelle Lemaire

École de criminologie
Faculté des arts et des sciences

Rapport de stage d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade
Maître ès sciences (M.Sc.) en criminologie
option intervention

Février 2010

© Isabelle Lemaire, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce rapport de stage intitulé :

Suivi d'élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire à
l'école secondaire Honoré-Mercier

Présenté par :

Isabelle Lemaire

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Denis Lafortune, président-rapporteur

Louis-Georges Cournoyer, directeur de recherche

Michèle L'Écuyer, superviseure de stage

Résumé

Les difficultés d'adaptation scolaire que peuvent développer les élèves dans une école secondaire entraînent bien souvent des conséquences. En effet, ces dernières peuvent mener au décrochage scolaire et parfois à l'adoption de comportements délinquants. L'instauration d'un suivi auprès d'élèves prend tout son sens lorsqu'il est question de difficultés d'adaptation. Ce suivi a été offert à cinq élèves présentant ces difficultés de l'école secondaire Honoré-Mercier de Montréal. Il y a deux objectifs à ce stage. Le premier vise une diminution des présences au local de retrait et le deuxième de diminuer les difficultés d'adaptation scolaire des élèves ciblés.

L'atteinte de ces objectifs est considérée en fonction de données factuelles sur les présences au local de retrait, des résultats obtenus à un test standardisé, soit le Achenbach (Achenbach, 1991), mais également en fonction des perceptions des élèves et des professeurs sur le cheminement de l'élève.

Les résultats illustrent que les élèves n'ont pas modifié significativement leur présence au local de retrait, que différentes problématiques définies dans le Achenbach ont été amplifiées tandis que d'autres ont été diminuées et que, finalement les élèves ont apprécié leur suivi puisque ce dernier les a amenés à vivre des changements intrinsèques. Des conclusions découlent de l'analyse des résultats, soit concernant la durée des interventions et les problématiques présentes chez les élèves. Le rôle que peut assumer le criminologue dans le milieu scolaire est également abordé.

Mots clés : adaptation, difficulté, scolaire, suivi, école, secondaire, adolescent

Summary

There can be many consequences when students have difficulties in adapting to the academic environment. They can lead to higher school dropout rates and to the adoption of delinquent behaviour. In the presence of adaptation difficulties, accompanying and monitoring the students is crucial. A monitoring program was offered to five Honoré-Mercier students presenting adaptation difficulties. The intervention program has two objectives. The first one is to decrease the number of classroom exclusions of those students. Another objective is to offer a place where they have the freedom to express their feelings openly. The results of the program are based on the number of classroom exclusion during the intervention. They are also measured on the results of an Achenbach test (Achenbach, 1991) and on the opinions of the students on their own progress.

The results illustrate that the students did not significantly lower their number of classroom exclusion. They also show that some problems detected in the Achenbach test were amplified whereas types of problems decreased. Finally, the results show that students appreciated their follow-up because it allowed them to experience intrinsic changes. Based on these results, we can emit several hypotheses on the need to change the duration of the intervention or the problems experienced by the students. The potential contribution of a criminologist in an academic environment is also analyzed.

Keywords: adaptation, difficulty, school, follow-up, secondary, teenager

Table des matières

RÉSUMÉ.....	ii
SUMMARY.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU MILIEU DE STAGE ET DES OBJECTIFS DE STAGE.....	5
<i>École secondaire Honoré-Mercier.....</i>	6
<i>Rôle d'un psychoéducateur au sein d'une école.....</i>	8
<i>Échéancier et modalités de réalisation.....</i>	9
<i>Superviseurs de milieu et professeur responsable du stage.....</i>	10
<i>Définition du champ et objectifs.....</i>	10
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS.....	12
<i>Les facteurs de risque et de protection des élèves en difficulté d'adaptation scolaire.....</i>	14
<i>Facteurs individuels.....</i>	15
<i>Facteurs familiaux.....</i>	17
<i>Facteurs sociaux.....</i>	20
<i>Les manifestations des difficultés d'adaptation scolaire.....</i>	20
<i>L'importance de l'environnement scolaire.....</i>	22
<i>Le climat scolaire.....</i>	22
<i>Les pratiques éducatives.....</i>	24
<i>Les problèmes scolaires et sociaux.....</i>	27
<i>Types d'intervention.....</i>	28
<i>Les caractéristiques biologiques.....</i>	28
<i>L'intervention multimodale.....</i>	28
<i>L'approche systémique.....</i>	29

<i>L'approche cognitivo-comportementale</i>	30
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	32
<i>Choix des jeunes</i>	32
<i>Instruments d'évaluation</i>	36
<i>Matériel clinique</i>	37
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES HISTOIRES DE CAS	43
<i>Julie</i>	44
<i>Présentation</i>	44
<i>Problématique</i>	45
<i>Interventions préconisées</i>	48
<i>Résultats obtenus</i>	50
<i>Jacynthe</i>	52
<i>Présentation</i>	52
<i>Problématique</i>	53
<i>Interventions préconisées</i>	56
<i>Résultats obtenus</i>	59
<i>Ève</i>	62
<i>Présentation</i>	62
<i>Problématique</i>	62
<i>Interventions préconisées</i>	65
<i>Résultats obtenus</i>	67
<i>Annie</i>	69
<i>Présentation</i>	69
<i>Problématique</i>	70
<i>Interventions préconisées</i>	73
<i>Résultats obtenus</i>	75
<i>David</i>	77
<i>Présentation</i>	77
<i>Problématique</i>	77

<i>Interventions préconisées</i>	79
<i>Résultats obtenus</i>	81
<i>Les présences au local de retrait des cinq élèves</i>	83
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	85
<i>La présence et l'implication des parents</i>	86
<i>L'implication de la DPJ</i>	88
<i>Les troubles de comportement</i>	89
<i>Le rendement académique</i>	90
<i>Quelques améliorations</i>	91
<i>Durée du suivi</i>	92
<i>Partenariat</i>	93
<i>L'environnement scolaire</i>	94
CONCLUSION.....	95
BIBLIOGRAPHIE.....	99

Liste des tableaux et figures

Tableau I : Proportion des expulsions selon les motifs.....36

Tableau II : Nombre de présences au local de retrait dans une période donnée.....84

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a nécessité la participation et le soutien de nombreuses personnes. En premier lieu, je tiens à remercier monsieur Louis-Georges Cournoyer, directeur de ce mémoire pour l'aide, le temps, la motivation consacrés et sans qui, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Mes superviseuses de stage, mesdames Michèle L'Écuyer et Euchariste Pierre, ont su me faire confiance et me laisser la latitude dont j'avais besoin. Je tiens à mentionner que grâce à elles, j'ai découvert la beauté et l'intérêt à travailler au sein d'une école secondaire, merci.

Je remercie également mes proches et amis qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire. Je désire faire une mention spéciale principalement à cinq personnes, c'est-à-dire mes parents, Carmelle et Max, qui ont su m'épauler dans les moments plus difficiles, à ma sœur, Natacha, qui a su m'aider à persévérer, à mon conjoint, David Gagnon, qui a su égayer mes journées de rédaction et finalement je souligne la participation de ma tante, Ginette Leclerc, qui à travers l'ensemble de nos discussions a su m'éclairer sur certains sujets et m'a toujours soutenu dans la poursuite de ce beau projet.

INTRODUCTION

L'adolescence est une période pivot puisque c'est à ce moment qu'il se définit et fait de nombreux choix qui auront une incidence sur sa vie adulte (Knowles, 2009). Il s'agit également d'une période qui peut être difficile pour certains puisque c'est le moment où le processus de la séparation avec les parents et l'individuation s'opère. En effet, l'adolescent qui était dépendant de ses parents s'en détachera afin de gagner son autonomie. Plusieurs facteurs auront un impact sur le déroulement de ce processus, soit les caractéristiques personnelles, la famille ou l'environnement social et scolaire de l'enfant (Alexander & Warner, 2003; Gerten, 2000; Kim, Hetherington & Reiss, 1999).

C'est également lors de cette période que des difficultés et problèmes peuvent émerger. L'abandon scolaire est également un enjeu important puisque celui-ci a plusieurs répercussions sur l'adolescent mais également sur la société, d'où la nécessité d'intervenir rapidement sur ce problème (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). Le développement de difficultés chez certains adolescents peut s'expliquer par les facteurs de risque et de protection.

Puisque l'école est un endroit de choix pour la prise en charge des adolescents présentant ces difficultés, c'est ce milieu de vie qui a été ciblé pour la réalisation d'un stage. L'importance des facteurs de risque et de protection et des pistes d'intervention seront illustrés à partir de cinq histoires de cas colligées dans ce stage qui a été réalisé dans une école secondaire de Montréal. Un suivi hebdomadaire a été réalisé auprès de cinq élèves afin de les aider à surmonter leurs difficultés d'adaptation scolaire. Suite à ce

stage, l'impact que le suivi aura eu auprès de la clientèle ciblée sera évalué. Cette évaluation sera basée sur les réflexions des élèves, celles des professeurs, mais également sur des données factuelles recueillies sur les élèves avec un outil standardisé, soit le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991).

Deux mesures ont été identifiées afin de juger du succès du stage : une diminution des présences au local de retrait de certains élèves et une diminution des difficultés d'adaptation scolaire. Ce dernier concept est toutefois plus difficilement quantifiable. Le principal angle d'intervention afin de diminuer les difficultés des élèves suivis sera de travailler au niveau de la gestion de la colère et de la résolution de conflits.

Le présent rapport se divise en cinq chapitres. Tout d'abord, le milieu de stage est présenté, ce qui permet une meilleure compréhension des enjeux propres à l'école secondaire Honoré-Mercier. Une recension des écrits en lien avec les problèmes d'adaptation scolaire et les facteurs de risque et de protection s'y rattachant permet par la suite de situer la problématique dans son cadre conceptuel. Le troisième chapitre couvre la méthodologie de travail, le choix des instruments d'évaluation et du matériel clinique utilisé. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des histoires de cas où les caractéristiques personnelles et familiales de chacun des élèves sont exposées. L'analyse de la problématique propre à chaque élève ainsi que des interventions préconisées auprès de celui-ci sera aussi présentée. Finalement, les résultats de ces interventions sont illustrés. Le cinquième chapitre se consacre à

l'analyse en profondeur des résultats obtenus, par rapport aux difficultés d'adaptation scolaire.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU MILIEU DE STAGE ET DES OBJECTIFS DE STAGE

École secondaire Honoré-Mercier

L'école Honoré-Mercier existe depuis 1961 et fait partie de la commission scolaire de Montréal (CSDM). En effet, elle dessert les quartiers de Ville-Émard et de Côte-St-Paul. Au niveau de la structure organisationnelle, le directeur est assisté de deux directeurs adjoints dont l'un a la charge des élèves de la 3^e à la 5^e secondaire, et le second est responsable des élèves de cheminement particulier de formation (CPF), du 1^{er} et 2^e secondaire. Les effectifs de l'école sont composés d'environ 60 enseignants pour près de 950 élèves. L'école obtient un score de 34,05 au niveau de l'indice du seuil de faible revenu et se situe au 9^e rang décile, pour l'année 2006-2007. L'indice du seuil de faible revenu (SFR) mesure la proportion de famille vivant autour ou sous le seuil de faible revenu, calculé par Statistique Canada. Le seuil de faible revenu se définit comme étant le niveau de revenu selon lequel les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Ainsi, il y a environ 34 % des familles fréquentant l'école secondaire Honoré-Mercier qui sont considérées comme ayant un faible revenu. De plus, en ce qui concerne le milieu socio-économique, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) des familles fréquentant l'école Honoré-Mercier est de 19,68, ce qui la place au 7^e rang décile. IMSE est composé de la proportion des mères sous scolarisées (2/3 de l'indice) et de la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice). Ce sont les mères n'ayant pas un diplôme d'études secondaires qui sont incluses dans la catégorie des mères sous scolarisées. Être classifié comme inactif signifie que les parents ne travaillaient pas durant la semaine (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Au sein de l'école, de nombreux professionnels sont à la disposition des élèves fréquentant l'école secondaire Honoré-Mercier. D'abord, une conseillère en orientation aide les élèves à prendre des décisions éclairées en ce qui a trait à leur parcours scolaire actuel et futur. Ensuite, une travailleuse sociale assure le suivi d'élèves aux prises avec des problèmes personnels ou familiaux. Quant à l'infirmière, celle-ci s'occupe de la promotion de la santé et prend en charge certains dossiers qui nécessitent un suivi ponctuel. Il y a également trois éducateurs spécialisés dont la principale tâche est d'aider les élèves ayant des problèmes de comportement à trouver des moyens pour mieux fonctionner à l'école. Finalement, il y a une psychoéducatrice qui se charge de l'élaboration des plans d'interventions propres à chaque élève de cheminement particulier de formation. De plus, elle s'occupe d'un certain nombre d'élèves présentant des problèmes ou des difficultés personnelles.

De plus, il existe un projet appelé C-9 qui comporte deux volets : un sur la prévention de la toxicomanie, *programme de pairs formateurs pour la prévention de l'usage inadéquat de substances psychotropes*, et un second sur la prévention de la violence, *programme de pairs formateurs sur la communication non violente*. Le volet sur la toxicomanie est mené par le technicien en éducation spécialisée tandis que le volet violence est pris en charge par un professeur. L'aspect distinctif du C-9 est le fait que ce sont les élèves qui reçoivent une formation et qui doivent par la suite faire de la prévention auprès des autres élèves de l'école. Ainsi, les élèves reçoivent de l'information de la part de leurs pairs et non d'un enseignant ou d'un professionnel. La formation donnée aux élèves formateurs, pour le volet toxicomanie, s'articule autour de neuf activités tandis que le volet sur la violence se subdivise en cinq catégories. Ces

pairs formateurs se rencontrent une fois aux deux semaines, en compagnie du responsable. Il arrive à l'occasion que ces élèves mettent sur pied des projets afin de sensibiliser l'ensemble de l'école.

Ainsi, l'école secondaire Honoré-Mercier met en place diverses interventions afin d'outiller ses élèves. Leurs réussites scolaires et personnelles sont au cœur de leurs objectifs.

Rôle d'un psychoéducateur au sein d'une école

La prochaine section détaille les fonctions d'un psychoéducateur en milieu scolaire. Il est important d'en faire mention puisque la supervision du stage a été faite par une psychoéducatrice. Les interventions et le type de suivi qui ont été fait ont donc été teintés de son approche.

Tout d'abord, le psychoéducateur intervient principalement auprès d'élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Concrètement, les tâches de ce professionnel s'articulent autour de trois volets soit la prévention, l'évaluation et l'intervention. Bien souvent, le psychoéducateur n'est pas présent à temps plein dans une école et lorsqu'il y a une surcharge de travail, c'est le volet de la prévention qui est généralement mis de côté. La prévention s'effectue à partir de diverses activités en classe, avec la présence de l'enseignant. Les thèmes les plus fréquemment abordés dans les activités concernent les habiletés sociales, la résolution de conflits, la gestion des émotions, l'affirmation de soi et l'estime de soi. Quant au volet d'évaluation, celui-ci occupe une grande partie du

temps du psychoéducateur. Généralement initiée par une demande du directeur ou du directeur adjoint, l'évaluation peut se faire de plusieurs manières. L'observation en classe, les tests standardisés, les rencontres avec l'élève, ses parents et ses enseignants sont les méthodes les plus fréquentes. Le but de ces évaluations est d'être en mesure de fournir à l'élève les outils, les ressources et l'aide dont il nécessite afin de favoriser son adaptation scolaire.

Finalement, le psychoéducateur doit élaborer, conjointement avec le professeur, l'élève et ses parents, des plans d'intervention adaptés à chaque élève qui éprouve de la difficulté avec son cheminement scolaire. Un certain nombre de suivis individuels doivent également être conduits. De plus, puisque le psychoéducateur ne fait pas partie du corps professoral, il endosse un rôle de conseiller pour les intervenants du milieu. Il doit aussi connaître les différentes ressources qui œuvrent auprès de sa clientèle afin d'être en mesure de référer un jeune à une ressource appropriée. La gestion des urgences est une réalité propre aux psychoéducateurs travaillant dans une école. En effet, les nombreuses interactions à l'intérieur d'une école amènent leur lot de comportements inadéquats, agressifs, voire violents. Ces situations sont assez fréquentes et nécessitent des interventions ponctuelles.

Échéancier et modalités de réalisation

Le stage qui a eu lieu à l'école secondaire Honoré-Mercier s'est échelonné de la fin janvier au début juin 2007, à raison de quatre jours par semaine, soit du lundi au jeudi. Le déroulement des journées s'est avéré très diversifié : assister aux rencontres

multisectorielles, aux réunions entre les membres de la direction et les professionnels où les dossiers d'élèves nécessitant une attention sont présentés et aux rencontres individuelles menées par le superviseur. Des observations d'élèves en classe, en vue de faire leur évaluation, ont également été réalisées.

Un dossier fut monté pour qu'un élève diagnostiqué avec le syndrome Gilles de la Tourette se voit attribuer une cote administrative afin qu'il puisse bénéficier des services d'un orthopédagogue, dont les frais sont alors assumés par la Commission scolaire de Montréal (CSDM). La diversité des journées s'explique par la notion « d'urgence » qui est bien présente au sein de l'école secondaire. Ainsi, les tâches sont ultimement liées aux urgences et aux besoins de la clientèle et la planification des journées en dépend. Finalement, dans le cadre de ce projet de recherche, il y a également eu le suivi hebdomadaire de cinq élèves en difficulté d'adaptation scolaire.

Superviseurs de milieu et professeur responsable du stage

Tout au long du stage, madame Michèle L'Écuyer, psychoéducatrice ainsi que de madame Euchariste Pierre, conseillère en orientation, ont donné leur appui et ont effectué la supervision. Monsieur Louis-Georges Cournoyer agissait à titre de superviseur à l'École de criminologie.

Définition du champ et objectifs

La prise en charge hebdomadaire des élèves à risque permet de diminuer leurs déficits, de les aider à établir une relation de confiance avec un adulte, d'obtenir des

réussites sur le plan académique et finalement d'améliorer globalement leur expérience scolaire. Pour parvenir à ces fins, certains objectifs ont été fixés :

- Acquérir des connaissances sur la problématique des difficultés d'adaptation scolaire. Les difficultés d'adaptation scolaire sont le résultat de différents facteurs; individuels, familiaux et sociaux et il s'avère essentiel de comprendre leurs interrelations afin d'intervenir efficacement.
- Connaître les caractéristiques du milieu social d'où proviennent les élèves fréquentant l'école Honoré-Mercier. La connaissance de leur environnement permet d'apporter un éclaircissement sur leurs déficits et les raisons de ces derniers.
- Perfectionner et adapter les techniques d'intervention à la réalité des élèves. Les interventions se font dans un contexte volontaire, l'intérêt des adolescents étant donc primordial. Une attitude empathique, compréhensive et une ouverture d'esprit s'avèrent de mise afin de bien intervenir.
- Établir de bons contacts avec les enseignants et les professionnels de l'école afin d'obtenir leur collaboration. Certains étudiants ayant des activités à faire en classe ou nécessitant des permissions spéciales, leurs enseignants doivent faire preuve d'ouverture. Cette ouverture s'établit plus facilement lorsqu'ils savent la nature et les raisons de ces activités.

La section qui suit fait état des connaissances acquises en consultant de multiples écrits. Ce sont ces nouvelles connaissances qui ont permis de faire la présentation et l'analyse des histoires de cas qui seront présentées prochainement.

CHAPITRE II
RECENSION DES ÉCRITS

Les difficultés d'adaptation scolaire et l'abandon scolaire sont des problèmes étroitement liés (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). Ces problèmes ont des répercussions sociales importantes, ce qui a amené le gouvernement à en faire une priorité, d'autant plus que le Québec compte un taux de décrochage, à 17 ans, supérieur à celui des autres provinces canadiennes (Rapport d'étude du Gouvernement du Québec, 2007). En 2000, 26 % des adolescents quittaient l'école sans diplôme. Cette situation s'est depuis aggravée et en 2008, ce chiffre a augmenté à 29 % (MELS, 2009). De plus, on constate des taux d'abandon scolaire pouvant atteindre plus de 50 % dans certains quartiers défavorisés de l'est de Montréal (MELS, 2000).

