

Université de Montréal

La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés
d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes
de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements

par

Stéphanie Leblanc

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade Ph.D en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Mars 2007

© Stéphanie Leblanc, 2007

PAGE D'IDENTIFICATION DU JURY

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés
d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes
de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements

présentée par :
Stéphanie Leblanc

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. François Bowen, président-rapporteur

Mme Nadia Desbiens, directrice de recherche

Mme Annie Bernier, membre du jury

M. Jean Bélanger, examinateur externe

Mme Monica O'Neill Gilbert, représentante du doyen de la FES

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Plusieurs enfants et adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement en milieu scolaire semblent vivre dans des milieux défavorisés. Les chercheurs des sciences de l'éducation ont d'ailleurs identifié la pauvreté comme un facteur de risque important de problèmes scolaires de ce type. Des mesures d'intervention soutenues sont donc déployées dans les écoles de milieux défavorisés pour promouvoir le succès scolaire et la diplomation de ces jeunes. Malgré cela, dix ans après les états généraux en éducation, les taux d'échec et de décrochage scolaire sont encore importants au Québec. Certains auteurs proposent que les mesures curatives en milieu scolaire visant les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement ont un effet limité après la troisième année du primaire. C'est pourquoi la prévention des problèmes scolaires semble une avenue prometteuse à emprunter.

Le but de cette étude est d'examiner les mécanismes qui lient la défavorisation aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement. À la lumière des écrits recensés, l'hypothèse émise est que la défavorisation aurait un impact sur les problèmes scolaires par le truchement de la maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence), qui semble être plus présente en milieux défavorisés. La maltraitance affecterait la qualité du lien d'attachement parent-enfant. Cette relation d'attachement, qui s'inscrit fortement dans le modèle interne opérant de l'enfant en bas âge, aurait pour sa part une incidence proximale sur les compétences académiques et comportementales des jeunes. Nous avons recueilli des données auprès de 267 sujets (148 filles et 119 garçons) dont la moyenne d'âge est de 16 ans pour vérifier ces hypothèses. Ils sont de niveau secondaire II, III et IV du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire. Ces sujets sont répartis dans trois écoles secondaires de milieu rural québécois caractérisées par différents statuts socio-économiques, soit faible, moyen et élevé. Nous avons recueilli auprès de ces sujets des informations sur les variables statut socio-économique, maltraitance, attachement, compétences scolaires et comportement.

Les résultats de cette recherche révèlent que la maltraitance serait effectivement plus présente en milieu défavorisé. La maltraitance représenterait un risque important d'attachement insécuré chez les enfants qui la subissent, et l'attachement insécuré aurait une incidence défavorable sur leurs compétences scolaires. Les résultats montrent aussi que la pauvreté serait indirectement liée aux problèmes de comportement par l'effet de la maltraitance, sans transiter par l'attachement. Ces liens examinés semblent comparables chez les garçons et les filles. Les garçons ne seraient donc pas plus exposés et/ou plus vulnérables à la chaîne d'événements examinée, contrairement à ce que proposent les écrits scientifiques recensés.

Sur la base des résultats de cette recherche, nous pensons qu'il faudrait prévenir les problèmes scolaires en diminuant l'exposition des enfants en bas âge aux effets délétères de la pauvreté et de la maltraitance sur leur développement. Les interventions préventives pour promouvoir l'attachement sécurisant du jeune enfant à sa mère auprès des populations à risque seraient aussi recommandées. Les écrits recensés révèlent d'ailleurs que les effets de la pauvreté, de la maltraitance et de l'attachement insécurisant sont plus défavorables sur le développement de l'enfant lorsqu'ils ont lieu au cours de la petite enfance. Les interventions préventives sur ces variables pour promouvoir la réussite scolaire seraient un bon investissement social. La réussite scolaire est en effet un facteur de protection important pour les individus des populations défavorisées parce qu'elle augmente leurs chances de diplomation scolaire et d'insertion sociale.

Cette recherche, qui fait appel au cadre de la théorie de l'attachement, permet aux acteurs de l'éducation de mieux comprendre les problématiques auxquelles certains enfants et jeunes de milieux défavorisés et/ou maltraités sont confrontés en milieu scolaire.

Mots clefs : pauvreté, maltraitance, attachement, difficultés d'apprentissage et troubles du comportement.

ABSTRACT AND KEYWORDS

Several children dealing with learning difficulties and behavior troubles in school seem to come from economically disadvantaged environments. Science education researchers have indeed identified poverty as an important risk factor to school problems of that sort. Constant intervention measures have for that matter been implemented in schools located in economically disadvantaged districts, in order to favour school success and improve the graduation rate of these youths. In spite of this, ten years after The Estates General on Education, the failure rate and the number of children who choose to drop out are still important in Quebec. Some authors suggest that corrective measures aiming at tackling learning difficulties and behavior troubles in school have limited success after the third year of the primary education level. This is why problem prevention appears like a promising approach.

This study proposes to observe the mechanisms linking unprivileged environment to learning difficulties and behavior troubles. In light of the surveyed literature, the hypothesis is that an unprivileged environment would have an impact on learning difficulties and behaviour troubles through maltreatment (physical and psychological abuse, and negligence), which seem to be present in this kind of environment. Maltreatment could harm the parent child attachment bond. This relation, which strongly impacts the internal working model of a young child, could have a proximal implication on the children's academic and behavior competences.

To test these hypotheses, we have gathered data among 267 subjects (148 girls and 119 boys) averaging 16 years of age. They attend secondary school levels II, III and IV of the regular and school adaptation programs. These subjects live in a rural area of the province of Quebec and frequent three different high schools; all presenting different socioeconomic statuses, namely low, average and high. The gathered information variables are related to the socioeconomic status, maltreatment, attachment, and academic and behavior competences.

Findings indicate that maltreatment is indeed more frequent in economically disadvantaged environments. Children suffering from maltreatment are exposed to insecure attachment, the latter leading to poor academic competences. Results show that poverty could be indirectly related to behavior troubles resulting from maltreatment, without transiting through attachment. It seems these links are observable among boys and girls alike. Hence, boys don't seem to be more exposed and/or more vulnerable to the studied chain of events, in opposition to what is suggested in the surveyed literature.

On the basis of these research results, we think that lessening young children's exposure to the pernicious effects of poverty and maltreatment could help prevent problems in school and favour their development. We also recommend taking preventive measures favouring mother and child secure attachment among potential populations. The surveyed literature indeed indicates that poverty, maltreatment and insecure attachment harm the child's development when they occur during early childhood. Preventive measures targeting these variables to encourage success in school promise to be a sound social investment. Success in school is an important shielding factor among people stemming from economically disadvantaged environments because it increases their chances of getting a diploma and favours their social integration.

This research, based on the attachment theory, gives players of the education sector the chance to better understand the problems that some children and youth living in economically disadvantaged environments and/or that are ill-treated have to deal with in school.

Keywords: poverty, maltreatment, attachment, learning difficulties and behavior troubles.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE DE TITRE.....	I
PAGE D'IDENTIFICATION DU JURY	II
RÉSUMÉ ET MOTS CLEFS.....	III
ABSTRACT AND KEY WORDS.....	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES.....	XV
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	XVI
DÉDICACE.....	XVII
REMERCIEMENTS	XVIII
AVANT-PROPOS	XX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I- MISE EN PLACE DES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES	4
Introduction.....	5
1- Problèmes scolaires	7
1.1- Description des problèmes scolaires.....	8
1.2- Prévalence des problèmes scolaires	10
1.3- Facteurs de risque de problèmes scolaires	12
2- Pauvreté	14
2.1- Description de la pauvreté.....	15
2.2- Prévalence de la pauvreté.....	20
3- Maltraitance.....	20
3.1- Description de la maltraitance.....	21
3.2- Prévalence de la maltraitance.....	24
Conclusion	27

CHAPITRE II- RECENSION GÉNÉRALE DES ÉCRITS : PROBLÉMATIQUE

RECENSION DES ÉCRITS SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES.....	28
Introduction.....	29
1- Incidence de la pauvreté sur les problèmes scolaires	31
1.1- Incidence de la pauvreté sur les difficultés d'apprentissage	32
1.2- Incidence de la pauvreté sur les troubles du comportement	34
2- Incidence de la pauvreté sur la maltraitance.....	38
3- Incidence de la maltraitance sur les problèmes scolaires	40
3.1- Incidence de la maltraitance sur les difficultés d'apprentissage	40
3.2- Incidence de la maltraitance sur les troubles du comportement	42
Conclusion	45

CHAPITRE III- RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS : CADRE THÉORIQUE

LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT POUR COMPRENDRE L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES.....	49
Introduction.....	50
1- La théorie de l'attachement	51
1.1- Labilité et stabilité des traits humains.....	51
1.2- L'attachement.....	53
1.3- Les comportements d'attachement.....	55
1.4- Les modèles internes opérants	57
1.5- La sensibilité maternelle	58
1.6- Les différents types d'attachement	59
1.7- La conscience réflexive.....	65
1.8- L'adaptabilité de l'individu.....	67
1.9- Les autres déterminants dans la qualité de l'attachement	68
1.10- Le parcours d'un individu	71

2- La théorie de l'attachement appliquée à la chaîne d'événements examinée	72
2.1- La pauvreté.....	72
2.2- La maltraitance.....	73
2.3- Incidence de l'attachement sur l'apprentissage	76
2.3.1- L'exploration en bas âge et l'accroissement des compétences cognitives	77
2.3.2- Les compétences cognitives des enfants et des jeunes sécures et insécures en milieu scolaire	81
2.3.3- La disposition à la sécurité pour apprendre et la relation avec l'enseignant.....	84
2.4- Incidence de l'attachement sur le comportement.....	86
2.4.1- État de la situation concernant les troubles du comportement chez les enfants et les jeunes insécures.....	86
2.4.2- Mécanismes sous-jacents dans les troubles du comportement externalisés et internalisés chez les enfants et les jeunes insécures...	88
Conclusion	94

CHAPITRE IV- RECHERCHE

RECHERCHE SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ET/OU DE L'ATTACHEMENT INSÉCURE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES.....	97
Introduction.....	98
1- But de cette étude et hypothèses de recherche	98
2- Méthode de recherche.....	100
2.1- Procédure	100
2.2- Échantillon	104
2.3- Instruments de mesure	105
2.3.1- Statut socio-économique.....	105
2.3.2- Maltraitance	106
2.3.3- Attachement.....	109

2.3.4- Compétences scolaire et comportement	110
2.4- Méthodes d'analyses statistiques	112
3- Résultats	115
3.1- Statistiques descriptives	115
3.1.1- Statut socio-économique.....	115
3.1.2- Maltraitance.....	117
3.1.3- Attachement.....	120
3.1.4- Compétences scolaires et comportement.....	121
3.2- Analyses de sentier	126
3.2.1- Analyses de sentier pour l'échantillon.....	126
3.2.2- Analyses de sentier pour les filles	128
3.2.3- Analyses de sentier pour les garçons.....	130
3.3- Analyses de régressions linéaires simples	132
3.3.1- Lien entre le statut socio-économique et la maltraitance	132
3.3.2- Lien entre le statut socio-économique et l'attachement	133
3.3.3- Lien entre le statut socio-économique et l'expérience scolaire	133
3.3.4- Lien entre la maltraitance et l'attachement.....	135
3.3.5- Lien entre la maltraitance et l'expérience scolaire	136
3.3.6- Lien entre l'attachement et l'expérience scolaire	138
4- Discussion.....	140
5- Limites de la recherche.....	149
Conclusion	151
 CONCLUSION	 152
Synthèse	153
Implication pratiques pour la société.....	156
Éliminer les facteurs de risque reliés au phénomène ou diminuer les effets de l'exposition à un ou plusieurs facteurs de risque.....	159
Augmenter les facteurs de protection.....	164
Implications pratiques pour le milieu scolaire.....	167

Perspectives de recherche	171
LISTE DES RÉFÉRENCES	173
ANNEXES	I
Annexe 1- Tableau résumé analytique des écrits.....	II
Annexe 2- <i>Childhood Trauma Questionnaire</i> (CTQ ; version réduite).....	LIII
Annexe 3- Analyses factorielles et alphas de Cronbach pour le questionnaire <i>Childhood Trauma Questionnaire</i> (CTQ ; version réduite)	LVIII
Annexe 4- <i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> (IPPA)	LXXI
Annexe 5- Analyse factorielle et alpha de Cronbach pour le questionnaire <i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> (IPPA)	LXXIII
Annexe 6- <i>Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves</i> (version réduite)	LXXVII
Annexe 7- Analyses factorielles et alphas de Cronbach pour le <i>Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves</i> (version réduite)	XC

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Évaluation des moins nantis au Canada en 2000	17
Tableau II. Liste des descripteurs.....	30
Tableau III. Caractéristiques de l'échantillon	105
Tableau IV. Scores moyens de maltraitance selon le sexe des sujets	117
Tableau V. Lien entre le sexe des sujets et la maltraitance.....	118
Tableau VI. Prévalence (%) des formes de maltraitance selon le sexe des sujets	119
Tableau VII. Matrice de corrélations des divers types de maltraitance	119
Tableau VIII. Scores moyens d'attachement selon le sexe des sujets	120
Tableau IX. Scores moyens de l'expérience scolaire selon le sexe des sujets.....	122
Tableau X. Lien entre le sexe des sujets et les compétences scolaires	123
Tableau XI. Lien entre le sexe des sujets et le comportement	124
Tableau XII. Matrice de corrélations des diverses dimensions des compétences scolaires et comportement.....	125
Tableau XIII. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour l'échantillon.....	127
Tableau XIV. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour les filles	129
Tableau XV. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour les garçons	131
Tableau XVI. Lien entre le statut socio-économique et la maltraitance	133
Tableau XVII. Lien entre le statut socio-économique et les compétences scolaires ...	134
Tableau XVIII. Lien entre le statut socio-économique et le comportement	135
Tableau XIX. Lien entre la maltraitance et l'attachement	136
Tableau XX. Lien entre la maltraitance et les compétences scolaires	137
Tableau XXI. Lien entre la maltraitance et le comportement	138
Tableau XXII. Lien entre l'attachement et les compétences scolaires	139
Tableau XXIII. Lien entre l'attachement et le comportement	139
Tableau XXIV. Variance totale expliquée pour la variable abus physique	LIX
Tableau XXV. Variance totale expliquée pour la variable abus émotionnel	LX
Tableau XXVI. Matrice des composantes après rotation pour la variable abus émotionnel.....	LXI
Tableau XXVII. Variance totale expliquée pour la variable négligence émotionnelle.....	LXII

Tableau XXVIII. Matrice des composantes après rotation pour la variable négligence émotionnelle	LXIII
Tableau XXIX. Variance totale expliquée pour la variable négligence physique	LXIV
Tableau XXX. Matrice des composantes après rotation pour la variable négligence physique	LXV
Tableau XXXI. Variance totale expliquée pour la variable maltraitance	LXVI
Tableau XXXII. Matrice des composantes après rotation pour la variable maltraitance	LXVIII
Tableau XXXIII. Variance totale expliquée pour la variable attachement	LXXIV
Tableau XXXIV. Matrice des composantes après rotation pour la variable attachement.....	LXXV
Tableau XXXV. Variance totale expliquée pour la variable compétences scolaires..	XCI
Tableau XXXVI. Matrice des composantes après rotation pour la variable compétences scolaires	XCII
Tableau XXXVII. Variance totale expliquée pour la variable motivation	XCIII
Tableau XXVIII. Variance totale expliquée pour la variable problèmes de comportement.....	XCIV
Tableau XXXIX. Matrice des composantes après rotation pour la variable problèmes de comportement	XCVII
Tableau XL. Variance totale expliquée pour la variable qualité de la compétence sociale.....	XCIX
Tableau XLI. Matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la compétence sociale.....	C
Tableau XLII. Variance totale expliquée pour la variable difficultés dans les relations avec les pairs	CI
Tableau XLIII. Matrice des composantes après rotation pour la variable difficultés dans les relations avec les pairs.....	CI
Tableau XLIV. Variance totale expliquée pour la variable qualité de la relation enseignant élève	CII
Tableau XLV. Matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la relation enseignant élève	CIII
Tableau XLVI. Variance totale expliquée pour la variable expérience scolaire.....	CIV

Tableau XLVII. Matrice des composantes après rotation pour la variable expérience scolaire	CVII
---	------

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Chaîne d'événements examinée dans cette recension des écrits	29
Figure 2. Les types d'attachement et leur répartition dans la population	65
Figure 3. Hypothèses de recherche	100
Figure 4. Effet indirect	114
Figure 5. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour l'échantillon	127
Figure 6. Analyse de sentier pour les problèmes de comportement comme variable dépendante pour l'échantillon	128
Figure 7. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour les filles.....	129
Figure 8. Analyse de sentier pour les problèmes de comportement comme variable dépendante pour les filles.....	130
Figure 9. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour les garçons	131
Figure 10. Analyse de sentier pour les problèmes de comportement comme variable dépendante pour les garçons	132
Figure 11. Cycle intergénérationnel des problèmes d'adaptation	167

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CJ	Centre jeunesse
CTQ	<i>Childhood Trauma Questionnaire</i>
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
ECI	<i>Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants</i>
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉIQ	<i>Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec</i>
EJET	<i>Enquête auprès des jeunes en transition</i>
ELNEJ	<i>Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i>
ENSP	<i>Enquête nationale sur la santé de la population</i>
IMSE	Indice de milieu socio-économique
IPPA	<i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i>
LJC	Loi sur les jeunes contrevenants
LPJ	Loi de la protection de la jeunesse
LSSSS	Loi sur les services de santé et des services sociaux
MBE	Mesure des besoins essentiels
MIO	Modèle interne opérant
MPC	Mesure du panier de consommation
MTS	Maladies transmissibles sexuellement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PISA	<i>Programme international pour le suivi des acquis des élèves</i>
QI	Quotient intellectuel
SFR	Seuil de faible revenu
SSE	Statut socio-économique
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

DÉDICACE

À la mémoire de mon père

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont appuyée dans ce projet. Le succès de mon entreprise n'aurait été possible sans eux. Merci d'abord ma directrice de recherche, madame Nadia Desbiens. Elle m'a accordé son entière confiance dès le début de notre collaboration et m'a toujours bien conseillé et encouragé. Elle a été entièrement à mon écoute et pris en compte mes intérêts, mes besoins, et le bagage que j'avais déjà en éducation. Elle m'a proposé d'utiliser le cadre de la théorie de l'attachement, qui était tout à fait en accord avec mes préoccupations de recherche. Les qualités professionnelles et humaines de Mme Desbiens sont indéniables.

Je remercie aussi les membres de mon comité de thèse initial, mesdames Annie Bernier et Marie-Hélène Gagné, qui ont adopté ce projet et m'ont appuyée dans les démarches de sa réalisation. Elles m'ont proposé des pistes théoriques et méthodologiques forts pertinentes. Je remercie aussi messieurs Jean Bélanger et François Bowen qui ont assuré la correction de cette thèse.

Mes pensées de remerciements les plus sincères vont aussi à l'égard de madame Raphaële Miljkovitch qui m'a si bien accueillie dans son milieu de travail à l'Université de Paris-X où j'ai effectué mon stage. Madame Miljkovitch m'a permis d'approfondir le phénomène de la conscience réflexive dans la relation d'attachement.

Je remercie madame Nathalie Soucy et monsieur Daniel Paquette pour avoir partagé avec moi la traduction d'outils de mesure. Merci à madame Audrey Fournier pour la saisie des données. Je remercie aussi messieurs Michel Simoneau et Miguel Chagnon pour leur appui en statistiques.

Mes remerciements vont également aux généreux directeurs des trois écoles secondaires et enseignants et enseignantes qui ont manifesté leur intérêt personnel pour la problématique de recherche que je leur proposais. Ils ont accepté de partager avec moi leur précieux temps. Je ne peux les nommer pour respecter la confidentialité des

élèves, en espérant qu'ils se reconnaîtront et sauront que j'ai une pensée personnelle pour chacun d'eux.

Je remercie les principaux pourvoyeurs de fonds pour réaliser cette thèse. Je nomme le département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, le Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire, monsieur Paul Foster, la Congrégation des sœurs Sainte-Anne, le CRIRES, le Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise et l'AQEIPS. Je remercie aussi messieurs Baudouin Cardyn et Daniel Boucher du BEH qui m'ont guidée dans les dédales administratifs de l'aide financière et qui ont toujours pris soin de diriger de petits mots d'encouragement à mon attention.

Je remercie mes amis, amies et les membres de ma famille pour m'avoir sorti de ma solitude et m'avoir encouragée dans mes projets. Je remercie particulièrement mes parents pour leur appui, ma mère Pauline, et mon père Gilles, qui aura quitté ce monde trop précipitamment pour porter mon mortier lors de la collation des grades comme le voulait sa tradition. Merci aussi à ma tante attirée, Raymonde Leblanc, et à son conjoint, feu Franklin Forest.

Je remercie enfin mon conjoint Philippe, avec qui j'ai partagé notre micro appartement durant ces dernières années, nos intérêts respectifs pour nos thèses, de même que ma vie. L'immensité de son savoir, tout comme celle de son amour pour moi, me subjuguera toujours.

AVANT-PROPOS

Durant mes quatre années d'enseignement en adaptation scolaire, j'avais remarqué que plusieurs élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement semblaient provenir de milieux défavorisés. On admet d'ailleurs généralement, en sciences de l'éducation, que la pauvreté est un facteur de risque important de ces problèmes scolaires.

Considérant la relation privilégiée que j'avais avec mes élèves en tant qu'enseignante en adaptation scolaire, j'avais un bon aperçu de leur vécu à la maison. Or, j'étais étonnée de constater que plusieurs de ces élèves vivaient des expériences difficiles. Certains me confiaient des expériences de violence physique, de violence psychologique, de négligence et/ou d'abus sexuel. J'en suis arrivée à me demander si les mauvais traitements en milieu familial pouvaient être une explication aux problèmes scolaires de plusieurs jeunes de milieux défavorisés.

Il restait ainsi à examiner si la maltraitance était effectivement plus présente en milieux défavorisés, et si elle comportait un risque de problèmes scolaires, notamment de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. Par le fait même, je me demandais quels pourraient être les mécanismes qui expliqueraient les interactions entre ces phénomènes. Ainsi prenait forme cette thèse.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

La pauvreté des milieux familiaux semble être un facteur de risque prédictif de multiples problèmes d'adaptation psychosociale, et plus précisément, de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement en milieu scolaire. Le présent travail examine ce facteur de risque en lien avec ces problèmes scolaires. L'hypothèse de départ est que la pauvreté et les problèmes scolaires seraient médiatisés par la maltraitance. La maltraitance semble en effet plus présente en milieux défavorisés, et elle semble être un facteur de risque important de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement.

Le premier objectif de cette thèse est d'abord d'examiner dans quelle mesure la maltraitance exerce un effet médiateur entre la pauvreté et les problèmes scolaires en faisant une recension générale des écrits. Il s'agit de la problématique de recherche. Le deuxième objectif est ensuite d'approfondir la compréhension de l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires par une recension spécifique des écrits relevant de la théorie de l'attachement. Ce cadre théorique apportera un éclairage intéressant sur les phénomènes éducatifs. Enfin, un troisième objectif est de mener une étude pour examiner les liens entre la pauvreté, la maltraitance, l'attachement et les problèmes scolaires sous l'angle de l'effet médiateur.

Cette recherche, que l'on pourrait qualifier de type épidémiologique, est justifiée pour élaborer des programmes de prévention des problèmes scolaires. Face aux limites des interventions curatives en milieu scolaire, la prévention est en effet de plus en plus privilégiée. Mais il importe au préalable de bien identifier les facteurs de risque des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement que l'on souhaite prévenir, d'où l'importance de la présente recherche.

Le chapitre I met en place les éléments de la problématique et l'opérationnalisation des variables. Le chapitre II présente la problématique de recherche. Le chapitre III porte sur le cadre théorique de la thèse. Le chapitre IV présente la recherche menée pour les fins de cette thèse. La conclusion suit. Elle

soulevra, entre autres, les implications pratiques pour la société et pour le milieu scolaire que proposent les résultats de cette étude. Elle ouvrira aussi la voie à certaines perspectives de recherche.

CHAPITRE I

MISE EN PLACE DES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

MISE EN PLACE DES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

Introduction

La dénatalité est un sujet d'actualité. En 2004-2005, le taux de natalité était de 9,9 enfants pour 1 000 habitants au Québec (Statistique Canada, 2006). Ce phénomène se conjugue simultanément avec celui du vieillissement de l'immense cohorte des baby boomers. Si treize québécois sur cent sont âgés de 65 ans et plus en 2003, cette proportion atteindra 26 % en 2030. Cette année-là, il n'y aura plus que deux travailleurs pour chaque retraité, alors qu'on en compte présentement cinq (Presse Canadienne, 2003).

Devant la pénurie appréhendée de main-d'œuvre, et incidemment, la nécessité de produire les travailleurs pour financer le système public de demain, il importe de bien investir dans ces précieux enfants qui sont désormais une ressource rare. Puisque le labour des travailleurs de demain sera à ce point inestimable, le taux de diplômation des jeunes fréquentant le système scolaire devra être amélioré. Le taux d'obtention du diplôme secondaire se situait seulement à 81,1 % en 2001-2002 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a). La non diplômation, qui risque de conduire à l'exclusion sociale et professionnelle, alourdit considérablement le fardeau de la société. Cette non diplômation suit souvent des années de scolarisation difficiles. Or, le système scolaire compte beaucoup d'élèves en difficultés. Leur taux était de 12,42 % en 1997-1998 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Ces enfants en difficulté devront être aidés dans leur scolarisation si nous souhaitons qu'ils contribuent pleinement à la société de demain.

Il serait par contre plus difficile de contrer l'échec scolaire une fois qu'il est installé. Lorsque les élèves ont acquis du retard avant la troisième année, ils sont déjà à risque de ne pas terminer leurs études secondaires. Passé la troisième année du primaire, les programmes d'intervention seraient peu efficaces. Pour cette raison, la prévention serait désormais l'avenue privilégiée pour éviter l'échec scolaire. Surtout

que la recherche en prévention et en intervention précoce démontre que l'échec scolaire peut en effet être prévenu (Slavin, Karweit et Wasik, 1993).

Le phénomène est comparable pour les troubles du comportement. Il semble que si les troubles du comportement ne sont pas réglés avant la troisième année, ils devront être considérés comme un désordre chronique, au même titre que le diabète (Kazdin, 1987 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Les interventions curatives semblent en effet ne pas avoir beaucoup de succès pour contrer les troubles du comportement (Kazdin, 1987 ; Walker et coll., 1995 ; LeMarquand, Tremblay et Vitaro, 2001).

Les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement sont des problématiques souvent associées. L'intervention précoce serait nécessaire, puisque le lien entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement apparaît souvent avant même la scolarisation formelle, et la comorbidité de ces problématiques annonce une scolarisation difficile (Hinshaw, 1992).

Devant les limites de l'approche curative, de même qu'avec l'avancement des connaissances sur les trajectoires développementales des problématiques d'inadaptation, les interventions préventives ont pris le relais :

« Dans la foulée des travaux sur la prévention en santé publique..., une nouvelle discipline, appelée « science de la prévention », est en train d'émerger à l'interface de la psychopathologie, de la psychiatrie, de la criminologie, de l'épidémiologie, de la psychologie du développement et de l'éducation. » (Vitaro et Gagnon, 2000a, p. 3).

Pour utiliser une approche préventive adaptée, il est préalable de bien identifier les facteurs de risque qu'il faut cibler :

« Une démarche de prévention exige l'adoption d'une perspective développementale et une connaissance approfondie des modèles étiologiques des problèmes d'adaptation à prévenir. Sinon, comment identifier les facteurs de risque et de protection à cibler à divers moments du développement des individus? Comment repérer les individus et les groupes vulnérables? Et enfin, comment choisir les meilleures stratégies

pour enclencher les mécanismes susceptibles de déboucher sur une atténuation ou sur l'élimination des problématiques à venir? » (Vitaro et Gagnon, 2000a, p. 6).

Au sujet des difficultés scolaires, Saint-Laurent écrivait : « La connaissance des facteurs de risque peut aider à trouver les moyens de l'éviter. » (Saint-Laurent, 2000, p. 11).

Cette présente thèse, que l'on pourrait qualifier d'épidémiologique, examine les facteurs de risque menant aux problèmes scolaires dans une perspective d'intervention préventive. À cette fin, le présent chapitre a d'abord pour fonction de mettre en place les éléments de la problématique de recherche et d'opérationnaliser les concepts mis de l'avant dans cette thèse. Ainsi, la section 1.1 aborde les problèmes scolaires ; la section 1.2, la pauvreté ; et la section 1.3, la maltraitance.

1- Problèmes scolaires

Nous nous intéressons aux dimensions des problèmes scolaires que sont les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement puisqu'ils sont souvent associés chez un même élève. Selon Patterson, Reid et Dishion (1992), les élèves qui ont des troubles de conduite consacreront moins de temps à leurs apprentissages à l'école et à la maison à cause de la désobéissance qui les caractérise. Ils seraient moins engagés dans leurs apprentissages, apprendraient moins et prendraient du retard. Ils auraient donc des rendements scolaires plus faibles. Les troubles du comportement interfèreraient donc avec l'apprentissage scolaire. L'inverse peut aussi être possible. Par exemple, selon Chouinard (2003), vivre des difficultés à répétition peut provoquer du stress et des pertes de contrôle. Certains élèves peuvent ainsi en arriver à adopter des comportements dérangeants pour l'ensemble du groupe. En somme, les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement sont des problèmes souvent associés dont il est difficile de distinguer celui qui a l'effet sur l'autre. Selon Moffitt (1993), l'un ne serait pas la cause de l'autre, mais ils viendraient plutôt ensemble parcequ'ils auraient des facteurs de risque communs.

Les lignes qui suivent exposent les descriptions, prévalence et facteurs de risque de ces problèmes scolaires.

1.1- Description des problèmes scolaires

Selon l'Association Québécoise des troubles d'apprentissage :

« L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage... » (Association Québécoise des troubles d'apprentissage, 2004, p. 21).

Les difficultés d'apprentissage peuvent se manifester par de faibles performances scolaires (Legendre, 1993, p. 371) ou par un retard scolaire qui varie d'une à deux années (Brunet, 2002). Ajoutons d'ailleurs qu'elles peuvent aussi entraîner un cheminement scolaire en classe spéciale.

Il est par ailleurs difficile, sinon impossible de formuler des critères qui font l'unanimité pour définir les troubles du comportement (Lavoie, 1999). Les troubles du comportement n'existent pas en dehors d'un jugement de valeur, ce qui en fait une réalité bien subjective (Tremblay et Royer, 1992). Ces troubles incluent une large gamme de comportements antisociaux et sont associés à d'autres conditions comme l'hyperactivité, ce qui est loin d'en faire une catégorie clairement définie (Hinde, 2001).

Comparativement à la définition du DSM IV, la définition des troubles du comportement proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (maintenant nommé Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) vise davantage le milieu scolaire. Les diagnostics psychiatriques ne satisfont pas les besoins de l'école. Plutôt que des méthodes cliniques, les milieux scolaires ont besoin d'outils et de règles qui correspondent à leur mission éducative. La définition des troubles du comportement utilisée en milieu scolaire détermine les élèves qui requièrent un plan d'intervention. En

l'occurrence, elle est un instrument d'éducation (Tremblay et Royer, 1992). Voilà pourquoi le milieu de l'éducation a sa propre définition des troubles du comportement, et elle est retenue pour la présente recherche dans ce domaine. Le Ministère définit ainsi ce concept, qu'il désigne sous l'appellation « Troubles graves du comportement » :

« Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles :

L'élève ayant des troubles graves du comportement est celui :

- pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social ;
- dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres, s'il y a lieu :
 - cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée,
 - les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève.

Limitations ou incapacités :

L'élève ayant des troubles graves du comportement est celui dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par :

- leur intensité très élevée ;
- leur fréquence très élevée ;
- leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) ;
- leur persistance (depuis plusieurs années) ;

malgré les mesures d'aides soutenues offertes à l'élève.

Manifestations généralement observées sur le plan scolaire :

Du point de vue des apprentissages :

- Difficultés à accomplir les activités scolaires normales.
- Risque élevé de retards scolaires importants, démotivation.

Du point de vue du fonctionnement :

- Agressions verbales ou physiques à l'endroit du personnel, des autres élèves ou d'autres personnes.
- Menaces à l'endroit du personnel de l'école ou des autres élèves (au-delà de l'injure).
- Seuil de tolérance à la frustration très bas, impulsivité.
- Actes d'irresponsabilité :
 - agissements mettant la sécurité physique des autres en danger, en lançant des objets ou autrement ;
 - actes endommageant de façon importante l'environnement ou actes de vandalisme ;
 - abus de drogues au point de mettre en péril sa santé, son équilibre psychologique ou sa vie en société et la sécurité des autres.
- Défi constant de l'autorité :
 - refus fréquents, persistants et obstinés de suivre les directives, consignes et règles en vigueur. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p.12).

Les troubles du comportement décrits ci-haut sont surtout externalisés. Les troubles du comportement peuvent en effet être différenciés selon qu'ils soient externalisés (par exemple : hyperactivité, troubles oppositionnels, troubles des conduites, etc.) ou internalisés (dépression, troubles de l'humeur, etc.). Les troubles du comportement sont habituellement complexes considérant que les différentes problématiques s'additionnent très souvent les unes aux autres (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

1.2- Prévalence des problèmes scolaires

Plusieurs élèves ont des problèmes en milieu scolaire. Comme le soulignaient Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet (2000), les études menées en Amérique du Nord

révèlent qu'entre 10 % et 25 % des élèves rencontreront à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire des problèmes d'adaptation à leur environnement éducatif. De même, selon les organismes publics et gouvernementaux relevés par ces auteurs, près de 10 % des élèves du primaire et du secondaire auront besoin de services spécialisés pour les aider à surmonter certains problèmes comportementaux ou émotionnels.

En 1997-1998 au Québec, 12,42 % de l'effectif scolaire était constitué d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Parmi les élèves HDAA, les plus nombreux sont les élèves en difficultés d'apprentissage, avec un pourcentage de 66,7 %, suivi des élèves ayant des troubles du comportement, dont le pourcentage est de 19,3 % (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Selon ces chiffres, la proportion d'élèves en difficultés d'apprentissage dans la population québécoise serait donc de 8,28 %, et celle d'élèves ayant des troubles du comportement serait de 2,40 %.

Il y aurait cependant plus d'élèves affectés par les troubles du comportement que ne le laissent entrevoir les chiffres officiels. De nombreux élèves en classe manifestent en effet des problèmes de comportement mais ne sont pas identifiés par une démarche officielle, car les agents en milieu scolaire préfèrent réagir à ces cas plutôt que de procéder à un classement (Royer et Saint-Laurent, 1992 ; Desbiens, 2000). Coie et Dodge (1998) estiment qu'environ 10 % des jeunes de la population générale affichent des difficultés comportementales.

Les garçons sont plus nombreux que les filles à être classés EHDAA. À l'entrée au secondaire, ils représentent 60% des élèves qui ont acquis du retard au niveau académique. Leur taux de diplomation sept ans après leur entrée au secondaire est de 64%, alors qu'il est de 78% chez les filles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). De même, il y aurait davantage de garçons qui présentent des problèmes comportementaux comparativement aux filles (American Psychiatric Association, 2000).

Les problèmes scolaires comme les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement sont à divers degrés des facteurs de risque liés à des problématiques d'inadaptation psychosociale subséquentes ou concomitantes, telles que le décrochage scolaire, la délinquance, la consommation abusive ou précoce de psychotropes, le jeu pathologique, les grossesses adolescentes, les problèmes de santé physique et mentale et le sous emploi (Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997 ; Vitaro et Gagnon, 2000b). Même si cette thèse ne s'attarde pas à examiner ces derniers phénomènes, cela illustre l'importance de se préoccuper de ces problèmes en milieux scolaires. Une partie seulement du portrait complexe des problèmes d'adaptation psychosociale sera abordée, soit les facteurs de risque menant aux problèmes scolaires. C'est le sujet abordé à la section suivante.

1.3- Facteurs de risque de problèmes scolaires

Un facteur de risque est une :

« Variable de nature personnelle, familiale, sociale ou environnementale qui augmente la probabilité d'apparition d'un problème d'adaptation. Certains auteurs utilisent l'expression « facteurs de vulnérabilité » ou « facteurs prédisposants » lorsque les facteurs de risque renvoient à des caractéristiques personnelles. Cette variable peut être concomitante ou antérieure au problème. Dans ce dernier cas, le facteur de risque constitue un prédicteur ou un précurseur, lorsqu'il s'agit d'une forme encore bénigne du problème ultérieur annoncé. » (Vitaro, 2000, p.71).

Inversement, un facteur de protection est ainsi décrit :

« Facteur d'ordre personnel, familial, social ou environnemental qui diminue la probabilité d'apparition d'un problème d'adaptation. On parle de facteur de résilience lorsque le facteur de protection correspond à des caractéristiques de l'individu. Un facteur de protection ou de résilience agit dans un contexte où il y a déjà un risque, en diminuant l'impact d'un facteur de risque. » (Vitaro, 2000, p.71).

Tjossem proposait trois catégories générales de risque. Il y a d'abord les risques établis, que l'on trouve chez les enfants présentant des anomalies chromosomiques ou métaboliques héréditaires. Puis il y a les risques biologiques, qui caractérisent certains enfants ayant subi des dommages biologiques qui affectent le système nerveux central au cours de leur histoire prénatale, périnatale ou postnatale. Par exemple, il peut s'agir de dommages causés par l'absorption de drogues par la mère pendant la grossesse. Il y a enfin les risques causés par des facteurs environnementaux, comme les soins maternels dans la famille, les soins de santé, ainsi que les opportunités d'apprentissage limitées qui risquent d'entraver le développement de l'enfant. Ces trois catégories de risque ne sont pas mutuellement exclusives. Il peut y avoir interactions entre elles (Tjossem, 1976). Comme l'écrivaient en effet Gagnon et Vitaro :

« Même si l'influence de chaque facteur de risque peut être analysée individuellement, il ne faut pas perdre de vue que ces facteurs sont en interaction, la vulnérabilité génétique étant accrue par la présence de conflit dans la famille, les risques périnataux, la pauvreté de la famille et de la communauté, un attachement insécure, des habiletés parentales inadéquates, etc. » (Gagnon et Vitaro, 2000, p. 243).

Le cumul des facteurs de risque, de même que la complexité de leur combinaison, détermineraient le niveau d'inadaptation psychosociale d'un enfant (Rutter, 1985 ; Fortin et Bigras, 1996). Selon Loeber et Coie (2001), les différences individuelles varient selon l'exposition à des facteurs de risque et de protection.

Il semble que la proportion des enfants identifiés comme ayant des risques environnementaux serait plus élevée que celle des enfants identifiés comme ayant des risques établis et biologiques. Sur le plan développemental, lorsqu'il n'y aurait pas de facteurs établis ou biologiques en cause, les risques de retard dus à des facteurs environnementaux seraient surtout observables chez les élèves provenant de milieux défavorisés (Cadieux et Leduc, 1992). Les théories actuelles qui tentent des explications sur l'acquisition et la production des troubles du comportement reconnaissent d'autre part que les interactions familiales sont le facteur de risque le plus influent (Patterson et coll., 1992).

Plusieurs facteurs de risque peuvent donc être précurseurs des problèmes scolaires. De ces facteurs de risque, cette recherche étudie les milieux familiaux, qui sont une facette des risques environnementaux. L'intérêt porte plus précisément sur les milieux familiaux défavorisés, puisque le risque qu'ils présentent semble important. Les lignes qui suivent les analysent.

2- Pauvreté

Les milieux défavorisés sont des facteurs de risque associés à moult problématiques d'inadaptation psychosociale. Par exemple, l'ouvrage de Vitaro et Gagnon (2000b) relevait que le facteur de risque qu'est la pauvreté, entre autres facteurs, serait lié à l'attachement insécurisant, aux déficits d'attention avec hyperactivité, au décrochage scolaire, à la délinquance, à la consommation abusive ou précoce de psychotropes, aux grossesses à l'adolescence, à la transmission de MTS et à l'infection au VIH. Comme l'écrivaient Vitaro et Caron (2000) :

« ...la pauvreté est reconnue depuis de nombreuses années comme le facteur macrosocial le plus important pour prédire les problèmes de santé mentale et d'inadaptation, quoique la pauvreté soit associée à plusieurs facteurs de risque concomitants et que son effet soit plutôt indirect. »
(Vitaro et Caron, 2000, p. 566).

Comme le soulignent ces auteurs, s'appuyant sur les écrits de Lemyre (1989), la pauvreté serait un terrain fertile et générateur de conditions de vie difficiles et persistantes, événements éprouvants qui seraient perçus de façon plus négative. La pauvreté serait donc à la fois un facteur précipitant de difficultés et un facteur de vulnérabilité en leur présence. Il est donc important de tenir compte et d'examiner la pauvreté comme facteur de risque de problèmes scolaires. Les lignes qui suivent décrivent la pauvreté et montrent sa prévalance.

2.1- Description de la pauvreté

La pauvreté n'est pas un concept facile à mesurer, ni à circonscrire. Il s'agit en effet d'un concept flou, et la définition qu'on en fait peut évidemment varier d'une source à l'autre, selon l'intérêt que les auteurs lui manifestent et leur domaine respectif de spécialisation. Voyons de plus près les définitions et les indices de mesure officiels qu'on en propose.

Aucune définition de la pauvreté n'a encore été acceptée à l'échelle internationale, contrairement à d'autres mesures, comme celles de l'emploi, du chômage, du produit intérieur brut, des prix à la consommation, de même que du commerce international. La situation économique est effectivement une réalité fluctuante dans le temps et dans l'espace, ce qui peut contribuer à la difficulté d'en élaborer une définition et un indice de mesure fiables qui puissent réellement tenir compte de la réalité des gens visés (Statistique Canada, 1997).

Des obstacles s'opposent d'autre part à l'élaboration d'une définition ou d'un indice de mesure de la pauvreté. Deux approches peuvent être envisagées pour la mesurer. Les mesures relatives de la pauvreté considèrent pauvre celui dont les revenus s'éloignent trop des autres individus dans la population. La mesure absolue juge pauvre pour sa part celui qui n'a pas les moyens d'acheter un panier de biens particuliers ou de déboursier pour les services jugés essentiels. Ces deux approches ne sont toutefois pas à l'abri de l'arbitraire. Dans le premier cas, la décision fondamentale est de déterminer quel pourcentage il faut adopter pour juger que quelqu'un s'éloigne trop du revenu médian? La moitié? Le tiers? Dans le cas de la mesure absolue de la pauvreté, il est difficile de distinguer ce qui est nécessaire du superflu lorsqu'il est question d'établir un seuil de faible revenu établi d'après la consommation (Statistique Canada, 1997).

Certains facteurs comme l'économie souterraine peuvent de plus fausser les données quantitatives lorsqu'il est temps de mesurer le revenu des gens (Le Cours, 2003a). Les chiffres ont aussi des limites car ils ne peuvent tenir compte de certaines conditions particulières lorsqu'ils mesurent quantitativement la pauvreté. Par exemple,

dans l'arrondissement Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce à Montréal, 43 % des ménages vivent sous le seuil du faible revenu, comparativement à 35 % pour l'ensemble de Montréal. Pourtant le niveau de scolarité y est très élevé : 45 % des résidents ont entrepris des études universitaires (Ville de Montréal, 2002). Comment est-ce possible? Puisque, entre autres raisons, une forte concentration de la population de cet arrondissement est composée d'étudiants et d'immigrants scolarisés. Or, bien qu'ayant un faible revenu, ces individus ne présentent peut-être pas les caractéristiques sociales de pauvreté, et leur faible revenu pourrait être temporaire.

Malgré l'absence de définition convenue de la pauvreté et malgré l'absence d'un consensus social sur le sujet, à Statistique Canada, un outil a été mis au point. Il s'agit de l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Les seuils de faible revenu sont obtenus à l'aide d'une méthodologie logique et bien définie. Ils sont fondés à partir des données de l'enquête sur les dépenses des familles. Ils servent à distinguer des autres groupes les unités familiales qui sont à faible revenu. « Une unité familiale est considérée à faible revenu lorsque son revenu est inférieur à la valeur du seuil, correspondant à sa taille d'unité familiale et de sa taille de région de résidence. » (Statistique Canada, 1999a, p. 7). Bref, les SFR permettent de déterminer ceux qui s'en tirent bien, de même que ceux qui s'en tirent moins bien que la moyenne. Toutefois, « Statistique Canada affirme clairement, depuis le début de leur diffusion il y a plus de 25 ans, qu'il y a une grande différence entre ces SFR et les mesures de pauvreté et que le bureau n'approuve pas leur utilisation en ce sens. » (Statistique Canada, 1999a, p. 6).

Malgré cela, en l'absence d'une définition de la pauvreté, ces statistiques produites par Statistique Canada sont utilisées par de nombreux analystes désireux d'étudier les caractéristiques des familles qui sont les plus démunies au Canada (Statistique Canada, 1999a). On se sert donc de l'indice du SFR pour mesurer la pauvreté. L'agence fédérale produit ainsi des données sur l'indice de seuils de faibles revenus avant et après impôt. Un autre outil complémentaire au SFR a aussi été élaboré pour bien discerner les tendances de seuil de faible revenu des familles avec enfants. Il s'agit de la mesure du panier de consommation (MPC). Un autre indice est celui de la mesure des besoins essentiels (MBE; Le Cours, 2003b).

Même si certains soutiennent que la pauvreté est une réalité absolue et que l'on devrait être capable de la mesurer, de la quantifier et d'en faire une statistique (Le Cours, 2003b), cette diversité des indices utilisés et la disparité des résultats qu'ils produisent lorsqu'il est question d'évaluer la proportion des moins nantis au Canada confirme la difficulté à définir et mesurer quantitativement la pauvreté (voir tableau I).

Tableau I. Évaluation des moins nantis au Canada en 2000

	%
Mesure du panier de consommation (MPC)	13,1
Seuil de faible revenu avant impôt	10,9
Seuil de faible revenu après impôt	14,7
Mesure des besoins essentiels (MBE)	8,0

Source DRHC et Institut Fraser
 Dans Le Cours, 2003b, p. C-2.

Au Ministère de l'Éducation du Québec, l'ancien indice global de défavorisation utilisait l'indice de seuil de faible revenu. De nouvelles analyses de corrélations de chacune des trois variables explicatives avec la non réussite scolaire ont été effectuées. Ces trois variables étaient l'indice relatif au seuil de faible revenu, la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité du père. Or, ces analyses révélaient que ces deux dernières variables contribuaient le plus à la non réussite scolaire. La variable du faible revenu contribue peu à l'explication de la non réussite scolaire. Ainsi :

« Les conclusions de ces analyses et la présence de plusieurs seuils de faible revenu incitent le Ministère à mettre au point un nouvel indice de pauvreté qui délaisse les seuils de faible revenu. L'indice de milieu socio-économique est dorénavant basé sur la sous-scolarisation des mères (deux tiers du poids de l'indice) et de l'inactivité des parents. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003b, p. 4).

Comme le soulignait Sabourin, on réduit souvent la pauvreté à l'aspect financier, alors qu'elle est beaucoup plus complexe (Baril, 2001). Puisqu'il semble difficile d'établir la pauvreté en termes financier et mathématique, elle semble désormais être reconnue en terme de pauvreté sociale, expression empruntée à Vitaro et Caron (2000). Plus qualitativement, il semble en effet que de nos jours, la pauvreté ne se réduirait pas au manque de revenus et à la non satisfaction des besoins matériels. Elle exprime aussi la marginalisation et la non participation à la vie collective de la famille (Ramonet, 1988 ; Mangenot, 1999). À ce sujet, il était écrit dans une publication du Ministère de l'Éducation du Québec (2002) :

« De nos jours, on considère moins la pauvreté de subsistance, c'est-à-dire la menace physique qui pèse sur l'existence, mais plutôt la situation qui fait qu'une personne n'arrive pas à participer socialement de façon décente, c'est-à-dire de profiter des standards habituels de la société que sont l'éducation, le marché du travail et les différents domaines d'activités dont les loisirs, les sports et la culture sous toutes ses formes. » (Engbersen, 1999, dans Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 3).

Certaines caractéristiques semblent être associées à la pauvreté sociale. Des familles ont en effet des traits qui les rendent vulnérables et pauvres socialement. Entre autres, les familles ayant une adolescente à leur tête :

« Bien que certaines caractéristiques soient des prédicteurs de la grossesse à l'adolescence, notamment la pauvreté et les faibles performances scolaires, elles sont aussi des conséquences de la maternité précoce... les mères adolescentes ont tendance à être multipares et qu'une proportion importante d'entre elles (80 %) sont dépendantes de l'aide financière gouvernementale pour une période de 10 ans après la naissance du premier enfant. La maternité à l'adolescence est associée à la monoparentalité, à la pauvreté et au faible niveau de scolarité. La combinaison de ces caractéristiques a pour effet d'alourdir la tâche parentale et de réduire la qualité de l'environnement dans lequel l'enfant grandit. » (Gosselin, Lanctôt et Paquette, 2000, p. 465-466).

Il y aurait ainsi un lien bidirectionnel entre les grossesses adolescentes et la pauvreté. Les grossesses à l'adolescence sont considérées par certains auteurs comme un syndrome de déviance ou comme le résultat d'un comportement de prise de risque

au même titre que la consommation abusive de psychotrope ou la délinquance (Gosselin et coll., 2000).

Les ruptures, transitions familiales et familles monoparentales dirigées par des mères seules seraient aussi des conditions de vie associées à la pauvreté, et ce, dans un lien bi-directionnel. Ces conditions de vie risquent bien sûr d'altérer dramatiquement les ressources économiques du ménage (Macmillan, McMorris et Kruttschnitt, 2004). Il semble effectivement que plusieurs femmes monoparentales soient pauvres. Par exemple, en 2001, 45,4 % des familles ayant à leur tête une femme seule avaient un revenu inférieur aux seuils de faible revenu. En guise de comparaison, ce pourcentage était de seulement 10,8 % pour les familles biparentales (Statistique Canada, 2003a). Soulignons qu'environ une famille canadienne sur quatre avec enfants, soit 1,4 million de familles, avait un parent seul à sa tête en 2002; et que 81 % des familles monoparentales étaient dirigées par une femme (Statistique Canada, 2003b). Inversement, il semble que la pauvreté soit aussi un prédicteur de divorce (Kurtz et Derevensky, 1994 ; Hernandez, 1997).

Comme le relevaient Duncan et Brooks-Gunn (1997), les familles pauvres sont plus susceptibles d'avoir un seul parent et/ou des parents moins instruits. Ces conditions sociales iraient de pair avec la pauvreté économique.

Pour cette thèse, l'opérationnalisation de la pauvreté proposée par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (anciennement le Conseil scolaire de l'île de Montréal ; 2003) est adoptée. Les indicateurs en sont le faible revenu, la structure familiale (familles monoparentales ayant une femme à leur tête), la non diplomation des mères et le non emploi des pères. Sur la base des précédents écrits consultés, ces indicateurs reflètent bien à la fois la réalité économique et sociale de la pauvreté. Le jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant est aussi un indicateur important de pauvreté, et c'est pourquoi il est aussi retenu.

2.2- Prévalence de la pauvreté

Malgré le débat sur l'utilisation des seuils de faible revenu comme mesure de la pauvreté et malgré les difficultés à établir quantitativement la pauvreté, il semble que Statistique Canada (2003a) établissait en 2001 à 14,4 % le taux de la population qui avait un faible revenu avant impôt. Le tableau I « Évaluation des moins nantis au Canada en 2000 » présentée précédemment peut aussi donner un aperçu de la proportion des gens moins nantis.

Selon Campagne 2000 (2003), une coalition pancanadienne politiquement indépendante formée de plus de 85 organismes nationaux et communautaires pour faire respecter la résolution d'enrayer la pauvreté chez les enfants au Canada, le taux de pauvreté chez les enfants serait de 17,8 % au Québec.

Cette thèse tient compte aussi de la variable maltraitance, qui semble concomitante avec les milieux défavorisés. Voyons les explications à la section suivante.

3- Maltraitance

La pauvreté aurait un effet indirect ou médiatisé sur les problèmes d'adaptation psychosocial par le truchement de son impact sur une variable plus proximale (Vitaro et Caron, 2000). L'effet de la pauvreté sur les problèmes scolaires pourrait donc être indirect, et l'influence la plus proximale se trouverait peut-être dans la qualité des soins parentaux. La pauvreté imposerait du stress aux parents, et réduirait leur disponibilité aux besoins émotionnels de l'enfant. Elle augmenterait le risque de discipline dure et de coercition (McLoyd, 1990 ; 1998). C'est pourquoi il serait intéressant d'examiner la maltraitance comme variable concomitante à la pauvreté. Comme le relevait l'ouvrage de Vitaro et Gagnon (2000b), la maltraitance, tout comme les milieux défavorisés, semble être un facteur de risque associé à plusieurs problèmes d'adaptation

psychosociale. Les lignes qui suivent présentent la description et la prévalence de ce phénomène.

3.1- Description de la maltraitance

Cette thèse retient comme point de départ la classification proposée par Bernstein, Ahluvalia, Pogge et Handelsman (1997). Selon ces auteurs, la maltraitance se classifie en cinq catégories : l'abus émotionnel, l'abus physique, l'abus sexuel, la négligence émotionnelle et la négligence physique :

« L'abus émotionnel renvoie à des attaques verbales concernant la valeur de l'enfant en tant que personne ou son sentiment de bien-être ainsi qu'à tout comportement humiliant, abaissant ou menaçant dirigé vers l'enfant par une personne plus âgée. L'abus physique renvoie à des attaques physiques dirigées vers l'enfant par une personne plus âgée, attaques impliquant des blessures ou un risque de blessure. L'abus sexuel se rapporte à des contacts ou à des comportements de nature sexuelle entre un enfant et une personne plus âgée ; le fait de contraindre explicitement l'enfant est un élément fréquent mais non essentiel dans ce type d'abus. La négligence émotionnelle réfère à des situations où les personnes qui prennent soin de l'enfant ne répondent pas adéquatement à ses besoins psychologiques et affectifs de base, notamment l'amour, l'encouragement, le sentiment d'appartenance et le support. La négligence physique réfère à des situations où les personnes qui prennent soin de l'enfant ne répondent pas adéquatement à ses besoins physiques, incluant le fait de nourrir, d'abriter, de superviser et de veiller à la santé et la sécurité de l'enfant. » (Bernstein et coll., 1997, p. 341- traduction de Paquette, Laporte, Bigras et Zoccolillo, 2004, p. 204).

Précisons que l'abus physique, qui est un acte commis, est communément nommé violence ou violence physique dans certains écrits. Ces appellations seront d'ailleurs couramment utilisées dans la présente thèse.

Quant à l'abus émotionnel et la négligence émotionnelle, qui sont respectivement des actes commis et d'omission, ils réfèrent conceptuellement à ce que l'on nomme couramment la violence psychologique. Cette dernière appellation est souvent utilisée dans les écrits, et est adoptée dans cette thèse pour désigner les deux concepts que sont

l'abus émotionnel et la négligence émotionnelle. La violence psychologique peut être définie comme suit :

« Ensemble de pratiques parentales (excluant les agressions physiques et sexuelles directes) (1) qui nuisent au développement global de l'enfant, (2) qui sont interprétées comme une menace à ce développement *ou* (3) qui sont jugées inacceptables dans le cadre d'une relation parent-enfant, soit parce qu'elles briment ses droits et libertés d'être humain, qu'elles relèvent de l'abus de pouvoir et de la malveillance ou qu'elles contreviennent aux normes sociales et aux valeurs culturelles en vigueur. Ces pratiques parentales regroupent des actes commis et des omissions, délibérés ou non. Elles incluent également des habitudes et des modes de vie qui placent l'enfant dans des situations à risque élevé. » (Gagné, 2001, p. 76).

La négligence est pour sa part un acte d'omission, surtout de la satisfaction des besoins physiques de l'enfant, quoique plusieurs auteurs ne précisent pas quelle est la nature de l'omission lorsqu'ils la rapportent.

Les mères biologiques sont les plus souvent identifiées comme auteur de la maltraitance selon l'*Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants* (ECI ; Trocmé et Wolfe, 2001). Elles le sont dans 60 % des cas corroborés, suivies des pères biologiques (41 %), des beaux-pères (9 %) et des belles-mères (3 %). Plus précisément, 46 % des cas de violence physique corroborés sont perpétrés par le père biologique et 43 % par la mère biologique. Les cas de négligence sont plus souvent le fait de la mère biologique (84 %), suivie du père biologique (36 %). À la lecture de ces données, il faut tenir compte que 40 % des familles ayant fait l'objet d'enquêtes étaient des familles monoparentales dirigées par une mère. La violence psychologique est pour sa part perpétrée dans des proportions équivalentes par le père et la mère biologique (59 %). Les pourcentages peuvent dépasser 100 % pour un même cas à cause des réponses multiples. Contrairement aux trois autres catégories de mauvais traitements, les auteurs d'agressions sexuelles sur les enfants étaient moins souvent les parents biologiques de l'enfant. Dans 44 % des cas, il s'agit d'autres membres de la famille, et dans 29 % des cas, il s'agit de non membres de la famille. Plus précisément, il s'agit d'amis de la famille (5 %), de l'ami ou de l'amie du parent (2 %), de gardiens ou gardiennes (7 %),

d'enseignants (4 %), d'autres professionnels (2 %), d'autres connaissances (8 %) ou des amis de l'enfant (5 %). Très peu de cas mettent en cause des étrangers (2 %).

L'Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ ; Tourigny et coll., 2002) révèle aussi que la mère et le père sont les personnes les plus souvent identifiées comme étant celles qui maltraitent, à l'exception des abus sexuels et des troubles de comportement sérieux. Le père est plus souvent celui qui est cité pour les abus physiques, et la mère est davantage citée pour les autres problématiques. Quant aux abus sexuels, ce sont les membres de la parenté qui sont le plus souvent les agresseurs (27 %), ainsi que les personnes « autres » (28 %). D'autre part, il semble qu'un parent violent ou négligent soit plus susceptible d'avoir été affecté lui aussi par un tel traitement dans ses propres expériences passées (Harmer, Sanderson et Mertin, 1999 ; Clément, Bouchard, Jetté et Laferrière, 2000 ; Tourigny et coll., 2002).

Cela dit, il semble peu pertinent d'intégrer l'abus sexuel dans la chaîne d'événements de la pauvreté de la famille, de la maltraitance et des problèmes scolaires, puisque l'auteur de ce type de mauvais traitement se trouve moins souvent chez les parents biologiques comparativement aux autres types d'abus (Mullen, Martin, Anderson, Romans et Herbison, 1995 ; Fergusson, Lynskey et Horwood, 1996 ; Kinard, 2001 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Tourigny et coll., 2002). De même, selon Kinard (2001), les abus physiques et la négligence ont davantage cours dans les milieux socio-économiquement faibles que les abus sexuels. Quelques études n'associent d'ailleurs pas les milieux défavorisés et les abus sexuels (Finkelhor, 1993 ; Fergusson et coll., 1996 ; Trocmé et Wolfe, 2001). Selon l'étude de Drake et Pandey (1996), le lien entre ces deux variables serait modéré. L'étude de Bergner, Delgado et Graybill (1994) révèle seulement, à notre connaissance, que la pauvreté serait un facteur de risque d'abus sexuel. Pour ces raisons, l'abus sexuel n'est pas retenu dans la présente thèse.

Les trois dimensions de la maltraitance retenues pour cette thèse sont donc la violence physique, la violence psychologique (abus émotionnel et négligence émotionnelle) et la négligence.