Il est primordial de s'attarder au décrochage scolaire puisque ce phénomène engendre de nombreux coûts. En effet, chaque décrocheur a des conséquences monétaires directes; il perd environ 8 000 \$ par an en raison de problèmes de santé plus fréquents (perte de revenu et dépenses de soins de santé) (Hankivsky, 2008). Au niveau sociétal, le décrochage entraîne des dépenses de plus de 1,3 milliard de dollars par an au Canada, que ce soit au niveau des programmes sociaux ou du système de justice pénale (Hankivsky, 2008). Des coûts sociaux sont également associés au décrochage scolaire puisqu'il est généralement admis qu'en réduisant les difficultés d'adaptation scolaire, on prévient directement et à long terme la pauvreté économique et la dépendance sociale, particulièrement chez les enfants de milieux pauvres (Blais, 2007; Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004).

Le décrochage et la délinquance seraient également liés. L'instruction est le deuxième meilleur indicateur des possibilités d'incarcération, le meilleur indicateur étant

la présence de peine antérieure (Healey, Foley & Walsh, 2001). D'ailleurs, la littérature au niveau des facteurs de risque concernant la délinquance et le décrochage scolaire est similaire.

Finalement, étant donné que la grande majorité des élèves qui abandonnent l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires vivaient des troubles d'apprentissage ou d'adaptation scolaire depuis des années, il s'avère essentiel de connaître ces difficultés. Il existe des facteurs prédisposant à ces difficultés, ceux-ci se nomment les facteurs de risque.

Les facteurs de risque et de protection au niveau de l'adaptation scolaire

Il est possible de distinguer trois catégories au niveau des facteurs de risque et de protection, soit les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs sociaux. Cette catégorisation vient du fait que l'adaptation scolaire est influencée par les caractéristiques cognitives et émotionnelles de l'enfant, les attentes et comportements de la famille, la dissonance ou l'adéquation entre la famille et l'école et finalement par l'appui fourni par l'école (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). Ce sont sensiblement les mêmes catégories de facteurs de risque et de protection qui se retrouvent dans la littérature portant sur les problèmes de toxicomanie, de gang de rue ou la délinquance (Adlaf, Begin & Sawka, 2004; Hawkins, David & Pollard, 1999; Herie, Godden, Shenfeld & Kelly, 2000; Howell, 2005).

Facteurs individuels. Dans le cadre de ce rapport, l'ensemble des facteurs individuels sera divisé en trois niveaux; cognitif, affectif et motivationnel.

Tout d'abord, au niveau cognitif, la présence d'un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) peut être un facteur de risque. En effet, 50 % des enfants ayant un TDAH vivent des difficultés émotionnelles et ont des lacunes au niveau des compétences sociales (Cooper & Bilton, 2002). Ce trouble est également perçu comme étant un précurseur du développement précoce du trouble des conduites (McMahon & Frick, 2005). De plus, une forte proportion, soit 80 %, des enfants ayant un TDAH abandonneront l'école avant l'obtention de leur diplôme (Dupaul & Stoner, 2003).

L'intelligence est un second facteur de risque. En effet, si un adolescent a des limites intellectuelles, il éprouvera plus de difficultés au niveau académique (Hartman, 2009). Les difficultés viendront de sa déficience, mais également du fait que les programmes scolaires ne sont pas suffisamment adaptés à leur réalité (Wagner et al., 2006). Les difficultés se manifestent également sur le marché du travail, où seulement 40 % des finissants du secondaire trouveront un emploi comparativement à 63 % chez les finissants n'ayant pas de déficience intellectuelle (Wagner et al., 2006). Si les difficultés de l'élève ne sont pas détectées et qu'il ne reçoit pas l'aide appropriée, il fera face à des échecs, pourrait se dévaloriser et être jugé négativement par les autres (pairs et adultes). Cette situation pourrait l'amener à adopter des conduites répréhensibles (Wagner et al., 2006). Finalement, l'adolescent qui possède des habiletés au niveau de la

résolution de conflits est significativement moins enclin à développer des difficultés d'adaptation scolaire (Ayotte & Laurendeau, 1999).

Au niveau affectif, il est démontré que l'adolescent ayant des troubles émotifs présentera plus de difficultés d'adaptation (Ayotte & Laurendeau, 1999). Bien souvent, il sera un individu socialement isolé lors de l'adolescence et aura eu un tempérament plus inhibé en bas âge (Rubin, Lemare & Lollis, 1990).

Finalement, la motivation personnelle de l'étudiant est primordiale. Un adolescent qui ne désire pas s'investir au niveau académique a plus de risque d'avoir des problèmes scolaires qu'un autre étudiant. (Nimier, 2006). La motivation extrinsèque dépend de facteurs externes tels que des récompenses et des punitions tandis que la motivation intrinsèque prend naissance dans les désirs de l'adolescent (désir de réussite, de valorisation) (Ryan & Decin, 2000). Ainsi, l'étudiant doit être en mesure de trouver une motivation intrinsèque à aller et performer à l'école. Un désir tel que de faire partie d'un groupe à l'intérieur de la classe ne suffit pas, il est essentiel que les désirs soient d'ordre scolaire et non pas sociaux. Des désirs de progresser, de faire des apprentissages, d'être félicité ou d'être reconnu sont des désirs menant à une motivation intrinsèque et abaissent les risques d'éprouver des difficultés d'adaptation scolaire (Viau, 1994).

Ainsi, une personne ayant des difficultés d'adaptation scolaire présente, bien souvent, un cheminement parsemé de problèmes de comportement, d'échecs scolaires, de peu d'attentes de réussite et d'un faible sentiment d'auto-efficacité.

Facteurs familiaux. De nombreuses études illustrent le rôle prédominant des parents dans le développement de leur enfant (Cowan et al., 2009; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005; Zeanah, 2000; Cummings & Davies, 1994; Fan & Chen, 2001; St-Jacques & Lépine, 2009). Afin de bien cerner ce rôle, les facteurs familiaux sont divisés en trois catégories, soit la relation entre les parents et leur adolescent, la relation entre les parents et finalement l'implication des parents auprès de leur enfant. La relation observée entre les pratiques parentales et les difficultés d'adaptation semble transcender les autres variables (sexe, origine ethnique et statut socioéconomique) (Hetherington et al., 1992; Lamborn et al., 1991).

Tout d'abord, la qualité de la relation entre les parents et leur adolescent est importante. Un adolescent qui entretient une piètre relation avec ses parents a plus de risque de développer des difficultés d'adaptation (Farrington, 1996). De plus, lorsque la relation n'est pas harmonieuse, il y a davantage de conflits familiaux, ce qui constitue un second facteur de risque (Astone & McLanahan, 1991; Farrington, 1996). La situation inverse s'observe également. En effet, St-Jacques et Lépine (2009) ont démontré que les enfants ayant une bonne relation affective avec leurs beaux-parents ont moins de risque d'adopter des comportements délinquants. De plus, les enfants qui se sentent en sécurité et aimés de leurs parents sont généralement plus sociables (Bee, 1997). Ils présentent une meilleure estime d'eux-mêmes, contrôlent mieux leur colère et leur agressivité ce qui les amène à démontrer plus de comportements d'altruisme, à respecter davantage l'autorité et à avoir une meilleure capacité de résolution de problèmes. Ils développent donc moins de troubles de comportement à l'adolescence et leur cheminement scolaire est facilité (Bee, 1997).

La relation mutuelle des parents a également un impact important sur l'enfant. Lorsque les parents vivent des conflits qu'ils ne sont pas en mesure de régler adéquatement, ceci se répercute sur le développement de leurs enfants (Pruett, Insabella & Gustafson, 2005; Cowan & Cowan, 2006; Cummings & Davies, 1994). En effet, Cowan et ses collaborateurs (2009) mentionnent que ces adolescents développeront de moins bonnes capacités d'adaptation.

Finalement, la présence des deux parents auprès de leur enfant est aussi importante. Goupil (1990) mentionne que les enfants dont le père est absent ont plus de difficulté à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes et à développer une meilleure capacité d'adaptation.

Heureusement, des changements positifs s'observent sur le rendement scolaire d'un enfant lorsque les parents s'impliquent activement dans le cheminement scolaire de celui-ci (Ayotte & Laurendeau, 1999). Cet enfant aura de meilleurs résultats et une plus grande motivation à l'école (Fan & Chen, 2001; Gonzalez-Dehass, Williams & Holbein, 2005). Une bonne implication de la part des parents peut se définir par la surveillance relative à l'accomplissement des tâches et devoirs exigés, une aide à la maison dans ces accomplissements, l'établissement un modèle positif pour l'enfant et l'offre de renforcement positif à l'enfant (Hoover-Dempsey et al., 2001). En effet, la présence d'un soutien familial procure à plusieurs jeunes une sécurité et une stabilité dans leur recherche d'identité (Ayotte & Laurendeau, 1999).

Bien que la simple présence des parents soit souhaitable, il importe de s'attarder à la façon dont les parents s'impliquent auprès de leur enfant puisque cela a également un impact. On observe que les parents qui adoptent pour un style démocratique, donc qui exercent un contrôle sur leur enfant tout en ayant des exigences à leur endroit, ont des enfants qui semblent mieux adaptés sur le plan scolaire et social que les autres enfants (St-Jacques & Lépine, 2009). Les enfants élevés dans ce type de famille sont moins dépressifs et anxieux, ont une meilleure estime de soi et une plus grande confiance. Ils sont donc moins portés à adopter des comportements antisociaux (Steinberg, 2001). Les parents que l'ont dit négligents sont ceux qui se préoccupent peu de leur enfant, sont insensibles et peu contrôlants à leur endroit et font partie du deuxième style d'implication (St-Jacques & Lépine, 2009). Les enfants ayant des parents du style négligent sont ceux qui obtiennent les moins bons résultats scolaires (St-Jacques & Lépine, 2009).

Ainsi, il y a plusieurs aspects à analyser lorsqu'il est question de l'impact que les parents ont sur leur enfant, d'autant plus que la dynamique familiale joue un rôle primordial au niveau de l'adoption d'une trajectoire déviante (Bank, Patterson & Reid, 1996).

Facteurs sociaux. Les facteurs de risque au niveau social sont davantage liés à l'isolement. En effet, lorsque l'adolescent est isolé sur le plan social et qu'il n'a pas de personne de référence, il peut éprouver de la difficulté à s'adapter adéquatement à son milieu (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). Cependant, le fait d'avoir une orientation sociale positive, c'est-à-dire de véhiculer des valeurs prosociales, d'avoir un

environnement qui offre des ressources et un soutien informel disponible représente des facteurs de protection (Ayotte & Laurendeau, 1999). Le soutien social fait référence au fait d'entretenir des relations interpersonnelles significatives qui apportent de l'aide sur différents plans.

En bref, tel qu'illustré, bien des éléments hors du contrôle de l'enfant revêtent une grande importance au niveau de son adaptation. De plus, un adolescent qui présente des problèmes d'adaptation verra son cheminement en être affecté. Ces difficultés peuvent s'exprimer de diverses façons qui seront explorées plus en détail.

Les manifestations des difficultés d'adaptation scolaire

Les difficultés d'adaptation scolaire peuvent se manifester de multiples façons. L'adolescent opte pour un moyen d'expression qui lui ressemble et qui varie en fonction de son bagage personnel (facteurs de risque et protection).

Les difficultés des élèves peuvent être regroupées à l'intérieur de deux catégories. Tout d'abord, il peut y avoir l'adoption de comportements extériorisés. Ces comportements sont associés aux conflits et aux relations malsaines que vit l'adolescent avec ses parents, sa fratrie et ses pairs (Kim, Hetherington & Reiss, 1999). En fait, il peut s'agir d'un trouble d'hyperactivité et des problèmes qui s'y associent, soient l'impulsivité, la distractivité, les batailles et les problèmes de relations (Kauffman, 1989). Ce peut aussi être des comportements ouvertement agressifs, des menaces, de l'intimidation, une demande excessive d'attention ou des actes antisociaux (Kauffman, 1989). Les difficultés peuvent également être de l'ordre de la délinquance juvénile ou le

recours à la drogue. Une intervention rapide est recommandée puisque dès le primaire 4,1 % des garçons et 0,8 % des filles étaient identifiés comme présentant des troubles du comportement et ces proportions tendent à croître d'année en année (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Enfin, certains élèves adopteront des comportements internalisés (Kauffman, 1989). Ces comportements s'expriment par de l'anxiété, de l'isolement ou encore par la dépression. Lorsque l'anxiété est élevée, des symptômes somatiques peuvent survenir tels que maux de tête, maux de ventre, palpitations ou vertiges. Il existe principalement trois types de problèmes d'anxiété; l'anxiété de séparation, l'anxiété généralisée et la phobie sociale (Bailly, 2004). L'anxiété de séparation survient principalement chez les enfants mais les adolescents peuvent également la vivre. Ils peuvent craindre une situation difficile qui affecterait leurs parents ou un autre être cher (Bailly, 2004). L'anxiété généralisée est présente lorsque l'adolescent a de nombreuses inquiétudes et peurs non fondées tandis que la phobie sociale consiste en une inquiétude face à des situations sociales, comme aller à l'école ou faire un exposé oral en classe (Martin & Gosselin, 2007; Diatkine, 1995). Lorsque cette situation se produit, il est important d'intervenir auprès de l'élève, afin que ce dernier ne s'isole pas et ne sombre pas dans une dépression (Mouren-Simeoni & Klein, 1997).

Bien que chaque élève possède sa propre manière d'exprimer les difficultés qu'il vit, il faut également accorder une importance à l'environnement scolaire puisqu'il influencera grandement le parcours scolaire d'un individu.

L'importance de l'environnement scolaire

L'environnement scolaire est très important puisqu'une majorité de décrocheurs mentionnent que des motifs liés à l'école sont à la base de leur décision (Janosz, Georges & Parent, 1998; Moos, 1979; Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). En effet, l'ennui ou manque d'intérêt, des difficultés avec les travaux scolaires, des problèmes avec les enseignants ou une expulsion sont fréquemment cités comme motifs (Bushnik, Barr-Telford & Bussière, 2004). L'étude longitudinale de Kaesen, Johnson et Cohen (1990) a démontré que le climat de l'école peut augmenter les difficultés d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. L'environnement scolaire est composé du climat scolaire, des pratiques éducatives et finalement des problèmes scolaires et sociaux (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Le climat scolaire. Le climat scolaire est la composante de l'environnement socio-éducatif qui influence le plus l'expérience globale qu'un adolescent aura à l'école (Moos, 1979; Purkey & Smith, 1983). Il s'avère cependant plutôt difficile d'avoir une définition partagée par plusieurs chercheurs de ce qu'est un bon climat. De nombreux chercheurs (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Moos, 1979; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983) sont en accord pour affirmer qu'un bon climat découle de la qualité des relations interpersonnelles, de l'adoption d'un système de règlements clairs et appliqués avec cohérence et d'un faible taux de victimisation. Janosz, Georges et Parent (1998) critiquent cette catégorisation puisque la qualité du climat scolaire dépendrait ainsi de certaines caractéristiques personnelles, ce qui crée une confusion.

Afin de pallier à ce problème, ils proposent d'inclure cinq sous-climats afin de bien cibler ce qui influence la perception des adolescents concernant le climat scolaire. Les cinq catégories identifiées sont donc le climat relationnel, éducatif, de justice, de sécurité et d'appartenance (Janosz, Georges & Parent, 1998). Le climat relationnel couvre les rapports et les liens présents entre les individus fréquentant une même institution scolaire. L'analyse du climat relationnel se fait à partir de la chaleur des contacts interpersonnels, du respect entre les individus et de l'assurance du soutien d'autrui. Le climat éducatif se définit par l'importance et la place accordée à l'éducation. Les objectifs véhiculés par une école où l'éducation est primordiale traiteront de la réussite des élèves, la qualité de l'éducation et du sens donné aux apprentissages. Le climat de sécurité se traduit par le sentiment de sécurité et de confiance des personnes fréquentant l'école, autant les membres du personnel que les professeurs ou les élèves. Il y a deux perceptions envisageables, qu'une victimisation soit possible ou non. À ce niveau, il est important que les étudiants se sentent en sécurité afin de s'impliquer au sein de l'école (Boyce, King & Roche, 2004). Le climat de justice concerne la notion de cohérence dans l'application des règlements. Il est important que les élèves perçoivent que les conséquences ou les récompenses découlent des comportements et non des individus en soi (Hoover-Dempsey et al., 2005). Finalement, le climat d'appartenance s'installe en fonction des autres types de climat. Si une école parvient à maîtriser l'ensemble de ces climats, le sentiment d'appartenance se développera (Janosz, Georges & Parent, 1998). Bien qu'en apparence le concept de climat scolaire puisse paraître facile à cibler, il n'en demeure pas moins qu'obtenir un bon climat scolaire dépend de plusieurs facteurs.

Les pratiques éducatives. Certaines pratiques éducatives (système) ont un impact sur les apprentissages. Il s'agit de l'encadrement, la reconnaissance, la qualité de l'enseignement, l'emphase sur la réussite éducative, le temps consacré à l'enseignement, les opportunités d'investissement, la participation des parents et le leadership éducatif de la direction et son style de gestion (Janosz, Georges & Parent, 1998). Voici plus en détail ce que représentent ces composantes.

La notion d'encadrement couvre les règlements au sein d'une école. Ces derniers doivent être appliqués uniformément à tous les élèves, et ce, de manière congruente. De plus, il est important d'avoir un texte écrit qui explique le fonctionnement et le code de vie (Hoover-Dempsey et al., 2005). Ce texte est utile pour tous (élèves, parents, intervenants, professionnels) afin que chacun puisse se l'approprier. Janosz, Georges et Parent (1998) insistent sur la nécessité d'impliquer les élèves à l'élaboration des règlements. De cette manière, les probabilités qu'ils s'y conforment augmentent considérablement puisque les élèves se sentent davantage interpellés et impliqués.

Le deuxième système identifié a trait à la reconnaissance. Un élève qui obtient la reconnaissance de son institution scolaire se sentira davantage valorisé et par conséquent sera plus apte à acquérir de nouvelles connaissances. L'établissement d'un système de reconnaissance est donc recommandé, et ce dernier devrait être axé principalement sur des renforcements positifs (Ministère de l'éducation de l'Alberta, 2008). En effet, il a été démontré dans de nombreuses études que le recours à des renforçateurs positifs s'avère être plus efficace que la punition pour contrer les comportements turbulents et augmenter la motivation des élèves (Archambault & Chouinard, 1996; Viau, 1994).

Les enseignants jouent un grand rôle dans l'application des règlements et la mise en place des pratiques éducatives (Söderberg, Iselau & Gustafsson, 2008). Une majorité des étudiants ont besoin d'être constamment stimulés et c'est bien souvent aux professeurs que cette tâche revient. Il est important que le professeur s'adapte aux besoins, aux forces et aux faiblesses de ses élèves afin d'exercer un impact significatif sur ceux-ci (Viau, 1994). De plus, l'emphase mise sur la réussite éducative de la part des enseignants représente un facteur important concernant la réussite des étudiants. L'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) a illustré que les élèves encouragés par des professeurs croyant en leur capacité avaient obtenu de meilleurs résultats académiques et comportementaux que les élèves des enseignants qui ne croyaient pas au potentiel de ceux-ci. Il existe quatre éléments pouvant influencer la perception des professeurs, soit leur niveau d'expérience, le soutien qui leur est offert, le nombre d'élèves dans leur classe et finalement leur charge de travail (Meijer, Soriano & Walkins, 2003).