3.2- Prévalence de la maltraitance

L'étude de Trocmé et Wolfe (2001) estime qu'au Canada, les travailleurs sociaux des services de protection de l'enfance ont mené 135 573 enquêtes sur les mauvais traitements infligés aux enfants en 1998. C'est environ 21,52 enquêtes par 1 000 enfants de 0 à 15 ans dans la population canadienne. Quarante-cinq pour cent de ces cas avaient été corroborés par le travailleur du service de protection de l'enfance ayant mené l'enquête. Un cas est corroboré si la prépondérance de la preuve indique qu'il y a effectivement eu maltraitance. Ce terme est synonyme des termes « vérifié » ou « confirmé » utilisés dans certaines provinces. On estime donc à environ 9,71 par 1 000 enfants l'incidence des cas corroborés, donc la proportion d'enfants ayant subi des mauvais traitements.

La négligence était le motif le plus courant d'enquête (40 % des enquêtes), suivi de la violence physique (31 %), de la violence psychologique (19 %) et de l'agression sexuelle (10 %). Quant aux proportions des cas corroborés, 3,66 enfants sur 1 000 étaient victimes de négligence, 2,25 enfants sur 1 000 de violence physique, 2,20 enfants sur 1 000 de violence psychologique et 0,86 enfants sur 1 000 de violence sexuelle. Il semble que la violence physique et l'abus sexuel soient plus souvent des incidents isolés comparativement aux deux autres types de mauvais traitements. La négligence et la violence psychologique sont pour leur part plus chroniques et s'accompagnent d'événements plus difficiles à cerner. Enfin, plus d'un type de maltraitance sont souvent identifiés chez un même enfant (Trocmé et Wolfe, 2001).

L'Association des centres jeunesse du Québec révélait que les 17 Centres jeunesse du Québec desservent environ 100 000 enfants et familles en difficulté par année. Les cas de protection concernent des enfants ou des jeunes sévèrement négligés

dans 51 % des cas, de victimes de mauvais traitements physiques dans 9 % des cas, d'abus sexuel dans 6 % des cas, d'enfants abandonnés dans 2 % des cas et de jeunes qui manifestent des troubles du comportement dans 32 % des cas (Association des centres jeunesse du Québec, 2002). Selon l'étude de Tourigny et coll. (2002), près du tiers des signalements retenus pour être évalués par la Direction de la protection de la jeunesse du Québec impliquent plus d'une problématique à la fois.

Il semble que les différentes formes d'abus et de négligence co-existent effectivement (Claussen et Crittenden, 1991 ; Eckenrode, Laird et Doris, 1993 ; Trickett et McBride-Chang, 1995). Les cas de maltraitance pure, où il n'y en a qu'un type, sont rares. La majorité des sujets de l'échantillon de l'étude de McGee, Wolfe et Wilson (1997), soit 94 %, avait expérimenté plus d'un type de maltraitance. La co-occurrence survient typiquement entre la violence physique et psychologique. Enfin, un quart de l'échantillon de cette étude avait subi tous les types de maltraitance examinés (violence physique, abus sexuel, violence psychologique, négligence et exposition à la violence familiale). Selon Ney, Fung et Wickett (1994), les types de maltraitance ne se produisent isolément que dans moins de 5 % des cas.

L'étude Trocmé et Wolfe (2001) révèle que 60 % des cas corroborés de violence physique concernent des garçons. Pour ce qui est de l'abus sexuel, 69 % des cas corroborés concernent des filles. La proportion des cas de négligence corroborés est de 53 % chez les garçons. Enfin, la proportion des cas de violence psychologique corroborés est de 53 % chez les filles. Du côté québécois, selon Tourigny et coll. (2002), les filles sont plus signalées pour négligence. Viennent ensuite les troubles du comportement sérieux. Les garçons sont davantage signalés pour troubles du comportement, suivis de la négligence. Les filles font plus l'objet de signalement pour abus sexuels alors que les garçons sont davantage signalés pour abus physique.

Enfin, selon l'étude de Tourigny et coll. (2002), les signalements concernent plus la maltraitance des enfants et ils diminuent avec l'âge. Inversement, le taux de jeunes signalés pour troubles du comportement sérieux augmente de façon importante au fur et à mesure que les enfants vieillissent. Selon une recension des écrits de Pomerleau et

coll. (2000), il semble que la probabilité d'être victime d'abus et de négligence serait plus grande chez les enfants de 0 à 3 ans.

En somme, tant au Canada qu'au Québec, la négligence est le motif le plus courant d'enquête et d'intervention par les services de protection de l'enfance et toucherait proportionnellement les filles et les garçons. La violence physique toucherait davantage les garçons, et les abus sexuels, les filles.

Soulignons enfin que les statistiques officielles cachent certaines réalités sur la proportion totale d'enfants maltraités, puisque les cas de maltraitance ne sont pas tous signalés, et donc pas tous comptabilisés. Certains cas peuvent aussi avoir été signalés mais non retenus, faute de preuves suffisantes, même si des doutes persistaient. D'autre part, *l'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants* n'a pas pu tenir compte de toutes les sources d'informations. Par exemple, elle n'a pas considéré les cas de mauvais traitements signalés à la police, ni tenu compte des signalements portés à l'attention d'autres professionnels mais non signalés à des services de protection de l'enfance. Malgré ces contraintes, les chiffres laissent entrevoir que le phénomène de la maltraitance serait très répandu.

Selon Straus et Gelles (1988), le taux réel de violence physique dans la population pourrait être de 3,4 à 16 fois plus élevé que la proportion de cas retenus par les services de protection de l'enfance. Clément et coll. (2000) ont dirigé un sondage téléphonique afin de connaître la proportion réelle de violence familiale dans la population québécoise. Ils révèlent que la violence psychologique, une forme de maltraitance plus sournoise, a touché 78,6 % des jeunes de 0 à 17 ans au moins une fois au cours de l'année qui a précédé. Quant à la violence physique mineure, elle a touché 47,8 % des jeunes, et la violence physique sévère, 6,6 %. Selon des données recueillies par Sullivan et Knuston (2000) auprès de dizaines de milliers de sujets, le taux réel de maltraitance des enfants serait d'environ 11 %.

Conclusion

Les définitions et la prévalence des concepts impliqués dans cette recherche étant clarifiées, le chapitre qui suit est consacré à une recension générale des écrits sur l'interaction entre ces phénomènes.

CHAPITRE II

RECENSION GÉNÉRALE DES ÉCRITS : PROBLÉMATIQUE

**RECENSION DES ÉCRITS SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA
MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES
PROBLÈMES SCOLAIRES**

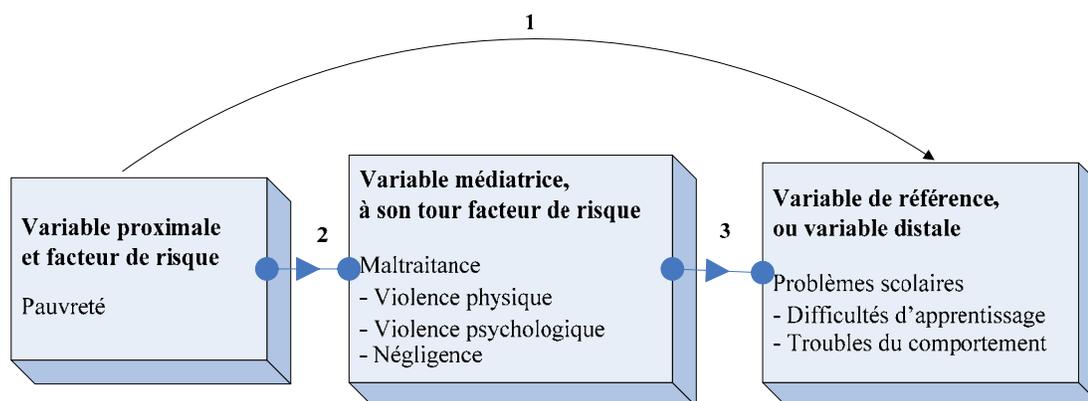
RECENSION GÉNÉRALE DES ÉCRITS : PROBLÉMATIQUE

RECENSION DES ÉCRITS SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES

Introduction

Le premier objectif de cette thèse est d'examiner par une recension générale des écrits dans quelle mesure la maltraitance exerce un effet médiateur entre la pauvreté et les problèmes scolaires. Cela permet de vérifier l'hypothèse de départ formulée selon laquelle les jeunes de milieux défavorisés auraient plus de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement que ceux des milieux mieux nantis, dû, entre autres, à la maltraitance qu'ils seraient plus à risque de subir dans leur milieu familial (figure 1).

Figure 1. Chaîne d'événements examinée dans cette recension des écrits



Pour vérifier cette chaîne d'événements, les bases de données Francis, Repère, Éric et Psycinfo ont été interrogées. Les catalogues des bibliothèques universitaires tels que Atrium (Université de Montréal), Manitou (Université du Québec à Montréal), Ariane (Université Laval) ou Muse (Université McGill), ainsi que le catalogue Iris de la Bibliothèque nationale du Québec ont aussi été consultés. De plus, certaines études

réalisées par Statistique Canada, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal de même que les Centres jeunesse du Québec ont été examinées. Les informations publiées en anglais et en français depuis 1993 ont été considérées. Afin de répertorier les informations nécessaires, les sources préliminaires nommées précédemment ont été consultées sous la combinaison de descripteurs présentés au tableau II :

Tableau II. Liste des descripteurs

Descripteurs français	Descripteurs anglais
Pauvreté, défavorisation, faible revenu, statut socio-économique ou caractéristiques démographiques	Poverty, low income, lower income level, lower class attitudes, socioeconomic status or demographics characteristics
Maltraitance, mauvais traitement, abus, négligence, abus physique, violence, violence psychologique, abus psychologique, abus émotionnel, négligence émotionnelle, relation familiale, attitude familiale, relation maternelle ou pratique parentale	Maltreatment, abuse, neglect, negligence, physical abuse, child abuse, violence, psychological violence, emotional maltreatment, emotional abuse, emotional neglect, family violence, family relation, parent child relationship, parental attitude, mother child relation or parental practice
Difficulté d'apprentissage, trouble d'apprentissage, problème d'apprentissage, désordre de l'apprentissage, rendement scolaire, rendement académique, habileté cognitive ou adaptation scolaire	Learning difficulty, learning trouble, learning problem, learning disability, learning disorder, academic achievement, cognitive ability or special education
Comportement, problème de comportement, trouble du comportement, désordre du comportement, problème de discipline, problème social, attitude, agression, agressivité, comportement agressif, relation avec les pairs, compétence interpersonnelle ou conflit	Student behavior, behavior problem, behavior trouble, behavior disorder, comportment problem, discipline problem, social problem, student attitude, aggression, aggressiveness, aggressive behavior, peer relationship, interpersonal competence or conflict

La partie 2.1 qui suit présente d'abord l'incidence de la pauvreté sur les problèmes scolaires. Elle aborde aussi plus spécifiquement l'incidence de la pauvreté sur les difficultés d'apprentissage d'une part et sur les troubles du comportement, d'autre part. La partie 2.2 présente par la suite l'incidence de la pauvreté sur la maltraitance. Enfin, la partie 2.3 aborde l'incidence de la maltraitance sur les problèmes scolaires, dont spécifiquement celle de la maltraitance sur les difficultés d'apprentissage d'une part et sur les troubles du comportement, d'autre part. Les écrits recensés sont présentés dans le tableau résumé analytique de l'annexe 1.

1- Incidence de la pauvreté sur les problèmes scolaires

Zill, Collins, West et Hausken (1995) ont mené une étude auprès d'enfants de trois à cinq ans qui n'ont pas encore commencé la maternelle afin de connaître leur niveau de développement et les difficultés qu'ils afficheront dès leur entrée à l'école. Les facteurs de risque liés à la pauvreté examinés sont les suivants : mères qui ont un niveau d'études inférieur à l'équivalent d'un cinquième secondaire, familles sous le seuil de faible revenu, mères dont la langue d'origine est autre que l'anglais (étude menée dans un pays anglophone), mères qui n'étaient pas mariées à la naissance de l'enfant et familles monoparentales. Cette étude révèle que comparativement aux enfants dont les familles ne manifestent aucun facteur de risque lié à la pauvreté, les enfants soumis à trois facteurs de risque ou plus sont deux fois plus susceptibles d'avoir des problèmes d'attention (37 % contre 17 %), presque deux fois plus nombreux à être très agités (41 % contre 22 %), et qu'ils sont trois fois plus susceptibles d'avoir des difficultés à se faire comprendre par le langage (14 % contre 5 %) ou de bégayer (16 % contre 5 %). Cette recherche relève aussi que ces enfants remportent significativement moins de succès dans la littératie.

Ces difficultés cognitives et comportementales se manifestent tôt durant l'enfance et semblent persistantes au cours du cheminement scolaire. Selon une étude basée sur les données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ ; Ross et Roberts, 1999), il semble en effet que la proportion d'enfants qui ont besoin

d'éducation spéciale, que ce soit pour les problèmes d'apprentissage, de comportement ou autres, serait double lorsque les enfants proviennent de familles à faible revenu.

1.1- Incidence de la pauvreté sur les difficultés d'apprentissage

Selon une étude de Smith, Brooks-Gunn et Klebanov (1997), les effets défavorables de la pauvreté sur l'enfant se feraient déjà sentir à deux ans, et demeureraient stables jusqu'à huit ans. Ces enfants dont le milieu familial est très pauvre auraient des résultats d'environ 7 à 12 points de moins dans les diverses mesures des habiletés cognitives (quotient intellectuel, habiletés verbales et rendement académique) comparativement aux autres enfants. Selon Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith (1998), les enfants qui arrivent à la maternelle et qui n'ont pas vraiment appris les couleurs, les lettres, le nom des objets usuels ou appris à compter seraient déjà très désavantagés comparativement aux enfants qui maîtrisent ces habiletés. Ces jeunes provenant de milieux défavorisés auraient éventuellement moins de chance d'avoir du succès à l'école comparativement aux jeunes de milieux nantis et ils seraient plus susceptibles de suivre un cheminement scolaire irrégulier, en redoublant une année ou en suivant un programme spécialisé (Turgeon-Krawczuck, Bergeron, Berthiaume et Lachance, 1995 ; Conger, Jewsbury-Conger et Elder, 1997 ; Giroux, Brais, Côté, Matte et Saint-Jacques, 1998 ; Ryan et Adams, 1998).

Des conditions de pauvreté seraient particulièrement délétères sur le rendement scolaire de l'enfant. Plusieurs auteurs s'entendent à soutenir que la pauvreté vécue tôt dans l'enfance (environ les cinq premières années de vie) aurait un impact très défavorable sur le rendement académique et éventuellement, sur le nombre d'années de scolarité complétée (Smith et coll., 1997 ; Lipman & Offord, 1997 ; Duncan et coll., 1998).

La pauvreté aurait aussi des effets néfastes sur le rendement académique surtout lorsqu'elle persiste dans le temps (Smith et coll., 1997 ; Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997 ; Ackerman, Brown et Izard, 2004). Pour expliquer ce phénomène, Pagani et ses

collaborateurs mentionnent que plus longtemps les enfants vivent dans la pauvreté, plus faible est la qualité de leur environnement familial. Selon l'étude de Smith et ses collaborateurs, les effets défavorables de la pauvreté persistante sur le rendement de l'enfant augmenteraient à mesure qu'il vieillit.

Pour ce qui est de l'impact des diverses dimensions du statut socio-économique, certaines études rapportent que les jeunes qui proviennent de familles monoparentales sont plus à risque de difficultés dans leur rendement académique comparativement aux jeunes de familles intactes (Zill et coll., 1995 ; Smith et coll., 1997 ; Lipman et Offord, 1997 ; Bussière et coll., 2001). Dans l'étude de Smith et coll., le lien entre ces deux phénomènes disparaîtrait toutefois quand la variable revenu entre en ligne de compte. Ainsi, les jeunes de familles monoparentales dont le revenu est élevé ne seraient pas particulièrement à risque de présenter un faible rendement académique. Il est possible de supposer que si le revenu de ces mères est plus élevé, leur scolarité l'est probablement aussi. Or, le haut niveau de scolarité de la mère est une variable associée à un bon rendement scolaire (Zill et coll., 1995 ; Smith et coll., 1997 ; Pagani et coll., 1997 ; Lipman et Offord, 1997 ; Conger et coll., 1997). Les résultats de l'étude de Smith et ses collaborateurs montrent d'ailleurs que l'effet de l'éducation de la mère sur les habiletés cognitives de l'enfant serait indépendant du revenu. Selon ces auteurs, le haut niveau d'éducation de la mère serait un capital humain important pour fournir à l'enfant plusieurs opportunités d'apprentissage, un environnement littéraire à la maison, un engagement parental à l'école et une croyance dans l'importance de l'école et de l'apprentissage.

Selon Ryan et Adams (1998), le lien entre le statut socioéconomique et le rendement académique ne diffère pas selon que les sujets soient jeunes ou plus vieux. Les résultats de l'étude Conger et coll. (1997) montrent que les désavantages qui caractérisent les milieux défavorisés se manifestent non seulement durant le développement cognitif de l'enfant mais aussi dans son rendement académique à l'adolescence. Selon ces auteurs, des lacunes dans le développement cognitif de l'enfant rendraient son rendement académique ultérieur vulnérable. Les études recensées pour le présent chapitre ont d'ailleurs été menées auprès d'enfants et de jeunes de milieux

préscolaire, primaire et secondaire, ce qui semble indiquer que l'effet de la défavorisation sur le rendement cognitif et académique serait stable dans le temps.

Les problèmes économiques auraient d'autre part un effet défavorable sur la performance scolaire tant chez les garçons que chez les filles (Conger et coll., 1997 ; Ryan et Adams, 1998). Seule l'étude de Lipman & Offord (1997) rapportait un impact différentiel en ce sens, soulignant que l'effet de la pauvreté vécue tôt dans l'enfance sur le rendement académique était particulièrement observé chez les garçons, et que le faible rendement lié à la monoparentalité était particulièrement observé chez les filles.

L'incidence de la défavorisation sur les difficultés d'apprentissage semble un phénomène mondialement répandu, puisque les résultats du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) montrent que, dans tous les pays étudiés, les jeunes dont le statut socio-économique de la famille est élevé obtiennent un meilleur rendement académique que ceux dont le statut socio-économique est précaire (Bussière et coll., 2001). La favorisation économique des familles faciliterait le développement des habiletés cognitives de l'enfant, puisque ces milieux seraient plus en mesure de lui fournir un environnement d'apprentissage enrichi (Conger et coll., 1997 ; Duncan et coll., 1998). Enfin, selon l'étude de Ryan et Adams (1998), il semble que les jeunes provenant de milieux dont le statut socio-économique est supérieur démontreraient aussi une meilleure motivation scolaire.

1.2- Incidence de la pauvreté sur les troubles du comportement

L'étude de Conger et coll. (1997) rapporte que les variables économiques ne prédiraient pas les troubles du comportement externalisés, mais seulement internalisés. Les auteurs pensent que ces résultats sont attribuables au type de mesure autorévéelée et à l'effet de désirabilité sociale. Aussi, les résultats semblent-ils mitigés en ce qui concerne l'impact de la pauvreté sur l'hyperactivité/inattention. Certains auteurs avancent que ces deux variables ne seraient pas liées (Lipman & Offord, 1997 ; Pagani et coll., 1997 ; Ryan et Adams, 1998). Seulement, Pagani et coll. (1997) relèvent un lien

entre les transitions maritales et l'hyperactivité. Ross et Roberts (1999) rapportent de leur côté que 20 % des familles à faible revenu auraient des enfants qui manifestent de l'hyperactivité et un manque d'attention, contre 12 % des familles dont le revenu est élevé.

Hormis ces quelques résultats contradictoires ou n'établissant pas de liens entre la pauvreté et certains types de troubles du comportement, plusieurs écrits recensés rapportent que la pauvreté aurait une incidence importante sur les troubles du comportement externalisés tels que l'agressivité, les comportements antisociaux, les bagarres ou la délinquance (Haapasalo et Tremblay, 1994 ; Bolger, Patterson, Thompson et Kupersmidt, 1995 ; Dodge, Lochman, Harnish, Bates et Pettit, 1997 ; Pagani et coll., 1997 ; Statistique Canada, 1999b ; Ross et Roberts, 1999 ; Côté, Tremblay et Vitaro, 2003 ; Macmillan, McMorris et Kruttschnitt, 2004 ; Ackerman et coll., 2004) et les troubles du comportement internalisés (Bolger et coll., 1995 ; Conger et coll., 1997 ; Pagani et coll., 1997 ; Ackerman et coll., 2004). Qui plus est, le niveau de compétence sociale des enfants serait significativement moins élevé dans les familles à faible revenu comparativement aux familles dont le revenu est supérieur (Turgeon-Krawczuck et coll., 1995).

Quelques auteurs ont relevé que l'effet de la pauvreté sur les troubles du comportement externalisés et internalisés a surtout lieu lorsqu'elle survient tôt durant l'enfance (Pagani et coll., 1997) et qu'elle persiste dans le temps (Bolger et coll., 1995 ; Pagani et coll., 1997 ; Ackerman et coll., 2004 ; Macmillan et coll., 2004), tout comme c'est le cas pour les difficultés d'apprentissage.

Des diverses dimensions de la pauvreté, notons que certains écrits recensés ont relevé un lien entre le faible niveau de scolarité de la mère et les problèmes de comportements externalisés et internalisés de l'enfant (Zill et coll., 1995 ; Haapasalo et Tremblay, 1994 ; Lipman et Offord, 1997 ; Macmillan et coll., 2004). Macmillan et coll. (2004) précisent par contre que le fait que les mères qui ont déjà des enfants qui présentent des comportements antisociaux se scolarisent n'aurait pas pour effet d'améliorer leurs comportements.

Plusieurs études ont par ailleurs relevé les effets des ruptures et transitions familiales ainsi que la monoparentalité sur les troubles du comportement externalisés et internalisés de l'enfant (Zill et coll., 1995 ; Haapasalo et Tremblay, 1994 ; Lipman et Offord, 1997 ; Pagani et coll., 1997 ; Statistique Canada, 1999b). D'ailleurs, selon Pagani et coll., (1997), la structure maritale est un facteur qui aurait une plus forte incidence que la pauvreté sur les comportements de l'enfant (anxiété, hyperactivité, bagarres à l'école). L'étude de Côté et coll. (2003) rapporte pour sa part la nuance intéressante que les enfants (tant garçons que filles) de familles non intactes pauvres seraient beaucoup plus à risque d'avoir une trajectoire élevée d'agression physique comparativement à ceux de familles non intactes qui ne sont pas pauvres.

Quelques écrits recensés rapportent que le jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant serait aussi un prédicteur de troubles du comportement (Haapasalo et Tremblay, 1994 ; Statistique Canada, 1999b).

En somme, selon Haapasalo et Tremblay (1994), plus les indicateurs d'adversité sont présents chez l'enfant à la maternelle (faible éducation et faible statut d'emploi des parents, jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant et structure familiale non intacte) plus le jeune risque de manifester de l'agressivité de manière stable dans le temps (mesuré en terme de bagarres à l'école), ce qui suppose l'effet additif des conditions de pauvreté. Zill et coll. (1995) rapportent que plus il y a de facteurs de risque dans l'environnement de l'enfant, moins élevés sont ses accomplissements et plus nombreuses sont ses difficultés, et ce, tant dans son comportement que ses apprentissages.

Selon ces écrits recensés, l'effet de la pauvreté sur les troubles du comportement serait présent à tous les niveaux d'enseignement, ce qui suppose une stabilité de cet effet dans le temps.

En ce qui concerne la différence entre les filles et les garçons, Bolger et coll. (1995) rapportent que l'effet de la pauvreté persistante sur les troubles du comportement externalisés serait plus prononcé chez les garçons que chez les filles.

Quant à l'étude de Côté et coll. (2003) qui montre un lien entre la pauvreté et les trajectoires développementales d'agression physique, elle rapporte qu'une faible proportion d'élèves se trouve dans le groupe dont la trajectoire d'agression physique est très élevée (3 %), et que 87 % d'entre eux sont des garçons. Plus les trajectoires d'agression physique sont élevées, moins on retrouve de filles. Il y aurait donc des filles qui présenteraient un modèle développemental de l'agressivité semblable à celui des garçons, mais en quantité beaucoup plus restreinte. Les filles seraient, selon les auteurs, plus réceptives aux efforts de socialisation que les garçons et auraient plus de facilité à exercer un contrôle sur leur conduite.

Sampson et Laub (1994) apportent enfin une nuance importante sur le lien entre la pauvreté et les troubles du comportement. Ces auteurs ont mené une étude pour examiner les processus par lesquels la pauvreté de la famille mène à la délinquance. Ils remarquent que les effets significatifs de la pauvreté sur la délinquance sont éliminés quand la discipline et la supervision parentales sont contrôlées. Les familles pauvres cohésives et caractérisées par la constance, l'amour, peu de punitions, la supervision efficace et la proximité émotionnelle semblent surmonter les conditions économiques désavantageuses. Elles constituent ainsi un faible risque de délinquance pour l'adolescent. L'effet de la pauvreté sur la délinquance serait donc indirect, et serait médiatisé par les pratiques parentales et disciplinaires d'après cette étude. Haapasalo et Tremblay (1994) abondent dans le même sens. Selon leur étude, le processus développemental des comportements agressifs chez les jeunes de milieux défavorisés serait lié à l'adversité environnementale et aux pauvres pratiques parentales, et elles prédiraient la délinquance.

Ces deux dernières études semblent suggérer que les jeunes de milieux pauvres bien traités ne seraient pas à risque de délinquance. La pauvreté aurait donc un effet indirect sur les troubles du comportement, et l'effet en question pourrait plutôt être lié aux pratiques parentales. Cela mène à examiner dans quelle mesure les milieux défavorisés représentent un risque de pratiques parentales maltraitantes telle que la violence physique, la violence psychologique et la négligence.

2- Incidence de la pauvreté sur la maltraitance

Comme le soulignaient Bouchard et Tessier (1996) sur la base de leurs résultats de recherche, la misère économique semble côtoyer la misère des relations parents et enfants. Plusieurs études établissent d'ailleurs un lien entre les milieux défavorisés et la maltraitance, notamment la violence physique et la négligence (Leiter et Johnsen, 1994 ; Drake et Pandey, 1996 ; Seldack et Broadhurst, 1996 ; Lee et George, 1999 ; Sullivan et Knuston, 2000 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Tourigny et coll., 2002 ; Pauzé et coll., 2004).

Certaines études rapportent en outre le lien particulièrement important entre la pauvreté et la négligence (Drake et Pandey, 1996 ; Seldack et Broadhurst, 1996 ; Lee et George, 1999 ; Tourigny et coll., 2002). Les enfants des familles pauvres subiraient aussi significativement plus de violence grave et de violence physique sévère que les enfants de milieux nantis. De même, la prévalence de la violence serait plus élevée lorsque la pauvreté persiste (Bouchard et Tessier, 1996 ; Clément, Bouchard, Jetté et Laferrière, 2000).

Les écrits recensés n'apportent toutefois pas d'indications claires quant au lien entre pauvreté et violence psychologique. L'étude de Laferrière (1997) n'y relève pas de lien. L'étude de Conger et coll. (1997) ne rapporte pas de lien entre la pauvreté et les pratiques parentales dures, que l'on pourrait apparenter à la violence psychologique. La mesure des pratiques parentales utilisée pourrait expliquer ces résultats toutefois, puisqu'il s'agissait d'observations des comportements parentaux en milieu familial, et que cela pourrait bien sûr freiner l'expression de pratiques maltraitantes par les parents. L'étude de Sampson et Laub établit pour sa part un lien entre la pauvreté et les pratiques parentales dures et punitives ainsi que les pratiques erratiques. L'étude de Ryan et Adams (1998) établit à son tour un lien entre la pauvreté et les pratiques parentales hostiles.

L'étude de Clément et coll. (2000), qui relève un lien entre la pauvreté et la violence, rapporte par ailleurs que ce sont surtout les garçons qui subissent la violence

sévère, alors que celle de Ryan et Adams (1998) souligne que l'effet de la pauvreté sur les pratiques parentales serait le même tant chez les garçons que chez les filles.

Quelques auteurs relèvent un lien entre la faible scolarisation des parents et la maltraitance (Leiter et Johnsen, 1994 ; Clément et coll., 2000 ; Tourigny et coll., 2002 ; Pauzé et coll., 2004). La faible scolarisation implique des connaissances déficientes en matière d'éducation de l'enfant. Cela amènerait les parents à recourir à des stratégies de résolution de problèmes non adéquates et à des attentes irréalistes compte tenu de l'âge de l'enfant, ce qui risque de conduire à la maltraitance (Cloutier et Renaud, 1993 ; Éthier, 1996). Quelques auteurs ont aussi relevé les effets de la monoparentalité sur la maltraitance (Leiter et Johnsen, 1994 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Pauzé et coll., 2004), et du jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant (Lee et George, 1999).

Il semble que la pauvreté, la sous-scolarisation, la monoparentalité et le jeune âge de la mère soient des conditions sociales qui prédisposent au stress. De même, la pauvreté réduit les possibilités d'assumer le stress. Les parents qui manifestent de la violence et de la négligence auraient vécu plusieurs événements stressants. L'accumulation d'événements stressants peut faire en sorte qu'ils aient de la difficulté à s'adapter aux événements nouveaux. Les difficultés quotidiennes ou inhabituelles ébranleraient facilement leur équilibre déjà précaire (Éthier, 1996). Ce stress intense peut provoquer deux types de réaction : augmenter les comportements agressifs chez les mères ou alors provoquer une réaction de démission et de désintéressement, ce qui s'apparente à la dépression (Éthier, 1992).

De même, selon les écrits recensés par Bouchard et Tessier (1996), les parents pauvres seraient souvent forcés de s'établir dans des milieux où les ressources d'aide sont rares et où ils se retrouvent isolés. L'isolement social et le manque de soutien et d'entraide aux mères seraient des risques de maltraitance. Le soutien d'un milieu social sympathique protégerait pour sa part du stress et pourrait enrichir les parents en terme de connaissances, d'informations, d'approbation et de services disponibles

Somme toute, tel que vu depuis le début de cette recension, il semble que les milieux défavorisés seraient un facteur de risque de difficultés d'apprentissage et de troubles de comportement. La pauvreté serait aussi un prédicteur de maltraitance de l'enfant. Or, la maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence) a peut-être une incidence sur les problèmes scolaires. Voilà ce qui est maintenant examiné.

3- Incidence de la maltraitance sur les problèmes scolaires

Une étude de Sullivan et Knuston (2000) menée auprès de milliers d'enfants et de jeunes de zéro à vingt et un ans révèle que 22 % des enfants maltraités ont des problèmes scolaires et sont suivis en classe spéciale, alors que ce pourcentage n'est que de 6,7 % chez les jeunes non maltraités. Cette étude établit donc une association significative entre la maltraitance et les problèmes scolaires. Par contre, elle n'associe pas un type de maltraitance à un type en particulier de problème scolaire. D'autre part, l'étude rapporte que les garçons sont plus nombreux que les filles dans la catégorie maltraitance avec problèmes scolaires, alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons dans la catégorie maltraitance sans problème scolaire. Des résultats semblables ont été rapportés par une étude de Jonson-Reid, Drake, Kim, Portefield et Han (2004) menée auprès d'enfants et de jeunes de sept à seize ans. Chez les enfants maltraités de cet échantillon, le quart est scolarisé en classe spéciale. Les difficultés d'apprentissage, le retard mental et les désordres émotionnels seraient les perturbations les plus courantes de la maltraitance selon cette étude.

3.1- Incidence de la maltraitance sur les difficultés d'apprentissage

Plus précisément, plusieurs écrits recensés rapportent les effets délétères de la violence physique et de la négligence sur le rendement académique tant au niveau préscolaire, primaire que secondaire, et même jusqu'à l'âge adulte (Eckenrode, Laird et Doris, 1993 ; Leiter et Johnsen, 1994 ; Perez et Widom, 1994 ; De Paul et

Arruabarrena, 1995 ; Kendall-Tackett et Eckenrode, 1996 ; Tourigny et coll., 2001 ; Pauzé et coll., 2004). L'étude de Pauzé et coll. (2004) laisse d'ailleurs entrevoir que le retard au niveau académique des jeunes maltraités s'accroît au fil des années.

L'étude de Sullivan et Knuston (2000) révèle que 25,3 % des enfants maltraités ont un retard mental, 16,4 % ont des difficultés d'apprentissage et 6,5 % ont des problèmes de langage. Les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage seraient doublement plus susceptibles d'avoir été maltraités à la maison comparativement à leurs pairs n'ayant pas de problèmes scolaires.

Quelques auteurs ont relevé que la négligence serait particulièrement associée au faible rendement académique (Eckenrode et coll., 1993 ; Perez et Widom, 1994). Selon l'étude de De Paul et Arruabarrena (1995), ce sont les enfants négligés qui présenteraient le plus de redoublement. Seule l'étude de Kinard (2001) rapporte que la négligence ne serait pas corrélée avec le fonctionnement académique. Cette dernière étude révèle néanmoins que la chronicité de l'abus physique et le jeune âge de l'enfant lors de la première manifestation de ce type de maltraitance seraient des conditions pour provoquer le faible rendement en lecture et en mathématiques. Dans le même ordre d'idée, l'étude de Sullivan et Knuston (2000) suggère que la maltraitance doit être fréquente pour produire un effet délétère sur le rendement académique de l'enfant. De même, certaines études proposent que plus il y a de types de maltraitance chez un même enfant, plus cela a d'incidence sur son rendement scolaire, ce qui montre l'effet additif des différents types de maltraitance subis simultanément (Kendall-Tackett et Eckenrode, 1996 ; Sullivan et Knuston, 2000).

Pour ce qui est du lien entre la violence psychologique et les difficultés d'apprentissage, le sujet est moins documenté et les résultats de recherche sont plus mitigés. L'étude de Ahmad et Shuriquie (2001) menée auprès d'enfants et d'adolescents institutionnalisés souffrant d'abus émotionnel rapporte que les habiletés intellectuelles des jeunes qui ont subi ce type de maltraitance ne diffèrent pas de celles des jeunes non abusés. D'autres études ont pour leur part rapporté un lien entre les

pratiques parentales hostiles ou dures et les difficultés d'apprentissage (Conger et coll., 1997 ; Ryan et Adams, 1998 ; Ackerman et coll., 2004).

Enfin, selon l'étude de Ryan et Adams (1998), l'effet du style parental sur le rendement scolaire ne diffère pas selon le sexe des sujets.

3.2- Incidence de la maltraitance sur les troubles du comportement

La proportion de jeunes qui présentent des troubles du comportement lorsqu'ils sont maltraités tourne autour de 40 % (Sullivan et Knuston, 2000 ; Dodge et coll., 1997 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Pauzé et coll., 2001), alors qu'on estime qu'environ 10 % des jeunes de la population générale affichent des difficultés comportementales (Coie et Dodge, 1998).

Plusieurs études rapportent en effet que les pratiques parentales maltraitantes, violentes ou négligentes, auraient une incidence sur les troubles externalisés du comportement (Eckenrode et coll., 1993 ; Haapasalo et Tremblay, 1994 ; De Paul et Arruabarrena, 1995 ; O'Keefe, 1996 ; Sullivan et Knuston, 2000 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Tourigny et coll., 2002 ; Kaufman, 2003 ; Gagné, Desbiens et Blouin, 2004 ; Pauzé et coll., 2004) et internalisés (O'Keefe, 1996 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Tourigny et coll., 2002 ; Gagné et coll., 2004 ; Pauzé et coll., 2004).

Certains auteurs suggèrent l'effet particulièrement puissant de la violence physique sur les troubles du comportement externalisés (Eckenrode et coll., 1993 ; Dodge et coll., 1997 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Kaufman, 2003).

L'étude de Kendall-Tackett et Eckenrode (1996) rapporte que la négligence aurait aussi un impact sérieux sur les troubles externalisés du comportement, qu'elle soit seule ou en combinaison avec la violence, impact trop important pour être ignoré comme le soulignent ces auteurs. L'étude de De Paul et Arruabarrena (1995) rapporte d'ailleurs que les enfants négligés sont ceux qui manifesteraient le plus d'agressivité. Selon

Tourigny et coll. (2002), la négligence et les troubles du comportement sérieux seraient associés. L'étude de Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2000) montre pour sa part les liens entre un faible engagement et encadrement parental inadéquat et les troubles du comportement externalisés et internalisés.

Une étude de Gore-Felton, Koopman, McGarvey, Hernandez et Canterbury (2001) menée auprès d'adolescents incarcérés rapporte que la violence physique serait particulièrement associée aux troubles externalisés du comportement, alors que la violence psychologique serait surtout associée aux troubles internalisés.

Il semble que la violence psychologique aurait une incidence défavorable sur les troubles externalisés ou internalisés du comportement (Crittenden, Claussen et Sugarman, 1994 ; McGee, Wolfe et Wilson, 1997 ; Johnson et coll., 2001). Certaines études révèlent que l'abus émotionnel serait particulièrement associé aux problèmes de comportement internalisés (Bourgeois, 1994 ; Rich, Gingerich & Rosén, 1997 ; Yamamoto et coll., 1999 ; Ahmad et Shuriquie, 2001). Selon l'étude de Steinberg, Gibb, Alloy et Abramson (2003) la maltraitance émotionnelle serait liée à la dépression. L'abus émotionnel serait aussi un risque d'agressivité (Ahmad et Shuriquie, 2001). L'abus émotionnel, même en l'absence d'autres types d'abus, a des conséquences négatives à long terme sur les jeunes qui l'ont subi selon l'étude de Rich et ses collaborateurs.

L'étude de Ryan et Adams (1998) montre que les pratiques parentales hostiles, que l'on pourrait apparenter à la violence psychologique, se traduiraient par un niveau plus élevé d'hyperactivité chez l'enfant. L'étude de Sampson et Laub (1994) révèle pour sa part que la discipline parentale dure augmenterait la délinquance chez les adolescents. L'étude d'Ackerman et coll. (2004) rapporte que la discipline parentale dure serait liée aux problèmes de comportement externalisés, mais pas aux problèmes de comportement internalisés.

La plupart des études recensées suggèrent ainsi que la violence psychologique aurait des effets délétères sur l'adaptation du jeune. Selon McGee et coll. (1997), il

s'agirait du type de mauvais traitement qui prédirait le plus puissamment les problèmes d'ajustement chez les jeunes. Une étude de Butaney (2003) menée auprès d'adolescents rapporte que la violence psychologique, particulièrement l'agression verbale, serait très destructrice pour l'adaptation de l'adolescent, puisqu'elle agirait négativement sur ses modèles internes, donc sur sa représentation de soi, des autres et des relations. Selon une étude sur les représentations sociales de la violence psychologique sur les enfants en milieu familial menée par Gagné et Bouchard (2001), ce qui rend grave la violence psychologique selon les adultes interrogés, c'est son caractère intangible. En effet, le jeune qui la subit n'en est pas toujours conscient, et comme cette forme de violence demeure difficilement observable de l'extérieur, il risque de n'obtenir aucune aide. Il doit donc affronter seul cette réalité. L'œuvre de destruction ferait ainsi son chemin, lentement mais sûrement.

Selon l'étude de McGee et coll. (1997), le lien entre la violence psychologique et les troubles du comportement externalisés et internalisés est particulièrement important chez les filles, et les mauvais traitements de type agressif provoqueraient surtout des comportements agressifs chez les garçons. L'étude de Crittenden et coll. (1994) suggère que les garçons sont beaucoup plus à risque que les filles de problèmes externalisés et ressentiraient davantage les effets négatifs de la négligence émotionnelle et de l'abus émotionnel. L'étude de Gore-Felton et coll. (2001) rapporte quant à elle que les filles abusées internaliseraient davantage leurs problèmes que les garçons. Une étude menée par O'Keefe (1996) montre pour sa part que la violence familiale influence autant les filles que les garçons. Elle révèle par contre que les filles rapportent un niveau significativement plus élevé de troubles internalisés du comportement que les garçons. Cette auteure pense que les garçons pourraient aussi en être affectés. Toutefois, les filles seraient davantage prêtes que les garçons à admettre ce type de symptômes.

En somme, les trois types de maltraitance des enfants semblent entraîner des troubles du comportement externalisés et internalisés qui pourraient demeurer stables dans le temps, puisque dans les écrits recensés, ils sont décelés tant au préscolaire, qu'au primaire et au secondaire. Tout semble indiquer que les enfants et les jeunes maltraités seraient plus à risque de présenter des difficultés à traiter l'information

sociale concernant les autres et eux-mêmes, et qu'ils risquent incidemment de manifester maints problèmes de comportement externalisés et internalisés. D'autre part, plusieurs auteurs soulèvent que les jeunes qui ont expérimenté plusieurs formes de victimisation ont une plus grande quantité de problèmes de comportement ou que ces problèmes ont une plus forte intensité (Kendall-Tackett et Eckenrode, 1996 ; O'Keefe, 1996 ; Sullivan et Knuston, 2000 ; Kaufman, 2003). Ceci est particulièrement observable chez les filles, estime Kaufman (2003). Coie et Dodge (1998) mentionnent que la maltraitance aurait des effets sur les troubles du comportement lorsque des critères tels que la sévérité, la fréquence et la chronicité de l'acte sont présents.

Enfin, les jeunes maltraités auraient non seulement des mauvais comportements, mais aussi des lacunes dans les comportements en classe qui sont positivement liés à la réussite scolaire. Ils démontreraient en effet moins d'originalité, moins d'autonomie et moins d'engagement dans leurs apprentissages. Ils auraient aussi plus de comportements liés négativement à la réussite, comme ceux qui dérangent l'apprentissage (Dodge-Reyome, 1994), ce qui pourrait expliquer le lien entre les troubles du comportement et les difficultés d'apprentissage.

Conclusion

Les écrits recensés montrent que la pauvreté serait un facteur de risque de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. De même, les écrits recensés rapportent que la maltraitance, surtout la négligence et la violence physique, semblent plus présentes dans les milieux pauvres. À leur tour, les écrits laissent entrevoir que la maltraitance entraverait le développement de l'enfant et représenterait ainsi un risque important de problèmes scolaires, tant en ce qui concerne les échantillons cliniques que non cliniques. Les liens examinés en recension des écrits semblent robustes et constants dans le temps, puisqu'ils ont lieu tant au préscolaire, qu'au primaire et au secondaire. D'autre part, l'impact de la pauvreté et de la maltraitance sur les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement semble particulièrement délétère quand ces conditions sont présentes durant l'enfance précoce

et quand elles perdurent. De même, plus cumulent les indicateurs de pauvreté (faible éducation et faible statut d'emploi des parents, jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant et structure familiale non intacte) et de maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence), plus le risque de présenter des problèmes scolaires dans une intensité et complexité élevées est important.

Il ressort généralement des écrits recensés que les garçons seraient plus touchés par cette chaîne d'événements. Selon certaines études, l'impact de la pauvreté semble particulièrement important chez les garçons sur le rendement académique (Lipman et Offord, 1997) et sur les troubles du comportement externalisés (Bolger et coll., 1995). Les garçons seraient peut-être plus sensibles que les filles à l'effet de la pauvreté. Vu autrement, peut-être subissent-ils davantage la maltraitance dans ces conditions. L'étude de Clément et coll. (2000), qui fait un lien entre pauvreté et violence sévère, rapporte que les garçons écotent davantage de la violence sévère. Une étude de Bigras et Lafrenière (1994) suggère que les conditions défavorables telles que les stress économique, conjugal et parental seraient davantage associées aux interactions mère garçon difficiles plutôt que mère fille. Dans de telles conditions, les mères seraient plus froides, plus distantes et moins prévenantes envers leur garçon.

Les garçons semblent aussi plus vulnérables que les filles à la maltraitance s'il faut en croire les résultats de l'étude de Sullivan et Knuston (2000). Cette étude rapportait en effet que les garçons sont plus présents que les filles dans la catégorie maltraitance avec problèmes scolaires, alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons dans la catégorie maltraitance sans problèmes scolaires. Selon l'étude de Crittenden et coll. (1994), les garçons seraient beaucoup plus à risque de problèmes externalisés, et il semble qu'ils ressentiraient davantage les effets négatifs de la négligence émotionnelle et de l'abus émotionnel. L'étude de McGee et coll. (1997) rapporte que les mauvais traitements de type agressif provoqueraient des comportements agressifs chez les garçons. Selon l'étude de Côté et coll. (2003), certaines filles auraient un modèle développemental de l'agressivité similaire à celui des garçons, mais en quantité beaucoup plus restreinte, car elles seraient plus réceptives aux efforts de socialisation que les garçons et auraient plus de facilité à exercer un

contrôle sur leur conduite. Certaines études rapportent pour leur part qu'elles présenteraient plutôt des troubles du comportement internalisés (O'Keefe, 1996 ; Gore-Felton et coll., 2001). Des écrits recensés, il ressort donc de l'ensemble que les garçons pourraient être plus exposés et/ou plus vulnérables aux effets de la pauvreté et de la maltraitance, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils ont davantage de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004 ; American Psychiatric Association, 2000).

Les écrits recensés dans ce chapitre semblent converger dans le sens de l'hypothèse de départ formulée à l'effet que les jeunes de milieux défavorisés auraient plus de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement que les jeunes de milieux mieux nantis parce qu'ils seraient plus à risque d'être maltraités dans leur milieu familial. Il ne s'agit pas de simplifier ou de réduire tout enfant provenant de milieux défavorisés, vivant la maltraitance et/ou ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement à cette chaîne d'événements. Il n'est pas dit qu'un enfant ayant l'une ou l'autre de ces caractéristiques s'y retrouvera inéluctablement. Cette chaîne d'événements illustre seulement une tendance qui a été remarquée dans les écrits recensés.

Toutefois, la plupart de ces études ont examiné ces liens séparément. Peu d'études recensées ont examiné l'effet médiateur de la maltraitance entre la défavorisation et les problèmes scolaires. Les études de Sampson et Laub (1994) et de Ryan et Adam (1998) l'ont fait, et elles rapportaient que cette chaîne d'événements semble plausible. Bien que l'étude d'Haapasalo et Tremblay (1994) n'ait pas systématiquement examiné le lien entre la pauvreté et la maltraitance, elle proposait pour sa part que le lien entre la pauvreté et la délinquance serait médiatisé par les pratiques parentales. Quant à l'étude de Conger et coll. (1997), qui a examiné l'effet médiateur en question, elle ne rapportait pas de lien entre la pauvreté et la maltraitance telle que les pratiques parentales dures.

Qui plus est, les liens examinés entre ces phénomènes ne sont pas entièrement compris. Certains auteurs écrivent que les mécanismes produisant les effets de la pauvreté sur les problèmes scolaires n'ont jamais été pleinement expliqués (Leiter et

Johnsen, 1994 ; Ryan et Adams, 1998). D'autres auteurs soulignent le manque de compréhension du lien entre la maltraitance et le fonctionnement académique (Kinard, 2001 ; Perez et Widom, 1994). Perez et Widom notent d'ailleurs que certains pourraient trouver difficile de reconnaître que les blessures de l'abus physique puissent affecter l'intelligence. D'autre part, certains auteurs soulignent la nécessité d'approfondir la compréhension de la relation entre les expériences de victimisation durant l'enfance et les modèles de comportements agressifs (Dodge et coll., 1997 ; Kaufman, 2003). Bolger et coll. (1995) soulignent pour leur part que l'étude des processus qui lient la pauvreté, les comportements parentaux et le rendement de l'enfant sont des tâches importantes pour les recherches futures.

En somme, il ressort des écrits recensés qu'il y aurait des liens entre la pauvreté, la maltraitance et les problèmes scolaires. Toutefois, les études recensées ont surtout examiné ces liens séparément. Peu d'études à notre connaissance ont systématiquement examiné l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires. De plus, quelques auteurs soulèvent le manque de connaissances sur les mécanismes qui lient les variables examinées dans ce présent chapitre. Pour toutes ces raisons, au chapitre suivant, la théorie de l'attachement est sollicitée afin d'approfondir la compréhension de l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires.

CHAPITRE III

RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS : CADRE THÉORIQUE

**LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT POUR COMPRENDRE L'EFFET
MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX
DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES**

RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS : CADRE THÉORIQUE

LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT POUR COMPRENDRE L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES

Introduction

Les écrits recensés au précédent chapitre montraient que la défavorisation serait un risque important de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement chez les enfants et les adolescents en milieu scolaire. Afin d'approfondir les mécanismes qui lient la défavorisation à l'émergence de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement chez les enfants, l'hypothèse émise est que la maltraitance pourrait exercer un effet médiateur entre la pauvreté et les problèmes scolaires. Les écrits recensés convergeaient d'ailleurs en ce sens, puisque la maltraitance semble plus présente dans les milieux défavorisés. La maltraitance serait à son tour un important facteur de risque de problèmes scolaires. Même si l'on remarque que cette chaîne d'événements semble se produire, rares sont les études qui ont systématiquement examiné l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires. De plus, plusieurs auteurs dont les écrits ont été recensés affirmaient que les mécanismes liant ces phénomènes ne sont pas entièrement compris.

La présente recension des écrits a ainsi pour objectif d'approfondir la compréhension de l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires en utilisant la théorie de l'attachement. Ce cadre théorique est utilisé puisqu'il fournit une structure conceptuelle intéressante pour comprendre comment les relations abusives et négligentes affectent le développement et les structures cognitives et affectives de l'enfant (Greenberg, 1999 ; Cicchetti et Toth, 2000 ; Bacon et Richardson, 2001). La théorie de l'attachement semble toute désignée pour cette recension, puisqu'elle permettra de bien comprendre les circonstances qui entourent la maltraitance, dont la défavorisation. Elle expliquera aussi pourquoi la maltraitance engendre des effets délétères sur le développement de l'enfant en bas âge, et

éventuellement, sur ses apprentissages et ses comportements en milieu scolaire. Cette théorie apportera ainsi un regard intéressant sur les phénomènes éducatifs.

Ce chapitre commence d'abord par poser les jalons de la théorie de l'attachement au point 1. Puis le point 2 aborde comment les événements de la chaîne examinée s'articulent selon cette théorie.

1- La théorie de l'attachement

De manière à examiner comment la théorie de l'attachement explique l'effet médiateur de la maltraitance entre les milieux défavorisés et les problèmes scolaires, il importe au préalable de bien en connaître les fondements. L'objet de cette première section est donc de présenter cette théorie, dont le principal instigateur est John Bowlby. Ainsi, les concepts de la labilité et de la stabilité des traits humains, ce qu'est l'attachement, les comportements qui visent son maintien, le concept du modèle interne opérant, les comportements de soins de la mère ainsi que la sensibilité maternelle, les différents types d'attachement, le phénomène de la conscience réflexive et l'adaptabilité de l'individu seront présentés. Les autres déterminants de l'attachement seront ensuite abordés, suivis des différents parcours des individus.

1.1- Labilité et stabilité des traits humains

Les animaux primitifs donnent des exemples d'adaptation à l'environnement par des stratégies innées. Les environnements plus variés et imprévisibles dans lesquels les êtres humains ont réussi à prospérer malgré la faiblesse de leurs armes naturelles (ongles et dents) les ont amené pour leur part à faire appel à des mécanismes biologiques hautement évolués ainsi qu'à un cerveau d'une grande sophistication (Damasio, 1994).

Au fil de l'évolution, ce cerveau d'une grande sophistication devenait de plus en plus volumineux. Le volume du crâne du fœtus humain ne permet pas qu'il soit mis à terme durant la gestation. Son crâne serait effectivement trop gros pour franchir le bassin de sa mère au moment de l'accouchement. La sélection naturelle aurait donc favorisé celles qui accouchaient prématurément, de manière à assurer la survie de la mère et de l'individu naissant. Le cerveau du bébé humain n'est donc pas entièrement développé à la naissance et continue de se développer au cours des premières années de vie. Il en résulte une longue période de dépendance de l'enfant humain envers sa mère (Fisher, 1983). La combinaison de cette naissance prématurée et de ce développement prolongé fait aussi en sorte que les trois quarts du cerveau humain se développent hors de l'utérus, donc en relation directe avec l'environnement (Shore, 1996). La néotonie qui en résulte suggère une longue période de plasticité et des capacités maximales d'apprentissage. La contrepartie est qu'elle prolonge toutefois la vulnérabilité dans le développement du cerveau de l'enfant (Glaser, 2000).

Selon Bowlby, une telle flexibilité se paie effectivement. Elle s'achète au prix du risque que, dans certains environnements, le développement de plusieurs individus s'égaré et les formes résultantes risquent d'être sérieusement mal adaptées à certains, et même à tous les types d'environnement. Chez les vertébrés supérieurs, les systèmes comportementaux sont plus souvent labiles au regard de l'environnement, c'est-à-dire que leurs systèmes comportementaux sont plus sensibles à l'environnement et flexibles en sa présence. Il est toutefois important de noter que cette labilité, ou sensibilité épigénétique, s'exerce davantage au début de la vie et diminue par la suite. Les processus psychologiques qui produisent la structure de la personnalité humaine sont en effet caractérisés par une grande sensibilité à l'environnement, et plus spécialement à l'environnement familial au cours des premières années de la vie. Cette sensibilité diminue ensuite au cours de l'enfance et se trouve déjà très limitée à la fin de l'adolescence. Le processus comportemental est ainsi conçu comme étant capable de varier de trajectoire de manière plus ou moins adaptative au cours des premières années, selon l'environnement où ce développement a lieu. Par la suite, la sensibilité à l'environnement diminue, se limitant de plus en plus à la voie particulière choisie (Bowlby, 1969 ; 1973). La sensibilité de l'organisme humain à l'environnement dans

lequel il évolue en bas âge et la flexibilité de ses comportements en sa présence lui permettraient ainsi d'y favoriser son adaptation.

La sensibilité à l'environnement au cours des premières années de vie débouche généralement sur la voie adaptative, dans le sens où la personne qui en résulte sera capable de se comporter de manière correcte dans toutes les gammes d'environnements familiaux et sociaux. Cette sensibilité d'origine ne garantit cependant pas l'adaptabilité. Lorsque l'environnement de développement est déviant, la sensibilité de l'organisme humain à cet environnement peut entraîner que la personnalité en développement emprunte non seulement une voie non adaptative, mais qu'elle se trouve aussi confinée à cette voie de manière plus ou moins permanente. Les traits structuraux de la personnalité, une fois développés, ont en effet leurs propres moyens d'autorégulation, qui tendent à maintenir la direction de développement existante (Bowlby, 1969 ; 1973).

Les structures cognitives et comportementales actuelles de l'individu déterminent effectivement ce qui est perçu et ignoré, comment une situation nouvelle doit être interprétée, ainsi que le plan d'action à établir pour y faire face. Les structures courantes déterminent de plus le type de personnes ou de situations recherchées et les autres qui sont dédaignées. L'individu en vient à influencer la sélection de son propre environnement et la boucle est bouclée. Les pressions organismiques et environnementales, qui se renforcent constamment l'une et l'autre, maintiennent donc le développement sur la voie actuelle. Lorsque la déviation est à la fois accentuée et durable, le retour à une voie plus adaptée deviendrait plus difficile et parfois impossible. En somme, selon Bowlby, même s'il se peut que les défauts sous certaines formes et dans certains cas proviennent des gènes, la cause en serait le plus souvent imputable aux anomalies de l'environnement juvénile (Bowlby, 1969 ; 1973).

1.2- L'attachement

Depuis ses études en psychiatrie à l'hôpital Maudsley, Bowlby s'est intéressé à la contribution de l'environnement de l'individu sur son développement psychologique

(Bowlby, 1977). Pour soutenir sa théorie, il a particulièrement fait référence au monde animal. Il s'est intéressé au développement humain sous une perspective éthologique, entre autres approches théoriques. Il s'inspira à cet égard des travaux de Lorenz et de Harlow.

Lorenz avait observé chez plusieurs oiseaux qu'un fort lien s'était développé entre le nouveau-né et la mère durant les premiers jours de la vie, et ce, sans aucune référence à la nourriture. Le petit n'avait qu'à être exposé à sa mère pour devenir familier à cette figure. De son côté, dans une de ses études, Harlow avait découvert que les petits singes rhésus s'étaient davantage attachés à une mère mannequin couverte de mousse confortable plutôt qu'à une mère mannequin en fil de fer pourvoyeuse de lait. Lorsqu'ils étaient apeurés par un objet non familier, ils fuyaient pour se réfugier sur la mère de mousse. Malgré les différences d'une espèce à l'autre, le maintien de la proximité d'un être animal immature à un adulte préféré, souvent la mère, semble ainsi la règle, ce qui suggère que ce comportement aurait une valeur de survie. Selon Bowlby, les comportements d'attachement sont vus comme une classe de comportement distincte des comportements liés à la nourriture et la sexualité (Bowlby, 1969 ; 1977 ; 1988).

Brièvement expliqué, les comportements d'attachement sont décrits « comme étant toute forme de comportement qui résulte qu'une personne acquiert et maintient une proximité à une autre personne, qu'il différencie et préfère individuellement, et qui la conçoit habituellement comme étant plus forte ou plus sage. » (Bowlby, 1977, p. 203). Bien que Bowlby réfère souvent à la mère comme figure d'attachement, il précise que cette figure peut être tout autre personne qui fournit les soins à l'enfant et à laquelle il s'attache. L'enfant étant particulièrement dépendant et vulnérable, l'enfant et la mère sont, de manière innée, prédisposés à répondre l'un à l'autre pour maximiser les chances de survie de l'enfant en promouvant la proximité parent-enfant en période de stress. La fonction du système des comportements d'attachement est donc de procurer la protection à l'enfant pour qu'il soit en sécurité. Du point de vue Darwinien, l'inclination à la recherche de proximité est une adaptation comportementale qui vise la survie de l'espèce. La protection contre les prédateurs est une fonction de l'attachement,

bien que l'on pourrait juger que cette dernière soit archaïque et n'ait plus lieu d'être dans la société occidentale. Comme le soulève Bowlby, des traits génétiques acquis au cours de millions d'années ne peuvent toutefois s'effacer en un jour. D'autres dangers de blessures et de mort existent de plus désormais dans la société occidentale sans qu'ils soient associés aux prédateurs, par exemple, l'automobile et les appareils ménagers, desquels il faut préserver l'enfant. On doit de même éviter qu'il tombe des hauteurs ou qu'il se noie (Bowlby, 1969 ; 1973 ; 1977).

La peur d'être séparé d'une figure d'attachement est une réaction instinctive à l'indice d'un risque accru de danger. Un être jeune perçoit un tel risque dans le fait d'être seul. La peur et l'attachement remplissent la même fonction de protection. Toute défection possible de la figure d'attachement fait naître une angoisse intense chez l'individu attaché. Cette peur est une réaction d'adaptation fondamentale, puisqu'elle contribue à la survie de l'espèce. L'ontogenèse, et non une sorte d'apprentissage, produit cette réaction. Cela signifie que le bébé n'a pas appris la peur d'être séparé de sa figure d'attachement, mais qu'elle ferait partie de son bagage génétique. Elle lui serait nécessaire pour sa survie (Bowlby, 1973). Selon Bowlby, l'attachement est organisé au sein du système nerveux central selon un système de contrôle semblable à ceux qui régulent des paramètres biologiques comme la température du corps et la tension artérielle. Les émotions les plus intenses seraient en lien avec ce système : le maintien et le renouvellement du lien d'attachement entraîne joie et sentiment de sécurité, alors que sa rupture entraîne anxiété et chagrin. Ce système agit ainsi en interaction avec l'environnement (Bowlby, 1988). Le développement de l'attachement, comme dans le développement de tout caractère biologique, est donc constitué de l'interaction entre l'inné et l'acquis (Bowlby, 1969).