En résumé, les attentes et les attitudes des professeurs face à leurs étudiants ont un réel impact sur la réussite de ces derniers, et ce, indépendamment de la compétence des étudiants. Bien que les stratégies pédagogiques soient essentielles, le temps consacré à l'enseignement et l'organisation de celui-ci le sont tout autant (Söderberg, Iselau & Gustafsson, 2008). Bien souvent, c'est lorsqu'il y a une mauvaise planification que les élèves turbulents prennent le contrôle et par le fait même dérangent l'ensemble du groupe (Pecsek, Cuk & Lesar, 2008). De plus, l'enseignant qui se concentre sur l'ensemble des élèves de sa classe et non pas seulement sur ceux qui performant le plus

ou ceux qui sont le plus turbulents aura plus de facilité à gérer sa classe (Janosz, Georges & Parent, 1998).

En plus de leur tâche d'enseignement, les professeurs sont souvent sollicités pour animer ou prendre part à des activités parascolaires. Lorsqu'une école offre des activités parascolaires, il est plus facile pour les étudiants de découvrir leurs intérêts, que ce soit dans des domaines sportifs, manuels ou artistiques (Poncelet, Crochelet & Bernard, 2006). En plus de découvrir leurs intérêts, les étudiants s'identifient davantage à leur école, ce qui augmente leur sentiment d'appartenance. Les parents sont également favorables face à de telles activités puisqu'elles permettent à leur enfant de faire partie d'un groupe, de développer des intérêts et d'avoir un passe-temps structuré et ainsi diminuer les possibilités d'adopter des comportements délinquants. Outre l'intérêt manifesté par les parents par rapport aux activités, leur participation à différents comités ou activités est à privilégier. La communication entre le personnel d'une école et les parents est essentielle pour que l'enseignant ait une compréhension de la dynamique familiale de ses élèves (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). Plus l'implication des parents au sein de l'école est grande, plus les élèves ressentent l'importance sociale de l'école et plus le climat socio-éducatif s'améliore (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009; Tilman & Ouali, 2001) Cette implication parentale doit être favorisée de la part des enseignants et facilitée par la structure scolaire et les pratiques de gestion (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Une autre sphère d'influence importante est celle de la direction. Janosz, Georges et Parent (1998) affirment que la direction influence grandement le travail des

professeurs et leur motivation. En effet, plus la direction offre un soutien important, plus grande est la motivation des professeurs. Les professeurs doivent sentir que leur opinion est prise en compte dans les décisions importantes, ce qui développe un sentiment d'appartenance à leur milieu de travail. La formation continue est également un élément qui influence le niveau de motivation (Söderberg, Iselau & Gustafsson, 2008). Quant à la pression exercée sur les professeurs, celle-ci peut avoir des répercussions physiques et psychologiques sur eux, ce qui est nuisible pour les élèves et leur accomplissement (Black, 2003).

Les problèmes scolaires et sociaux. Lorsqu'un élève présente des problèmes d'ordre scolaire ou social, ceux-ci ont des répercussions sur son comportement. Il est important de différencier les problèmes scolaires et sociaux puisqu'ils impliquent une prise en charge différente. Lorsqu'un élève a des problèmes scolaires, il faut identifier la nature de ces problèmes: problèmes d'indiscipline, de motivation ou de rendement (Janosz, Georges & Parent, 1998). En départageant les problèmes, il est plus facile de cerner les principales problématiques et par conséquent de mettre en place des moyens d'interventions appropriés.

Plusieurs éléments sont donc à prendre en considération afin de bien comprendre ce qui peut influencer le parcours scolaire d'un adolescent. Des interventions qui tiennent compte des éléments mentionnés précédemment devraient être faites auprès des écoles, tout respectant certaines balises.

Types d'intervention

Afin d'avoir un impact auprès des jeunes éprouvant des difficultés d'adaptation, il est essentiel de privilégier certains types d'interventions. La littérature fait état de quatre éléments auxquels il importe de s'attarder. Tout d'abord, l'intervention doit tenir compte des caractéristiques biologiques de l'enfant, doit être multimodale et doit privilégier une approche systémique et/ou cognitivo-comportementale.

Les caractéristiques biologiques. Il est essentiel de s'attarder aux caractéristiques biologiques de l'élève lorsqu'une intervention est faite. Plusieurs recherches ont démontré que les caractéristiques biologiques jouent un rôle dans l'apparition de trouble de la conduite, d'où leur importance (Lewis, 1990; Lytton, 1990; Tremblay et al., 1992). Ainsi, chaque élève a des forces et des lacunes sur lesquelles il faut miser lors de l'intervention (Gerten, 2000).

L'intervention multimodale. L'intervention réalisée dans le contexte scolaire doit être faite en collaboration avec d'autres ressources afin d'être pleinement efficace (Hawkins et al, 1992). En effet, l'école s'avère être un endroit de choix afin de développer les compétences sociales de l'enfant. Cependant, un travail doit souvent aussi être fait au niveau des compétences parentales et c'est aux centres locaux de services communautaires (CLSC) que ce travail revient (Gerten, 2000). De plus, un suivi familial avec des spécialistes des Centres Jeunesse peut parfois être nécessaire. C'est lorsque l'intervention rejoint plusieurs milieux (enfant, école, famille, communauté) que cette dernière est la plus efficace (Tremblay et al, 1992). De plus, une intervention incluant un support à la famille et des interventions éducatives diminueraient le taux de délinquance

juvénile (Perkins-Dock, 2001), d'où la nécessité d'aborder également l'approche systémique.

L'approche systémique. L'approche systémique implique et suggère que tout est constitué de systèmes (Weber, McKeever & McDaniel, 1985). Un système représente, à l'intérieur de cette approche, l'ensemble des entités qui ont une interaction mutuelle (Hoffman, 1981). Les entités peuvent être l'environnement, la famille, un parent ou un enfant par exemple.

Selon cette approche, une intervention faite auprès d'un élève devrait également impliquer une intervention auprès de sa famille. Les parents seront appelés à développer les comportements prosociaux de leur enfant, à gérer adéquatement leurs conflits conjugaux et à développer une cohésion au sein de la famille (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 1998). L'approche systémique est également à privilégier puisque si un adolescent réintègre un milieu de vie où aucun changement n'a été effectué, il y a de forts risques que cet adolescent renoue avec ses anciens patterns (Angel, 2009). Ainsi, la collaboration et la participation des parents sont essentielles (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 1998).

L'approche systémique sensibilise à l'importance d'être attentif à l'influence des différents contextes sociaux sur le comportement d'un individu (Bellemare, 2000). De nombreuses études ont démontré l'efficacité des programmes utilisant cette approche, tout comme le fait que celle-ci permettrait de réduire à long terme les activités criminelles et les comportements violents chez les adolescents les plus à risque

(Henggeler, Schoenwald, Pickrel, Brondino & Cunningham, 1996). De plus, des effets positifs ont été observés chez des adolescents présentant différents types de problèmes (Kazdin & Weisz, 1998).

L'approche cognitivo-comportementale. Les programmes reposant sur l'approche cognitivo-comportementale ont démontré une réduction du taux de récidive au niveau des délinquants juvéniles (Andrews et al., 1990; Lipsey, 1992; Palmer, 1994). Il s'avère donc approprié d'avoir recours à ce type d'approche afin d'intervenir efficacement auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation scolaire, étant donné que ceux-ci sont à risque de développer des conduites antisociales et délinquantes.

Cette approche soutient que le comportement d'un individu est déterminé par l'association entre un stimulus et un comportement, mais également par les effets de ce comportement (renforcements ou punitions) (Skinner, 1953). Ainsi, un individu répétera ou arrêtera un comportement en fonction de l'effet de ce dernier. Au niveau scolaire, McKee (1971) et Tyler (1967) ont respectivement illustré à travers leurs études que l'utilisation d'une technique de renforcement positif, tel qu'octroyer des privilèges, améliore la performance scolaire des adolescents éprouvant des difficultés. Les interventions cognitivo-comportementales les plus utilisées sont l'entraînement aux habiletés sociales, la maîtrise de la colère, la gestion du stress, la résolution de conflits et le développement de l'empathie (LeBlanc, Dionne, Proulx, Grégoire & Trudeau-LeBlanc, 1998). Les professionnels œuvrant auprès des adolescents en difficulté devraient donc privilégier ces interventions afin d'avoir un meilleur impact sur ces derniers. Lipsey et Derzon (1997) mentionnent également que l'approche cognitivo-

comportementale constitue une orientation de choix dans la prise en charge des adolescents en difficulté.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Choix des jeunes

L'école secondaire Honoré-Mercier possède un local de retrait. De nombreuses écoles secondaires de la région métropolitaine ont également un tel local à leur disposition. Il y a notamment Louis-Riel, Sophie-Barat, Édouard-Montpetit, Joseph-François-Perreault, La Voie, Georges Vanier, St-Henri, La Dauversière, St-Luc, Évangéline et Louise Trichet. Les enseignants ont recours à ce local de retrait pour quatre motifs, soit lorsque l'élève est agressif verbalement, agressif physiquement, qu'il persiste à déranger la classe ou qu'il refuse d'effectuer le travail exigé, et ce, malgré les multiples interventions du professeur. Il s'agit d'un local ayant plusieurs pupitres individuels et l'élève est tenu d'effectuer le travail académique amorcé en classe, faire des copies ou rédiger des réflexions. L'élève doit rester à cet endroit la durée du cours, et il peut intégrer par la suite son prochain cours. Un surveillant assure une présence constante dans ce local. Lorsqu'un élève est envoyé à ce local de retrait, certaines données sont comptabilisées tel que le nom de l'élève, la journée à laquelle l'évènement s'est produit, le professeur concerné et le motif du retrait. Ainsi grâce à l'ensemble de ces données, il est possible de faire ressortir quelques éléments.

Le projet cible cinq élèves fréquentant assidûment ce local. Une consultation a également été faite auprès des éducateurs spécialisés de l'école Honoré-Mercier afin qu'ils recommandent des élèves qui fréquentent le local de retrait, qui ont des problèmes d'adaptation et qui seraient prêts à s'investir dans un suivi. Cette notion de volontariat est très importante au sein de l'école, puisqu'un suivi individuel avec un professionnel ne peut être imposé. Les élèves doivent donc accepter de participer à un tel projet.

Finalement, après les démarches effectuées auprès du personnel (professeurs et éducateurs) il a été possible de cibler les cinq élèves, soit un garçon et quatre filles. L'âge des participants varie entre treize et quatorze ans. Le projet consiste à entreprendre un suivi hebdomadaire avec les élèves référés. À l'intérieur de ce suivi, les forces et faiblesses de l'élève seront identifiées afin que les interventions soient modulées en fonction de ces dernières. Il ressort que l'ensemble des élèves ont de la difficulté à interagir harmonieusement avec l'autorité, ils ont des difficultés d'adaptation scolaire et ils ont tous déjà adopté des comportements délinquants (vol, batailles, consommation d'intoxicants). De plus, quatre des cinq élèves présentent des difficultés d'ordre académique. Par conséquent, une majorité des interventions seront ciblées sur la prévention de la délinquance. Il y a eu environ neuf rencontres d'une durée d'une période scolaire, soit 55 minutes, avec chacun des participants. Finalement, ce projet a comme objectif de redonner confiance à ces jeunes et de réduire par conséquent leurs difficultés d'adaptation scolaire. L'élève qui est davantage outillé est plus en mesure de faire face aux problèmes qui peuvent survenir dans sa classe, dans sa vie sociale et familiale. Ainsi, bien que le projet soit conscrit dans un court laps de temps, les effets de ce dernier peuvent se faire ressentir dans plusieurs sphères.

Une comparaison entre l'ensemble des élèves fréquentant le local de retrait et les cinq élèves ciblés sera faite. Une seconde comparaison entre les présences au local de retrait des cinq élèves avant et après/pendant le suivi complétera la présentation. Les données compilées avant le suivi concernent la période couvrant du 5 septembre 2006 au 12 avril 2007 et du 13 avril au 4 juin 2007 pour celle pendant/après le suivi.

Afin d'avoir un portrait des jeunes ciblés, voici une comparaison entre les élèves ciblés pour le projet et les autres étudiants de l'école secondaire Honoré-Mercier. Premièrement, en ce qui concerne l'ensemble des élèves ayant déjà été au local de retrait, au minimum une fois (457), il est possible d'affirmer qu'en moyenne chaque élève a été 5 fois au local (5,1). Quant aux élèves ciblés, ceux-ci y ont été en moyenne 17 fois (17,8).

Pour ce qui est des mois où les élèves ont le plus fréquenté le local de retrait, les données diffèrent lorsqu'il s'agit de l'ensemble des élèves et des élèves ciblés. En effet, chez l'ensemble des élèves il y a eu 17,36 % des retraits qui se sont faits au mois d'octobre, ce qui représente le mois avec le plus grand nombre de retraits. Pour les élèves ciblés, ce sont les mois de novembre et de janvier qui ont été les plus difficiles avec chacun 17,1 % de retraits. Le mois de décembre a été celui où les présences au local de retrait étaient plutôt faibles, et ce, dans les deux groupes observés; 9,35 % pour l'ensemble des élèves et 7,6 % pour le groupe cible. Cette petite proportion peut toutefois s'expliquer par la courte durée de fréquentation scolaire du mois de décembre, l'école étant fermée durant le congé de Noël.

Les motifs justifiant qu'un professeur envoie un élève au local de retrait sont sensiblement les mêmes d'un groupe à l'autre. Voici sous forme de tableau cette comparaison :

Tableau I : Proportion des expulsions selon les motifs

Motifs	Ensemble des élèves	Élèves ciblés
Agressivité verbale	22,6 %	21,9 %
Agressivité physique	3,2 %	4,1 %
Persiste à déranger malgré les interventions de l'enseignant (e)	47,9 %	48,0 %
Refuse de se mettre au travail malgré plusieurs interventions de l'enseignant (e)	26,2 %	26,0 %

Instruments d'évaluation

Afin de dresser un portrait global des sujets, le *Child Behavior Checklist (CBCL)*, également appelé *Achenbach* et *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* a été complété (Achenbach, 1991). Ce questionnaire est un test normatif utile afin de cibler les forces et les difficultés d'une personne, orienter une entrevue, établir des pistes d'intervention et évaluer l'évolution d'un jeune; bref pour obtenir un portrait inscrit dans le temps d'un enfant ou établir des priorités d'intervention. Lorsque l'objectif est d'évaluer les changements chez un individu, il doit y avoir un intervalle d'au moins deux mois entre les deux mesures.

Il existe trois types de répondants avec chacun leur propre questionnaire et grille d'évaluation. Cette grille n'est pas donnée aux divers répondants. Les trois répondants sont le jeune lui-même, ses parents et son ou ses professeurs (s). Certains biais peuvent être présents au niveau des parents et du jeune lui-même. En effet, il a été observé que les parents peuvent être sur la défensive, car ils se sentent menacés ou peuvent sous-

estimer les problèmes que vit leur enfant. Concernant les enfants, c'est en grande partie leur désir de vouloir plaire qui biaise les résultats. La pression exercée par les parents peut également jouer un rôle. Globalement, le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) fait l'évaluation des problèmes sociaux et émotionnels présents chez un jeune tel qu'ils sont perçus par le répondant. Ce questionnaire est composé de 113 questions et concerne huit syndromes différents: le retrait, la tendance à la somatisation, l'anxiété et la dépression des élèves, les problèmes sociaux, les troubles psychologiques, les comportements d'attention et de concentration, les comportements délinquants et les comportements agressifs (Achenbach, 1991; Favre & Jolie, 2003).

Dans le cadre du projet actuel, les professeurs et les jeunes ont complété une première fois le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) dans la semaine du 26 mars 2007 et une deuxième fois dans la semaine du 28 mai 2007. Le délai exigé de deux mois minimum a été respecté afin d'observer les changements qui se sont opérés suite aux interventions.

Matériel clinique

Le Programme alternatives à la violence (PAV), mis sur pied par les Centres jeunesse de Montréal a été utilisé comme outil d'intervention. Il s'agit d'un programme qui se donne principalement dans les Centres jeunesse mais le contenu des rencontres peut également s'appliquer aux élèves en difficulté dans une école secondaire.

Ces rencontres permettent à l'adolescent de prendre conscience de sa colère et d'ainsi parvenir à identifier les déclencheurs de sa colère, ses comportements et

finalement les résultats que ces derniers amènent. Il est démontré aux adolescents que pour parvenir à gérer leur colère, ils doivent savoir que celle-ci est une émotion nécessaire et normale. Il s'agit en fait d'une alerte qui indique à l'individu que quelque chose ne va pas comme il le souhaiterait. L'élève doit comprendre que la colère n'est pas mauvaise en soi, mais qu'il importe de s'attarder à la manière de l'exprimer. Grâce aux thèmes abordés à l'intérieur de ce programme, l'étudiant est outillé afin de faire face à des situations indésirables, génératrices de colère. À l'aide d'un journal hebdomadaire, l'élève inscrit les situations qui lui ont fait vivre de la colère afin de bien cerner ses déclencheurs. Les comportements adoptés lors de ces moments sont également abordés afin que l'élève puisse intégrer qu'il y a des conséquences directes à ses comportements. De plus, la notion de résolution de conflits est abordée. Les six étapes, que voici, afin de résoudre un problème ont été illustrées (DeVito, 2001) :

1- La définition du problème :

La première étape consiste à analyser le problème afin de bien le comprendre, c'est-à-dire qu'il est nécessaire que la personne se rende compte de ce qui la rend insatisfaite. Ce questionnement est primordial afin que la personne prenne conscience que le problème identifié est le sien et que ce sont ses propres besoins qui ne sont pas comblés. En ayant conscience de ces éléments, elle aura plus de facilité à exposer le problème d'une façon descriptive. Cette manière de procéder sera non seulement plus exacte, mais elle réduira également les possibilités de provoquer une réaction défensive chez la ou les parties en cause. Ainsi, pour identifier et définir le problème, les élèves ont été amenés à se poser des questions comme : « Quelle est la nature du problème? »

« Qui est touché par le problème? » « Quelles sont les émotions que cette situation me fait vivre? » « Quelle en est sa cause? »

Il est nécessaire de bien préciser la nature et la cause du problème, et ce, dans l'optique de ne pas traiter qu'un symptôme.

2- La fixation d'une rencontre :

Après avoir bien identifié le problème et avoir cerné les éléments sous-tendant l'insatisfaction de la personne, il est primordial de s'assurer que l'autre personne concernée par la situation soit prête à en discuter. Si l'autre personne est fatiguée, pressée ou préoccupée par d'autres soucis, on ne peut s'attendre à ce qu'elle prête toute son attention au problème. Afin de s'assurer que l'autre personne est ouverte à la discussion et voudra essayer de résoudre le conflit, il est nécessaire de lui poser une question telle que : « Quelque chose me tracasse, pouvons-nous en discuter? » Si la réponse est affirmative, le temps est adéquat pour parler du problème. Par contre, s'il appert que ce n'est pas le bon moment pour discuter du problème, il serait préférable de fixer un rendez-vous avec l'autre à un moment et dans un lieu qui convient à toutes les parties. Cette étape du processus de résolution de conflit peut sembler banale, mais il ne faut pas la négliger, car elle est essentielle afin d'augmenter les chances de réussite. Il est très important que l'autre personne réagisse positivement à l'approche.

3- Le dévoilement du problème aux parties concernées par la situation :

Il est nécessaire que le problème soit exposé aussi clairement que possible. Pour ce faire, il est aussi préférable d'avoir recours à la première personne (« Je ») pour énoncer le problème.

4- L'écoute du point de vue des parties concernées par la situation :

Après avoir pris soin de faire mention du problème et fait savoir à l'autre les souhaits, il est important de s'assurer que l'autre a bien compris. Pour ce faire, ce type de question peut être posée: « Je ne suis pas certain de m'être exprimé très clairement; peut-être devrais-tu me faire savoir ce que tu as compris pour que je sache si mon problème te semble clair ». Dans toutes les situations, il est essentiel de s'assurer de la compréhension des parties avant d'aller plus loin. Il ne serait pas bénéfique pour la résolution du problème que chacune des parties ait une perception erronée du problème en question.