1.3- Les comportements d'attachement

Les schèmes comportementaux de l'enfant qui contribuent à l'attachement et qui visent le maintien de la proximité avec la mère sont la succion, l'agrippement, la poursuite visuelle et auditive, les pleurs, le sourire et le babil. Ces formes motrices sont

indépendantes de l'apprentissage. Jusqu'à huit mois environ, ces comportements d'attachement de l'enfant sont contrôlés par ces schèmes d'actions stéréotypés, donc, par des réflexes plus ou moins planifiés, dont l'issue, soit la satisfaction ou la détresse, dépend de l'environnement. Les comportements d'attachement chez l'enfant sont activés selon la fatigue, la faim, la mauvaise santé, la douleur et le froid, une mère absente, qui part ou qui décourage la proximité ou, enfin, des conditions qui suscitent l'alarme chez l'enfant (qui l'effraient) ou encore plus tard, le rejet de la part des autres adultes et enfants (Bowlby, 1969 ; 1973).

À cause de l'immaturation de l'enfant humain à sa naissance et de la lenteur de son développement, l'enfant ne prend conscience de sa mère que très lentement. Tout semble indiquer que l'enfant humain distingue sa mère des autres personnes entre l'âge de quatre à douze mois. À partir de ce moment, ses réactions sont différenciées selon les personnes : il s'attache à sa figure maternelle et craint les figures étrangères (Bowlby, 1969).

Les comportements d'attachement sont activement maintenus jusqu'à la fin de la troisième année et commencent graduellement à être moins activés à partir de cet âge. La fréquence et l'intensité de ces comportements diminue en effet avec l'âge, bien que le comportement d'attachement ne disparaît jamais complètement. L'expérience joue certainement un rôle à cet effet. Par exemple, beaucoup de choses qui étaient étrangères auparavant sont devenues familières et conséquemment moins alarmantes (Bowlby, 1969 ; 1977).

Avant trois ans, les comportements d'attachement portent sur une proximité effective à la figure d'attachement. Passé la troisième année, alors que les capacités cognitives de l'enfant sont plus élaborées, c'est surtout la prévisibilité de la disponibilité de la figure d'attachement qui entre en jeu. En effet, pour se sentir en sécurité, l'enfant n'a pas besoin de la présence physique de sa mère, mais plutôt de sa représentation comme quelqu'un de disponible et répondant. Les prévisions quant à la disponibilité des figures d'attachement que les individus se construisent sont le reflet à

peine déformé des expériences qu'ils ont effectivement vécues avec elles (Bowlby, 1973).

1.4- Les modèles internes opérants

Avec le développement du système nerveux central et incidemment, la capacité croissante d'utiliser les symboles et le langage, au cours des deuxième et troisième années, les comportements d'attachement sont incorporés à des comportements plus sophistiqués et sont organisés en terme de buts assignés et de stratégies. Il s'agit de systèmes rectifiés quant au but. L'enfant finit en effet par mieux connaître les conditions qui mettent fin à sa détresse et lui procurent un sentiment de sécurité. Il se construit des attentes quant à la disponibilité de ses figures d'attachement, à leur capacité à percevoir ses signaux et à répondre à ses demandes de soin et de protection. Il peut ainsi planifier son comportement et élaborer des stratégies (Bowlby, 1969 ; 1973).

Grâce à ces interactions et par l'élaboration de ces stratégies, les modèles internes opérants de l'enfant se construisent. Le concept de modèle interne opérant renvoie à des modèles d'interactions intériorisés durant la petite enfance et qui agissent sur le comportement en traitant les informations liées à l'attachement (Miljkovitch, Pierrehumbert, Turganti et Halfon, 1998). Les modèles internes opérants sont les représentations mentales du monde, des autres, de soi et des relations avec les autres. Ils guident le comportement, de même que les sentiments, l'attention, la mémoire et les cognitions (Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Ces modèles internes opérants contribueraient à la survie de l'organisme, puisqu'ils permettent à l'individu d'interpréter et d'anticiper les comportements de ses partenaires sociaux et de guider ses propres comportements et attitudes dans les relations avec autrui (Pierrehumbert, Turganti, Karmaniola et Miljkovitch-Heredia, 1997).

Puisque ces modèles internes opérants sont constamment utilisés, jour après jour, leur influence sur les pensées, les émotions et les comportements devient en quelque

sorte une routine et ces modèles demeurent ainsi hors du champ de la conscience. Ces modèles, développés durant les trois premières années, sont profondément influencés par la façon dont les parents ont traité l'enfant. C'est pourquoi l'attachement, qui est une qualité propre à la relation avec la mère durant les deux ou trois premières années, devient ensuite une qualité propre à l'individu (Bowlby, 1988).

1.5- La sensibilité maternelle

Parallèlement au système comportemental d'attachement de l'enfant, la mère dispose d'un système comportemental de soins. Ces deux systèmes évoluent réciproquement (George et Solomon, 1999). Les comportements de soins de la mère sont divers : prendre l'enfant, le toucher, le bercer, lui sourire, lui donner les soins habituels, jouer avec lui, entrer dans la pièce où il se trouve, etc. La valeur de ces comportements maternels est à la fois qualitative et quantitative (Ainsworth, Bell et Stayton, 1979).

Au début de sa vie, les comportements d'attachement de l'enfant, bien que présents, sont plutôt faibles. Il y a une phase de la petite enfance au cours de laquelle le maintien de la proximité avec la mère est principalement réalisé par la mère elle-même. Selon Ainsworth, plusieurs indices du comportement maternel contribuent au développement de l'attachement de l'enfant dans un sentiment de sécurité. Il y a le contact fréquent et soutenu avec la mère, surtout dans les six premiers mois, de même que la capacité de la mère à calmer son bébé en détresse en le prenant dans ses bras. Il y a la sensibilité de la mère à l'égard des signaux de son enfant et sa capacité de donner une réponse rapide et appropriée à ses besoins. Y contribue également un environnement régulé de telle sorte que le nourrisson puisse tirer un sens des conséquences de ses propres actions. Enfin, le plaisir mutuel que la mère et l'enfant trouvent à être en compagnie l'un de l'autre est important. Le développement du comportement d'attachement aurait donc lieu en fonction de la sensibilité de la mère lorsqu'elle répond aux signaux de l'enfant et de la quantité et la nature des interactions entre eux. La sensibilité maternelle est brièvement décrite comme étant la capacité de la

mère de reconnaître les signaux de son enfant et sa capacité de donner une réponse rapide et appropriée à ses besoins (Bowlby, 1969).

Les comportements et la sensibilité de la mère pourraient être influencés par son propre modèle interne opérant (George et Solomon, 1989). Selon une méta-analyse de van IJzendoorn (1995), la mère transmettrait son type d'attachement à son enfant dans 75% des cas.

Les systèmes comportementaux qui contribuent à la survie de l'individu naissant, comme les comportements d'attachement ou les comportements d'absorption de nourriture, sont caractérisés par une maturation rapide. En fait, ils sont généralement en état de fonctionner à la naissance. Quant aux systèmes comportementaux qui lui sont utiles dans les étapes ultérieures de son développement, comme les comportements sexuels ou les comportements de parentage, ils mûrent plus lentement et peuvent être observés dans leur intégralité surtout au moment où ils ont atteint maturité (George et Solomon, 1999). Selon Bowlby (1969), la lente maturation de ces derniers systèmes comportementaux pourrait expliquer pourquoi ils risquent plus d'être affligés de pathologies. En effet, cette lente maturation les exposerait davantage à l'environnement, qui peut parfois être atypique. Cela pourrait expliquer les différences individuelles dans les systèmes de soins.

1.6- Les différents types d'attachement

La façon dont la mère répond à l'enfant joue un rôle majeur dans le développement des schèmes d'attachement (Bowlby, 1969). Lorsque l'enfant constate que sa figure d'attachement peut répondre adéquatement à ses besoins d'attachement, il déploie des stratégies primaires, c'est-à-dire des stratégies directement sous-tendues par son système comportemental d'attachement. Dans ces circonstances, l'enfant acquiert confiance en la disponibilité de sa figure d'attachement et se sent en sécurité. On dira qu'il est sécurisé, ce qui correspond à un attachement de type B. Toutefois, lorsqu'un enfant s'aperçoit que ces stratégies sont sans effet, il devient craintif de ne pas pouvoir

rentrer en contact avec sa figure d'attachement et cette situation lui procure de l'anxiété. Il est insécure. Il va donc mobiliser des stratégies secondaires qui ont pour effet soit d'inhiber son système d'attachement (on dit qu'ils sont des enfants anxieux-évitants de type A), soit de l'hyperactiver (des enfants anxieux-ambivalents de type C), selon les chances qu'il juge possibles et qu'il en résulte de se rapprocher d'elle (Main, 1990 ; Miljkovitch-Heredia, Pierrehumbert, Karmaniola et Bachmann, 1997).

Dans un type de relation sécurisante (B), l'enfant qui obtient de sa mère une réponse rapide développe confiance en sa capacité de répondre et en sa propre capacité de contrôler ce qui lui arrive. Il développe aussi sa patience dans l'attente de l'émission de la réponse, puisqu'il a confiance qu'elle surviendra. Dans ce type d'interaction, il a l'opportunité de développer des modes de communication variés et précis qui sont autres que les pleurs (Ainsworth et coll., 1979). La mère de l'enfant sécure est plus flexible dans ses représentations mentales du parentage. Elle serait aussi plus positive et plus réaliste quant à l'évaluation des menaces potentielles à la sécurité de son enfant (George et Solomon, 1999).

La mère du bébé anxieux-évitant (type A) ressentirait quant à elle un dégoût des contacts physiques et de la proximité, exprimerait de la colère, adopterait des comportements menaçants et rejetterait les contacts de l'enfant. Elle restreindrait aussi l'expression de ses émotions. Son visage présenterait donc peu d'expression (Main, 1981). Ce type de mère sous-estimerait les besoins d'attachement de son enfant. Par exemple, elle peut penser que sa détresse est de la manipulation. Elle serait peu disposée à intégrer tous les indices que son enfant lui manifeste pour activer son système de soins. Elle aurait plutôt tendance à le désactiver. Elle n'abandonnerait jamais complètement son rôle toutefois, qui consiste à donner des soins et à fournir la protection (George et Solomon, 1999). Dans ce modèle d'attachement, l'enfant n'a pas confiance qu'on lui répondra lorsqu'il demandera des soins. Au contraire, il s'attend à être repoussé. Ces modèles sont le résultat d'une mère qui le repousse constamment lors d'approche pour des demandes de réconfort et de protection ou qui a vécu des séparations prolongées (Bowlby, 1988). En réaction à ces rejets ou séparations prolongées, cet enfant aurait tendance à éviter sa mère visuellement ou physiquement et

restreindrait l'expression de sa détresse et de ses émotions. L'évitement serait paradoxalement au service de l'attachement, puisqu'en éliminant certains types de stimuli que la mère semble considérer comme déplaisant, cela réduirait le risque qu'elle fuie ou agresse l'enfant. L'évitement permettrait ainsi de maintenir la proximité à la figure d'attachement (Main, 1981). En plus de désactiver l'attachement au niveau comportemental, cela se ferait aussi au niveau représentationnel comme le proposent Cassidy et Kobak (1988). L'enfant pourrait en effet exclure du traitement de l'information toutes pensées qui proposeraient de l'anxiété et de la détresse et risqueraient d'activer les besoins d'attachement. Un peu plus vieux, l'enfant évitant aurait ainsi tendance à minimiser l'expérience de la détresse et à négliger l'importance de la relation avec les parents comme source de réconfort et de soutien. Bref, cet enfant exclurait défensivement de ses pensées les informations relevant de l'attachement. Il serait alors susceptible d'être compulsivement autonome. En somme, en plus d'avoir pour fonction de maintenir la proximité à la figure d'attachement, tel que le propose Main, l'évitement serait aussi un mécanisme défensif, estiment Cassidy et Kobak.

La mère de l'enfant anxieux-ambivalent (type C) décrirait quant à elle ses stratégies de soins qui consistent à garder l'enfant près d'elle, ce qui encouragerait sa dépendance, et elle semblerait parallèlement insensible à ses indices (George et Solomon, 1999). Ce type de mère ne serait pas engagée quand l'enfant en aurait besoin, mais le serait quand l'enfant ne requerrait pas son attention. Par exemple, quand il souhaiterait explorer, elle interférerait avec l'exploration de l'enfant. Dans ces circonstances, l'enfant doit détourner son attention de l'environnement pour le diriger sur sa mère. Cette faible disponibilité et cette interférence de la part de la mère contribueraient à ce que l'enfant perçoive que ses soins sont inconsistants (Cassidy et Berlin, 1994). Puisque l'enfant n'est pas certain que son parent sera disponible et répondant en cas de besoin, son incertitude ferait en sorte qu'il serait toujours sujet à l'anxiété en cas de séparation, aurait tendance à se cramponner au parent et serait anxieux d'explorer l'environnement (Bowlby, 1988).

Dans le modèle d'attachement anxieux-ambivalent, la mère agirait ainsi pour limiter les tentatives d'autonomie de l'enfant selon Cassidy et Berlin. Elle le ferait,

consciemment ou inconsciemment, pour s'assurer de son importance pour son enfant. Ces comportements de la mère contribueraient à accroître la dépendance de l'enfant et son manque d'autonomie. Même si la mère peut trouver dérangeant que son enfant se cramponne à elle, la préoccupation de son enfant sur elle, sa haute dépendance à son égard et son exploration limitée lui seraient satisfaisants et la rassureraient. L'immaturation de l'enfant rassurerait en effet la mère, car l'enfant a besoin d'elle et demeure près. La stratégie de l'enfant anxieux-ambivalent serait donc d'augmenter ses demandes d'attention. Ce type d'enfant risque d'exploiter ses faiblesses et sa dépendance pour voir ses besoins remplis. L'enfant peut aussi diriger son attention de façon sélective sur des aspects de l'environnement qui pourraient lui faire peur, de manière à déclencher l'activation de son système d'attachement. La mère se sentirait d'ailleurs très interpellée par l'expression de la peur chez son enfant. L'enfant peut enfin entretenir des pensées et des souvenirs qui activeraient les comportements d'attachement. Bref, l'enfant peut altérer sa perception de l'environnement, ce qui risque de produire des changements dans l'attention, la perception et la mémoire. Les distorsions que l'enfant présenterait seraient non seulement au service de ses propres besoins mais également de ceux de son parent (Cassidy et Berlin, 1994).

Selon Cassidy et Berlin (1994), les enfants anxieux-ambivalents seraient plus susceptibles de manifester de la colère à l'égard de leur parent. La colère est une stratégie d'hyperactivation du système d'attachement. Comme le soulignait Bowlby (1973 ; 1988), la colère est un moyen de signaler à l'autre la peur qui a été éprouvée à l'idée que le lien soit menacé. Il s'agit de la colère de l'espoir, donc d'une colère fonctionnelle. Sa fonction est de surmonter les obstacles qui pourraient empêcher les retrouvailles et de décourager la personne de s'absenter à nouveau. La colère vise donc à renforcer le lien et elle est au service du lien affectif.

George et Solomon (1999) proposent qu'il y aurait des stratégies primaires et secondaires de soins chez la mère, tout comme les stratégies primaires et secondaires d'attachement de l'enfant. Ainsi, chez une mère pour qui il est préférable que l'enfant devienne précocement indépendant, fournir des soins « à distance » lui semblerait plus avantageux (modèle évitant A). Dans le cas où il lui semblerait préférable de retarder la

maturité, les soins qui encouragent davantage la proximité physique et psychologique sont plutôt adoptés (modèle ambivalent C). Ces stratégies de soins informent l'enfant du niveau de proximité souhaité. Les stratégies de soins secondaires laisseraient l'enfant plus vulnérable que les primaires toutefois, puisque dans le modèle A, l'accessibilité des soins serait limitée à l'enfant, alors que dans le modèle C, la trop grande proximité de l'enfant à la mère pourrait réduire son attention sur ses indices, puisqu'elle assume que son enfant est bien par sa simple proximité à elle. Néanmoins, ces auteurs mentionnent que même si ces stratégies secondaires ne sont pas optimales, elle sont « assez bien » (*good enough*), puisque malgré tout, les comportements sont organisés autour de la protection de l'enfant.

Un autre modèle relationnel a été identifié un peu plus tard par Main et ses collaborateurs. Il s'agit d'un attachement de type D, soit désorganisé/désorienté. Dans ce type d'attachement, le parent active le système d'attachement de l'enfant par la frayeur que suscitent ses comportements et omet de surcroît de résoudre cette demande d'attachement ainsi procurée. Il s'agit d'un conflit pour l'enfant puisque le parent est à la fois une source d'alarme et celui qui devrait être source de sécurité. Face à ce stimulus paradoxal, l'enfant présente des comportements conflictuels tels que l'approche et le retrait de cette figure d'attachement. Même si l'alarme est provoquée par un comportement de la part de la mère, l'enfant cherchera en effet réconfort auprès d'elle, comme le souligne Bowlby (1969). Dans ces circonstances, les comportements de l'enfant peuvent difficilement s'orienter vers un but. L'enfant échoue ainsi à proposer des stratégies comportementales cohérentes pour négocier avec les événements stressants. Il est donc désorganisé. Il peut aussi figer ou bouger au ralenti en présence de sa figure d'attachement. De cette façon, il semble manquer d'orientation dans son environnement, d'où l'expression désorienté. Ce type de relation procure à l'enfant une intense souffrance et de la colère (Main et Solomon, 1990 ; Main et Hesse, 1990 ; Solomon et George, 1999).

Selon George et Solomon, le système de soins de la mère d'enfant dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) pourrait être qualifié d'« handicapé » (*disabled*), car elle abdique de son rôle. Ce type de mère s'évaluerait comme étant

impuissante à protéger son enfant des menaces et dangers, et parfois à se protéger elle-même. Elle se sentirait impuissante pour fournir du réconfort à son enfant apeuré. Son discours porte sur l'inadéquation, l'impuissance et les pertes de contrôle. Elle affirme qu'elle manque de ressources pour le parentage et se dit inefficace ou incapable de référer à des ressources pour gérer les situations. La description de son enfant est souvent parallèle à la sienne. Elle le décrirait comme étant hors de contrôle, par exemple, sauvage, défiant, hystérique ou maniaque, et se montrerait incapable d'organiser ses comportements. Certaines mères peuvent au contraire laisser paraître que l'enfant est celui qui a le contrôle de la situation, ce qui pourrait laisser penser à une inversion des rôles. Il semble que l'enfant un peu plus vieux dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D) se décrirait lui-même et sa mère comme étant impuissants, menaçants et hors de contrôle. Enfin, cette mère ressentirait une forte peur. Elle pourrait avoir peur des indices de l'enfant, qui lui rappelleraient sa propre détresse, peur de l'impuissance, peur de ne pas pouvoir se protéger ou protéger son enfant, peur de perdre le contrôle de ses émotions et de ses comportements et/ou peur de perdre les autres (l'enfant ou ses proches). L'état apeuré de la mère effrayerait l'enfant (George et Solomon, 1999 ; Lyons-Ruth et Jacobvitz, 1999).

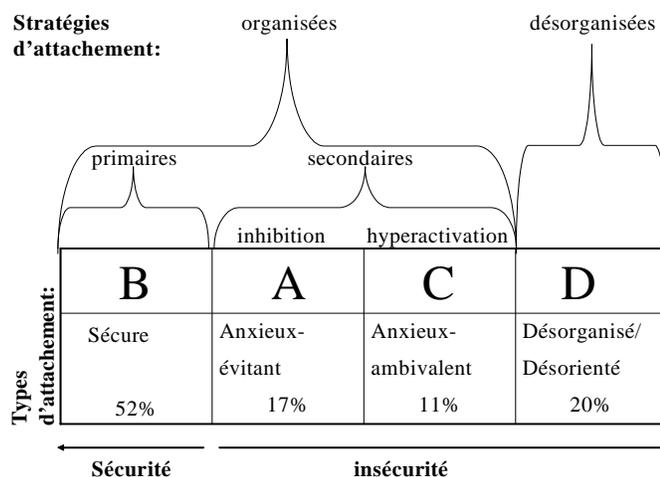
Les enfants dont l'attachement est de types évitant, sécure et ambivalent (A, B et C) déploient des stratégies d'attachement organisées, même si les enfants évitants (A) et ambivalents (C) font partie de la catégorie des insécures, alors que les enfants dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D) y arrivent difficilement (van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

Selon la méta-analyse de van IJzendoorn et ses collaborateurs (1999), dans la population, la proportion du type d'attachement sécure (B) serait de 52 %, celle de l'attachement anxieux-évitant (A) serait de 17 %, celle de l'attachement anxieux-ambivalent (C) serait de 11 % et celle de l'attachement désorganisé/désorienté (D) serait de 20 %. Comme le propose Bowlby, les modèles d'attachement développés chez les enfants d'un an tendent à persister lorsqu'on les étudie par un suivi prospectif. La raison en est que bien souvent, la façon dont le parent traite l'enfant demeure la même dans le temps, qu'elle soit adéquate ou non. L'autre raison est que les modèles

d'attachement tendent à s'autoperpétuer. Un enfant sécure aura par exemple tendance à être plus joyeux et plus gratifiant pour le parent qui lui donne des soins, et sera aussi moins exigeant qu'un enfant insécure. Inversement, un enfant insécure émettra des comportements plus difficiles, et provoquera des réponses défavorables de la part de ses parents. Dans tous les cas, un cercle vicieux est mis en place, renforçant le modèle d'attachement qui a été développé (Bowlby, 1988). Selon une étude de Main et Cassidy (1988), les comportements d'attachement manifestés à un an permettraient de prédire dans 84 % des cas les catégories d'attachement à six ans, ce qui laisse supposer qu'il y aurait stabilité des types d'attachement dans le temps.

Un résumé des informations recensées sur les types d'attachement est présenté à la figure 2 :

Figure 2. Les types d'attachement et leur répartition dans la population



1.7- La conscience réflexive

La relation sécurisante avec la figure d'attachement promouvoir le développement de la conscience réflexive de l'enfant (Fonagy et coll., 1995). La conscience réflexive est un concept proposé par Fonagy et ses collaborateurs. Elle

réfère à la capacité des humains de comprendre les états mentaux - intentions, émotions, pensées, désirs et croyances - pour donner du sens aux comportements et permettre de les anticiper (Slade, 2005). La conscience réflexive est la mentalisation mesurée dans le contexte de l'attachement (Fonagy et Target, 2005). Selon Fonagy, l'exploration est à la fois celle du monde physique et celle du monde psychologique. Vers dix-huit mois, l'enfant commence à comprendre que les intentions et les motivations de sa mère sont différentes des siennes. Par ses interactions avec sa mère, l'enfant explore les états mentaux de cette dernière, ce qui est une façon d'apprendre sur ceux-ci. Il développe ainsi sa capacité de réfléchir sur les états mentaux, les siens et ceux des autres. Dans ses échanges avec une mère sensible, il en arrive à comprendre qu'il est un être motivé par des croyances, des émotions et des intentions, puisque sa mère lui renvoie cette image (effet miroir). Cela amènera éventuellement l'enfant à interpréter et à comprendre les états affectifs des autres et les siens, et lui permettra par le fait même de réguler ses propres émotions (Fonagy, 1999).

Nos efforts pour nous comprendre nous-mêmes et pour comprendre les autres sont cruciaux pour le fonctionnement humain. La prise en considération des états mentaux de soi et d'autrui aurait un effet protecteur, et inversement, dans le cas où elle serait fragile, constituerait une vulnérabilité aux traumatismes ultérieurs. La conscience réflexive permettrait en effet d'expérimenter et de gérer ses émotions de façon non défensive en situations de stress, les défenses ayant pour objet soit la coupure des états internes, soit inversement la submersion en leur présence. Or, en réaction à une relation insécurisante, les enfants anxieux-évitants (A) auraient tendance à sur-contrôler leurs émotions, alors que les enfants anxieux-ambivalents (C) auraient tendance à les sous-contrôler (Fonagy, 1999 ; Slade, 2005). Peu d'écrits abordent à notre connaissance la conscience réflexive de l'enfant dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D). Slade (2005) mentionne par contre que dans les cas d'abus et de traumatismes sévères, prendre en compte les états mentaux de son parent peut être terrifiant ou anéantissant pour l'enfant. De même, partager ses états mentaux avec le parent, plutôt qu'être une source d'enrichissement, peut être dangereux. Quand l'effet miroir est absent, l'expérience de la vie interne par l'enfant lui est stérile ou inconnue. Cela peut

donner un aperçu de l'état de la conscience réflexive de l'enfant dont l'attachement est de type D.

1.8- L'adaptabilité de l'individu

En somme, le type d'attachement que présente l'enfant avec sa figure maternelle refléterait les interactions qu'il a eues préalablement avec elle et prédirait les compétences socioémotionnelles ultérieures de l'enfant (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Selon la théorie de l'attachement, la personnalité serait le produit des interactions entre l'individu et des personnages clés, notamment ses figures d'attachement, au cours de ses années d'enfance. L'enfant qui en a tiré sécurité et confiance abordera le monde avec confiance, et en présence de situations potentiellement alarmantes, aura plus de chance d'y faire face efficacement ou de rechercher de l'aide pour y arriver. Un lien dans lequel l'individu a pu garder une confiance sans faille dans l'accessibilité et le soutien de ses figures d'attachement est donc l'assise sur laquelle se construit une personnalité stable et sûre d'elle-même (Bowlby, 1973).

Certaines personnes sont ainsi dans la catégorie des gens bien intégrés, sûrs d'eux-mêmes et mentalement sains, alors que d'autres ne le sont pas, ou le sont moins. Bien que les critères employés pour en témoigner sont loin d'être uniformes, dans certaines études, le principal critère considéré est la performance compétente du sujet dans le cadre social que représente la maison, l'école ou le travail. Il s'agit donc de l'adaptabilité de l'individu, soit sa capacité à s'adapter avec succès au cadre dans lequel il évolue, bref, de survivre pendant une période prolongée à toute une gamme d'environnements physiques et sociaux, surtout si la survie dépend de la coopération avec d'autres (Bowlby, 1973).

L'adaptabilité serait donc la mesure dans laquelle un individu est personnellement bien organisé et capable de fonctionner efficacement, tant sur le plan du travail que dans ses relations humaines. Les individus bien adaptés révèlent faire preuve d'un

équilibre harmonieux, d'initiative, de confiance en soi et ont la capacité d'aller chercher de l'aide et de l'utiliser lorsque les circonstances l'exigent. Selon Bowlby, certaines valeurs et pratiques psychosociales d'une famille qui peuvent entraîner chez l'enfant une faible santé mentale sont les mêmes que celles qui risquent de le conduire à un échec sur le plan scolaire et social et éventuellement, financier (Bowlby, 1973). Toute la résilience ou la vulnérabilité d'un individu aux événements stressants seraient ainsi déterminées en grande partie par les modèles d'attachement qu'il a développés durant son enfance précoce (Bowlby, 1988). Selon Fonagy (1999), la sécurité de l'attachement et la conscience réflexive seraient des éléments de protection importants pour affronter les événements difficiles ultérieurs.

1.9- Les autres déterminants dans la qualité de l'attachement

La théorie de l'attachement propose ainsi que les différences individuelles dans la qualité de l'attachement émergeraient de la façon donc les individus ont été traités qualitativement et quantitativement par leur mère, selon sa sensibilité. Ces postulats ont été mis à l'épreuve par des études empiriques. Hormis quelques études dont les résultats ne vont pas en ce sens, plusieurs ont lié la sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement de l'enfant. Entre autres, l'importante méta-analyse de De Wolff et van IJzendoorn (1997), basée sur 66 études, établissait un lien entre la sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement de l'enfant. Sur la base des résultats obtenus, ces chercheurs soulignent toutefois que la qualité des soins de la mère n'est pas le déterminant exclusif dans la qualité de l'attachement de l'enfant (Belsky, 1999 ; Weinfield, Sroufe, Egeland et Carlson, 1999).

Comme le mentionnent certaines recensions des écrits (Belsky, 1999 ; Vaughn et Bost, 1999 ; Weinfield et coll., 1999), des auteurs ont émis l'hypothèse que les différences individuelles dans la qualité de l'attachement pourraient être déterminées par le tempérament de l'enfant. Selon la plupart des théories du tempérament, les différences individuelles dans les types de comportements seraient endogènes, donc intrinsèques à l'individu. Brièvement décrit, le tempérament est la base de la

personnalité dont l'origine serait génétique et il serait hautement héréditaire. Il pourrait être détecté dès le plus jeune âge et montrerait une relative stabilité dans le temps. Le tempérament peut être observé par la façon d'expérimenter et d'exprimer les émotions, l'attention et les activités motrices. Il est souvent désigné en terme d'irritabilité, ou de tempérament facile et difficile. Ainsi, pour expliquer l'attachement évitant et l'attachement ambivalent, des auteurs de la théorie du tempérament ont suggéré que certains enfants pourraient avoir une prédisposition à l'inhibition, alors que d'autres auraient une prédisposition à la détresse. D'autres auteurs ont émis l'hypothèse que le tempérament difficile de l'enfant proposerait le type de traitement inadéquat adopté à son égard, ce qui mènerait à un sentiment d'insécurité. Les études sur le tempérament présentent toutefois certaines limites au niveau méthodologique. Par exemple, certaines études évaluent le tempérament de l'enfant sur la base de questions adressées aux parents. Or, certaines mères peuvent avoir des biais dans la perception de leur enfant et le traiter en conséquences (nous y reviendrons plus loin), ce qui peut mener à un sentiment d'insécurité. D'ailleurs, une étude du tempérament recensée par Vaughn et Bost (1999) montre que les sujets évalués par leurs parents comme étant plus difficiles avaient le plus faible score de sécurité. D'autre part, certaines études sur le tempérament mesurent celui-ci passé 12 mois, et parfois même jusqu'à 42 mois. Rendu à cet âge, il est plausible de se demander si les caractéristiques observées chez l'enfant sont intrinsèques à lui ou conséquentes au modèle relationnel déjà mis en place. À cet égard, Vaughn et Bost mentionnent que certains traits mesurés chez l'enfant, comme le plaisir, la joie, les attentes positives et l'enthousiasme, et inversement, la détresse, la colère, la peur ou la léthargie, sont à la fois utilisés pour évaluer le tempérament et l'attachement. Il peut donc être difficile de départager ce qui appartient au tempérament et ce qui appartient à l'attachement. Enfin, généralement, les chercheurs de la théorie de l'attachement reconnaissent que des différences individuelles dans le tempérament peuvent exister durant les premières semaines de la vie, et précéder l'attachement. Toutefois, il n'est pas nécessairement vrai que le tempérament serait à l'origine des différences individuelles dans la qualité de l'attachement selon eux. L'étude menée par van den Boom (1994) est souvent mentionnée dans ces recensions d'écrits pour appuyer l'idée que le tempérament ne serait pas à l'origine de l'attachement. Ainsi, dans un échantillon de cent enfants irritables, une intervention a été effectuée auprès d'un

groupe de cinquante mères afin de favoriser leur sensibilité aux signaux de leur enfant. Les résultats de cette étude montrent que dans ce groupe d'intervention, la proportion d'enfants insécures était significativement plus faible (28%) que dans le groupe de comparaison (68%). En somme, il semble qu'il n'y aurait pas de lien entre le tempérament de l'enfant et l'attachement, puisqu'une mère sensible, par de bons soins, pourrait surpasser le tempérament difficile de son enfant et pourrait le mener à la sécurité. Ni le type de parentage de l'enfant, ni la confiance de l'enfant en son parent, ne seraient déterminés par son tempérament.