Il est aussi important, avant de rechercher des solutions au problème, de connaître les besoins des autres personnes en cause dans le conflit. L'écoute du point de vue des parties concernées par la situation est essentielle, les autres parties ayant aussi le droit d'être entendues. Il est possible de reconnaître les besoins de l'autre en demandant simplement : «Maintenant que je t'ai dit ce que je désirais et que je t'en ai donné la raison, dis-moi à ton tour ce que tu attends de moi pour être tout à fait satisfait.»

5- La recherche de solutions; d'un arrangement :

À cette étape décisive du processus de résolution de conflits, l'objectif est de trouver une solution afin de satisfaire les besoins de chacune des parties en cause. Le processus de recherche de solutions implique souvent de regarder différents moyens afin de régler le problème. Une distinction devra néanmoins être faite entre les moyens qui semblent idéaux et ceux qui, finalement, compte tenu du contexte, seront souhaitables et réalisables. Le meilleur moyen d'atteindre des résultats est de proposer le plus de solutions possible et par la suite d'en faire l'évaluation afin de retenir la meilleure pour chacune des parties. Ce processus peut se résumer en trois étapes :

- A) L'énoncé de plusieurs solutions possibles
- B) L'évaluation des solutions possibles
- C) Le choix de la meilleure solution.

6- La mise en application de la solution retenue :

Suite aux possibilités envisagées, il est nécessaire de choisir et d'appliquer la solution qui convient. La solution privilégiée n'a pas à être finale, puisqu'après l'avoir appliquée pendant un certain temps, il est pertinent de prendre le temps de réfléchir sur la situation et d'évaluer si cette solution est la meilleure. Il est important de se questionner si des éléments nouveaux devraient être apportés et dans le cas où les résultats attendus ne seraient pas atteints, de la pertinence de reprendre le processus.

Lorsqu'il était question de résolution de conflits pendant les rencontres, les élèves étaient amenés à citer des exemples concrets où il aurait été bénéfique que ces étapes soient réalisées. Ils devaient également mettre en application ce qui avait été

décidé d'appliquer lors des rencontres. Il est en effet plus facile d'intérioriser des notions apprises lorsqu'il est possible de les appliquer concrètement.

Enfin, un outil « maison » de l'école secondaire a été utilisé. Il s'agit en fait du questionnaire *Regard sur ma vie*. Avec ce questionnaire, l'élève cible les sphères de sa vie qui le satisfont ou non. Il est ainsi possible d'avoir un portrait des insatisfactions personnelles de l'élève. De plus, l'outil utilisé est un graphique où l'élève est amené à colorier certaines sphères, ce qui le stimule davantage qu'une simple liste.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES HISTOIRES DE CAS

Julie

Présentation. Julie est une jeune fille âgée de 13 ans qui fréquente actuellement une classe de première année du secondaire. Deuxième d'une famille de trois enfants, celle-ci a eu une enfance mouvementée. Tout d'abord, Julie n'a jamais connu son père ce qui constitue un facteur de risque (Astone & McLanahan, 1991; Farrington, 1996). Ce dernier n'est également pas au courant de son existence puisque sa mère lui a mentionné s'être fait avorter avant de mettre un terme à leur relation. La jeune fille ressent un grand manque à cet effet et a récemment pris des moyens afin de retrouver son père biologique. En ce qui concerne les autres enfants de cette famille, aucun n'entretient de liens avec leur père. Il est à noter que les trois enfants ont tous des pères différents. Bien que Julie puisse bénéficier du support de sa famille élargie, du côté maternel, certains conflits ressortent de ces relations. L'origine de ces conflits vient du fait que la mère de Julie a coupé les liens avec une grande majorité des membres de sa famille et ne désire pas que sa fille entretienne encore une relation avec eux. Lorsqu'il est question de discipline, la mère de Julie s'avère être un modèle inadéquat. Cette dernière n'est que peu disponible à l'égard de sa fille et lorsqu'il s'agit de discipline elle a souvent recours à la violence verbale ou physique, ce qui est un facteur de risque au niveau du développement des difficultés d'adaptation scolaire (Ayotte & Laurendeau, 1999).

À la maison, Julie accomplit une grande partie des tâches ménagères puisque sa mère travaille le soir. L'aînée de la famille habite chez l'ancien copain de sa mère, suite à une bataille survenue entre l'aînée et sa mère. Ainsi, à tous les jours, Julie doit aller à l'école, faire ses travaux scolaires, s'occuper de son jeune frère, préparer le souper,

accomplir des tâches ménagères, et ce, tout en tentant d'avoir des activités propres à une jeune fille de treize ans. Finalement, un autre point important dans le cheminement de Julie est le nombre de déménagements et de changements d'école qu'elle a vécus. En effet, depuis que Julie est à la maternelle, la famille est déménagée à quatre reprises. Au niveau scolaire, elle a fréquenté cinq écoles différentes de la maternelle à sa première année du secondaire.

Problématique. En début de suivi, Julie a mentionné vouloir recevoir de l'aide puisqu'elle éprouve de la difficulté à l'école, et ce, tant au niveau académique qu'au niveau comportemental. Elle avoue avoir de la difficulté à contrôler ses émotions et de parfois les extérioriser de façon agressive, soit verbalement ou physiquement. Julie adopte généralement des comportements reliés à un trouble d'hyperactivité (impulsivité, distractivité et problèmes de relations), tels que définis par Kauffman (1989).

Interrogée sur l'aide qu'elle a déjà reçue, elle affirme avoir déjà reçu les services d'un psychologue et d'une psychoéducatrice lorsqu'elle était au primaire. L'aide reçue s'est échelonnée sur une période de trois ans, soit de la troisième à la cinquième année du primaire.

Afin de connaître la perception que Julie a d'elle-même et de mieux distinguer les sphères de sa vie qui sont problématiques, elle a rempli le formulaire d'évaluation du *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991). Il ressort que Julie se perçoit dans la norme en ce qui concerne la majorité des sous-échelles, soit les problèmes affectifs, d'anxiété, de somatisation, de déficit d'attention et

d'hyperactivité ainsi que des problèmes de comportements. Il est toutefois observé qu'elle se situe en difficulté à un écart-type de la moyenne à la sous-échelle évaluant les troubles oppositionnels.

Deux professeurs ont été approchés afin de mieux comprendre le fonctionnement de Julie en classe. Pour ce faire, ceux-ci ont rempli une synthèse d'information. Il est à noter que cette étudiante fait partie d'un groupe de cheminement particulier de formation puisqu'elle a des difficultés au niveau académique. Son titulaire lui enseigne le français, l'anglais, les mathématiques, l'histoire et la géographie. Il ressort que Julie respecte davantage les consignes de ce professeur que celles des autres adultes. En rencontre, elle explique cette différence de comportement par le fait qu'elle perçoit les limites des professeurs et sait à quoi s'en tenir par rapport aux conséquences qu'elle aura à subir. Elle sait donc que si elle se comporte de façon inappropriée dans ses cours avec son titulaire, ce dernier applique rigoureusement les conséquences tandis que les autres font preuve d'un plus grand laxisme.

Son titulaire la perçoit comme étant un leader négatif qui dérange le bon fonctionnement de la classe. Elle mentionne que cette dernière est hyperactive et est distraite par tout ce qui se passe dans la classe. Son attention est peu soutenue et son titulaire doit souvent la recentrer sur la tâche ou lui répéter les consignes. Il arrive souvent qu'au lieu d'accomplir le travail demandé, elle est perdue dans ses rêveries ou dessine. Elle recherche les relations avec les autres et l'attention de l'adulte. Julie est irritable, tolère peu la frustration et se fâche lorsqu'elle essuie un refus. Elle exprime son agressivité par des crises de rage et des agressions verbales. En plus de faire remplir la

synthèse d'information à ce professeur, celui-ci a rempli un *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant. Les résultats obtenus au test confirment la présence des difficultés observées chez l'élève. Les difficultés se trouvent particulièrement au niveau des troubles oppositionnels : elle est à plus de deux écarts-types de la moyenne. Ce résultat est en concordance avec les observations faites par l'élève elle-même. De plus, Julie s'écarte à plus d'un écart-type et demi de la norme au niveau des autres échelles: problèmes affectifs, anxiété, problèmes somatiques, troubles de l'attention ainsi que les problèmes de la conduite. En ce qui concerne les troubles de l'attention, les difficultés se retrouvent autant sur le plan de l'inattention que sur le plan de l'hyperactivité/impulsivité où elle se situe respectivement au 98^e et 97^e rang centile.

Quant aux les observations du second professeur, qui lui enseigne deux périodes par semaine, voici ce qui est ressorti de la synthèse d'information. Ce professeur mentionne qu'elle tente, la plupart du temps, de bien gérer ses émotions, mais lorsqu'elle n'y parvient pas elle doit sortir de la classe afin de diminuer sa colère. Sinon, lorsqu'elle est en classe, elle se comporte généralement bien et débute les tâches qui lui sont demandées mais elle éprouve souvent des difficultés à les compléter. Selon le professeur, l'agressivité de Julie se manifeste par de l'impulsivité. Face aux interventions d'une personne en position d'autorité, Julie réagit de manière hostile. En effet, elle peut parfois être arrogante, voire explosive et violente.

En résumé, les données recueillies laissent voir des difficultés dans plusieurs catégories. Julie a de la difficulté à interagir de façon harmonieuse avec l'adulte en

position d'autorité. Elle éprouve également des difficultés sur le plan de l'attention et de l'hyperactivité, ce qui l'empêche de réaliser les tâches demandées. Notons également que Julie est impulsive et a de la difficulté à gérer ses émotions. De plus, elle manque de motivation scolaire; d'ailleurs, de nombreuses absences sont notées à sa fiche scolaire.

Interventions préconisées. En entrevue, Julie offre une bonne collaboration, affirme apprécier les rencontres et s'exprime avec aisance. Les premières rencontres furent destinées à l'établissement d'un lien de confiance, afin que celle-ci s'ouvre davantage et qu'elle donne accès à son monde intérieur. Suite à la création de ce lien, ce qui fût relativement rapide, elle a été capable de parler de son vécu, de ses sentiments et de ses craintes. Dès les premières rencontres, un plan d'intervention a été élaboré. Pour ce faire, des objectifs prioritaires ont été ciblés. Sur le plan personnel, le développement de sa relation avec sa mère a été privilégié tandis que le plan académique comportait deux objectifs spécifiques. Le premier était d'être présente à ses cours, et ce, malgré son manque de motivation. Le deuxième était de parvenir à gérer adéquatement ses émotions et sa colère.

Afin d'atteindre ces objectifs, plusieurs moyens ont été mis en place. Tout d'abord, il était important pour Julie de pouvoir discuter ouvertement de sa relation avec sa mère. L'écoute active fut privilégiée et Julie a eu accès à un moment privilégié pour s'exprimer et évacuer ses émotions. Ainsi, elle s'engageait à utiliser les rencontres afin de s'exprimer sur son vécu, ses sentiments et ses sources d'insatisfaction (colère envers sa mère, trop de responsabilités sur le plan des tâches ménagères, supervision de son jeune frère, manque de temps pour ses loisirs). Bien que le fait de ventiler ait apporté de

la satisfaction à Julie, les discussions étaient dirigées de manière à trouver des solutions adéquates à ses problèmes. Il y a eu une recherche de moyens pour parvenir à communiquer positivement avec sa mère, et ce, tout en mettant en avant-plan ses sentiments et ses besoins.

De plus, Julie éprouve des difficultés d'attention, d'où la nécessité du deuxième objectif. Étant donné que cette dernière a constamment besoin d'être stimulée, ce qui n'est pas systématiquement fait en classe, il a fallu trouver des moyens afin de répondre à son besoin d'activité tout en respectant l'atmosphère de la classe (manipuler un objet, aller aux toilettes, distribuer les feuilles en classe, se proposer d'aller au tableau). Il était également essentiel que Julie prenne conscience de son problème d'attention et des effets que ce dernier avait sur son environnement.

Finalement, afin d'atteindre le troisième objectif, Julie a complété le premier volet de PAV (programme : alternatives – violence) qui a comme objectif de réduire le niveau de la colère et d'offrir des alternatives à la violence. L'élève a été en mesure de cibler des éléments déclencheurs à sa frustration, tels que les railleries ou le fait de se sentir visée par un professeur. Elle a donc appris à gérer l'escalade émotive la menant à avoir recours à la violence.

Étant donné que les interventions se sont déroulées dans un court laps de temps, des interventions qui auraient pu s'avérer bénéfiques n'ont pu être réalisées. Il aurait été opportun d'organiser une rencontre avec la mère de Julie afin de lui donner des outils

pour bien encadrer sa fille et pour discuter des besoins d'une jeune fille. Une évaluation médicale aurait pu vérifier la présence d'un trouble neurologique, tel que l'hyperactivité, et éventuellement une médication aurait pu aider à contrôler ce problème.

Résultats obtenus. À partir du suivi effectué, il a été possible de constater que Julie démontre une volonté de changer ses comportements et un désir de s'améliorer mais que ses comportements inappropriés persistent. Lors de l'analyse du second *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) que son enseignant a complété, il est possible de constater que l'élève obtient un score de plus de quatre écarts-types de la norme dans la sous-échelle trouble de l'attention. Il y a également dans la sous-échelle problèmes somatiques que Julie s'est distanciée de la norme à plus de trois écarts-type. Ces résultats sont en contradiction avec le constat de l'enseignant de Julie qui mentionnait que cette dernière fonctionnait mieux en classe. Une hypothèse qui pourrait expliquer cette contradiction est le fait que le professeur a davantage analysé Julie lorsqu'elle a su qu'elle avait un suivi avec un professionnel. De plus, après l'analyse du deuxième *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991), il est possible de constater qu'elle se situe dorénavant à plus d'un écart-type et demi de la norme dans la sous-échelle des troubles de la conduite. Il est permis de croire que la conduite de l'élève ne s'est pas nécessairement modifiée négativement au courant du suivi. Ce score peut s'expliquer par le fait qu'elle ait été davantage en confiance et par conséquent plus transparente à propos de ses comportements répréhensibles. Questionnée à ce propos, Julie affirme ne pas avoir l'impression d'avoir un plus grand trouble de la conduite. Il aurait été pertinent

d'instaurer, conjointement avec le professeur et l'élève, un système de reconnaissance des efforts. De cette façon, des données hebdomadaires auraient été compilées et tous deux auraient peut-être eu un regard plus objectif

En ce qui concerne les objectifs du plan d'intervention, il est jugé que Julie a atteint le premier, soit d'améliorer la relation qu'elle entretenait avec sa mère. Le fait de pouvoir ventiler et s'exprimer lors des rencontres sur les insatisfactions qu'elle vivait à la maison lui a permis de mieux gérer les situations conflictuelles. En effet, elle a développé des façons d'entrer en communication avec sa mère et a su les appliquer convenablement. Julie a mis ses besoins à l'avant-plan et est ainsi parvenue à avoir moins de responsabilités sur le plan ménager afin de pouvoir pratiquer davantage d'activités sociales. Un compromis a donc été établi entre Julie et sa mère.

Au niveau du deuxième objectif, il a été particulièrement difficile pour Julie d'augmenter sa motivation à rester en classe. Bien qu'elle ait tenté de mettre en application les solutions trouvées afin de combler son besoin d'activité, son besoin de bouger était prédominant ainsi que son manque de motivation. Julie s'absentait souvent des cours sans avoir de raisons valables. La fin de l'année scolaire a peut-être joué un rôle de désinvestissement. Le deuxième objectif n'a donc pas été atteint.

En ce qui a trait au troisième objectif, ce dernier est atteint. Sa participation lors des rencontres portant sur le programme PAV était positive et Julie était capable de s'investir afin de trouver des moyens pour améliorer ses attitudes et régler ses conflits de façon pacifique. L'ensemble des devoirs, requis dans le premier volet du programme

PAV, a été complété par l'élève et ces derniers ont été bien faits. Julie était en mesure d'appliquer ce qui était vu lors des rencontres et ensuite de faire un retour sur la situation.

Finalement, lors de la dernière rencontre, un questionnaire « maison » a été rempli concernant l'ensemble des rencontres. À travers ce questionnaire, Julie mentionne qu'elle a appris à mieux contrôler sa colère et gérer ses problèmes. Elle mentionne qu'elle a également appris à mieux se connaître et qu'elle réalise maintenant qu'il y a plus d'un moyen pouvant régler ses problèmes; que ce soit de sortir de la classe, de se référer aux bonnes personnes ou de respirer calmement. De plus, elle affirme qu'elle aurait aimé continuer les rencontres hebdomadaires puisqu'elle se sentait à l'aise d'exprimer ses émotions et que le fait de pouvoir parler et partager faisait grandement diminuer ses moments de rage.

Jacynthe

Présentation. Jacynthe est une jeune fille en première année du secondaire, âgée de 14 ans. Jacynthe a trois demi-sœurs, un demi-frère et un frère. Elle habite présentement avec son père et son frère, et ce, depuis l'âge de sept ans. Avant d'habiter avec eux, elle habitait en famille d'accueil, soit de deux à sept ans. Après avoir vécu des difficultés avec sa première famille d'accueil, tel qu'être sous stimulée et insuffisamment nourrie, Jacynthe a été changée de famille à deux reprises. Ce placement était nécessaire puisque le père de Jacynthe, tout comme sa mère, était en prison. À ce jour, la mère de Jacynthe est encore en prison. L'absence parentale vécue par Jacynthe est considérée comme un facteur de risque au niveau du développement de difficultés

d'adaptation scolaire (Astone & McLanahan, 1991; Farrington, 1996). Malgré ce fait, la jeune fille rend visite à sa mère régulièrement et éprouve beaucoup d'affection pour cette dernière. La relation entre Jacynthe et ses parents, tout comme avec ses familles d'accueil, n'a jamais permis le développement d'un lien d'attachement sécurisant (Martha, 2001). Son enfance a été caractérisée par un manque de stabilité. . Ses divers placements l'ont obligée à déménager à quelques reprises et par conséquent à changer d'institution scolaire. Bien que Jacynthe affirme avoir bien vécu tous ces changements et ne pas avoir de difficulté à s'adapter à son milieu, son cheminement a tout de même été troublé par ces évènements.

Problématique. Dès la première rencontre, Jacynthe s'est montrée enthousiaste par la possibilité d'obtenir un suivi et a mentionné vouloir s'impliquer activement. Jacynthe semble être en mesure de se décrire assez justement; elle se définit comme étant impulsive, nerveuse, influençable et ayant un grand besoin d'être écoutée et orientée dans ses démarches. Tout au long de son cheminement scolaire, elle a été suivie par un psychoéducateur et récemment, soit l'an passé, elle a consulté un psychologue. Elle mentionne que ces suivis l'ont aidée à prendre conscience qu'elle avait des troubles de comportements et qu'elle devait se montrer ouverte à recevoir de l'aide.

Afin de connaître sa perception d'elle-même, Jacynthe a complété un Achenbach, version élève. Il ressort de ce questionnaire qu'elle perçoit avoir des difficultés au niveau de l'attention/l'hyperactivité ainsi qu'au niveau des troubles oppositionnels. Elle se situe à un écart-type et demi de la norme. En ce qui concerne les

autres sous-échelles, soit les problèmes affectifs, d'anxiété, les problèmes somatiques et les problèmes de comportements, elle se situe dans la norme.

Pour établir un portrait plus juste, deux professeurs ont rempli une synthèse d'information sur l'élève. Jacynthe entretient un rapport différent avec l'ensemble de ses professeurs et admet ouvertement avoir des problèmes plus précis avec certains d'entre eux. Ainsi, un des deux professeurs qui a été ciblé pour répondre au questionnaire a visiblement des conflits avec Jacynthe tandis que l'autre non. Les réponses des deux professeurs ont divergé sur plusieurs points.

Tout d'abord, pour le premier professeur, Jacynthe est perçue comme étant un leader négatif au sein de la classe qui interagit négativement lorsqu'elle est en petit groupe ou avec l'ensemble de la classe. C'est seulement en équipe de deux qu'elle s'implique positivement et elle est souvent dérangée par les bruits et mouvements qui se produisent dans la classe. Quant à son adaptation au professeur, elle est définie comme étant non autonome par rapport à l'adulte. Lorsque ce dernier est en position d'autorité par rapport à elle, Jacynthe réagit de façon résistante. De plus, le professeur mentionne que Jacynthe est consciente de ses forces et faiblesses, mais qu'elle aurait tendance à surestimer ses capacités. De plus, elle aurait de la difficulté à reconnaître ses torts.

En ce qui concerne les commentaires du deuxième professeur, voici ce qui ressort de la synthèse d'information. Jacynthe, par rapport au groupe, serait influençable et serait un élément perturbateur. Elle interagirait de façon positive dans l'ensemble des activités, que celles-ci se déroulent en classe, en petit groupe ou en équipe de deux.

Occasionnellement, elle réagit aux bruits et mouvements des autres élèves dans la classe. Face à l'adulte, elle serait autonome et ne refuserait pas le contact malgré que ce dernier soit en position d'autorité sur elle. Au niveau personnel, Jacynthe est consciente de ses forces et faiblesses et accepterait de reconnaître ses torts et de se reprendre par la suite.

Finalement, les deux professeurs s'entendent pour mentionner que l'agressivité de Jacynthe se manifeste par de la colère, des agressions verbales, des agressions physiques et de l'impulsivité. Ils ne décèlent pas de signes de l'anxiété que Jacynthe dit vivre.

Tout comme mentionné précédemment, ces deux professeurs ont des points de vue bien différents de la situation de Jacynthe. Questionnée sur ces différences, Jacynthe mentionne ne pas savoir d'où elles proviennent, mais dit avoir adopté des comportements plus répréhensibles dans un cours que dans l'autre. Lors des rencontres, il a été décidé que Jacynthe tenterait d'améliorer la relation qu'elle établissait avec le professeur avec qui elle éprouvait des difficultés et, en ce sens, que des moyens lui seraient proposés. Ainsi, afin de pouvoir analyser tout changement dans la situation, son professeur a rempli un *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991). Ce test fait référence à la perception du professeur.

Jacynthe se situe en difficulté à quatre écarts-types de la norme en ce qui concerne la sous-échelle des troubles de l'attention/ hyperactivité. Aux sous-échelles des troubles oppositionnels et des problèmes somatiques, elle se situe à plus de deux écarts-types de la norme. Concernant les problèmes de comportements et d'anxiété, elle se

situé à plus d'un écart-type et demi de la norme. Finalement, en ce qui concerne les problèmes affectifs, elle est à un écart-type de la norme. Il est possible de s'apercevoir qu'il y a une différence entre la perception que Jacynthe avait d'elle-même et celle de son professeur.

En résumé, Jacynthe est une jeune fille qui présente de multiples difficultés dont elle n'est pas nécessairement consciente. Elle verbalise toutefois certaines de ces lacunes en entrevue, bien qu'elles ne ressortent pas dans son test normatif. De plus, il s'avère important d'approfondir l'état de ses relations avec l'ensemble des professeurs.

Interventions préconisées. En début de suivi, un plan d'intervention adapté a été réalisé avec la collaboration de Jacynthe. Deux objectifs ont été ciblés, soit de développer des moyens afin de contrôler ses émotions et de respecter les consignes données par le professeur ou la direction. Ces deux éléments sont au cœur de la problématique de Jacynthe puisque cette dernière est impulsive et a de la difficulté à se soumettre à l'autorité des professeurs et membres de la direction.

Plusieurs moyens ont été élaborés avec et pour Jacynthe, et ce, dans le but qu'elle atteigne ses objectifs. Tout d'abord, afin de contrôler ses émotions, elle devait être en mesure de cerner les situations anxieuses afin de devenir apte à reconnaître les éléments déclencheurs à sa colère. Ainsi, Jacynthe a été à même de cerner certaines situations problématiques. Elle s'est aperçue, par exemple, qu'elle ne tolérait pas qu'un autre élève prenne son matériel scolaire sans sa permission, qu'elle n'aimait pas qu'un professeur la réprimande devant la classe, qu'elle ne respectait pas un règlement

lorsqu'elle ne comprenait pas le rationnel le sous-tendant. Elle fut invitée à demander une rencontre avec un membre de la direction pour que ce dernier lui explique le rationnel sous-tendant certains règlements. Il est important que Jacynthe réalise que chaque consigne est présente pour une raison et par conséquent qu'il est important de les respecter. Elle devait également se questionner sur les répercussions de son non-respect des consignes et peser le pour et le contre de ses comportements.

L'affirmation de soi a également été travaillée avec Jacynthe. Elle a ainsi pris conscience de ses difficultés à exprimer adéquatement ses insatisfactions et a appris les composantes de l'affirmation adéquate (l'utilisation du « Je », l'expression de ses sentiments face à la situation, l'affirmation de ce qui lui déplaît dans une situation et la demande à l'autre de son opinion). Jacynthe a rapidement compris la nécessité d'avoir recours à ce procédé et est parvenue à régler un conflit en utilisant le pronom « Je ».

Malgré de nombreux bouleversements dans sa vie, que ce soit ses multiples déménagements, ses placements dans des familles d'accueil et la détention de ses parents, Jacynthe a su garder un regard positif sur la vie. Pour mieux connaître et comprendre ses insatisfactions, elle a rempli le questionnaire *Regard sur ma vie*. Il en ressort qu'elle n'est pas satisfaite de certains éléments concernant sa vie scolaire (temps consacré aux études, performances scolaires, activités parascolaires). Au niveau personnel, elle n'est pas satisfaite de la gestion de son stress et de son estime de soi. Finalement, elle mentionne vivre quelques insatisfactions à travers sa relation avec son père, ses demi-sœurs et son frère. Il y a plusieurs liens à faire entre ces insatisfactions. Par exemple, Jacynthe ne réussit pas à gérer son stress, ce qui lui occasionne plusieurs

problèmes scolaires, et ceux-ci génèrent à leur tour des problèmes avec son père. Ainsi, en travaillant sur la gestion du stress et l'estime de soi, il est possible d'avoir un impact sur les autres sphères de sa vie. Il a été constaté que Jacynthe n'avait pas une grande estime d'elle-même et éprouvait de la difficulté à nommer ses qualités, ce qui constitue un facteur de risque (Ayotte & Laurendeau, 1999). À l'aide d'une liste de 53 qualités, elle devait encercler celles qui la représentaient. Tout au long de l'exercice, elle s'est montrée surprise du nombre de qualités qu'elle se reconnaissait. Au terme de l'exercice, Jacynthe avait encerclé 27 qualités. Questionnée ensuite sur sa perception d'elle-même, elle a reconnu ne pas être consciente de l'ensemble de ses forces. Par la suite, un dessin a été fait représentant l'ensemble de ses qualités. Jacynthe l'a ensuite affiché dans sa chambre et lors de période plus dépressive, elle pouvait regarder la feuille en question et se rappeler ses qualités.

Des méthodes de relaxation ont également été enseignées à Jacynthe afin qu'elle puisse diminuer son anxiété et parvenir à se détendre. Elle a mis en application ces méthodes avant de gérer ses conflits, mais également lorsqu'elle avait un surplus d'énergie en classe. En ayant recours à ces stratégies, elle canalisait son énergie et parvenait à rester plus calme. En référence à la typologie de Kauffman (1989), Jacynthe éprouve des difficultés qui semblent reliées à un trouble d'hyperactivité. La résolution de conflits a également été abordée avec Jacynthe, car cette dernière éprouvait des difficultés à ce niveau. Six étapes lui ont été enseignées afin d'apprendre à gérer ses conflits. Des mises en situation ont été faites de sorte que Jacynthe se sente bien outillée devant une situation conflictuelle.

Finalement, le premier volet du programme PAV (programme : alternative – violence) a été complété. Jacynthe s’est très bien impliquée et a complété l’ensemble des devoirs exigés. Elle a mis en application l’ensemble des concepts abordés et a su trouver des exemples pertinents lorsque cela était nécessaire. Elle a bien identifié sa chaîne de colère, c’est-à-dire ses éléments déclencheurs, ses comportements et les résultats obtenus. Ainsi, tout au long des rencontres, des liens ont été établis entre les éléments acquis et les situations problématiques survenues à l’école ou à la maison.

Résultats obtenus. Jacynthe s’est activement impliquée dans son suivi et était réceptive à recevoir de l’aide. Elle s’est rapidement confiée et de cette manière, l’ensemble de ses problèmes a pu être cerné. En ce qui concerne les objectifs du plan d’intervention adapté, il est conclu que le premier, c’est-à-dire de gérer ses réactions n’a pas été atteint. Premièrement, il a été possible de constater une hausse de la fréquence des présences de Jacynthe au local de retrait: elle y a été 30 fois entre la mi-septembre et mi-avril et 10 fois entre la mi-avril et la mi-juin. Une légère détérioration est constatée puisque sa moyenne mensuelle est passée de 4,29 à 5. Elle a cependant dit être plus en paix avec elle-même et tenter de mieux gérer ses émotions. Le deuxième objectif concernant le respect des consignes a été plus au moins atteint. Au niveau de la relation avec les professeurs, Jacynthe écoutait davantage les consignes et les respectait. À de nombreuses occasions, elle a rapporté avoir questionné le professeur sur la raison d’être des consignes et, satisfaite par rapport aux réponses obtenues, les a respectées. En revanche, elle a eu davantage de difficulté à respecter les consignes des éducateurs spécialisés et de la direction. À maintes reprises, elle les confrontait et ne leur obéissait

pas. Questionnée à ce propos, elle mentionne ne pas s'être sentie écoutée par ces derniers et par conséquent ne pas avoir voulu respecter leur autorité.

Questionnée sur ce qui lui a été bénéfique lors du suivi, elle affirme qu'elle sait maintenant que contrôler sa colère peut lui être très bénéfique. De plus, elle affirme qu'elle désire être plus à l'écoute des autres puisqu'elle sait maintenant qu'il y a des personnes sont présentes pour l'écouter et l'encadrer. Elle mentionne avoir constaté que le fait d'être en relation avec une personne en autorité ne veut pas nécessairement dire que cette personne utilisera négativement cette autorité.

Afin d'établir un portrait de l'évolution globale de Jacynthe, une analyse a été faite sur les différences entre les deux *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version élève. Il est possible d'affirmer que les problèmes d'anxiété de Jacynthe ont diminué. Une diminution a aussi été constatée au niveau des problèmes d'attention / hyperactivité et des troubles oppositionnels où Jacynthe se situe dorénavant à un écart-type de la moyenne au lieu d'un écart-type et demi. Par contre, en ce qui concerne les problèmes de comportements, Jacynthe se situe actuellement à un écart-type de la norme tandis qu'au premier test, elle se situait dans la norme. Ce changement est attribué à deux aspects, le premier étant que Jacynthe a changé de groupe d'amis en cours de suivi. En effet, elle participait davantage à des fêtes dans lesquelles l'alcool et la drogue étaient présents. Elle s'est donc peut-être laissée influencer par ces derniers. Elle mentionnait ne pas prendre de drogue, mais avoir commencé à boire de l'alcool, avec l'approbation de son père. Le deuxième aspect concerne la transparence de Jacynthe. Il est possible qu'elle se soit montrée plus

transparente lors du deuxième questionnaire puisqu'elle avait acquis une confiance envers l'intervenant.

Tel que mentionné précédemment, Jacynthe avait un conflit avec un de ses professeurs et ne parvenait pas à le résoudre. Au fil des rencontres, des outils ont été développés afin d'y parvenir, ce qui finalement l'a aidée à atteindre son but. Jacynthe a rencontré son professeur en compagnie de son père et a su exprimer adéquatement ce qu'elle ressentait. Après cette rencontre, les comportements de Jacynthe ont changé dans la classe de ce professeur et ce dernier en fut satisfait. En ce qui concerne les résultats obtenus dans le deuxième *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) de ce professeur, il en ressort que Jacynthe semblait avoir moins de problèmes affectifs (elle se situe maintenant dans la norme et non plus à un écart-type). Il en est de même pour les problèmes somatiques où elle se situait à deux écarts-type et est maintenant revenue dans la norme. Concernant les problèmes d'attention / hyperactivité, le professeur note une certaine amélioration. Jacynthe serait maintenant à environ 3 écarts-type et demi au lieu de 4 écarts-type et demi. Finalement, en ce qui concerne les sous-échelles troubles oppositionnels et les problèmes de comportements, le professeur ne fait état d'aucun changement.

Jacynthe avait besoin de l'écoute d'une personne en autorité qui pouvait lui donner des conseils, et ce, sans la réprimander lorsqu'elle adoptait des comportements condamnables. Elle n'a pas eu de figure parentale stable et par conséquent manque des repères. Il est donc essentiel de lui redonner confiance et surtout de la responsabiliser.

Un suivi s'avère donc primordial afin de lui permettre de s'épanouir. De plus, il lui serait possiblement bénéfique d'entreprendre une psychothérapie.

Ève

Présentation. Ève est une jeune fille de 14 ans, qui est présentement en première année du secondaire. Elle habite avec ses parents et son frère de quinze ans. Elle dit bien s'entendre avec ses parents, mais vit de nombreux conflits avec son frère. Les conflits auraient diverses sources, mais relèveraient principalement d'une incompréhension mutuelle et de divergence d'opinions. Lorsqu'il est question de discipline, Ève mentionne que ses deux parents endossent le rôle d'autorité, selon la situation. Le fait que ses deux parents s'impliquent dans son éducation tout comme au niveau de la discipline représente un facteur de protection (Ayotte & Laurendeau, 1999). Elle affirme néanmoins que sa mère s'occupe davantage de la sphère scolaire tandis que son père s'occupe des situations qui se déroulent à la maison. Ève a fréquenté la même école tout au long de son primaire et n'a jamais vécu de déménagement.

Problématique. Lors d'une première entrevue avec Ève, il lui a été demandé si elle croyait qu'un suivi pourrait l'aider à travers son parcours scolaire. Devant la constatation qu'elle est impulsive et qu'elle a des lacunes au niveau de la maîtrise de ses émotions, elle a affirmé qu'un suivi pourrait lui être bénéfique. Lors de son suivi, Ève a affirmé qu'elle aimerait apprendre des méthodes de relaxation et des moyens pour gérer ses frustrations. Elle dit avoir bénéficié des services d'un psychoéducateur lorsqu'elle était en 6e année. Par contre, elle n'aurait pas été satisfaite des rencontres puisque les

moyens proposés n'étaient pas suffisamment concrets et qu'elle ne savait pas dans quelles situations les appliquer.

Afin d'avoir un autoportrait de Ève, le questionnaire *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) a été rempli. Il ressort de ce test normatif qu'Ève perçoit ses difficultés sur le plan du déficit de l'attention, de l'opposition et des problèmes de comportement. Elle est à plus d'un écart-type et demi de la norme dans la sous-échelle troubles de l'attention/hyperactivité. Elle se situe à plus de deux écarts-types de la norme en ce qui concerne les sous-échelles troubles oppositionnels et les troubles de la conduite. Il est noté qu'elle est dans la norme pour les trois autres sous-échelles (problèmes affectifs, anxiété, somatiques).

Une synthèse d'information a été remplie par deux professeurs d'Ève. Il ressort principalement de ces deux synthèses et des informations recueillies auprès d'eux qu'Ève présente de grandes lacunes au niveau académique puisqu'elle échoue dans l'ensemble de ses matières, sauf l'art dramatique. Une réévaluation de son classement a d'ailleurs été nécessaire pour la poursuite de sa scolarisation. Elle était initialement au cheminement régulier et a été orientée dans une classe de cheminement particulier de formation, et ce, du à ses difficultés d'ordre académique, mais également comportementales. En effet, devant une tâche académique, elle ne s'investit pas et n'accomplit pas le travail demandé. Lors d'observations en classe, il a été remarqué qu'elle s'associait à une autre élève et semblait retirer une fierté de ne pas faire le travail exigé. Sur le plan comportemental, Ève est perçue comme étant un leader négatif au sein du groupe, elle recherche constamment l'attention du groupe en faisant le clown et

dérange le bon fonctionnement de la classe. Face aux adultes en situation d'autorité, elle adopte une position de résistance. Ainsi, devant une intervention elle peut leur manquer de respect en adoptant un langage ordurier. Le seuil de tolérance à la frustration de Ève est faible et elle réagit de façon agressive aux diverses situations (le délai, refus à une demande, une réprimande). Elle n'accepte pas de reconnaître et de réparer ses torts. Selon les professeurs, elle n'est pas consciente de ses forces et de ses faiblesses.

Un *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant a été complété par le professeur qui voyait fréquemment Ève. Elle se situe en difficulté au maximum (à cinq écarts-types de la norme) en ce qui concerne la sous-échelle des troubles de l'attention / hyperactivité. À la sous-échelle des troubles de la conduite, elle se situe à plus de trois écarts-types de la norme. Concernant les troubles oppositionnels, elle est à plus de deux écarts-types de la norme. Ces résultats sont en concordance avec ceux obtenus au test d'auto-évaluation. À la sous-échelle des problèmes affectifs, elle est à plus d'un écart-type et demi de la norme, difficulté qui n'était pas perçue par Ève.

Les adultes ont une perception négative d'Ève puisque cette dernière suscite leur rejet en les provoquant par ses comportements inappropriés. Tel que mentionné, les résultats du *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) laissent présager que Ève aurait un grave trouble de l'attention. Par contre, lors des rencontres individuelles, elle démontrait des capacités d'attention et de concentration aux tâches qui lui étaient proposées. Il est donc supposé que les comportements sont davantage liés à une absence d'intérêt et une forme d'opposition. Il aurait toutefois été

utile que cette dernière puisse bénéficier d'une évaluation cognitive tout comme une évaluation médicale, éléments qui n'ont pas été possibles lors du stage.

Interventions préconisées. L'établissement d'un lien de confiance fut primordial afin de débiter le suivi. Selon la perception d'Ève, les adultes en milieu scolaire représentent des personnes abusant de leur autorité et auxquelles elle ne doit pas faire confiance. Une fois le lien établi, la rédaction d'un plan d'intervention a pu être réalisée. Trois objectifs ont été ciblés conjointement avec l'élève, soit de diminuer la fréquence de ses présences au local de retrait, de gérer adéquatement ses conflits interpersonnels et de surveiller son langage, notamment lorsqu'elle s'adresse à une personne en position d'autorité.

Des moyens concrets ont été élaborés pour aider Ève dans l'atteinte de ces objectifs. En général, Ève se retrouve au local de retrait pour les mêmes raisons, soit un manque de respect à l'égard d'une autre personne et un non-respect des consignes. Les moyens ciblés afin de pallier à cette situation étaient de demander le droit de parole en levant la main, de maîtriser ses élans de colère en exprimant ses frustrations aux personnes concernées de façon appropriée et finalement de bien écouter et respecter les consignes. Ève avait besoin d'un coach dans l'apprentissage des différentes techniques de résolution de conflits, dans la reconnaissance de ses émotions et au niveau de certains exercices de communication. Il est arrivé à maintes reprises que des conflits surviennent puisque Ève n'avait pas apprécié la façon dont une autre élève la regardait. Ainsi, afin d'éviter des conflits, elle devait ignorer la personne avec laquelle elle était en conflit. Lors des travaux d'équipe, elle devait éviter de se trouver à proximité de la personne

avec laquelle elle était en conflit. Un travail au niveau de ses perceptions fut également accompli.