Enfin, les différences individuelles dans l'attachement ne seraient pas proposées par les traits de l'enfant, ni uniquement par ceux de la mère. Les modèles d'interactions entre la mère et l'enfant sont construits sur une histoire de réponses appartenant à la dyade, qui elle-même évolue dans un contexte social complexe. D'un point de vue écologique, la qualité du support que le conjoint fournit à la mère peut l'aider à sécuriser son enfant. Le père agirait ainsi comme une base de sécurité pour la mère. Par contre, peu d'études ont lié la qualité des soins du père et l'attachement. Selon Lamb, même si des pères peuvent se montrer capables de soins sensibles envers leur enfant, ils seraient généralement moins engagés auprès d'eux que la mère (Lamb, 1997). Néanmoins, même si l'attachement à la mère a un meilleur pouvoir prédictif sur le fonctionnement psychosocial ultérieur comparativement à celui au père, il semble que l'attachement aux deux serait le plus optimal. De plus, la mesure dans laquelle la mère a accès à un réseau social de qualité pour lui fournir du support instrumental et émotionnel peut l'aider à sécuriser son enfant. Il semble même que lorsque la qualité du support social est importante, l'irritabilité de l'enfant ne serait pas liée à l'insécurité (Belsky, 1999 ; George et Solomon, 1999 ; Thompson, 1999 ; Vaughn et Bost, 1999 ; Weinfield et coll., 1999).

En somme, l'attachement est un phénomène complexe et multi déterminants. Chose certaine, il semble que ces déterminant seraient hors de l'enfant, qui selon les écrits recensés, aurait peu de pouvoir sur la qualité des soins qu'on lui accorde. Comme le mentionnent George et Solomon (1999), l'enfant manifeste ses comportements d'attachement. Ce qu'il advient ensuite est largement influencé par le système de soins

de sa mère. Toutefois, la qualité des soins offerts par la mère ne serait pas l'unique facteur pour déterminer l'attachement. Les écrits recensés insistent sur l'importance du support fourni à la mère par son conjoint et par son réseau social afin de l'aider à sécuriser son enfant.

1.10- Le parcours d'un individu

Malgré la forte présomption de stabilité dans les types de soins fournis par la mère et de la stabilité des types d'attachement au fil du temps présentés par la théorie de l'attachement, certains événements peuvent faire en sorte que la qualité des soins varie au cours de la vie de l'enfant, tels que des changements au niveau conjugal ou professionnel chez les parents ou la naissance d'un autre enfant selon les écrits recensés par Thompson. D'autre part, au cours de son cheminement, l'enfant peut croiser d'autres individus qui peuvent avoir une influence sur la construction de son modèle interne opérant, comme des gardiennes, des enseignants, des membres de la famille ou des amis. Cela pourrait expliquer pourquoi certaines études recensées par cet auteur n'auraient pas permis de prédire la stabilité de l'attachement au fil du temps. La stabilité de l'attachement est toutefois un phénomène difficile à appréhender considérant qu'il est complexe et qu'il peut impliquer plusieurs facteurs au fil du développement (Thompson, 1999). Quant à l'étude de Main et Cassidy (1988), qui soutenait qu'il y avait stabilité de l'attachement dans 84% des cas entre un et six ans, il demeure que dans 16% des cas, le type d'attachement aurait changé. Il ne faut donc pas voir un déterministe dans l'attachement. Selon Weinfield et coll. (1999), d'autres éléments que la relation mère-enfant pourraient, au cours de la vie, prédire l'adaptation d'un individu. L'adaptation pourrait émerger de la combinaison des expériences précoces, des expériences subséquentes et des circonstances actuelles.

Bowlby (1988) semblait d'accord avec le fait que l'individu en développement se trouve en constantes interactions et transactions avec l'environnement complexe dans lequel il évolue, particulièrement l'environnement social. Par exemple, cet auteur avait illustré différents parcours, certains adaptés, d'autres moins. On pouvait y voir les

différents facteurs de risque (perte de la mère, départ du père) et facteurs de protection (support d'un bon enseignant, psychothérapie) rencontrés par l'individu au fil de l'âge qui pouvaient faire dévier son parcours vers une forme adaptée ou inadaptée. Il soulignait néanmoins que lorsque l'enfant naît dans un environnement familial désavantageux, la déviation vers un parcours moins adapté survenait tôt, soit en période de grande sensibilité à l'environnement.

2- La théorie de l'attachement appliquée à la chaîne d'événements examinée

De manière à examiner comment la maltraitance pourrait exercer un effet médiateur entre les milieux défavorisés et les problèmes scolaires selon la théorie de l'attachement, voici d'abord comment cette théorie explique la pauvreté et la maltraitance. L'incidence de l'attachement sur les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement sera ensuite présentée.

2.1- La pauvreté

La sensibilité maternelle peut-elle varier selon le contexte écologique de la dyade mère-enfant ? Selon une méta-analyse de van IJzendoorn et Kroonenberg (1988), une surreprésentation d'attachement insécurisant A et C se retrouve dans les échantillons de dyades mère-enfant de faible statut socio-économique. Selon une autre méta-analyse de van IJzendoorn et coll. (1999), dans les échantillons de faible statut socio-économique, la proportion d'enfants désorganisés/désorientés (D) est de 25 %. Elle est significativement plus élevée que celle des échantillons de milieux socio-économiques moyens, qui est de 15 %.

Selon van IJzendoorn et Kroonenberg (1988), le stress environnemental rentrerait en ligne de compte pour expliquer ces résultats. Ils invoquent à cet égard les travaux de Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters (1979). L'étude menée par ces auteurs auprès de dyades mère-enfant de douze à dix-huit mois montre que les mères d'enfants insécures

rapportent plus d'événements stressants que les mères d'enfants sécures. Les événements stressants seraient associés à l'attachement anxieux chez l'enfant. Sur la base de ces résultats obtenus, Vaughn et ses collaborateurs proposent qu'un haut niveau de stress et d'instabilité peut facilement interférer avec les comportements maternels, en rentrant en compétition avec les demandes de soins de l'enfant. Ces conditions auraient souvent un impact négatif sur l'interaction mère-enfant, et éventuellement, sur la qualité de l'attachement.

En somme, selon ces dernières études recensées, la mère deviendrait en quelque sorte la courroie de transmission par laquelle s'exercent les effets néfastes de la défavorisation sur l'enfant, puisque en très bas âge, l'enfant côtoie encore peu l'environnement extérieur dans lequel il évolue. Néanmoins, l'impact potentiel de la pauvreté sur l'attachement semble mitigé. Par exemple, selon les études de Larose et Bernier (2001) ainsi que Bernier et Dozier (2003), qui ne portent pas systématiquement sur les liens entre le statut socio-économique et l'attachement, il ressort néanmoins de leurs résultats que la qualité de l'attachement ne serait pas liée aux variables socio-économiques.

2.2- La maltraitance

La conscience réflexive est cruciale pour évoluer dans les relations intimes. Dans le domaine de l'attachement parent-enfant, la conscience réflexive réfère à la capacité de la mère de garder son bébé en tête et de donner du sens aux états internes du bébé, à ses émotions, à ses pensées et à ses intentions ainsi qu'aux siens propres. La conscience réflexive rend la mère capable de reconnaître et de réguler les états de son enfant. Elle serait donc la clé de la sensibilité maternelle et du développement d'une relation d'attachement sécurisante (Slade, Sadler et Mayes, 2005). Selon Fonagy et ses collaborateurs, la conscience réflexive serait le mécanisme qui interviendrait dans la transmission intergénérationnelle des types d'attachement (Fonagy, 1999 ; Fonagy et Target, 2005). En effet, non seulement le parent qui a une conscience réflexive élevée est plus susceptible de fournir un attachement sécurisant à son enfant, mais

l'attachement sécure de l'enfant serait précurseur au développement de sa conscience réflexive (Fonagy et coll., 1995).

Une étude de Slade (2005) rapporte que certains parents ont une faible connaissance de l'expérience interne de leur bébé et ne semblent pas savoir que leur enfant a des émotions et des pensées qui lui sont propres. Certains proposent un reflet malveillant de leur enfant, en le présentant comme étant bizarre ou négatif : « Il est comme un diable, pareil comme son père... », « Elle est juste mauvaise, mauvaise, mauvaise, et il n'y a rien que je puisse faire. ». Selon Slade, ces mères ne seraient pas capables de se connecter sur l'expérience de l'enfant de manière à la comprendre, et n'utiliseraient pas leur propre expérience interne pour les guider vers une réponse sensible. Elles seraient plutôt hautement défensives et bloqueraient ou déformeraient la vie interne de leur enfant.

Selon l'étude de Bernier et Dozier (2003), la représentation appropriée qu'a la mère de son enfant en fonction de son âge semble importante dans la compréhension de ses états internes. Comme le montre une étude de Erickson et Egeland (1987) auprès de mères à risque de maltraitance à cause de la défavorisation dans laquelle elles vivent, leur jeunesse, leur faible niveau d'éducation, le faible soutien social dont elles bénéficient, et généralement, des circonstances de vie instable, il semble que les mères maltraitantes connaîtraient moins les besoins selon l'âge du développement de leur enfant et auraient plus tendance à étiqueter leurs comportements normaux comme étant mauvais ou le fait d'enfant gâté. Une étude de Bauer et Twentyman (1985) révèle à son tour que les mères abusives auraient davantage tendance à attribuer des intentions malveillantes aux comportements de leur enfant comparativement aux parents non abusifs. Ce style attributionnel est bien sûr un risque de violence. Cette dernière étude révèle par ailleurs que ces mères seraient plus facilement dérangées par tous types de stressors, qu'ils soient sociaux ou non sociaux, comparativement aux mères non abusives.

En somme, une faible conscience réflexive de la mère risque de faire en sorte qu'elle perçoive mal les signaux émis par son enfant ou qu'elle les déforme. Dans ces

conditions, la mère est plus susceptible de ne pas y répondre ou d'y répondre de manière inappropriée. Il s'agit donc de conditions qui pourraient être propices à la négligence ou la violence.

Deux études de Trickett et ses collaborateurs rapportent que dans les familles maltraitantes, comparativement aux familles non maltraitantes, les parents seraient plus inquiets, auraient moins de plaisir à exercer leur rôle de parent, ressentiraient moins de satisfaction à exprimer leur affection à leur enfant, percevraient l'éducation d'un enfant comme étant plus difficile et moins satisfaisante et manifesteraient moins d'encouragement dans le développement de l'autonomie de leur enfant, même s'ils auraient des attentes élevées en ce sens. Ces parents feraient de plus la promotion de l'isolement de la communauté, tant pour eux que pour leur enfant (Trickett et Susman, 1988 ; Trickett, Aber, Carlson et Cicchetti, 1991). D'après une recension des écrits, Main et Goldwyn (1984) relèvent que les parents maltraitants présenteraient des comportements marqués par les trois caractéristiques suivantes : ils auraient peine à contrôler leur agressivité ; ils éviteraient les signaux de détresse émis par les autres et ne sympathiseraient pas avec la personne qui les émet ; et ils auraient tendance à s'isoler et à se replier sur eux-mêmes.

Selon une recension des écrits de Pomerleau et coll. (2000), il semble que la probabilité d'être victime d'abus et de négligence soit plus grande chez les enfants de 0 à 3 ans. Il s'agit pourtant d'une période sensible pour le développement de l'attachement, et la maltraitance aurait des conséquences très défavorables sur l'attachement de l'enfant. Dans un échantillon d'enfants maltraités de un an de milieu défavorisés, Carlson, Cicchetti, Barnett et Braunwald (1989) ont en effet relevé une proportion d'attachement de type désorganisé/désorienté (D) de 82 %. De plus, davantage de garçons de cet échantillon (67 %) tendent à présenter un attachement désorganisé/désorienté (D) comparativement aux filles (36 %). Des résultats semblables ont été rapportés par une étude de Barnett, Ganiban et Cicchetti (1999) menée auprès d'enfants dans un suivi longitudinal à douze, dix-huit et vingt-quatre mois. Les enfants maltraités seraient significativement plus à risque de présenter un attachement de type désorganisé/désorienté (D) à toutes les périodes d'âge mesurées comparativement à un

groupe de comparaison (75 % contre 20 %). Cette dernière étude relève que l'effet de la maltraitance sur l'attachement ne serait pas différent entre les filles et les garçons. Selon van IJzendoorn et coll. (1999), la maltraitance serait une des plus importantes causes d'attachement désorganisé/désorienté (D). Dans les études considérées par leur méta-analyse, environ 48 % des sujets maltraités sont désorganisés/désorientés (D), comparativement à environ 17 % dans les groupes de comparaison. Quant à l'étude de Cicchetti et Barnett (1991) menée auprès d'enfants dans un suivi longitudinal de trente mois à quarante-huit mois, elle révèle que les enfants maltraités seraient significativement moins attachés sécuritairement à leur figure d'attachement comparativement aux enfants non maltraités (29,6 % contre 65,0 %). Cette étude montre à son tour que l'effet de la maltraitance sur l'attachement est le même tant pour les filles que pour les garçons. Il semble enfin que les enfants maltraités auraient une plus faible représentation d'eux-mêmes et de leur figure d'attachement dans leur modèle interne opérant, de même qu'une faible représentation d'eux-mêmes en relation avec les autres.

En somme, selon ces écrits, tout semble indiquer que la maltraitance altérerait la sécurité de l'attachement. En effet, une sous-représentation d'attachement sécuritaire (B) prévaudrait chez les enfants maltraités, ainsi qu'une sur-représentation d'attachement désorganisé/désorienté (D). Bien que l'on puisse constater que la maltraitance puisse être un facteur de risque d'attachement insécure, il ne faut pas conclure toutefois que tous les cas d'insécurité soient la conséquence de comportements maltraitants de la mère. Comme le mentionne Greenberg (1999), il est important de distinguer la privation dans les soins résultant de l'insensibilité, de la sous-réponse et souvent de la négligence et de l'abus dans la relation, de l'insécurité liée à d'autres circonstances, comme la perte de la mère par exemple.

2.3- Incidence de l'attachement sur l'apprentissage

Comme le mentionnent Weinfield et coll. (1999), les différences individuelles dans la sécurité de l'attachement, par leur impact sur l'exploration et la régulation

émotionnelle, sont vus comme étant importantes dans le développement de l'individu. Ainsi, l'insécurité vécue dans la relation maltraitante avec la figure d'attachement et intériorisée dans le modèle interne opérant de l'enfant pourrait être défavorable à son développement cognitif et à sa réussite académique éventuelle. En guise d'explications, l'influence de l'exploration en bas âge sur le développement des compétences cognitives de l'enfant sera présentée. Le sujet des compétences cognitives que les enfants et les jeunes déploient en milieu scolaire selon leur type d'attachement sera ensuite abordé. Nous verrons enfin le type de relation que ces enfants et ces jeunes entretiennent avec leur enseignant en milieu scolaire.

2.3.1- L'exploration en bas âge et l'accroissement des compétences cognitives

Selon Bowlby, l'exploration est une classe de comportement très importante, puisqu'il s'agit d'un processus qui vise à transformer le nouveau en familier (Bowlby, 1969). L'exploration assure en effet l'acquisition de connaissances sur l'environnement, et incidemment, l'adaptation aux variations de cet environnement (Ainsworth et coll. 1979). Dans ce processus, la mère est vue comme une base de sécurité à partir de laquelle l'enfant peut explorer en toute quiétude et retourner vers elle s'il se sent fatigué ou effarouché. Si l'enfant est alarmé, anxieux, apeuré ou fatigué, il ne sera pas disposé à explorer puisqu'il cherchera la proximité. En ce sens, les comportements d'attachement et d'exploration sont antithétiques. Chez les êtres sains, ces deux types de comportements s'alternent normalement (Bowlby, 1977 ; 1988). L'attachement et l'exploration sont ainsi deux systèmes comportementaux qui ont chacun des fonctions liées à la survie de l'espèce et qui agissent dans un équilibre dynamique (Ainsworth et coll., 1979).

L'objet qui attire l'enfant suscite à la fois l'intérêt et l'alarme par sa nouveauté. Tel que l'écrivait Bowlby, tant que l'enfant n'est pas trop éloigné de sa figure d'attachement, il se sent en sécurité. La sécurité réfère à un sentiment, et non au monde tel qu'il est. Elle signifie libre de soucis, d'appréhension, d'angoisse ou d'alarme. Avec la mère présente, la plupart des enfants sont clairement plus assurés et prêts à explorer.

En son absence, ils sont plus timides et peuvent même tomber dans un grand désarroi. Chaque fois qu'une mère ne semble pas exercer son rôle pour maintenir la proximité, l'enfant est en éveil, et par son propre comportement, il doit s'assurer que la proximité est maintenue. Quand la mère se montre prête à maintenir la proximité, l'enfant peut relâcher ses efforts (Bowlby, 1969 ; 1973).

Les enfants sécures utilisent leur mère comme base de sécurité pour explorer un environnement non familial. Ils sont plus enthousiastes, plus positifs, plus persistants et moins facilement frustrés dans le jeu et les résolutions de problèmes comparativement aux insécures. Ils ont une longueur d'avance dans l'apprentissage des caractéristiques de leur environnement. Ils tendent à obtenir des résultats significativement plus élevés dans des tests de développement. Ces enfants seraient plus compétents socialement et cognitivement ; la compétence étant décrite en terme de capacité d'un organisme d'interagir efficacement avec son environnement (Ainsworth et coll., 1978 ; Matas, Arend et Sroufe, 1978).

Selon Slade (1987), ces différences des compétences s'expliqueraient en ce que les enfants sécures auraient la chance de pouvoir se concentrer plus facilement sur le jeu et l'exploration, puisqu'ils n'ont pas à se préoccuper de la disponibilité émotionnelle et physique de leur mère. Dans l'étude menée par cette auteure, les résultats montrent que les mères des enfants sécures veillent à conserver le contact avec leur enfant même lors des conversations avec l'interviewer. Les résultats révèlent de plus que les enfants sécures s'engagent dans des épisodes de jeux symboliques plus longs et plus complexes comparativement aux enfants insécures. Les mères sécurisantes favoriseraient ainsi un environnement propice à l'apprentissage et au développement de l'indépendance et de l'autonomie.

Dans le même ordre d'idée, une étude de Belsky, Garduque et Hrnair (1984) rapporte aussi que les parents sécurisants fournissent une base de sécurité pour l'exploration qui permet non seulement à l'enfant d'être plus engagé dans une exploration sophistiquée, mais aussi de déployer plus spontanément ses compétences lors de jeux libres. Selon une étude de Bus et van IJzendoorn (1988) menée auprès

d'enfants entre un et cinq ans, les enfants sécures accordent plus d'attention à leur mère, requièrent moins de discipline et reçoivent plus d'indications liées à la lecture de la part de leur mère dans une interaction d'apprentissage en lecture. Ils s'engagent ainsi plus spontanément dans les activités de lecture proposées et réussissent mieux dans les mesures de la littératie émergente comparativement aux enfants dont l'attachement est insécure. L'atmosphère dans les interactions des dyades sécures est plus positive. Selon une étude de Pianta et Harbers (1996), les enfants en bas âge qui ont bénéficié d'une relation de qualité avec une mère compétente dans un contexte de résolution de problèmes tel qu'attesté par une évaluation en laboratoire sont favorisés dans leur réussite académique en deuxième, troisième et quatrième années du primaire. Selon ces auteurs, la qualité des interactions avec une mère compétente, soit une mère qui présente de la chaleur et de la sensibilité aux sentiments de l'enfant, qui lui dispense encouragement et soutien et qui lui donne les indications nécessaires à l'exécution d'une tâche, fournit à l'enfant les conditions optimales pour explorer le monde de manière efficace et permet l'apprentissage.

Inversement, les enfants insécurisés, et qui passent incidemment beaucoup de temps à se préoccuper de leur sécurité, semblent moins disposés à s'engager cognitivement dans l'exploration. L'enfant anxieux-évitant tenterait quant à lui de focaliser son attention sur l'exploration pour détourner son attention de son besoin d'attachement et de sa mère (Ainsworth et coll., 1978). Cette exploration ne serait toutefois pas complète et authentique. Même si cet enfant semble calme et concentré, des mesures montrent que son rythme cardiaque est élevé, ce qui indique qu'il se trouverait dans un état de détresse même s'il ne le manifeste pas (Main, 1981 ; Spangler et Grossman, 1993). Bien entendu, cette insécurité n'est pas propice à l'exploration efficace. Pour ce qui de l'enfant anxieux-ambivalent, sa capacité d'exploration est handicapée par son anxiété à quitter sa mère. Son développement cognitif serait alors plus lent. Ce type d'enfant serait plus facilement frustré, très dépendant de sa mère et présenterait moins de compétences dans les activités de résolution de problèmes (Ainsworth et coll., 1978).

Peu d'écrits abordent spécifiquement l'exploration chez les enfants désorganisés/désorientés (D). Considérant que la maltraitance est un important facteur de risque d'attachement de type D, certaines études sur les compétences cognitives des enfants maltraités peuvent néanmoins donner une idée des circonstances d'exploration de ces enfants. Selon une étude menée par Egeland et Sroufe (1981) sur des enfants de douze à vingt-quatre mois, les enfants maltraités montrent une plus grande incidence d'attachement insécurisant, et subséquemment, plus de comportements agressifs, de frustration et de désobéissance lors des situations de résolution de problèmes, comparativement aux enfants non maltraités. Ils montrent également moins d'affects positifs dans ces circonstances. Ils présentent aussi un développement intellectuel plus faible. Selon une étude d'Erickson et Egeland (1987) portant sur une interaction de résolution de problèmes en laboratoire entre des mères et leur enfant de deux ans, la mère maltraitante agit de manière durement autoritaire avec son enfant, lui dit quoi faire ou fait à sa place. Dans aucune de ces circonstances, l'enfant n'a de chances d'exercer son autonomie en résolution de problèmes et de vivre la satisfaction de la réussite, qui sont pourtant des expériences importantes pour le développement de son estime de soi et de son autonomie dans l'apprentissage, facteurs cruciaux pour son succès scolaire éventuel. La plupart des mères maltraitantes échouent de plus à fournir à l'enfant le soutien, les félicitations et l'encouragement à leurs tentatives indépendantes pour résoudre le problème. Il n'est pas surprenant de constater la colère intense et la frustration de ces enfants maltraités estiment ces auteurs.

Somme toute, ces derniers écrits recensés laissent entrevoir que la sécurité de l'attachement à la mère semble être une condition optimale pour l'exploration et l'accroissement des compétences cognitives de l'enfant en bas âge. Au contraire, les interactions insécurisantes, et surtout maltraitantes, seraient des conditions fort défavorables. Cela n'a rien d'étonnant puisque les deux premières années de la vie sont une période de très grande plasticité cérébrale, les connexions synaptiques du cerveau s'établissant de façon maximale en interaction avec les stimulations de l'environnement (Glaser, 2000). Des stimulations lacunaires ou adverses produites lors d'interactions négligentes et violentes pourraient ainsi affecter le développement du cerveau.

Comme l'écrit Glaser (2000), la négligence de l'environnement à fournir la stimulation nécessaire durant les périodes critiques du développement du cerveau de l'enfant peut empêcher l'accroissement de certaines habiletés et provoquer des déficits permanents des habiletés cognitives. Qui plus est, face à la menace et en état d'hypervigilance dans un environnement maltraitant, l'enfant sécrète un haut niveau de cortisol (Perry et Pollard, 1998). Même si la production de cette hormone en présence de stress a une fonction adaptative, cette adaptation a un coût, puisque l'exposition à un taux élevé de cortisol peut causer l'atrophie des dendrites. Cet effet peut être réversible si l'exposition est brève. Il peut toutefois être permanent lors d'une exposition prolongée, menant à la mort de cellules de l'hippocampe, partie du cerveau impliquée dans l'apprentissage et la mémoire (Gunnar, 1998 ; Glaser, 2000). Il semble d'ailleurs que les enfants de milieux pauvres (Lupien, King, Meaney et McEwan, 2001) et dont l'attachement est de type D (Hertsgaard, Gunnar, Erickson et Nachmias, 1995) présenteraient un niveau élevé de cortisol dans la salive.

Selon Gunnar, un parent sensible et répondant et un attachement sécuritaire jouent un rôle important dans le blocage de l'élévation de cortisol chez les nourrissons et les jeunes enfants. En cas inverse, le stress suscité a des effets profonds sur le développement du système nerveux central. Une des fonctions de la relation d'attachement sécurisante est donc de servir de tampon, donc de protection contre les effets délétères potentiels d'un haut niveau de cortisol dans le cerveau durant le développement post-natal prolongé du cerveau de l'enfant (Gunnar, 1998).

2.3.2- Les compétences cognitives des enfants et des jeunes sécuritaires et insécuritaires en milieu scolaire

Dans une recension des écrits sur les conséquences de la maltraitance, Erickson et Egeland (1987) écrivent que plusieurs enfants arrivent ainsi à l'école sans avoir été préparés à faire face aux demandes sociales et académiques, et souvent, retournent jour après jour dans leur environnement familial qui perpétue leurs difficultés. Il en résulte que ces enfants maltraités coopéreraient peu avec les adultes et les enfants à l'école,

auraient de la difficulté à maintenir leur attention sur une tâche et n'approcheraient pas l'apprentissage avec confiance et enthousiasme.

Selon une étude de Jacobsen, Edelstein et Hofmann (1994) menée dans un suivi longitudinal d'enfants de sept à dix-sept ans, il semble que les jeunes qui ont un attachement sécure à sept ans soient favorisés dans leur performance cognitive durant l'enfance et l'adolescence. Les enfants sécures ont moins de problèmes d'attention et présentent une meilleure estime d'eux-mêmes comparativement aux enfants insécures et aux enfants désorganisés. Les enfants dont l'attachement est désorganisé sont ceux qui présentent une plus faible estime d'eux-mêmes relève cette étude. De plus, les jeunes qui ont un attachement désorganisé sont particulièrement désavantagés dans les tâches de raisonnement déductif. Selon les auteurs, la confiance en soi jouerait un rôle important dans l'effet que procure l'attachement sur le fonctionnement cognitif.

Une étude de Moss et Saint-Laurent (2001) menée auprès d'enfants de six à huit ans révèle que comparativement aux enfants insécures, les enfants sécures présentent des résultats plus élevés en communication, motivation et engagement cognitif. Cette étude rapporte toutefois que les enfants sécures ne diffèrent pas des enfants insécures quant au quotient intellectuel et à la performance académique. Seulement, les enfants insécures dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D) montrent des déficits importants dans les variables liées au fonctionnement académique : ils ont le plus faible rendement.

Une étude de Moss, Saint-Laurent et Parent (1999) a été menée auprès de dyades mère-enfant de cinq à neuf ans. Elle rapporte que dans les dyades où l'enfant présente un attachement de type désorganisé/désorienté (D), les deux protagonistes présentent moins de comportements de collaboration facilitant une activité de résolution de problèmes comparativement aux enfants des autres catégories d'attachement. Un climat émotionnel négatif prédomine dans ces dyades, empreint de critique de la mère, ce qui rend difficile pour l'enfant de focaliser sur la tâche à accomplir. Face à ce modèle d'interaction, il n'est pas surprenant que les enfants désorganisés/désorientés (D) aient le plus faible résultat quant aux stratégies métacognitives tel qu'il a été découvert dans

cette recherche. Le faible niveau de structure maternelle et la quantité élevée de comportements de l'enfant visant autre chose que la tâche durant l'interaction empêcheraient le développement des stratégies métacognitives. De plus, cette étude rapporte que les enfants dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) ont une plus faible estime d'eux-mêmes. Selon ces auteurs, être exposé de façon prolongée à un parent désorganisé ou effrayant avec lequel il est difficile d'établir des stratégies cohérentes pourrait suggérer à l'enfant qu'il n'a pas de contrôle sur les événements, ce qui affaiblirait sa perception de lui-même.

L'étude de Moss et coll. (1999) rapporte enfin que les élèves dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) ont des résultats plus faibles en mathématiques. Ces auteurs font un lien entre ces derniers résultats et ceux rapportés par Jacobsen et coll. (1994) à l'effet que les enfants dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) éprouvent des difficultés dans le raisonnement déductif, ce qui peut leur faire éprouver des difficultés en mathématiques. Ces processus cognitifs seraient très vulnérables aux interférences procurées par l'anxiété et un concept de soi faible (Jacobsen et coll., 1994 ; Moss et coll., 1999). L'anxiété à propos d'un risque d'échec pourrait aussi mener les élèves à éviter la tâche en mathématiques lorsqu'ils expérimentent des difficultés plutôt que d'accroître leur concentration (Moss et coll., 1999).

En somme, tout semble indiquer que les problèmes d'activité autorégulatrice des enfants désorganisé/désorienté (D) ne sont pas limités au processus de traitement de l'information socioémotionnelle mais aussi aux tâches de nature académique. Toutes les ressources mobilisées pour s'adapter à une figure d'attachement qui induit la peur ou le sentiment d'abandon pourrait restreindre considérablement les ressources mentales disponibles pour l'exploration et l'apprentissage (Moss et coll., 1999 ; Moss et Saint-Laurent, 2001).

2.3.3- La disposition à la sécurité pour apprendre et la relation avec l'enseignant

Selon une étude de Moss, Gosselin, Parent, Rousseau et Dumont (1997) menée auprès d'enfants du préscolaire de trois à quatre ans, les enfants dont l'attachement est sécure présentent davantage de stratégies métacognitives, s'engagent davantage dans la tâche et réussissent mieux lors d'une activité exécutée avec un étranger comparativement à leurs pairs insécures. Les auteurs estiment que la meilleure confiance des enfants sécures concernant la disponibilité et la sensibilité d'un partenaire adulte faciliterait leur autorégulation émotionnelle et cognitive et leurs habiletés à coordonner leurs actions avec les autres. Inversement, les réactions émotionnelles des enfants insécures face à un étranger telles que la prudence et la peur du rejet peuvent les inhiber dans leur tentative de déployer des stratégies cognitives et métacognitives pour atteindre leur but.

Dans une étude menée auprès d'élèves de sixième à neuvième année, Wong, Wiest et Cusick (2002) ont découvert que l'attachement sécure aux parents contribue à la motivation intrinsèque. Ils supposent que l'attachement sécure aux parents procure au jeune une bonne confiance en soi et fait en sorte qu'il se perçoit compétent, ce qui mène à sa motivation. De même, les jeunes qui perçoivent leur enseignant comme soutenant sont plus motivés, révèle l'étude. Or, tel que le suggèrent Al-Yagon et Mikulincer (2004), l'insécurité intériorisée dans le modèle interne opérant de l'enfant risque de faire en sorte qu'il perpétue des relations insécurisantes avec les enseignants durant son cheminement scolaire. Une étude de ces auteurs auprès d'enfants de huit à onze ans rapporte que les enfants en difficultés d'apprentissage sont davantage classifiés comme ayant un attachement de type insécure comparativement aux enfants sans difficulté, et qu'ils présentent davantage d'évitement et d'anxiété dans leurs relations. Ces enfants en difficulté d'apprentissage évaluent leur enseignant comme étant plus rejetant, moins disponible et moins acceptant comparativement aux jeunes qui n'ont pas de difficultés. De même, l'évaluation de l'enseignant révèle qu'il se sent moins proche des enfants en difficulté d'apprentissage comparativement aux élèves qui n'ont pas de difficulté, et cette évaluation est corrélée à celle que les enfants ont faite. Dans le même ordre d'idée, les enfants sécures percevraient leur enseignant comme étant plus acceptant et moins

rejetant que les enfants insécures ne le font. Enfin, les enfants en difficultés d'apprentissage rapportent qu'ils se sentent plus seuls et présentent de faibles résultats tant dans leur fonctionnement académique que dans la cohérence (la cohérence implique que le jeune sent qu'il comprend ce qu'il fait en classe, a confiance qu'il a le contrôle sur ses apprentissages et qu'il est motivé et intéressé à s'investir).

Une étude de Bernier, Larose et Boivin (1998) menée auprès d'élèves plus vieux montre que l'organisation cognitive du système d'attachement jouerait sur les perceptions du soutien social et les comportements de recherche d'aide. Selon cette étude, plus l'individu est préoccupé (continuité de la catégorie d'attachement anxieux-ambivalent de type C), plus il veut être aidé et accorde de l'importance au soutien. D'autre part, plus l'individu est esquivant (continuité de l'attachement anxieux-évitant de type A), moins il est satisfait du soutien reçu et plus il se méfie des gens qui pourraient l'aider. D'autres études (Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999 ; Larose et Bernier, 2001 ; Larose, Bernier et Tarabulsy, 2005) rapportent en ce sens que les élèves esquivants évitent de demander de l'aide aux enseignants en milieu scolaire. Les auteurs de ces études expliquent ce phénomène, sur la base des écrits de Cassidy et Kobak (1988), en ce que ces jeunes auraient désactivé leur système d'attachement lors de leurs expériences de rejet et de manque de soutien émotionnel en période de stress avec leur figure d'attachement durant l'enfance. Plus tard, cela s'exprimerait par l'incapacité à reconnaître sa détresse, par l'inhibition des émotions négatives et par l'emphase sur l'autonomie en cas de besoin.

En ce qui concerne les enfants maltraités, selon l'étude menée par Aber et Allen (1987) auprès d'un échantillon d'enfants de quatre à huit ans, ces derniers auraient de plus faibles résultats que les groupes de comparaison en ce qui a trait à la disposition à la sécurité pour apprendre. Les facteurs qui composent ce concept sont le haut degré de motivation, la maturité cognitive et la faible dépendance. Comme la sécurité de l'attachement, la disposition à la sécurité pour apprendre représente un équilibre dynamique entre l'établissement d'une relation sécuritaire avec un nouvel adulte et le sentiment de liberté d'explorer son environnement pour promouvoir ses compétences cognitives. Ces résultats semblent indiquer que la maltraitance durant l'enfance précoce

perturberait la capacité d'établir une relation sécurisée avec un adulte et la motivation à explorer le monde dans un mode qui favorise l'acquisition de compétences.

En somme, tout comme ils arrivaient plus difficilement à utiliser leur mère comme base de sécurité pour l'exploration, les enfants insécures arriveraient plus difficilement à utiliser un adulte ou leur enseignant comme base de sécurité pour l'apprentissage en milieu scolaire comparativement aux enfants sécurisés. Dans tous les cas, il s'agit donc de conditions défavorables à l'accroissement de leurs habiletés cognitives, ce qui pourrait expliquer les liens entre l'insécurité et les difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. Comme le proposent Pianta et Stuhlman (2004), tout comme le lien parent-enfant, le lien entre l'enseignant et l'enfant est d'une très grande importance pour le développement émotionnel et social de l'enfant.

2.4- Incidence de l'attachement sur le comportement

En plus d'avoir une incidence sur les difficultés d'apprentissage, l'attachement insécure pourrait aussi en avoir une sur les troubles du comportement externalisés et internalisés chez les enfants et les jeunes en milieu scolaire. Voici donc des données sur l'état de la situation d'abord, ainsi que des explications sur les mécanismes impliqués ensuite.

2.4.1- État de la situation concernant les troubles du comportement chez les enfants et les jeunes insécures

L'attachement insécure en bas âge semble lié à la dépression, à la colère, à un plus faible autocontrôle, à l'agressivité et à de pauvres relations avec les pairs durant les années préscolaires, primaires et secondaires révèle une recension des écrits de Greenberg, Speltz et DeKlyen (1993). Sur la base de leur méta-analyse, van IJzendoorn et coll. (1999) soulignent que les jeunes dont l'attachement est désorganisé/désorienté

(D) auraient beaucoup de difficulté à gérer le stress et courent un risque élevé de troubles du comportement externalisés.

Selon une étude de Greenberg, Speltz, DeKlyen et Endriga (1991) menée auprès de garçons âgés entre trois et cinq ans référés en clinique pour trouble oppositionnel avec provocation, 80 % d'entre eux présentent un attachement insécure, comparativement à 28 % dans un groupe de comparaison. De plus, une forte proportion de ces enfants insécures présente un modèle d'attachement contrôlant (l'attachement de type désorganisé/désorienté D est ainsi nommé chez les enfants de cinq-six ans).

Une étude menée par Moss, Parent, Gosselin, Rousseau et Saint-Laurent (1996) auprès d'enfants dans un suivi longitudinal de trois à sept ans révèle que 80 % des enfants dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D) présenteraient des troubles du comportement durant la période de trois à sept ans. Cette proportion s'élève à 45 % chez les enfants dont l'attachement est insécure de type évitant (A) et ambivalent (C) et à 32 % chez les enfants sécures (B). Selon cette étude, les jeunes dont l'attachement est de type désorganisé/désorienté (D) courent le risque le plus élevé de présenter des problèmes de comportement, les jeunes dont l'attachement est sécure (B) courent le plus faible risque, et ceux dont l'attachement est insécure évitant (A) et ambivalent (C) courent un risque intermédiaire.

Selon une étude de Moss, Saint-Laurent, Rousseau, Parent, Gosselin et Saintonge (1999) menée dans un suivi longitudinal d'enfants allant de trois à neuf ans, il semble que l'attachement insécure de type désorganisé/désorienté (D) serait associé à un risque élevé de développer des troubles du comportement externalisés et internalisés à l'âge de cinq à sept ans. Des problèmes de comportement externalisés ont aussi été remarqués chez des enfants de trois à cinq ans dont l'attachement est ambivalent (C), mais à un niveau moindre que chez les enfants désorganisés/désorientés (D). Quant aux enfants dont l'attachement est évitant (A), ils auraient surtout des troubles du comportement internalisés (ce lien est particulièrement important chez les garçons). Enfin, selon cette étude, le niveau de risque de persistance de troubles du comportement

est plus élevé chez les enfants dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) et ambivalent (C) que chez les enfants dont l'attachement est sécurisant (B) ou évitant (A).

Les résultats obtenus par Lyons-Ruth, Alpern et Repacholi (1993) montrent que 71 % des enfants présentant des troubles du comportement en milieu préscolaire à l'âge de cinq ans et qui se montrent hostiles envers leurs pairs révélaient un attachement de type désorganisé/désorienté (D) à dix-huit mois. Des résultats semblables sont également rapportés par l'étude de Lyons-Ruth, Eastbrooks et Cibelli (1997) : 83 % des enfants de sept ans qui ont des troubles du comportement externalisés démontraient un attachement de type désorganisé/désorienté (D) et présentaient un développement mental sous la moyenne à dix-huit mois, comparativement à 13 % des enfants qui n'ont pas de troubles du comportement. Cette étude rapporte aussi que l'attachement évitant est surtout associé aux troubles du comportement internalisés.

Ces études montrent un lien entre l'insécurité, surtout de type désorganisé/désorienté (D), et les troubles du comportement. Dans une moindre mesure, l'attachement de type ambivalent (C) pourrait y être lié, suivi de l'attachement évitant (A). La recension des écrits de Greenberg (1999) souligne toutefois que certaines études menées auprès de populations à faible risque n'ont pas établi de lien entre l'attachement insécuré et les troubles du comportement. Seulement les études menées auprès de sujets venant d'environnement à haut risque montrent ce lien selon ces auteurs.

2.4.2- Mécanismes sous-jacents dans les troubles du comportement externalisés et internalisés chez les enfants et les jeunes insécurés

Certains mécanismes peuvent être envisagés pour comprendre les liens entre l'attachement insécuré, surtout de type désorganisés/désorienté (D), et la présence de troubles du comportement externalisés et internalisés chez les enfants et les jeunes qui ont été maltraités. Nous proposons des explications à ce sujet, d'abord à l'égard des troubles du comportement externalisés, ensuite à celui des troubles du comportement internalisés.

Selon Bowlby, la tendance à la colère et à l'hostilité contre la figure d'attachement risque ultérieurement d'être redirigée ailleurs. Il est aussi possible que les modèles internes opérants de l'enfant qui a vécu un attachement insécuré le mette excessivement en garde contre de potentielles mises à l'épreuve des liens d'attachement qu'il a avec les gens qu'il côtoie, et qu'il soit à risque d'éprouver de la colère lorsqu'il juge, à tort ou à raison, qu'un lien est menacé. Lorsque la colère atteint une grande intensité et qu'elle persiste, le lien qui unit les partenaires se trouverait affaibli au lieu d'être renforcé, car la contrariété peut se changer en hostilité. En effet, la colère peut facilement devenir dysfonctionnelle au lieu d'être au service du lien estime Bowlby (1973). Cela pourrait expliquer les comportements de certains jeunes qui paraissent hostiles à autrui en milieu scolaire. Certains jeunes insécurés pourraient en effet avoir une propension à la colère dû à l'hyperactivation de leur système d'attachement.

Selon certains auteurs (Greenberg, Speltz et De Klyen, 1993 ; DeKlyen et Speltz, 2001), un second mécanisme par lequel l'attachement insécuré peut jouer un rôle dans le développement de problèmes de comportement externalisés s'exprimerait par la cristallisation des modèles internes opérants qui sont généralement caractérisés par la colère, le manque de confiance, la confusion et l'insécurité. Ces auteurs estiment que ces explications s'apparentent aux travaux sur le biais de l'attribution hostile observé chez les enfants agressifs. Dodge (1991) avait d'ailleurs proposé que l'attachement insécuré puisse mener au biais de l'attribution hostile, dans lequel l'hypervigilance de l'enfant sur les stimuli sociaux et sa colère résultent en des agressions réactives. En examinant deux groupes d'enfants du préscolaire et du début primaire, Rieder et Cicchetti (1989) ont découvert à cet égard que les enfants maltraités font davantage d'hypervigilance quand ils sont confrontés aux stimuli sociaux que leur envoie leur environnement comparativement aux enfants non maltraités, et qu'ils en sont plus facilement dérangés. L'hypervigilance aux stimuli agressifs pourrait constituer une stratégie d'adaptation à l'environnement maltraitant pour prévenir le jeune d'un danger potentiel. Même si cette stratégie peut avoir une fonction adaptative dans ce contexte, elle risque d'engendrer de sérieuses difficultés de comportement à l'école, comme les agressions et les assauts sur les pairs.

Un troisième mécanisme par lequel l'attachement insécuré peut conduire aux troubles du comportement est que les comportements perturbateurs peuvent être vus comme étant des stratégies pour réguler les soins de la mère, alors que les autres stratégies utilisées durant l'enfance se sont avérées inefficaces. Même si ces stratégies peuvent avoir des avantages à court terme pour l'enfant (obtenir l'attention de la mère), elles peuvent servir de conditions critiques pour le développement d'un modèle du processus de coercition familiale tel que proposé par Patterson en 1982 (Greenberg et coll., 1993 ; DeKlyen et Speltz, 2001). Le partenariat à but corrigé* avec la mère est déficient dans ces dyades (Greenberg et Speltz, 1988). Dans ce type d'interaction, l'enfant est contrôlé, et n'apprend donc pas à négocier ou à faire des compromis. Il contrôle alors à son tour. L'enfant dont l'attachement est désorganisé/désorienté (D) tend d'ailleurs à inverser les rôles et à devenir contrôlant et punitif avec sa mère vers six ans (Solomon et George, 1999). Ces comportements contrôlants des enfants risquent ensuite d'être généralisés dans les autres relations par le biais de leur modèle interne opérant (Moss et coll., 1996). Les enfants qui présentent des comportements contrôlants et punitifs avec leurs parents sont en effet les plus à risque d'être hostiles avec leurs pairs à l'école (Lyons-Ruth et coll., 1993).

L'impact de l'attachement sur la régulation des émotions est aussi relevé comme quatrième mécanisme. Dès sa naissance, le nourrisson a la capacité de ressentir l'émotion de la peur. La peur est perçue par l'amygdale, partie du cerveau qui est complètement opérationnelle et mature dès la naissance (LeDoux, 1994 ; Carter, 1999). Il en va de la survie du nourrisson de ressentir cette émotion. Il doit effectivement signaler ses états de détresse de manière à ce que ses figures d'attachement puissent résoudre la situation qui l'a éveillé, puisque l'enfant n'est pas encore équipé au niveau comportemental pour le faire lui-même. Bien que l'enfant expérimente ces états internes souffrants, ils lui sont inconnus. Il a besoin de l'aide de ses figures d'attachement pour les gérer. La réponse sensible de la figure d'attachement permet

* Le partenariat à but corrigé se manifeste dans les échanges mère-enfant, dans lesquels chacun communique ses buts et tente de comprendre ceux de l'autre. Lorsque les buts divergent (par exemple, lorsqu'un enfant veut jouer avec un couteau alors que sa mère ne veut pas), les deux partenaires doivent négocier de manière à atteindre un but commun. Cela peut impliquer qu'un partenaire cède quant au but qu'il visait (Bowlby, 1969).

ainsi à l'enfant de comprendre que ces états internes se tolèrent, s'expliquent et se résorbent.

Lorsque le parent n'aide pas le jeune enfant en détresse à gérer ses émotions de manière efficace, il risque d'être laissé à lui-même avec son répertoire de comportements immatures qui comprend les crises de colère, l'agression et d'autres comportements adverses. D'autant plus que dans les milieux perturbés, dont les maltraitants, les enfants sont exposés à des demandes émotionnelles extrêmes et souvent privés des ressources des parents pour les aider à gérer ces émotions. Dans ce type d'interactions problématiques, le parent peut percevoir l'expression d'affects négatifs de l'enfant comme étant intolérable ou épeurante, puisqu'elle lui rappellerait sa propre détresse non assistée lorsqu'il était enfant, et pourrait réagir en produisant des stimuli coercitifs. En indiquant de cette façon que ces affects sont intolérables ou mauvais, le parent n'assiste pas l'enfant pour développer son autocontrôle interne et développer l'expression d'émotions plus matures. Ce type d'interaction constitue un risque que l'enfant présente éventuellement des problèmes de régulation de ses émotions et de ses comportements. Inversement, la relation sécurisée avec le parent facilite le développement de la conscience réflexive chez l'enfant, ce qui lui permet de bien comprendre ses états mentaux et ceux des autres, et par le fait même, implique un meilleur contrôle de ses émotions et une meilleure empathie. En effet, en répondant aux expressions des émotions de l'enfant, le parent les gère, entre autres, en parlant de l'expérience émotionnelle. Cela aide l'enfant à l'organiser et à lui donner du sens. Plus un jeune connaît ses émotions, plus il arrive à les réguler. De même, la nature non verbale de ce processus, qui implique la proximité physique du parent, est-elle importante en ce sens (Greenberg et coll., 1991 ; Greenberg et coll., 1993 ; Fonagy et coll., 1995 ; Lyons-Ruth et Jacobvitz, 1999 ; Shonkoff et Philipps, 2000 ; DeKlyen et Speltz, 2001).

L'étude de Main, Kaplan et Cassidy (1985) rapporte d'ailleurs que dans les interactions des dyades mère-enfant sécurisées, l'accès aux informations et l'expression lié à l'attachement et aux émotions sont plus libres car la mère impose moins de restrictions comparativement aux dyades insécures. Incidemment, selon cette étude, les

enfants de six ans qui avaient été mesurés comme sécures à douze mois démontrent une plus grande capacité à observer la vie mentale que les enfants insécures. Selon une étude de Coster, Gersten, Beeghly et Cicchetti (1989) menée auprès d'enfants d'environ trois ans, il semble que les enfants maltraités afficheraient pour leur part une performance plus faible dans les mesures du langage et parleraient moins de leurs états internes comparativement au groupe de comparaison. Ce type d'expérience ne favoriserait pas la compréhension et le contrôle des émotions.

Selon l'étude de Barnett et coll. (1999), les enfants dont les modèles d'attachement sont organisés connaissent une diminution de leur détresse vocale vers la moitié de leur deuxième année de vie. Inversement, les enfants dont l'attachement est désorganisé manifestent une augmentation significative de leur détresse vocale à mesure qu'ils vieillissent, ce qui suggère que la désorganisation de l'attachement interfère avec le développement de la régulation du système émotionnel. Les problèmes de régulation des émotions de ces enfants débuteraient ainsi durant leur enfance et s'accroîtraient avec le temps, estiment ces auteurs. Des difficultés dans la régulation des émotions de certains enfants en milieu scolaire, particulièrement ceux qui ont été maltraités, pourraient expliquer leur désorganisation et propension aux manifestations comportementales agressives.

D'autre part, puisqu'ils présenteraient des lacunes dans la compréhension et la régulation de leur propres états internes, les enfants maltraités auraient incidemment de la difficulté à comprendre les états internes d'autrui et manifesteraient moins d'empathie. Il s'agit d'un cinquième mécanisme pouvant expliquer les troubles du comportement des enfants maltraités. Une étude de Main et George (1985) rapporte que déjà entre un et trois ans, les enfants abusés physiquement présenteraient moins de souci, d'empathie et de tristesse quand ils constatent la détresse d'un pair qui pleure, comparativement aux enfants non abusés. Ils y éprouveraient plutôt de la peur, de la colère et leur manifesteraient de l'agression. Howes et Eldredge (1985) avaient aussi découvert que des enfants maltraités âgés de quatorze à trente-trois mois avaient plus tendance à répondre à un pair en détresse par l'agression, alors que les enfants non maltraités répondent de manière prosociale. Selon Main et George, les réactions des

enfants maltraités devant la détresse de leurs pairs refléteraient celles que présenteraient leurs parents devant leur propre détresse. Déjà à cet âge, cela témoignerait de la répétition intergénérationnelle des modèles de violence. Les résultats de l'étude de Rogosch, Cicchetti et Aber (1995) révèlent que les enfants maltraités de six à huit ans présentent de manière évidente une déviation précoce dans leur compréhension des affects négatifs des autres. Ils auraient en effet plus de difficulté à interpréter et comprendre les émotions du point de vue de l'autre (tristesse et colère), et par le fait même, d'y répondre de manière appropriée. Il feraient aussi preuve d'une immaturité dans leur contrôle cognitif. Pour ces raisons, les enfants maltraités auraient une efficacité sociale plus faible et un niveau plus élevé de comportements agressifs et sans contrôle. Selon ces auteurs, les difficultés précoces d'habiletés du traitement cognitif et affectif seraient médiatrices entre l'histoire de maltraitance et les problèmes subséquents dans les relations avec les pairs. À cet égard, comme le proposent Fonagy et ses collaborateurs, en l'absence de conscience réflexive, le risque de répéter la maltraitance est accru. L'enfant qui inhibe les processus liés à la capacité d'observer la vie mentale peut en effet le faire, entre autres, pour ne pas avoir conscience que sa figure d'attachement puisse lui vouloir du mal. Cette défense pourrait l'empêcher de prendre en considération ce qui est ressenti par autrui. Devenant insensible à la souffrance des autres, il est plus à risque de répéter l'abus (Fonagy et coll., 1995).

Pour ce qui est du lien entre l'attachement et les troubles du comportement internalisés, tout semble indiquer qu'un enfant qui a évolué dans une relation insécurisante risque de développer un modèle de lui-même comme non aimé et non désiré, et un modèle de l'autre comme étant susceptible d'être indisponible, rejetant ou punitif. Chaque fois que cet enfant souffrira d'adversité, loin de s'attendre à ce que les autres l'aident, il s'attendra à ce qu'ils lui soient hostiles ou le rejettent. Ce type de personne risque de se sentir triste et solitaire et de ressentir un degré plus ou moins grand de désespoir et d'impuissance qui est si caractéristique des états dépressifs (Bowlby, 1980).

Les mécanismes qui ont été relevés ne s'excluent bien sûr pas les uns les autres et peuvent apparaître seul ou simultanément dans la manifestation d'un comportement

perturbateur, oppositionnel, coercitif, agressif ou retiré chez un enfant ou un adolescent. Ces comportements considérés problématiques en milieu scolaire avaient paradoxalement pour fonction de favoriser l'adaptation à l'environnement dans lequel ils ont pris forme. Ils suggèrent néanmoins des difficultés éventuelles d'adaptation à l'environnement social complexe qu'est l'école, où le jeune est amené à côtoyer des intervenants adultes et des pairs de son âge. Cela illustre bien l'idée souvent avancée par certains auteurs, selon laquelle la flexibilité comportementale en bas âge et l'adaptation ont leurs contreparties (Bowlby, 1969, 1973 ; Glaser, 2000).

Conclusion

La présente recension des écrits a permis de renforcer l'idée que la théorie de l'attachement était pertinente pour expliquer les phénomènes examinés dans cette thèse. Les connaissances qu'elle propose apportent en effet un éclairage intéressant. Cette théorie permet de bien comprendre les circonstances qui entourent la maltraitance, notamment le fait de vivre dans un milieu défavorisé, ainsi que les raisons des effets délétères que procure la maltraitance sur le développement de l'enfant, et par le fait même, sur ses apprentissages et comportements.

Selon certaines études, les mères qui évoluent dans un contexte de défavorisation risquent de subir du stress, ce qui pourrait altérer leur sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement. D'autres études ne montrent pas de lien toutefois entre la pauvreté et l'attachement. D'autre part, une faible conscience réflexive de la mère peut faire en sorte qu'elles perçoivent mal les signaux de leur enfant ou les déforme. Il s'agit de conditions propices à la maltraitance, qui affecte surtout les enfants de moins de trois ans, en période de grande malléabilité et de sensibilité aux stimuli de l'environnement.

La maltraitance serait l'un des principaux risques de développement d'un attachement de type désorganisé/désorienté (D) chez l'enfant. Or, l'attachement de type D serait une condition autrement défavorable pour le développement de l'enfant comme cette recension l'a rapporté, et serait aussi un important risque de difficultés

d'apprentissage et de troubles du comportement. Considérant la labilité des traits humains en début de vie, et leur stabilité une fois déterminés, principalement par le biais de la cristallisation des modèles internes opérants, la constance des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement de certains jeunes en milieu scolaire, tel que rapportée dans la précédente recension des écrits, devient compréhensible.

Certaines études montrent que l'incidence de la maltraitance sur l'attachement ne diffère pas selon que les sujets soient des filles ou des garçons (Cicchetti et Barnett, 1991 ; Barnett et coll., 1999). L'étude de Carlson et coll. (1989) rapportait par contre que les garçons présenteraient davantage d'attachement de type désorganisé/désorienté (D) comparativement aux filles. Ce dernier constat seulement irait dans le même sens que la première recension des écrits, suggérant que les garçons seraient plus exposés et/ou plus sensibles à l'adversité.

La clé de la théorie de Bowlby réside dans le fait qu'il y aurait une forte relation causale entre les expériences d'un individu avec ses parents et sa capacité d'adaptation future (Bowlby, 1977). L'auteur semble d'ailleurs reconnaître dans son ensemble le phénomène examiné dans le présent travail, soit l'incidence que présenteraient les milieux défavorisés sur les pratiques parentales, et à leur tour, l'incidence des pratiques parentales sur le développement de l'enfant. Cet auteur rapportait en effet qu' :

« Il est extrêmement frappant de constater avec quelle constance, dans les rapports, les divers moyens disciplinaires et de soins, auxquels les enfants sont soumis, semblent liés à des développements harmonieux ou non. Il est également frappant de constater avec quelle constance ces différences semblent, selon les rapports, liées à la classe sociale. Ainsi il apparaît que les parents les moins bien éduqués et de classe laborieuse sont plus susceptibles d'employer des punitions sévères et arbitraires et d'ignorer ou de repousser un enfant que ne le sont les parents mieux éduqués et de classe moyenne. » (Bowlby, 1973, p. 444-445).

En somme, cette recension apporte un éclairage intéressant sur le rôle médiateur des pratiques parentales maltraitantes entre la défavorisation et les problèmes scolaires. Néanmoins, aucune recherche à notre connaissance n'a systématiquement vérifié l'interaction entre toutes ces variables que sont la défavorisation, la maltraitance,

l'attachement et les problèmes scolaires sous l'angle de l'effet médiateur. D'autre part, il n'est pas clair que la pauvreté ait ou non une incidence sur la qualité de l'attachement, et ce lien doit être vérifié à nouveau. Il s'agit donc des lacunes à combler dans ce domaine de connaissances par la poursuite d'une étude empirique sur l'effet médiateur de la maltraitance et/ou de l'attachement inséculaire entre la pauvreté et les problèmes scolaires.

CHAPITRE IV
RECHERCHE

**RECHERCHE SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ET/OU
DE L'ATTACHEMENT INSÉCURE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS
ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES**

RECHERCHE

RECHERCHE SUR L'EFFET MÉDIATEUR DE LA MALTRAITANCE ET/OU DE L'ATTACHEMENT INSÉCURE ENTRE LES MILIEUX DÉFAVORISÉS ET LES PROBLÈMES SCOLAIRES

Introduction

La première recension des écrits a permis de constater que la maltraitance semble assurer un lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires. La deuxième recension, faisant appel à la théorie de l'attachement, relevait pour sa part l'incertitude quant à l'incidence de la pauvreté sur la qualité de l'attachement. Elle relevait par contre que la maltraitance semble altérer la qualité de l'attachement. L'attachement aurait un impact important sur l'enfant en développement, et ultérieurement, sur ses apprentissage et comportements. Cette recension conclut toutefois en soulignant qu'aucune recherche connue n'a systématiquement examiné les liens entre toutes ces variables sous l'angle de l'effet médiateur : défavorisation, maltraitance, attachement et problèmes scolaires. La présente recherche vise donc à combler le manque de connaissance sur cette chaîne d'événements.

Le but de cette étude est présenté au point 1. La méthode de recherche est exposée au point 2. Les résultats suivent au point 3 et sont discutés au point 4. Les limites de cette recherche sont soulevées au point 5 et une conclusion suivra.