Le troisième objectif, soit celui de surveiller son langage, représentait un grand défi pour Ève puisque celle-ci est impulsive. Ainsi, Ève devait prendre de grandes respirations, compter jusqu'à dix avant de répliquer et parler au « Je ». Elle devait appliquer ces moyens tant à l'école, à la maison qu'avec ses amies. Ève éprouve de la difficulté à comprendre l'importance de respecter les autres, principalement les personnes en position d'autorité. En dépit de cela, puisqu'elle a mentionné respecter le directeur de l'école, il lui a été suggéré de penser à celui-ci lorsqu'elle s'adresse à une personne en position d'autorité. Il était essentiel qu'Ève comprenne qu'il existe une hiérarchie des rôles puisque le fait qu'elle ne prenne pas conscience de cet aspect pourrait lui occasionner divers problèmes dans le futur, par exemple son futur employeur. Les effets positifs liés au respect de l'autorité encourageaient Ève à redoubler d'efforts.

Au fil des rencontres, il a été noté qu'Ève éprouvait de nombreuses difficultés à bien nommer ses émotions, ses insatisfactions ou à formuler ses demandes. Lorsqu'elle s'adresse à un individu, elle ne parvient pas à mettre des mots sur ses émotions et blesse souvent les gens avec qui elle discute. Ainsi, des exercices ont été suggérés à Ève afin qu'elle parvienne à changer des messages utilisant le pronom « Tu » en message en « Je ». Elle devait appliquer ce concept concrètement et apporter des exemples concrets lors des rencontres, ce qui a été fait.

Lors des rencontres, il était principalement question de la sphère scolaire, endroit où elle vit son lot de difficultés et d'insatisfactions. Afin qu'elle prenne conscience des éléments positifs de sa vie, elle a rempli le questionnaire *Regard sur ma vie*. Il ressort que Ève est satisfaite de la majorité des champs de sa vie, soit concernant son / sa :

- ⇒ Sentiment de sécurité
- ⇒ Alimentation
- ⇒ État physique en général
- ⇒ Sommeil
- ⇒ Relation avec son ami de cœur
- ⇒ Temps consacré à son ami de cœur
- ⇒ Relation avec ses meilleurs amis
- ⇒ Temps consacré à ses amis
- ⇒ Temps consacré à sa famille
- ⇒ Temps consacré aux loisirs / études
- ⇒ Relation avec ses grands-parents
- ⇒ Finance

Suite à cette rencontre, Ève a réalisé que tout n'était pas négatif dans sa vie. Elle a été en mesure de s'apercevoir qu'elle évaluait sa vie personnelle en fonction de ses échecs au plan scolaire. Elle a donc appris à nuancer sa vision.

Résultats obtenus. Ève s'est montrée intéressée et a bien participé aux activités qui lui étaient proposées lors des rencontres. Il importe cependant de mentionner que de nombreuses rencontres ont été consacrées à la gestion du quotidien, en raison de nombreuses crises. Ainsi, le programme initialement établi n'a pas été complété. Une rencontre quadripartite, soit en présence de ses parents ainsi que la direction, aurait pu avoir un impact. Il est essentiel d'avoir une intervention consensuelle et congruente, ce qui n'a peut-être pas été le cas.

Au niveau du plan d'intervention, Ève n'a pas atteint son premier objectif. Il est cependant impossible de donner des statistiques à ce propos puisqu'une entente a été prise entre Ève et le directeur. En effet, étant donné que cette dernière allait très fréquemment au local de retrait et que le directeur jugeait que ce moyen d'intervenir n'était plus efficace, il a été convenu qu'au lieu d'aller au local de retrait, Ève allait directement au bureau du directeur. La conséquence finale était souvent une suspension pour la journée. Malheureusement, il n'y a pas eu de données compilées à cet effet et son intervenant n'a pas été mis au courant. Il est cependant permis de croire qu'Ève a continué d'adopter ses comportements répréhensibles, puisqu'une telle mesure a été prise.

Concernant le deuxième objectif, une amélioration est notée. Ève a su utiliser les moyens appris afin de gérer les conflits qu'elle vivait. Le fait de voir les étapes de la résolution de conflit lui a permis d'intégrer une autre manière de gérer ses problèmes. Des rencontres ont été utiles afin de faire des mises en situation et ont permis de rendre le concept de la résolution de conflits plus concret pour Ève. Le troisième objectif, concernant son langage, a été atteint. Les rapports d'évènements ont été comptabilisés à sa fiche scolaire et il est noté une diminution de ceux faisant mention de langage ordurier durant les mois du suivi. Ève doit continuer ses efforts et nécessite un suivi pour la supporter en ce sens puisqu'elle a besoin d'être stimulée.

Lors de la dernière rencontre, un questionnaire a été rempli par Ève afin de savoir son appréciation globale du suivi. Elle mentionne avoir apprécié les rencontres hebdomadaires et aurait aimé les poursuivre puisqu'elle reconnaît devoir encore

travailler sur elle-même. Elle affirme avoir fait des progrès et être plus en mesure de se calmer devant une situation conflictuelle et passer ses messages au « Je ». Toutefois, elle éprouve encore de la difficulté à respecter les consignes de l'adulte. Elle a réussi tout au long des semaines à mettre en application les moyens suggérés.

Les résultats obtenus dans le second *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version élève montrent les mêmes niveaux de difficulté que lors du premier. Il en est de même pour le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant. Il est nécessaire qu'un suivi à long terme soit fait pour amener un changement significatif auprès de cette élève. Une évaluation plus approfondie de ses capacités intellectuelles serait recommandée afin de mieux cerner ses besoins et l'aide à lui apporter sur le plan de ses apprentissages.

Annie

Présentation. Annie est une jeune fille de 13 ans qui est présentement en secondaire un. Cette jeune fille ne connaît pas son père biologique et n'a que peu de contact avec sa mère, ce qui constitue un facteur de risque (Astone & McLanahan, 1991; Farrington, 1996). En raison de cette situation, elle habite chez sa tante et son oncle, tout comme sa sœur. Ce placement a été nécessaire puisque Annie et sa sœur étaient victimes de violence physique de la part de leur mère. Le fait d'avoir vécu de la violence familiale représente également un facteur de risque (Ayotte & Laurendeau, 1999). Elle reconnaît adopter des comportements répréhensibles et mentionne que son oncle se charge davantage de les punir que sa tante. Elle comprend le sens des punitions, mais

cela ne l'empêche pas de perpétrer d'autres actes condamnables. De plus, Annie entretient des rapports conflictuels avec sa sœur puisque cette dernière n'est pas acceptée à l'intérieur d'un groupe à l'école et qu'Annie ne veut pas être identifiée à elle. Annie accorde une très grande importance aux perceptions des autres et peut également être facilement influençable. Au sein de l'école, Annie est bien intégrée et reconnue par ses pairs.

Au niveau scolaire, Annie a pu compléter son primaire à la même école. Par contre, au début de la présente année scolaire elle est déménagée avec sa mère et a dû changer d'école. Ce changement n'a pas été bénéfique puisqu'elle est retournée vivre avec sa tante et son oncle peu de temps après, suite à des nouvelles querelles avec sa mère. Ainsi, elle a dû changer d'école pour une troisième fois afin de compléter son secondaire un. Actuellement, Annie apprécie habiter avec sa tante et son oncle et ces derniers s'impliquent auprès d'elle, ce qui constitue un facteur de protection (Ayotte & Laurendeau, 1999). L'élève est également satisfaite des visites faites auprès de sa mère, c'est-à-dire une fois par semaine.

Problématique. Tout au long de son parcours scolaire, Annie a constamment reçu l'aide de certains professionnels. Depuis son école primaire, elle a été suivie par trois travailleurs sociaux, deux psychoéducateurs, un psychologue et un intervenant du département de la protection de la jeunesse (DPJ). Ces professionnels ont été nécessaires étant donné les difficultés sur le plan familial ainsi que les difficultés personnelles de l'élève. En effet, Annie est une personne qui éprouve de la difficulté à exprimer adéquatement son agressivité et manifeste des problèmes de comportements. En

référence à la typologie de Kauffman (1989), Annie adopte des comportements liés à un trouble de la conduite manifeste et déguisé (comportements agressifs, demande excessive d'attention, indiscipline). Annie reconnaît l'ensemble de ces éléments et mentionne être prête à entamer un suivi. Le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version élève, révèle qu'elle se perçoit comme étant dans la norme dans la majorité des sous-échelles. Dans la sous-catégorie des troubles oppositionnels Annie est à un écart-type de la norme tandis que dans la sous-échelle des problèmes de comportements, elle se situe à un écart-type de la norme. Les synthèses d'information remplies par deux professeurs d'Annie sont importantes afin d'avoir leur perception sur son cheminement scolaire. Il est primordial de mentionner qu'Annie était initialement dans un groupe enrichi en début d'année, mais que suite à ses comportements problématiques elle a été transférée dans un groupe régulier. Voici deux commentaires émis par ses professeurs qui illustrent la situation : « Elle ne veut pas travailler. Elle a la capacité et l'intelligence, mais elle n'a pas le vouloir. Elle ne trouve pas d'intérêt de faire quelque chose en fonction d'elle et de son avenir pour l'instant. Tout ce qu'elle veut, c'est s'amuser et attirer l'attention vers elle. » « C'est une élève qui vient de l'enrichi, mais ses notes ont dégringolé et cela n'a pas l'air de la déranger. » Les informations contenues dans les deux synthèses d'information sont similaires et par conséquent nous les traiterons ensemble. Tout d'abord, Annie est une élève qui est acceptée du groupe et qui se comporte davantage comme un leader négatif et un élément perturbateur au sein de la classe. Envers les adultes, elle se montre autonome, ce qui ne l'empêche pas de les accaparer inutilement de temps en temps. Lorsque les adultes sont en position d'autorité, Annie réagit de différentes manières, soit de façon appropriée, conformiste, résistante ou indifférente. À ce propos, un des professeurs mentionne « il

faut avoir une approche en douceur. Lorsqu'Annie aime bien son enseignant, elle réagit bien en général à n'importe quelle approche.» En ce qui concerne la sphère émotionnelle d'Annie, les deux professeurs mentionnent que l'agressivité de cette élève se manifeste par de la colère, des agressions verbales, des comportements destructeurs et de l'impulsivité. Son anxiété s'exprime par une nervosité excessive, la fuite et de l'agressivité verbale.

Finalement, Annie est consciente de ses forces et faiblesses et tend à sous-estimer ses capacités. De plus, avant de débiter une tâche, elle ne s'investit pas. En dernier lieu, il ressort que la motivation scolaire d'Annie est basse, ce qui est un facteur de risque lorsqu'il est question d'adaptation scolaire (Ayotte & Laurendeau, 1999).

Ainsi, diverses problématiques ont été illustrées dans la synthèse d'information, mais il s'avère également essentiel de s'attarder à un test normalisé tel que le *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant afin de savoir où se situe Annie par rapport à la norme. Ainsi, le même professeur qui avait rempli une synthèse d'information a complété le test *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991). Il en ressort qu'Annie se situe dans la norme pour les sous-échelles des problèmes d'anxiété et somatiques. Elle est à un écart-type de la norme dans les sous-échelles des problèmes affectifs, d'attention / hyperactivité et des troubles oppositionnels. Il n'y a que dans la sous-échelle des problèmes de comportements qu'Annie se situe à un écart-type et demi de la norme.

Interventions préconisées. Étant donné qu'Annie a déjà bénéficié de plusieurs suivis et que ces derniers se sont avérés, pour la plupart, sans effets significatifs, il était pertinent de faire différemment et d'impliquer l'élève. Ainsi, conjointement avec Annie, un plan d'intervention adapté a été réalisé afin de bien orienter les interventions. Trois objectifs ont été identifiés, soit diminuer ses présences au local de retrait, être moins agressive envers les professeurs et respecter les consignes données par ces derniers.

Plusieurs moyens ont été identifiés afin qu'Annie parvienne à atteindre ses objectifs. En vue d'atteindre le premier objectif, des techniques de relaxation ont été enseignées à Annie afin qu'elle puisse les mettre en application en classe. Celle-ci est prompte et n'arrive pas à se détendre d'elle-même. En ayant connaissance de certaines techniques de relaxation, elle pouvait gérer elle-même ses angoisses et frustrations. De plus, Annie allait fréquemment au local de retrait puisqu'elle n'avait pas en sa possession son agenda et par conséquent, ne faisait pas ses devoirs. Afin de pallier à cette lacune, il fut expliqué à Annie que tout professionnel a également besoin d'un agenda et qu'il y a des bienfaits à s'en servir. Elle s'est donc engagée à écrire l'ensemble de ses devoirs dans son agenda et à s'assurer avant chaque cours qu'elle avait son agenda avec elle. L'utilisation de son jugement fut mise à l'avant-plan afin de réaliser cet objectif. Concernant le deuxième objectif, c'est-à-dire être moins agressive envers ses professeurs, Annie devait également mettre en application les techniques de relaxation apprises. En plus de ces techniques, Annie devait tenter de gérer davantage ses émotions. La restructuration cognitive a été un concept montré à Annie. Le but visé était qu'elle parvienne à identifier le contrôle qu'elle avait sur ses perceptions pour ensuite influencer ses émotions et par conséquent ses comportements. Finalement, en ce

qui concerne le fait de respecter les consignes, le troisième objectif, un appel à sa volonté et son jugement a été fait. Annie a la capacité de se contrôler, mais puisqu'elle ne voit pas l'intérêt de le faire, les avantages lui ont été démontrés. Des parallèles entre la société et le monde scolaire ont permis à Annie de comprendre l'importance que revêt l'école.

Ensuite, tout au long des rencontres avec Annie il a été remarqué qu'elle éprouvait de la difficulté à voir ses qualités. Questionnée plus en profondeur sur ce concept, il a été noté qu'elle avait une faible estime d'elle-même. Une activité misant sur la reconnaissance des qualités présentes chez une personne fut accomplie. Il lui a été demandé d'encercler les qualités qui s'appliquaient à elle sur une liste de 32 qualités. À la fin de l'exercice, Annie avait encerclé 21 qualités, ce qui était au-delà de ses espérances. Elle s'est donc rendu compte qu'elle n'avait pas que des faiblesses, mais également des forces qui avaient été mises en évidence grâce à l'exercice. Cette prise de conscience a eu des répercussions sur son humeur, puisqu'à la suite de cette activité elle semblait quotidiennement plus souriante.

La résolution de conflits a également été enseignée en cours de suivi puisqu'Annie vit plusieurs conflits et n'était pas en mesure de les régler adéquatement. Le programme PAV (programme : alternative – violence) a été complété avec Annie. Toutefois, bien que cette dernière ait initialement voulu le compléter, elle s'est montrée irresponsable en ne faisant pas les exercices exigés. En rencontre, elle a malgré tout été en mesure d'identifier ses éléments déclencheurs, soit lorsque quelqu'un lui manque de respect ou qu'une personne lui mentionne ses torts. L'ensemble de ses problèmes

provient notamment de ce fait, c'est-à-dire qu'elle n'est pas capable d'admettre et de réparer ses torts. Au fil des rencontres, elle a été en mesure d'identifier quatre moyens pour parvenir à s'arrêter par elle-même, soit prendre de grandes respirations, compter jusqu'à six calmement, reculer physiquement d'un pas et créer des images mentales positives.

Résultats obtenus. En fin de suivi, une rétrospective a été faite afin de voir avec Annie ce que le suivi lui avait apporté. Elle a mentionné ressentir autant d'agressivité, mais toutefois être capable de l'exprimer davantage et de façon adéquate. Elle a mentionné lors des rencontres être l'initiatrice d'environ une bataille par jour, tandis qu'après le suivi cela était passé à environ quatre fois par semaine. Il y a donc une légère diminution de ces épisodes de violence. De plus, Annie a affirmé avoir pris davantage conscience des conséquences de ses gestes. Elle aurait aimé poursuivre le suivi, car cela l'aurait peut-être aidée à identifier d'où provenait l'agressivité qu'elle ressent. Tout au long du suivi, l'implication d'Annie n'a pas été stable. Elle ne faisait pas l'ensemble des devoirs exigés, malgré avoir mentionné initialement vouloir le faire et elle ne s'impliquait pas activement dans la recherche de solutions lorsque cela était nécessaire. Il aurait pu être utile d'instaurer une feuille de route ou un cahier de bord mettant également ses professeurs à contribution.

En ce qui concerne l'atteinte des objectifs contenus dans le plan d'intervention adapté, la conclusion est qu'Annie a seulement atteint le premier des objectifs, soit de diminuer ses présences au local de retrait. En effet, Annie a su diminuer sa présence au local de retrait de 36 % en cours de suivi. Concernant les deux autres objectifs, soit être

moins agressive envers les professeurs et respecter les consignes données par ces derniers, il est difficile de se prononcer sur l'atteinte de ceux-ci même si Annie mentionne avoir fait des efforts. Lors de l'analyse du deuxième *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) que l'élève a complété en fin de suivi, les résultats ne sont pas les mêmes que lors du premier. En effet, dans ce deuxième *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991), Annie se situe à un écart-type de la norme au niveau des problèmes affectifs, elle qui se situait initialement dans la norme. Ce changement pourrait s'expliquer par le fait que dans le cadre des rencontres, Annie s'est centrée davantage sur ses émotions. Une normalisation de celles-ci été effectuée, tout en lui démontrant des façons appropriées de les démontrer. Le même changement est noté en ce qui concerne les troubles d'attention / hyperactivité. La sous-échelle des problèmes de comportement révèle qu'Annie se situe dorénavant à 2 écarts-types de la norme. En ce qui concerne les sous-échelles des problèmes d'anxiété, des problèmes somatiques et des troubles oppositionnels, la perception de Annie est restée la même et elle se situe dans la norme.

En ce qui concerne les résultats du *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant, le professeur perçoit qu'Annie a davantage de problèmes au niveau affectif. Elle se situe actuellement à plus d'un écart-type et demi de la norme. En ce qui concerne les sous-échelles des problèmes d'attention / hyperactivité, des troubles oppositionnels et des problèmes de comportements, le professeur perçoit Annie comme se situant à deux écarts-types de la norme.

Ainsi, il est observé que certains problèmes d'Annie se sont amplifiés en cours de suivi. Il est difficile de se prononcer sur cette évolution puisque tel que mentionné, Annie ne s'est pas impliquée totalement.

David

Présentation. David est un jeune adolescent de 14 ans, qui est actuellement en première année du secondaire. Il habite avec ses parents et ses deux sœurs. Au niveau relationnel, il mentionne avoir une relation positive avec ses parents ainsi qu'avec sa jeune sœur, ce qui est un facteur de protection (Ayotte & Laurendeau, 1999). Toutefois, il en est autrement avec sa sœur plus âgée. Il mentionne que la source de leurs conflits provient du fait que cette dernière ferait partie, selon lui, d'un gang de rue et que lui n'adhère pas à leurs valeurs. Au niveau de la discipline, le père de David a recours à diverses sanctions lorsqu'il transgresse les règles. Aucune violence physique ou verbale n'est rapportée par David. Il est à noter que sa mère le protège de son père en lui cachant certains éléments. Par exemple, la mère peut être au courant que David a transgressé une règle et n'informerait pas le père afin que son fils ne se fasse pas punir. Ce manque de congruence au niveau de la discipline représente un facteur de risque lorsqu'il est question de difficultés d'adaptation scolaire (Ayotte & Laurendeau, 1999). Outre ces éléments, David a eu la possibilité de fréquenter la même institution scolaire durant son primaire et n'a pas vécu de déménagement.

Problématique. David est un adolescent avec un bon sens de l'humour et est constamment souriant. Lors de la première rencontre, il s'est ouvert et a mentionné croire qu'un suivi pourrait lui être utile et l'établissement d'un lien de confiance a été

facile à établir. L'aide qu'il requiert se situe sur deux plans, tout d'abord sur le plan académique puisqu'il éprouve des difficultés d'apprentissage, et ensuite, sur le plan comportemental puisqu'il peut être impoli, rouspète facilement, fait la moue et finalement, va souvent au local de retrait. David a déjà bénéficié de l'aide et du support de professionnels au niveau de l'aide aux devoirs lorsqu'il était au primaire.

Afin de connaître la perception que David a de lui-même, il a rempli un *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version élève. Il ressort de ce test normatif que David se perçoit dans la norme pour les sous-échelles : problèmes affectifs, anxiété, problèmes somatiques, trouble de l'attention / hyperactivité et trouble de la conduite. En ce qui concerne la sous-échelle évaluant les troubles oppositionnels, David se situe à un écart-type de la norme.

David est un jeune qui éprouve des difficultés sur le plan académique, toutefois ces difficultés peuvent en partie s'expliquer par le taux d'absentéisme de celui-ci. Cet élève est en cheminement particulier de formation et par conséquent, a un tuteur qui lui enseigne la majorité des matières scolaires. Un *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version enseignant a été rempli par ce dernier. Il en ressort que David se situe dans la norme dans l'ensemble des sous-échelles. Une synthèse d'information a également été complétée par ce même professeur. Un élément qui ressort de cette synthèse est le fait que David manque de motivation scolaire. Le professeur mentionne qu'il « est partisan du moindre effort ». Au sein du groupe, l'élève est perçu comme étant influençable et perturbateur. L'enseignant doit être près de lui et le motiver à entreprendre le travail demandé puisque, devant une tâche scolaire, David

ne s'investit pas et se dévalorise. Le professeur est d'avis que cet élève sous-estime ses capacités et devrait développer une plus grande estime de soi. De plus, David manque d'organisation que ce soit dans son agenda, dans son casier ou sur son pupitre. Bien souvent, il égare les travaux qu'il doit compléter ou oublie de les faire puisqu'il n'a pas pris de notes à cet effet.

En résumé, les problématiques de David ne ressortent pas dans les *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (Achenbach, 1991) version élève et enseignant. Toutefois, le tuteur de cet élève est en mesure de nous en énumérer quelques-unes et David est également conscient de ses faiblesses. Ainsi, nous observons un grand manque de motivation de la part de David et cela a des répercussions sur son cheminement scolaire. De plus, son manque d'organisation fait en sorte qu'il ne respecte pas les consignes qui lui sont données. Finalement, lors de son suivi, David a fait preuve de transparence et a avoué prendre part à des activités délinquantes.

Interventions préconisées. David étant un élève facile d'approche et conscient de ses faiblesses, il fut en mesure de cibler deux objectifs à travailler. Le premier étant de ne plus s'absenter de l'école pour des raisons non valables et le deuxième de développer une méthode d'organisation. Pour que David parvienne à atteindre ces deux objectifs, des moyens lui ont été proposés.

Tout d'abord, en ce qui concerne le premier objectif, David mentionnait s'absenter de l'école pour aller jouer avec un ami qui ne fréquentait plus l'école. Il disait qu'il était extrêmement rare qu'il s'absente d'un cours pour ne rien faire. Il dit

également se laisser facilement influencer lorsqu'il est question de ne pas aller à l'école. Pour atteindre l'objectif fixé, David ne devait plus fréquenter l'ami en question, avec qui, de plus, il était interdit de contact suite à un délit commis ensemble. En ne voyant plus cet ami, David respectait son interdiction et allait augmenter ses présences à l'école. Une introspection permit aussi de savoir que David se valorisait par ce comportement. Il admirait les personnes ayant plus de liberté et voulait de facto rejoindre ce groupe d'individu « inaccessible » à ses yeux. À travers des discussions, David a davantage pris conscience du fait qu'il est facilement influencé et qu'il lui serait bénéfique de résister à ces influences néfastes. Afin d'augmenter sa motivation scolaire tout comme son cercle d'amis, il lui fut proposé de s'inscrire dans des activités parascolaires. Il est démontré qu'en ayant un sentiment d'appartenance à son institution scolaire, les élèves ont moins de risque de développer des difficultés d'adaptation scolaire (Janosz, Georges & Parent, 1998). Malgré tout, David n'a jamais réalisé ce projet.

Concernant le deuxième objectif, soit le manque d'organisation, de nombreuses actions ont été mises de l'avant. Dès les premières rencontres, il a appris à faire le ménage de son casier. Il a remarqué que le désordre et le fouillis au niveau de son matériel lui nuisaient grandement, soit parce qu'il perdait des papiers importants ou simplement puisqu'il ne prenait pas la peine de trouver son agenda. Afin d'atteindre cet objectif, David devait inscrire à son agenda les devoirs qui lui étaient exigés et les examens à venir. Il est à noter que jusqu'à présent David ne s'était jamais servi d'un agenda scolaire. Finalement, David devait avoir un cartable pour chacune de ses matières. De cette manière, il n'aurait pas à chercher son matériel en début de cours et aurait simplement à prendre le bon cartable.

En plus de discuter quotidiennement de ces objectifs, divers ateliers ont été tenus et des échanges de point de vue ont eu lieu sur différentes sphères. Tel que mentionné précédemment, David a déjà commis des délits. Il a notamment été jugé pour l'un d'eux et a dû faire 25 heures de travaux communautaires. Questionné sur ce qui l'incite à commettre de tels gestes, il n'est pas en mesure de fournir des raisons. Il mentionne que cela occupe son temps, que son ami a proposé un plan qui lui semblait réalisable et qu'il a retiré de l'argent. Les raisons probables motivant ses actions sont donc l'appât du gain et le fait qu'il est facilement influençable. Lorsque David est en présence de ses amis, il éprouve de la difficulté à leur dire non, que ce soit pour prendre un joint de cannabis, une bière ou de participer à une activité ou à un délit.

Résultats obtenus. Lors de la dernière rencontre, David a rempli un questionnaire afin de connaître son appréciation globale du suivi. Il mentionne que les rencontres lui ont apporté une autre vision des adultes et qu'il comprend maintenant l'importance de ne pas accumuler les frustrations. David avait tendance à accumuler les conflits et ne pas parler de son monde intérieur, ce qui bien souvent le faisait réagir excessivement lors d'une situation. Avec les rencontres, il pouvait ventiler et vérifier s'il se faisait une interprétation juste des situations.

En ce qui a trait au plan d'intervention qui a été privilégié avec David, un seul des deux objectifs a été atteint. Le premier objectif, concernant les absences non justifiées, n'a pas été atteint. Bien que David démontrait de la bonne volonté et mentionnait faire des efforts afin de ne pas faire l'école buissonnière, il lui a été difficile de résister et il a continué de s'absenter sans motif valable. Il a mentionné à maintes

reprises qu'il lui était difficile à cause de la belle température du mois de mai et juin de rester sur les bancs d'école. Un effort de sensibilisation sur les effets et les conséquences possibles de son absentéisme a été fait, mais toutefois, dans les faits, David n'a pas diminué ses absences. En regard aux résultats, il aurait pu être souhaitable d'organiser une rencontre tripartite avec ses parents afin de s'assurer qu'ils étaient au courant de l'ampleur de la situation. De plus, ils auraient également pu établir un plan d'action de leur côté pour régler cette problématique. Le deuxième objectif, concernant son manque d'organisation, a été atteint. Tel que mentionné précédemment, David est un jeune adolescent qui n'utilisait ni son casier scolaire ni son agenda de façon adéquate. En cours de suivi, David a adopté les moyens proposés et a su développer une méthode d'organisation adéquate.

En ce qui concerne les résultats obtenus aux tests normalisés, que ce soit la version enseignant ou celle de l'élève, ils sont demeurés sensiblement les mêmes: aucune amélioration ou détérioration n'a été observée à la suite des interventions. Il est possible de penser que des résultats différents auraient pu être observés si David s'était impliqué activement dans le cadre du suivi et s'il avait donné un meilleur accès à sa réalité. En effet, David s'organise pour que l'adulte intervienne le moins possible à son égard puisque cela lui permet ainsi d'éviter les réprimandes et conséquences liées à ses comportements. Alors qu'il dénonce les mauvaises fréquentations de sa sœur, il continue à s'absenter lui-même pour rencontrer son ami avec lequel il a déjà commis des délits. Il se présente aux rencontres avec le sourire et dit vouloir s'améliorer mais dans les faits, sauf les efforts mis pour apprendre à mieux s'organiser, peu de changements ont été

observés. Des interventions axées sur l'encadrement auraient probablement apporté des changements.

Les présences au local de retrait des cinq élèves

Le constat concernant les présences au local de retrait est mitigé. Lorsque les présences mensuelles des élèves ciblés sont examinées globalement, celles-ci ont diminué entre les deux temps de mesure, soit du début septembre à la mi-avril et de la mi-avril à la mi-juin. En effet, après examen de la première prise de temps, les élèves ont été 89 fois au local de retrait, ce qui fait une moyenne mensuelle de douze fois. La deuxième collecte de données indique que les élèves ciblés ont été au local 25 fois, donc également une moyenne mensuelle de douze. Ce deuxième chiffre ne concerne que quatre des cinq élèves puisque les données n'ont pu être compilées pour une élève, tel qu'expliqué précédemment (Ève). De prime abord, il n'est pas permis de conclure que les élèves ont diminué leur présence au local de retrait étant donné la faible différence observée (0,2). Une analyse sous forme de tableau présente les présences de chaque élève.

Tableau II : Nombre de présences au local de retrait dans une période donnée

Élève	Début septembre à mi-avril	Mi-avril au début juin
Julie	8 (1,14 présence par mois)	3 (1,5 présence par mois)
Jacynthe	30 (4,29 présences par mois)	10 (5 présences par mois)
Ève	17 (2.43 présences par mois)	n/a
Annie	25 (3,57 présences par mois)	6 (3 présences par mois)
David	9 (1,29 présence par mois)	6 (3 présences par mois)

L'analyse des résultats individuels permet de s'apercevoir que l'ensemble des élèves ont augmenté leur nombre de présences au local de retrait, à l'exception d'Annie. Toutefois, les différences entre les données sont faibles et par conséquent, il n'est pas permis de conclure au succès de l'objectif de diminution des présences au local de retrait. La conclusion est donc qu'aucun changement significatif n'est enregistré concernant ces données.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent stage avait comme objectif d'apporter du support aux jeunes et de parvenir à diminuer leurs difficultés d'adaptation scolaire. Nous avons pris en charge cinq élèves qui possédaient initialement deux points en commun, soit celui de fréquenter couramment le local de retrait et de vouloir s'impliquer dans un suivi. Tout au long du stage, ces élèves se sont démarqués sur certains points tandis qu'ils se sont rejoints sur d'autres. La prochaine section sera donc consacrée aux différences et ressemblances entre les élèves.

Il y a cinq éléments qui seront abordés soit la présence et l'implication des parents, l'implication de la DPJ, les troubles de comportement et le rendement académique. Il sera également question de certaines améliorations, conseils, qui pourront être utiles à l'école secondaire Honoré-Mercier.

La présence et l'implication des parents

Tout au long de ce rapport, il a été démontré que la présence tout comme l'implication des parents représentaient des aspects primordiaux concernant l'adaptation d'un enfant/adolescent. De plus, les enfants soutenus par leurs parents ont plus de chance de vivre positivement leur passage dans le monde scolaire (Bee, 1997).

Nous avons pu observer que chez trois élèves la présence et l'implication des parents étaient problématiques (Julie, Jacynthe, Annie), que chez un il s'agissait seulement de l'implication (David) tandis que chez l'autre la présence et l'implication apparaissaient adéquates (Ève). Cependant, une nuance doit être apportée en ce qui concerne la situation d'Ève. En effet, bien que ses parents soient présents, ils peuvent

être classés dans la catégorie des parents négligents puisqu'ils se préoccupent peu d'Ève, sont insensibles et peu contrôlant à son endroit. En effet, bien qu'Ève ait été à maintes reprises expulsée de l'école, ses parents ne se présentaient pas toujours aux rencontres disciplinaires, malgré la demande de la direction. St-Jacques et Lépine (2009) ont également mentionné que les élèves ayant des parents négligents sont ceux qui ont le plus d'échecs académiques. Ceci s'est vérifié dans le cas de nos études de cas étant puisqu'Ève est celle qui a eu le plus d'échecs.

Nos études de cas sont donc en ligne avec la littérature selon laquelle les adolescents dont les parents sont peu présents ou dont leur implication est inadéquate développent habituellement plus de difficultés d'adaptation (Hoover-Dempsey et al., 2001).

De plus, plusieurs élèves n'avaient pu établir avec leurs parents un lien d'attachement sécurisant d'où leurs difficultés à faire confiance aux adultes en autorité (Julie, Jacynthe, Annie). Ce sont effectivement les parents qui doivent répondre positivement aux besoins primaires de leurs enfants et leur fournir ainsi un sentiment de sécurité. Tel qu'affirmé par Maslow (1989), il est important que les besoins de base d'un individu soient comblés avant d'aspirer à combler le besoin suivant. Les enfants dont les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits ont des difficultés à s'investir dans les activités d'apprentissages; ils recherchent la satisfaction de leurs besoins émotifs (Maslow, 1989). Il a été possible de le remarquer dans les différents parcours des élèves.

Il aurait été important dans le cadre de ce projet d'impliquer davantage les parents. De cette manière, nous aurions pu obtenir un portrait plus juste de la relation entre les parents et les élèves ciblés. Nous aurions également pu observer si les besoins de base de l'élève étaient comblés. De plus, dans la situation de Julie, nous avons établi un objectif au niveau de la relation entre l'élève et sa mère. Le fait d'informer sa mère et de l'impliquer activement dans le processus aurait probablement amélioré nos chances de succès. Au global, nos interventions auraient eu plus d'impact (Tremblay et al, 1992).

À certaines occasions, il arrive que les parents ne remplissent pas leur rôle adéquatement et qu'à ce moment, un signalement au département de la protection de la jeunesse (DPJ) s'avère nécessaire.

L'implication de la DPJ

Il arrive que certains jeunes se retrouvent sous la charge de l'État en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ). Cette situation se produit lorsqu'un jeune commet un délit et qu'une plainte découle de ce geste ou lorsqu'un signalement est fait pour négligence de la part des parents ou à cause des troubles de comportement de l'enfant.

En ce qui concerne nos études de cas, la DPJ était impliquée auprès de deux des cinq élèves. Dans les deux cas, l'implication de la DPJ découlait de la négligence de la part des parents (Jacynthe et Annie). La négligence se traduisait par l'absence des parents ou par la violence verbale et physique que ces derniers exerçaient sur leur enfant. L'absence d'un ou des parents est un facteur de risque au niveau de l'adaptation scolaire.

Tel que Goupil (1990) mentionne, un enfant dont le père est absent aura davantage de difficultés à développer de bonnes capacités d'adaptation. Dans la situation de Jacynthe, son père, tout comme sa mère, ont été absents lorsqu'elle était jeune puisqu'ils étaient incarcérés. À ce jour, la mère de Jacynthe est toujours incarcérée. Au niveau de la situation d'Annie, c'est en raison de la violence perpétrée par la mère que le placement a eu lieu.

Les enfants reproduisent bien souvent les comportements de leurs parents, et ce, en dépit du fait qu'ils soient négatifs (Bank, Patterson & Reid, 1996). Il importe donc d'intervenir auprès des parents afin qu'ils cessent leurs comportements et apprennent des pratiques parentales adéquates. Cette manière de procéder, soit avec la participation active des parents, réduit également les risques que l'élève adopte une conduite délinquante (Perkins-Dock, 2001). En plus de diminuer les difficultés d'adaptation scolaire cela serait bénéfique à d'autres niveaux, notamment concernant la délinquance juvénile.

Les troubles de comportement

Bien qu'aucun des élèves suivis n'aient eu de diagnostic en ce sens, il est pertinent d'aborder les troubles de comportement. Dans l'ensemble des dossiers scolaires qui ont été consultés, très peu d'élèves avaient déjà reçu un diagnostic. Cependant, malgré l'absence de diagnostic, nous avons observé que les élèves qui ont été suivis adoptaient des comportements problématiques ou étant reliés au trouble déficitaire d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

Tel qu'il a été décrit dans les analyses de cas, Julie et Jacynthe ont de la difficulté avec l'autorité et peuvent avoir recours à la violence dans la gestion de leur conflit. Ève éprouve de la difficulté avec l'autorité et les adultes tandis qu'aucun problème n'a été spécifiquement ciblé concernant David, outre le manque de motivation et la consommation de drogues et d'alcool. Étant donné que 80 % des élèves présentant un TDAH abandonneront l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme, il serait pertinent que les élèves présentant des signes de ce trouble puissent recevoir un diagnostic et l'aide appropriée (Dupaul & Stoner, 2003). Ceci, d'autant plus que les troubles de comportement suivent souvent le TDAH (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1997).

Au niveau de la consommation, Julie et Ève disent ne pas consommer d'alcool ou de drogue tandis que Jacynthe et Annie mentionnent consommer occasionnellement de l'alcool, et ce, surtout en présence d'amis. L'initiation précoce aux substances psychoactives rend le traitement plus difficile et entraîne une augmentation des risques de développer une dépendance à ces substances (Frick, 1998). Il serait pertinent de faire des ateliers de prévention auprès des élèves n'ayant pas encore expérimenté les drogues (Julie, Ève, Jacynthe et Annie). Une intervention auprès de David serait également primordiale, d'autant plus que ce dernier consomme à l'école et que cela a un impact sur son rendement académique.

Le rendement académique

En ce qui concerne le rendement académique de nos élèves, il y a deux parcours qui se distinguent. Tout d'abord, trois élèves sont en cheminement particulier de

formation (Julie, Ève et David) tandis que les autres sont dans des groupes réguliers (Jacynthe et Annie). Il y a une distinction en ce qui concerne Annie puisqu'initialement, elle était dans un groupe enrichi et avait de très bonnes notes scolaires. Cependant, durant l'année scolaire ses notes ont dégringolé et son comportement s'est détérioré, ce qui a obligé la direction à la retirer du groupe enrichi. Questionnée à ce propos, elle dit manquer de volonté. Cet énoncé concorde avec l'affirmation de Nimier (2006) comme quoi un adolescent qui ne désire pas s'investir au niveau académique a plus de risque d'avoir des problèmes scolaires qu'un autre étudiant. N'ayant pas de motivation, l'élève est moins enclin à trouver des solutions à ses problèmes scolaires et ne fournit pas les efforts nécessaires à la réalisation des tâches demandées.

Concernant les élèves en cheminement particulier de formation, il ressort une similitude, c'est-à-dire un manque de motivation intrinsèque de leur part. Ils n'éprouvent pas de désir de progresser puisqu'ils n'ont pas d'objectif de carrière, ce qui augmente leur risque de développer des difficultés d'adaptation scolaire (Viau, 1994). Ces élèves fréquentent l'école par obligation, mais également pour les liens sociaux qu'ils y ont tissés. La présence d'amis à l'école augmente la motivation certes, mais cet aspect est insuffisant afin de prévenir les difficultés d'adaptation scolaire. Les raisons qui incitent un élève à performer doivent être de l'ordre de désirs scolaires et non pas seulement sociaux (Viau, 1994).

Quelques améliorations

La réalisation de ce stage et les connaissances acquises grâce à ce dernier nous permettent également de faire trois suggestions à l'école secondaire Honoré-Mercier. La

première concerne la durée nécessaire à un suivi afin d'avoir un réel impact sur un jeune, la seconde est la nécessité d'impliquer des partenaires externes à l'école et finalement, les modifications à apporter à l'environnement scolaire.

Durée du suivi. L'adolescence représente une période de turbulences où les jeunes ont besoin de repères sociaux (Knowles, 2009). Les professionnels scolaires peuvent devenir des repères positifs et avoir un impact sur le cheminement d'un jeune, mais il est essentiel que les occasions d'échanges entre eux soient nombreuses afin de maintenir leur lien (Söderberg, Iselau et Gustafsson, 2008). Dans le cadre de notre stage, la durée du suivi ayant été relativement courte, il n'est donc pas étonnant que peu de résultats furent observés. Il faudrait porter une attention spéciale à cet aspect dans le futur et privilégier une prise en charge sur l'année scolaire au complet.

De plus, un facteur externe aux élèves devant également être pris en considération est le facteur environnemental. Puisque le suivi s'est effectué vers la fin des classes, soit à l'arrivée du printemps et de l'été, il est possible que cette situation ait également influencé les élèves. Ces derniers ont été en mesure d'identifier qu'ils étaient davantage fébriles à l'approche de la fin imminente de l'année scolaire. Néanmoins, bien que les élèves ayant moins de 16 ans ont l'obligation de fréquenter une institution scolaire, aucun des élèves ciblés n'a dit avoir le désir d'abandonner l'école durant le suivi, ce qui est également un aspect positif du stage.

Partenariat. La majorité des jeunes poursuivent leur scolarisation sans avoir besoin d'aide particulière. Cependant, tel que démontré précédemment, à cause de facteurs

individuels, familiaux ou sociaux, certains éprouveront des difficultés et auront besoin de support pour continuer à fréquenter l'école. En ce sens, le ministère de l'Éducation a énoncé une politique d'adaptation pour aider l'élève en difficultés à réussir sur les plans de l'instruction, la socialisation et la qualification (MELS, 2000). Dans la politique, il est recommandé de travailler en partenariat, en plus d'impliquer les intervenants du milieu scolaire. Ainsi, il est bénéfique d'inclure dans l'intervention d'autres ressources telles que les parents, le CLSC, le centre de loisirs ou la maison des jeunes du quartier, par exemple. Tel qu'illustré dans la recension des écrits, les interventions multimodales sont à privilégier auprès des adolescents (Hawkins et al, 1992). Il y a certaines situations et problématiques où les effectifs des écoles ne sont pas suffisants et c'est à ce moment qu'il est important d'avoir recours au CLSC ou au Centre jeunesse (Gerten, 2000). Lorsqu'un élève est fréquemment absent de ses cours (David), il faut communiquer avec ces organismes puisque ces interventions sont en dehors du mandat de l'école. Il est difficile d'intervenir sur un élève qui est constamment absent, et bien souvent les conséquences appliquées en milieu scolaire, telles que les retenues et l'expulsion n'ont plus les effets souhaités.

Enfin, étant donné qu'il faut intervenir sur différents plans (académiques, individuels, familiaux, sociaux), il est important que l'école favorise la concertation de tous. De plus, tel que mentionné, Jacynthe et Annie avaient déjà été placées par la DPJ et étaient encore suivies par des intervenants des Centres jeunesse. Il aurait été bénéfique d'entrer en contact avec eux afin que leurs interventions et nos interventions soient congruentes et efficaces (Tremblay et al, 1992).

L'environnement scolaire. Au niveau l'environnement scolaire et des cinq jeunes suivis, deux aspects méritent notre attention. Tel que mentionné dans la recension des écrits, il est très important que les élèves connaissent l'ensemble des règlements et les conséquences du non-respect de ceux-ci (Hoover-Dempsey et al., 2005). Cependant, il est également primordial que les conséquences soient appliquées. Malheureusement, ce ne fut pas toujours le cas au sein de l'école. En effet, il y a certains professeurs qui respectaient l'application des conséquences tandis que d'autres non. Cela a certainement modulé le comportement de Julie qui adoptait des comportements différents selon le professeur avec qui elle était. Il serait donc préférable que les conséquences soient systématiquement appliquées.

La perception des professeurs est également importante. Tel qu'illustré dans la recension des études, la perception des professeurs de leurs élèves influence le cheminement de ceux-ci (Pecek & Lesar, 2006). En effet, les professeurs ne croyant pas au potentiel de leurs élèves auraient des élèves avec de moins bons résultats scolaires. La perception des professeurs d'Ève aurait pu jouer un rôle dans le cheminement de celle-ci puisqu'elle faisait réagir la plupart d'entre eux. Il serait donc pertinent que les professeurs reçoivent une formation continue sur les dernières études portant sur l'impact de leur perception sur les élèves (Meijer, Soriano et Walkins, 2003). Les éléments qui influencent la perception des professeurs sont leur niveau d'expérience, le soutien qui leur est offert, le nombre d'élèves dans leur classe et finalement leur charge de travail. Il serait donc bénéfique que la direction soit au courant de ces facteurs d'influence puisqu'elle pourrait influencer sur trois des quatre facteurs (le soutien, le nombre d'élèves et leur charge de travail).

CONCLUSION

La réalisation d'un tel projet a permis de cerner des facteurs sous-tendant le décrochage scolaire, les difficultés d'adaptation scolaire et par conséquent, la délinquance juvénile. Ce stage a permis d'apprendre certains éléments qu'un criminologue doit connaître lorsqu'il intervient auprès d'une clientèle composée de délinquants d'âge mineur. En effet, si ce dernier veut travailler à la prévention de la délinquance, il doit s'attarder à la source de celle-ci qui est bien souvent le milieu familial, mais également le milieu scolaire. Les connaissances cliniques et théoriques ont été utiles au niveau de la compréhension de certaines problématiques vécues par les élèves ciblés. Confronter la théorie à la pratique est un excellent moyen afin de bien l'intégrer.

Certains élèves auront toujours besoin d'un soutien et d'un accompagnement (les élèves ciblés recevaient déjà de l'aide lorsqu'ils étudiaient à l'école primaire). Ce stage a permis de cerner l'importance accordée par les élèves au fait d'avoir un endroit où ils peuvent s'exprimer librement et dans lequel ils se sentent écoutés et respectés. Le suivi auprès de ces individus n'a peut-être pas diminué leurs comportements répréhensibles et leurs difficultés d'adaptation scolaire, mais cela leur a néanmoins apporté des aspects positifs au niveau de leur perception des adultes et de leur estime personnelle. Les élèves ayant une bonne estime d'eux-mêmes ont moins de risque de développer des difficultés d'adaptation scolaire puisqu'il s'agit d'un facteur de protection (Ayotte & Laurendeau, 1999). Les élèves se sont questionnés sur différents aspects de leur cheminement, ils ont appris et utilisent des outils pour mieux gérer leurs comportements et ont compris les bienfaits d'avoir recours à leur jugement. En tant que criminologue, nous nous sommes rendu compte qu'il y a plusieurs facteurs de risque commun à la criminologie et à la

psychoéducation. En effet, il est primordial d'identifier rapidement les élèves présentant des difficultés afin de mettre en place des plans d'interventions. De plus, nous rappelons l'importance que l'intervention se fasse sur une longue période afin d'observer des résultats positifs. Ainsi, ce rapport de stage a permis d'appuyer cliniquement ce que les recherches établissaient comme facteurs influençant le développement de difficultés d'adaptation scolaire.

Somme toute, il est important que des recherches cliniques se penchent sur les interventions à privilégier auprès d'élèves présentant des comportements agressifs et antisociaux, ce que présentaient certains des élèves ciblés. Bien que Favre et Jolie (2003) mentionnent qu'il est difficile d'avoir un impact auprès d'eux, il serait essentiel d'essayer différents programmes afin d'en trouver ou d'en créer qui seraient efficaces. Il ne faut pas oublier que ces jeunes, s'ils ne sont pas soutenus, peuvent devenir les délinquants adultes avec lesquels les criminologues seront appelés à travailler. La notion de prévention prend alors toute son importance.

Le stage et les réflexions présentes dans ce rapport permettent d'illustrer que les commissions scolaires auraient avantage à avoir recours à l'expertise des criminologues. En effet, les criminologues possèdent des connaissances au niveau de la toxicomanie, de l'intervention de crise, de la prévention de la violence tout comme de la délinquance. Ces derniers seraient donc des professionnels appropriés afin d'apporter du soutien et de l'aide aux élèves présentant ces problèmes, mais également du support aux équipes multidisciplinaires œuvrant actuellement au sein des écoles. En effet, l'expertise d'un criminologue permettrait de compléter celle des autres professionnels dans la résolution

du problème de plus en plus présent des gangs de rue. Le criminologue pourrait donc faire partie intégrante des équipes multidisciplinaires et jouer un rôle de consultant et/ou d'intervenant dans le suivi de ces élèves jugés problématiques. Une des spécialités du criminologue est de s'attarder aux facteurs de risque de la délinquance et sur ce qui soutient cette dernière. En travaillant auprès des enfants et adolescents à risque, il est possible d'avoir un impact sur leur cheminement potentiellement criminel.

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4 — 18 and Child Behavior Profile*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adlaf, E.M., Begin, P. & Sawka, E. (2004). *Enquête sur la toxicomanie au Canada (ETC) : Une enquête nationale sur la consommation d'alcool et d'autres drogues par les Canadiens*, Ottawa, Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies.
- Agir tôt pour réussir. Extrait du site web le 23 mars 2008 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/agirtot.pdf>
- Alexander, P.C., & Warner, S. (2003). Attachment theory and family systems theory as frameworks for understanding the intergenerational transmission of family violence. In P. Erdman & T. Caffery (Eds.), *Attachment and family systems: Conceptual, empirical, and therapeutic relatedness. The family therapy and counseling series*, 241–257.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with conduct disorders. *Journal of the American child and adolescent psychiatry*, 36, 122-139.
- American Psychiatric association. (1996). *DSM-IV, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Traduction française, Paris : Masson.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Astone, N.M. & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Ayotte, V. & Laurendeau, M.-C. (1999). *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu défavorisé*. Montréal: Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Bailly, D. (2004). *L'angoisse de séparation chez l'enfant et l'adolescent, 2^e édition*. Paris : Masson
- Bank, L., Patterson, G.R. & Reid, J.B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescent and young adult males. In G.H. Brody (Ed.), *Sibling relationships : Their causes and consequences*, 197-229.
- Bee, H. (1997). Les premières années : développement des relations sociales et de la personnalité. *Les âges de la vie psychologique du développement humain*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Bellemare, L. (2000). L'approche systémique : une affaire de familles. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, 1, 2000, 75-91.
- Black, S. (2003). Stressed out in the classroom. *American School Board Journal*, 190, 45.
- Blais, M. et al. traduction de Leblanc J. & Morrison, M-R. (2007). *Enfants et pauvreté : défis et solutions*. Montréal, Décision média : Fondation Lucie et André Gagnon.
- Boyce, W.F., King, M.A. & Roche, J. (2004). *Des cadres sains pour les jeunes du Canada*. Agence de la santé publique du Canada.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. & Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*, Statistique Canada.
- Caron, M. (2002). *Le professionnel en intervention ; Un tuteur sur le parcours des jeunes en difficulté*. Montréal, Éditions Sciences et Culture.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Déry, M., Toupin, J., Pausé, R. & Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 769-775.
- Devito, A. J. (2001). *La communication interpersonnelle* (2^e éd.). ERPI édition.
- Diatkine, R. (1995). Anxiété de l'enfance à l'adolescence, modèles et évaluation. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 43, 133-228.
- DuPaul, G.J. & Stoner, G. (2003). ADHD and learning difficulties : What is the connection? *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*, 72-108.
- Elliott, D. S., 1994, Longitudinal research in criminology : Promise and practice, in Weitekamp, E.G.M., Kerner, H. J., eds., *Cross-national Longitudinal Research on Human Development and Criminal Behavior*, Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic, 189-201.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Farrington, D.P. (1996). The explanation and Prevention of Youthful Offending. *Delinquency and crime: Current theories*, 68-148.

- Favre D. & Joly J. (2003). Mode de traitement de l'information, sa relation avec l'adaptation sociale et son évolution consécutive à des ateliers de communication axés sur le langage intérieur. *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et interventions éducatives*, 23-40.
- Frick, P. (1998). *Classification of conduct disorders. Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Gerten, A. (2000). Guidelines for intervention with children and adolescents diagnosed with conduct disorder. *Social work in education*, 22.
- Hankivsky, O. (2008). *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*. Simon Fraser University.
- Healey, K., Foley, D. & Walsh, K. (2001). Families affected by the imprisonment of a parent. Towards restorative practices, *Children Australia*, 26, 12 - 19.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Williams, P.P. & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Gottfredson, Gd. & Gottfredson, DC. (1985). *Victimisation in schools*. New York: Plenum Press.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation d'apprentissage*. Montréal : Éditions Gaétan Morin.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Montréal : Éditions Gaétan Morin.
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *Rapport d'étude : décrochage et retard scolaires, caractéristiques des élèves de l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*.
- Guay, J., Cyr, G. & Bergeron, A. (2007). La thérapie familiale en centre jeunesse : réflexions sur une pratique complexe et novatrice. *Revue Québécoise de Psychologie*, 28, 171-185.
- Hartman, M.A., (2009). Step by Step Creating a Community-Based Transition Program for Students With Intellectual Disabilities. *Teaching exceptional children*, 41, 6-11.

- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., and Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, *112*, 64-105.
- Hawkins, J.D. & Pollard, J.A. (1999). Risk and protective factors: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence?. *Social Work Research*, *23*, 145-158.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D. & Cunningham, P.B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behaviour in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Pickrel, S.G., Brondino, M.J., Cunningham, P.B. (1996). Multisystemic therapy: an effective violence prevention approach for serious juvenile offenders. *Journal of adolescence*, *19*, 47-61.
- Herie, M., Godden, T., Shenfeld, J., Kelly, C., (2000). La toxicomanie guide à l'intention des personnes aux prises avec une toxicomanie et de leur famille, publication du Centre for Addiction and Mental Health.
- Hetherington, E. M., Clingempeel, W. G., Anderson, E. R., Deal, J. E., Stanley-Hagan, M., Hollier, E. A., et al. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *57*(2/3, Serial No. 227).
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy*. New York, Basic Book.
- Hoover-Dempsey, K.V., et al. (2001). Parent involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., et al. (2005). Why do parents become involved? *Research findings and implications*. *Elementary School Journal*, *106*, 105-131.
- Howell, J. C. (2005). Moving Risk Factors into Developmental Theories of Gang Membership. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *3*, 334-354.
- Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Janosz, M. (2003). *Questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (QES)*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, *27*, 285-306.

- Janosz, M. & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25, 61-88.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M. & Bachman, J.G. (1995). *Drug Use Rises Again in 1995 among American Teens*, [News Release], University of Michigan News and Information Services, Ann Arbor.
- Kaesén, S., Johnson, J. & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.
- Kauffman, J. W. (1989). *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth* (4^e éd.). Toronto: Merrill Pu. Co.
- Kazdin, A.E. & Weisz, Weisz, J.R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 19-36.
- Khamis, V. (2006). Family environment and parenting as predictors of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder among Palestinian children. *Journal of Social Service Research*, 32, 99-116.
- Kim, J.E., Hetherington, E.M., & Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70, 1209-1230.
- Knowles, A-M., Niven, A.G., Fawcner, S.G., Henretty, J.M. (2009). A longitudinal examination of the influence of maturation on physical self-perceptions and the relationship with physical activity in early adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 32, 555-566.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. & Trudeau-LeBlanc, P. (1998). *Intervenir autrement : le modèle différentiel et les adolescents en difficulté*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LeBlanc, M., Ouimet, M. & Szabo, D., sous la direction (2003). *Traité de criminologie empirique au Québec* (3^e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C., & Larochelle, M. (2009). Of a Few Factors That Make Intensified Collaborative Work Easier among Teachers: The Case of Canadian Teachers. *Education and Societies*, 1, 59-77.
- Lewis, D. (1990). Conduct disorders. *Psychiatric disorders in children and adolescents*, 193-209.

- Lipsey, M.W. (1992). Juvenile Delinquency Treatment : A Meta-Analytic Inquiry Into the Variability of Effects. In T.D. Cook, H. Cooper et al (dir.). *Meta-Analysis for Explanation: A Casebook*. New York, Sage.
- Lipsey, M.W., Derzon, M.T. (1997). Effective Intervention of Serious Juvenile Offenders : A Synthesis of Research. In R. Loeber et D. Farrington (dir.). *Serious / Violent / Chronic Offenders*. Washington, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Study Group on Serious / Violent / Chronic Offenders.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 687-697.
- Martin, A. & Gosselin, P. (2007). Évaluation du trouble d'anxiété généralisée et des inquiétudes chez les enfants et les adolescents : Revue critique des instruments rapportés dans la littérature. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 17, 68-79.
- Maslow, A. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Fayard : Paris.
- McKee, J.M. (1971). Contingency Management in Correctional Institution. *Educational Technology*, 11, 51-54.
- McMahon, R.J. & Frick, P.J. (2005). Evidence-based assessment of conduct problems in children and adolescents. *Journal of child and family studie*, 13, 385-403.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Special needs education in Europe*, 7-18.
- Mouren-Simeoni, M-C., Klein, R.G. (1997). *Les dépressions chez l'enfant et l'adolescent : faits et questions*. Expansion Scientifique Publications : Paris.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environnements*. San Francisco : Jossey Bass.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence, *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- Palmer, T. (1994). *A Profile of Correctional Effectiveness and New Directions for Research*. Albany, State University of New York Press.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pecek, M., Cuk, I. & Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups, *Educational Studies*, 24, 223-237.

- Perkins-Dock, R.E. (2001). Family interventions with incarcerated youth: a review of the literature. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 45, 606-625.
- Potvin, P., G. Gagnon, S. Hébert, N. Cauchon, N. Boudreault & J.-P. Gagnier (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières et Emploi et Immigration Canada.
- Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer & R. Deslandes. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ, Québec.
- Potvin, P., L. Massé, M. Veillet, N. Goulet, M. Letendre & M. Desruisseaux. (1993). *Prends le volant : programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles de comportement*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pourquoi l'approche systémique en toxicomanie. Extrait du site web le 29 mai 2009 : <http://www.therapie-familiale.org/resonances/pdf/sylvieangel.pdf>
- Pruett, M.K., Insabella, G.M., & Gustafson, K. (2005). The collaborative divorce project: A courtbased intervention for separating parents with young children. *Family Court Review. Special Issue on Prevention: Research, Policy, and Evidence-Based Practice*, 43, 38–51.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-451.
- Rapport annuel de gestion. Extrait du site web le 23 août 2008 : http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/rapports_annuels/2001-2002/rap_annuel2001-2002.pdf
- Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : Une méthode appliquée à l'échelle de l'école. Extrait du site web le 7 décembre 2009 : <http://education.alberta.ca/media/1054268/renforcerecole.pdf>
- Rosenthal, R. & L. Jacobson. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt.
- Rubin, K.H., Lemare, L.J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. *Peer rejection in childhood*, 217-249.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupill progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 45, 1-29.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, MacMillan.
- Söderberg, S., Iselau, G. & Gustafsson, D. (2008). L'importance des enseignants, leur situation et leurs conditions. *La revue Éducation et Formations*, 78, 105-113.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A., & Collins, W.A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. (2001). We know somethings : Parent and adolescent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Thésaurus de l'activité gouvernementale (TAG). Extrait du site web le 12 avril 2008 : <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=14893>
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency : The Montreal longitudinal – experimental study. *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence*, 117-138.
- Tyler, V.O. (1967). Application of Operant Token Reinforcement to Academic Performance of an Institutionalized Delinquent. *Psychological Reports*, 2, 21, 249-260.
- Une école adaptée à tous ses élèves. Extrait du site web le 10 septembre 2008 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Une école adaptée à tous ses élèves; Politique de l'adaptation scolaire. Extrait du site web le 10 septembre 2008 : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/adap_scol2000/faits.htm
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vitaro, F. (1998). Interdépendance entre la recherche développementale et la prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 231-251.
- Vitaro, F. & Gagnon, F. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Les problèmes internalisés*. Tome I, Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Vitaro, F. & Gagnon, F. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Les problèmes internalisés*. Tome II, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Garza, N. (2006). *An overview of findings from wave 2 of the national longitudinal transition study-2*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Weber, T., McKeever, J.A. & McDaniel, S.H. (1985). A beginner's guide to the problem-oriented first family interview. *Family process*, 24, 357-364.
- Zeanah, C.H., Jr. (2000). *Handbook of infant mental health* (2nd ed.) New York: Guilford Press