1- But de cette étude et hypothèses de recherche

La présente étude examine les mécanismes qui lient la défavorisation aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement. La question de recherche se pose comme suit : comment la pauvreté est-elle liée aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement? L'hypothèse émise, à la lumière des écrits recensés, est que la maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence) serait

plus présente en milieux défavorisés. La maltraitance affecterait défavorablement la qualité de l'attachement. L'attachement, de façon plus proximale, aurait une incidence sur les compétences scolaires et comportementales des enfants et des jeunes. Voilà la chaîne d'événements examinée. Les hypothèses suivantes furent donc vérifiées (dans les lignes qui suivent et à la figure 3) :

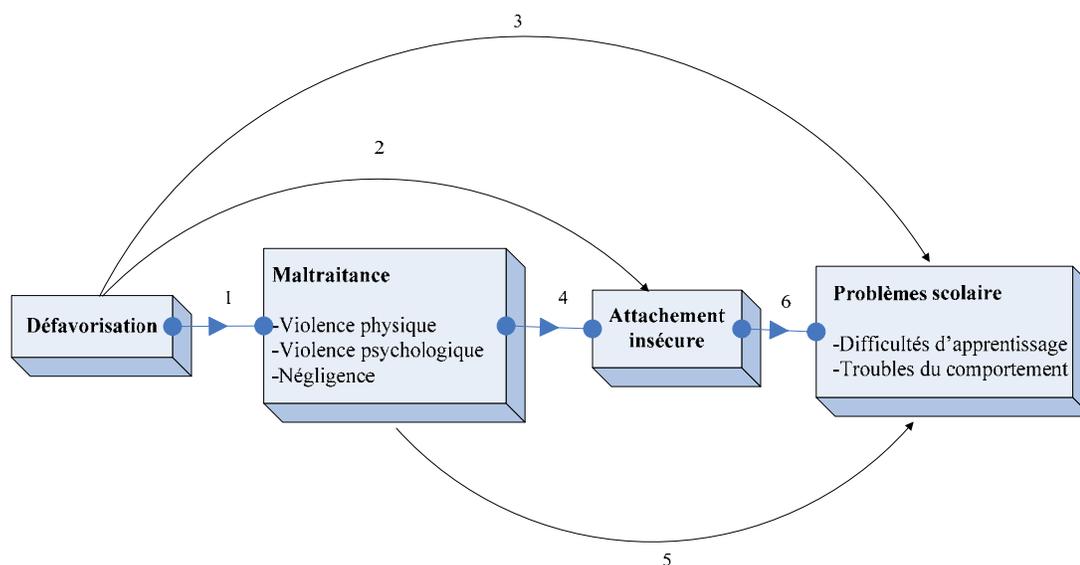
Hypothèses

Hypothèse générale :

La défavorisation est liée positivement aux problèmes scolaires par l'effet médiateur de la maltraitance et/ou de l'attachement inséure.

Hypothèses spécifiques :

- 1- La défavorisation est liée positivement à la maltraitance ;
- 2- La défavorisation est liée positivement à l'attachement inséure ;
- 3- La défavorisation est liée positivement aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement ;
- 4- La maltraitance est liée positivement à l'attachement inséure ;
- 5- La maltraitance est liée positivement aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement ;
- 6- L'attachement inséure est lié positivement aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement ;

Figure 3. Hypothèses de recherche

2- Méthode de recherche

2.1- Procédure

L'adolescence serait une période critique dans le développement des relations et de l'identité et donc un moment idéal où les conséquences négatives de la maltraitance peuvent se manifester sur l'ajustement émotionnel et comportemental (Butaney, 2003) ainsi que sur les compétences scolaires. C'est pourquoi il a été privilégié de mener cette recherche avec des adolescents.

Pour recueillir les données auprès d'élèves de niveau secondaire, une commission scolaire de milieu rural qui se montrait très ouverte à ce projet a été ciblée. Afin de rejoindre des élèves de tous les milieux socio-économiques, la cueillette de données devait se faire dans trois écoles caractérisées par différents statuts socio-économiques, soit faible, moyen et élevé. Pour cibler ces trois écoles, le document produit par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport intitulé *Indices de défavorisation par école 2004-2005* a été consulté. Dans ce document, les indices de milieu socio-

économique (IMSE) des écoles québécoises y sont présentés. L'IMSE est un indice de défavorisation mis au point par le Ministère. Cet indice est composé de la proportion de mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et de la proportion de parents qui sont inactifs sur le marché du travail (1/3 de l'indice). La sous-scolarité est définie comme étant la proportion de familles dont les mères ont atteint, comme plus haut niveau, des études primaires ou secondaires sans obtenir un diplôme d'études secondaires. L'inactivité parentale se définit pour sa part comme étant la proportion des familles dont aucun parent ne travaillait durant la semaine de référence du recensement canadien. Afin de calculer l'IMSE de ses écoles, le Ministère utilise une carte de la population scolaire pour l'ensemble du Québec. Cette carte est découpée en unités territoriales qui comptent environ 600 élèves. La population comprise dans une unité de peuplement est généralement homogène en ce qui a trait à ses caractéristiques sociales, familiales et économiques. Les données socio-économiques sur les individus de chacune des unités de peuplement proviennent du recensement canadien de 2001. Cette carte compte au total 1505 unités de peuplement pour l'ensemble du Québec. Puisque le Ministère et les écoles ne détiennent pas de données socio-économiques relatives aux familles des élèves, ils doivent utiliser les codes postaux des élèves. Les codes postaux indiquent en effet l'unité de peuplement d'où chacun des élèves est issu. L'élève apporte avec lui la valeur de l'indice de son unité d'origine. La moyenne de ces indices apportés par les élèves permet de produire l'IMSE de l'école[†]. À partir des IMSE des écoles québécoises, le Ministère leur attribue un classement selon le rang décile qu'elles occupent, et ce, aux fins d'attribution des ressources. Les écoles des plus haut déciles, donc les plus défavorisées, se voient ainsi accorder une attention financière particulière (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 2007). Ainsi, l'IMSE de l'école de milieu favorisé choisie pour composer l'échantillon est de 16,81 (rang décile 5 au classement québécois), celui de l'école de milieu moyen est de 24,25 (rang décile 9 au classement québécois), et celui de l'école milieu défavorisé est de 27,98 (rang décile 10 au classement québécois). Le rang décile 5 de l'école de milieu favorisé est le plus bas de cette commission scolaire. Elle est donc l'école la plus favorisée de ce milieu.

[†] Pour plus de détails sur la méthode de calcul de l'IMSE, consultez le tableau 15.1 page 68 du document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005).

En janvier 2005, la participation de tous les enseignants et enseignantes d'élèves de plus de 14 ans dans chacune des trois écoles secondaires a été sollicitée par une lettre à leur attention déposée dans leur pigeonier. Les dix-sept enseignants et enseignantes volontaires ont été retenus dans l'échantillon.

La classe de ces volontaires a été visitée pour expliquer aux élèves les objectifs et la procédure de la recherche et pour demander le consentement écrit de ceux qui acceptaient d'y participer. Lors de cette visite, en présence de l'enseignant ou de l'enseignante, nous avons dit aux élèves que nous faisons une recherche qui vise à vérifier si la relation que les jeunes ont avec leur parent influence les comportements et le rendement académique qu'ils ont à l'école. Pour vérifier cela, des informations sur la relation que les jeunes ont avec leur parent devaient être recueillies, d'où cet appel à leur participation. Bien sûr, les informations demandées sont de nature personnelle, et c'est pourquoi il a été précisé que la procédure de cueillette de données prévoit la confidentialité des informations recueillies. Enfin, les élèves ont été assurés qu'il n'y a pas d'obligation pour eux de participer à la recherche, et que leur refus ou accord n'entraînerait aucune conséquence. De même, ils ont été informés qu'ils pouvaient s'y désister en tout temps. Sur 357 élèves rencontrés, 288 y ont donné leur consentement. Le taux de consentement des élèves s'élève ainsi à 80,7 %.

Les élèves ayant fait part de leur consentement pour participer à la recherche ont reçu par la suite un formulaire de non consentement parental qu'ils devaient faire lire à leurs parents. Les parents qui s'opposaient à ce que leur enfant participe à la recherche devaient le signer. Cette procédure était privilégiée, puisqu'il est souvent difficile d'obtenir un retour de réponses de la part des parents en milieu scolaire. Il est d'autant plus difficile d'obtenir réponses dans les milieux défavorisés. De cette façon, la participation de tous les types de sujets à cette recherche était favorisée, ce qui pouvait assurer une variance en analyse statistique (représentativité sur toutes les variables mesurées). Les élèves de 14 ans et plus semblent assez autonomes pour apporter un consentement de manière libre et éclairée afin de participer à une recherche. Cette pratique a déjà été utilisée dans des recherches portant sur la maltraitance auprès d'adolescents par Bensley, Van Eenwyk, Spieker et Schoder (1999) ainsi que Nelson,

Higginson et Grant-Worley (1994). Pour cette présente recherche, les parents de six élèves ont signé le formulaire de non consentement. Sur leur volonté, leur enfant a donc été retiré du projet. Le taux de non consentement parental était de 2,08 %. Cela portait alors l'échantillon initial à 282 sujets.

Un code de recherche a été attribué à chacun des sujets participants. Leur nom n'apparaissait donc pas sur les questionnaires, assurant ainsi la confidentialité des informations qu'ils ont confiées.

Dans un premier temps, vers février 2005, des informations ont été recueillies auprès des sujets sur le statut socio-économique de leur famille et sur la maltraitance. Par la même occasion, des questionnaires ont été laissés aux enseignants pour obtenir des informations sur les compétences scolaires et le comportement des sujets. Vers avril 2005, des informations sur l'attachement ont été recueillies auprès des sujets, et les questionnaires des enseignants ont été récupérés par la même occasion. Cet intervalle de deux mois dans la passation des questionnaires était nécessaire parce que les construits maltraitance et attachement évoquent des réalités qui se touchent de près. Espacer la cueillette de données portant sur ces phénomènes visait à éviter de contaminer les réponses d'un questionnaire sur l'autre.

Lors des deux périodes de cueillettes de données, il a été rappelé aux élèves que les informations recueillies étaient confidentielles et qu'ils pouvaient se désister de la recherche en tout temps. Les consignes suivantes ont été données : répondre à toutes les questions, de façon honnête, en encerclant le chiffre correspondant à leur réponse et en utilisant un crayon à l'encre bleue ou noire. Pour les élèves des classes régulières, les trois premières questions leur ont été lues et l'échelle de Likert leur a été expliqué avant qu'ils remplissent seuls les questionnaires. S'ils avaient des questions, ils devaient lever la main. Avec les groupes de l'adaptation scolaire, toutes les questions leur ont été lues pendant qu'ils y répondaient au fur et à mesure. Ils étaient invités à répondre en silence, et s'ils avaient une question, à ne pas la poser devant le groupe. Ils devaient plutôt lever la main. Puisque les questions pouvaient renvoyer à des situations problématiques pour certains élèves, en cas de besoin, le numéro de Tel jeunes a été inscrit au tableau.

Finalement, 15 sujets sur les 282 n'ont pas participé à la recherche, soit parce qu'ils ont été suspendus de l'école, ont décidé d'abandonner la recherche, étaient absents à chaque fois lors des cueillettes de données ou ne maîtrisaient pas suffisamment bien le français (nouveaux immigrants). Le pourcentage d'attrition s'élève à 5,32 %, portant ainsi l'échantillon final à 267 sujets.

2.2- Échantillon

L'échantillon est ainsi composé de 267 sujets (148 filles et 119 garçons) de 157 à 231 mois et dont la moyenne d'âge est de 192 mois, soit 16 ans. Ils sont de niveau secondaire II, III et IV du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire. Ces adolescents provenant de milieux ruraux québécois sont répartis dans trois écoles secondaires publiques caractérisées par différents statuts socio-économiques. Notons que l'école de milieu favorisé de l'échantillon ne dessert pas la clientèle de l'adaptation scolaire. Dix-sept groupes classes ont participé à cette recherche. Le tableau III présente les principales caractéristiques de cet échantillon.

Tableau III. Caractéristiques de l'échantillon

Écoles	Sexe des sujets	Types de groupes		
		Régulier	Adaptation scolaire	Sous total
École de milieu défavorisé	Filles	35	5	40
	Garçons	16	9	25
	Sous-total	51	14	65
École de milieu moyen	Filles	29	19	48
	Garçons	30	24	54
	Sous-total	59	43	102
École de milieu favorisé	Filles	60	0	60
	Garçons	40	0	40
	Sous-total	100	0	100
Sous total	Filles	124	24	148
	Garçons	86	33	119
	Sous-total	210	57	Total : 267

2.3- Instruments de mesure

2.3.1- Statut socio-économique

Tel que vu précédemment, l'IMSE d'une école est la moyenne des indices se rapportant aux élèves. Les indices de l'élève sont basés sur les caractéristiques (scolarité de la mère, emploi des parents) observées pour l'ensemble des familles de son unité de peuplement. Or, les caractéristiques de ces familles peuvent être très différentes des caractéristiques du même ordre observées au sein de la famille de l'élève. De même, des élèves provenant de diverses unités de peuplement peuvent fréquenter la même école. Conséquemment, l'indice de son école ne reflète pas toujours la situation familiale de l'élève. C'est pourquoi il est nécessaire de recueillir des informations sur le statut socio-économique (SSE) de la famille de chacun des sujets de cet échantillon.

À cette fin, le *1981 Socioeconomic Index for Occupations in Canada* (Blishen, Carroll et Moore, 1987), un index socio-économique des occupations des parents, a été utilisé. Même s'il est basé sur le recensement de 1981, c'est le plus récent que Blishen et ses collaborateurs ont produit et il est encore couramment utilisé en recherche. Les auteurs de cet outil prétendent que l'occupation est le meilleur indicateur de statut socio-économique lorsqu'il est difficile d'accéder à des informations sur ce sujet. Les occupations professionnelles des parents peuvent d'ailleurs être aisément rapportées par les adolescents. Pour calculer la valeur de l'indice des emplois, les auteurs ont tenu compte, dans des proportions égales, du niveau d'éducation et de revenu correspondant aux emplois en question. Afin d'assurer la continuité de leur outil avec d'autres index socio-économiques publiés précédemment, les auteurs l'ont calibré sur la base de l'échelle de prestige Pineo et Porter (1967).

Les sujets de l'échantillon de la présente recherche ont donc été interrogés sur l'occupation de leurs parents. Leurs réponses ont été quantifiées à l'aide de cet index qui attribue un indice du statut socio-économique à une gamme très diversifiée d'occupations professionnelles. Les indices élevés correspondent aux statuts socio-économiques élevés, et inversement, les indices faibles correspondent aux statuts socio-économiques faibles. L'indice le plus élevé de cet instrument est de 101,74, et est attribué à l'emploi « dentiste ». Il est suivi de près par « médecin et chirurgien », dont l'indice est 101,32. Quant à l'indice le plus faible, il est de 17,81, et est attribué à l'emploi « camelot et vendeur de journaux ».

2.3.2- Maltraitance

La variable maltraitance a été mesurée par le *Childhood Trauma Questionnaire* (CTQ ; Bernstein et coll., 1994 ; Bernstein, Ahluvalia, Pogge et Handelsman, 1997 ; Bernstein et Fink, 1998). Le CTQ est un instrument d'autorévélation de la maltraitance composé de 70 items. Il atteste de manière rétrospective les expériences d'abus et de négligence durant l'enfance, de même que certaines caractéristiques de l'environnement dans lequel l'enfant a évolué. À partir d'une recension des écrits exhaustive sur les abus

et la négligence durant l'enfance, les items ont été rédigés par ces auteurs pour bien refléter les abus physiques, les abus sexuels, les abus émotionnels, la négligence physique et la négligence émotionnelle, ainsi que certains aspects témoignant de dysfonctions familiales (abus de drogue, par exemple). Les items de ce questionnaire commencent par «durant ma croissance», et les réponses sont rapportées sous la forme d'une échelle de Likert de 1 à 5 selon la fréquence à laquelle les événements ont eu lieu. Ces réponses varient de «jamais vrai» à «très souvent vrai» (Bernstein et coll., 1994).

Lorsque ce questionnaire mesure la maltraitance chez des adolescents, il a pour effet de ne pas distinguer celle qu'ils ont déjà subie étant enfant de celle qu'ils subissent peut-être encore (Bernstein et coll., 1997). Certains aspects de la maltraitance ne peuvent de plus être attestés par ce questionnaire. Ainsi en est-il de l'âge de la victime lors des premières manifestations de la maltraitance et son lien avec l'auteur (Bernstein et coll., 1994). La variable maltraitance, telle qu'attestée par ce questionnaire, est continue. Les scores élevés représentent un niveau élevé de maltraitance en milieu familial, et les scores faibles, un niveau faible. Puis les dimensions de la maltraitance peuvent être regroupées en variable dichotomique par un seuil de coupure clinique, selon qu'il y ait ou non ce type de maltraitance.

La validité et la sensibilité, de même que la consistance interne de la version originale de ce questionnaire ont été vérifiées auprès d'un échantillon de 286 patients de vingt-quatre à soixante-huit ans dépendants d'alcool et de drogue (Bernstein et coll., 1994) et de 398 adolescents de douze à dix-sept ans admis dans le service d'un hôpital psychiatrique privé (Bernstein et coll., 1997). Pour vérifier la validité et la sensibilité du questionnaire, on a comparé les résultats rapportés par les répondants au *Childhood Trauma Questionnaire* à une entrevue effectuée auprès d'un clinicien connaissant bien les sujets avec le *Childhood Trauma Interview* développé par les mêmes auteurs. Le but de cette procédure était de vérifier si les réponses que les sujets apportent sur leur maltraitance sont semblables à ce que le clinicien connaît d'eux. Dans les deux expériences, les résultats suggèrent une forte validité et sensibilité du questionnaire CTQ. De même, des alphas de Cronbach variant respectivement de 0,79 à 0,94 et de 0,81 à 0,97 indiquent sa consistance interne. Dans l'expérimentation de Bernstein et

coll. (1994), un test-retest avec le CTQ a été effectué sur un intervalle de deux à six mois. La corrélation de 0,88 démontre la stabilité de ce questionnaire.

Ce questionnaire a été traduit de l'anglais au français et validé par Paquette, Laporte, Bigras et Zoccolillo (2004) auprès de 394 sujets de quatorze à quarante-quatre ans. La validité du questionnaire a été vérifiée par la comparaison du CTQ avec des indicateurs du fonctionnement familial, les chercheurs ayant fait appel au *Self-Report Family Inventory* (Beavers, Hampson et Hulgus, 1990). Les résultats de cette analyse révèlent que les échelles de maltraitance du CTQ sont corrélées significativement aux échelles du *Self-Report Family Inventory* (r de Pearson variant de 0,35 à 0,82). La consistance interne des échelles du CTQ, évaluée par les alphas de Chronbach, est excellente, variant de 0,79 à 0,94. La stabilité temporelle, évaluée avec la corrélation de Pearson, est aussi excellente et varie de 0,76 à 0,96. Les résultats de cette étude révèlent ainsi que les échelles de maltraitance du CTQ sont valides et utilisables dans la population francophone.

Le CTQ est un outil très intéressant car il y a peu de méthodes systématiques pour mesurer la maltraitance chez les adolescents et parce que la validation de ces mesures est limitée. La maltraitance est donc généralement évaluée lors d'une entrevue clinique. Ce questionnaire est d'autant plus attrayant, puisqu'il est valide, tant dans sa version originale que dans celle traduite en français. De même, il s'agit d'un questionnaire pertinent pour utilisation auprès d'adolescents, puisque la maltraitance qu'ils révèlent est crédible. C'est par ailleurs un questionnaire facile à administrer (10 à 15 minutes à remplir) et relativement peu invasif (Bernstein et coll., 1994, Bernstein et coll., 1997 ; Paquette et coll., 2004).

Pour que les cinq catégories de maltraitance proposées par ce questionnaire correspondent à la manière dont nous avons initialement opérationnalisé la maltraitance, nous les avons organisées de la façon suivante : violence physique (nommée abus physique par les auteurs du questionnaire), négligence (nommée négligence physique par les auteurs du questionnaire) et violence psychologique (qui inclut l'abus émotionnel et la négligence émotionnelle selon le questionnaire). La

violence psychologique consiste effectivement en des actes commis et des omissions (Gagné, 2001), ce qui explique pourquoi nous regroupons l'abus émotionnel et la négligence émotionnelle sous cette variable composite. Puis nous avons soustrait de ce questionnaire les items qui concernent l'abus sexuel avant de le passer aux sujets, puisque cette dimension de la maltraitance n'est pas étudiée par cette recherche.

La version française de ce questionnaire (Paquette et coll., 2004) que nous avons adaptée en soustrayant les items concernant l'abus sexuel est présentée en annexe 2. Elle contient désormais 65 items.

2.3.3- Attachement

L'attachement est à la fois une théorie et une variable. La variable attachement a ainsi été mesurée de façon autorévélee par les sujets par le *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA ; Armsden et Greenberg, 1987, 1989). Ce questionnaire s'adresse aux adolescents et compte 25 questions. Puisqu'il est impossible de revenir dans le temps pour mesurer l'attachement entre l'enfant et le parent, ce questionnaire mesure plutôt la sécurité de l'adolescent face à la mère, la sécurité étant issue de la relation d'attachement qu'il a eue avec elle. Si le jeune n'a pas connu sa mère, il est possible d'adapter le questionnaire selon la figure parentale qui lui est la plus significative.

Selon les auteurs, les modèles internes issus de l'attachement peuvent être repérés selon : 1) les expériences affectives/cognitives positives de confiance dans l'accessibilité et les réponses de la figure d'attachement ; et 2) les expériences affectives/cognitives de colère et de désespoir résultant d'une figure d'attachement peu répondante ou qui répond de manière inconsistante. Les choix de réponses sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert de 1 à 5, variant respectivement de « ne correspond pas du tout à ce que je ressens » à « correspond tout à fait à ce que je ressens ». Les résultats à ce questionnaire mènent à un score d'attachement présenté sur un continuum, selon que le répondant ait un attachement insécure ou sécure. Les adolescents ayant un attachement hautement sécure (scores élevés) sont plus satisfaits

d'eux-mêmes, ont une plus grande facilité à chercher du soutien social et répondent avec plus de facilité aux événements stressants. Ce questionnaire ne précise pas par contre si l'attachement insécore est évitant (A), ambivalent (C) ou désorganisé/désorienté (D). Cette précision peut seulement être recueillie par observation d'enfants ou par entrevue pour ce qui est des adolescents et des adultes.

Le questionnaire IPPA présente de bonnes qualités psychométriques. En le construisant, Armsden et Greenberg (1987) en ont vérifié la validité. Pour ce faire, ils ont examiné la corrélation entre les mesures des variables bien-être psychologique, environnement familial et recherche de soutien envers les personnes significatives, en accord avec l'organisation de l'attachement (Bowlby, 1973 ; Sroufe et Waters, 1977). Les questionnaires suivants ont été utilisés : - le bien-être : *The Tennessee Self-Concept Scale* (Fitts, 1965) ; - le statut affectif : *Affective State Index* (Bachman's, 1970) ; - les caractéristiques familiales : *The Family Environment Scale* (Moos, 1974) ; - les événements stressants de la vie : *The Life Events Checklist* (Johnson et McCutcheon, 1980) ; - et la recherche de proximité : *Inventory of Adolescent Attachment* (Greenberg, Siegal, et Leitch, 1983). Les résultats de ces instruments ont été comparés aux résultats du questionnaire *The Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA) ayant été distribués aux mêmes sujets. Les résultats révèlent que les variables mesurées sont effectivement corrélées. Le questionnaire IPPA a été traduit de l'anglais au français et validé (Soucy et Larose, 2000 ; Larose et Soucy, 2004). Ce questionnaire est présenté en annexe 4.

2.3.4- Compétences scolaires et comportement

Le *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves* (Desbiens, Janosz et coll., 2004) a été utilisé pour mesurer les compétences scolaires et le comportement. Il s'agit d'un questionnaire qui est actuellement en cours de validation par les auteurs. Nous avons choisi d'abrégé ce questionnaire, le portant de 118 items dans sa version originale à 85 items dans sa version réduite. Cette version réduite, tout comme la version originale, compte deux volets : « compétences scolaires et apprentissage » et

« compétence sociale ». Les choix de réponses à ce questionnaire sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert de 1 à 6, variant respectivement de « très peu » à « beaucoup », « très faible » à « très supérieur » ou « pas du tout » à « tout à fait », selon les questions. Les données rapportées par ce questionnaire sur les deux volets sont continues.

Le volet « compétences scolaires et apprentissage » rapporte d'abord le rendement scolaire de l'élève en pourcentage selon l'enseignant. Ce volet inclut aussi une échelle de compétences scolaires remplie par l'enseignant. Les sous-échelles qui la composent sont la lecture, l'expression orale et l'expression écrite. Plus le score est élevé à cette échelle, plus les compétences scolaires de l'élève sont élevées. De même, la motivation des élèves a été mesurée par les élèves eux-mêmes, puisque nous jugions qu'ils étaient mieux placés que les enseignants pour évaluer cette variable. Les questions sur ce volet, qui s'adressaient aux enseignants, ont donc été adaptées de manière à ce qu'elles s'adressent aux élèves. Les sous-échelles qui composent la motivation sont les attitudes envers l'école, le sentiment de compétence, l'effort et les attributions. Plus le score est élevé à cette échelle, plus la motivation de l'élève est élevée.

Pour ce qui est du volet compétence sociale, évalué entièrement par l'enseignant, une première échelle rapporte les problèmes de comportement. Cela inclut les sous-échelles suivantes : sentiment dépressif, anxiété sociale, attention et concentration, impulsivité, hyperactivité, opposition, agressivité physique, intimidation et indiscipline. Plus le score est élevé à cette échelle, plus l'élève présente des problèmes de comportement dans une proportion élevée. D'autre part, la qualité de la compétence sociale est aussi mesurée par ce questionnaire. Un score élevé correspond à une compétence sociale élevée. Les difficultés des élèves dans leur relation avec les pairs sont aussi attestées. Les sous-échelles qui les composent sont le rejet social et l'isolement social. Plus le score est élevé à cette échelle, plus l'élève présente des difficultés dans ses relations avec ses pairs. Enfin, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève est aussi mesurée et un score élevé correspond à une relation de qualité. Ce questionnaire est présenté en annexe 6.

2.4- Méthodes d'analyses statistiques

Toutes les analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel SPSS pour Windows (2001).

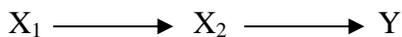
D'abord, à la section 3.1, les statistiques descriptives pour les quatre variables à l'étude ont été calculées. Des tests statistiques ont aussi été effectués de manière à vérifier s'il y a des différences significatives quant aux résultats obtenus entre les filles et les garçons pour les variables maltraitance, attachement et expérience scolaire. Pour ce faire, des tests d'hypothèses appliqués aux moyennes ont été utilisés, puisqu'ils servent à vérifier s'il existe une différence significative entre deux moyennes de variables continues. La statistique t est désignée pour juger du degré d'association entre les deux variables. Aussi, pour les variables maltraitance d'une part et expérience scolaire d'autre part, des analyses de corrélation bi-variées ont été réalisées de manière à vérifier si les diverses échelles qui les composent sont intercorrélées entre elles. Ce type d'analyse vise à vérifier le degré d'association entre deux variables continues, sans qu'une variable ne soit présumée avoir un effet sur l'autre. Pour juger du degré d'association entre les variables continues en question, le coefficient de corrélation r de Pearson a été utilisé, puisqu'il est tout désigné pour ce type d'analyse (Howell, 1998 ; Tabachnick et Fidell, 2007). Enfin, une série d'analyses factorielles a été conduite sur les variables mesurées par questionnaire, soit maltraitance, attachement et expérience scolaire, de manière à évaluer la validité de construit des outils utilisés pour les mesurer. Ces analyses sont présentées en annexe.

À la section 3.2, les hypothèses de recherche générale et spécifiques telles que présentées à la figure 3 ont été vérifiées. Ces hypothèses ont la forme d'une chaîne d'événements. Vitaro décrit bien ce processus de réactions en chaîne, qu'il compare à un effet de domino :

« l'action qui a fait tomber le domino initial s'est répercutée sur le domino final par le truchement des dominos intermédiaires ou médiateurs qui ont été entraînés par la chute du domino initial. Les dominos intermédiaires correspondent aux variables médiatrices... » (Vitaro, 2000, p.88).

L'analyse de sentier permet de tester les liens entre plusieurs variables. Elle est toute désignée pour tester les hypothèses de cette étude, qui visent à prédire l'issue d'une variable dépendante sur la base de plusieurs variables prédictives. Les deux variables médiatrices du modèle examiné sont à la fois des variables dépendantes et indépendantes. L'analyse de sentier repose sur des analyses de régressions multiples hiérarchiques. La modélisation utilisée est la méthode pas à pas (*stepwise*). Sur SPSS, les variables ont été entrées selon l'ordre qu'elles occupent dans le modèle examiné. Nous avons procédé en trois étapes qui suivent l'évolution des événements dans la chaîne. Ainsi, dans une première étape, nous avons vérifié l'incidence du statut socio-économique sur la maltraitance. Dans une deuxième étape, nous avons vérifié l'incidence du statut socio-économique et de la maltraitance sur l'attachement. Il faut noter que par cette commande, la sortie SPSS donne les résultats uniquement pour les liens qui sont significatifs entre une variable indépendante et une variable dépendante. Enfin, dans une troisième étape, nous avons vérifié l'incidence du statut socio-économique, de la maltraitance et de l'attachement sur l'expérience scolaire (les compétences scolaires d'une part et les troubles du comportement d'autre part). De la même manière, la sortie SPSS montre uniquement les liens qui sont significatifs entre une variable indépendante et une variable dépendante. Dans ce type d'analyse, l'effet d'une variable indépendante inclut toujours l'effet de la ou des précédentes variables indépendantes rencontrées dans la chaîne d'événements, sauf pour la première variable indépendante de la chaîne. Les résultats de ces analyses de régressions multiples hiérarchiques seront présentés dans un tableau et schématisés par des sentiers. Pour interpréter les résultats d'une analyse de sentier, on parle d'effet direct d'une variable sur une autre lorsque la flèche les joint sans transiter par une autre variable. Puis on parle d'effet indirect d'une variable sur une autre lorsque le lien entre les deux passe par une variable intermédiaire. Une variable qui intervient entre deux variables dans une analyse de sentier est présumée jouer un rôle médiateur. À cet égard, Cohen, Cohen, West et Aiken (2003) donnent l'exemple de la figure 4, dans laquelle il n'y a pas d'effet direct de X_1 sur Y . Il y a toutefois un effet indirect de X_1 sur Y , via la variable X_2 . L'effet de X_1 sur Y est donc médiatisé par la variable X_2 .

Figure 4. Effet indirect



(Cohen et coll., 2003, p.76)

Dans ce cas de figure, on ne peut pas parler de faux effet de X_1 sur Y . Ce type de tracé peut permettre de répondre à des questions de recherche sur les mécanismes qui interviennent dans les liens entre des phénomènes. Ces auteurs donnent l'exemple que l'effet de la faible qualité de la relation conjugale des parents (X_1) sur la délinquance de leur enfant (Y) pourrait être attribuable à la faible qualité de la relation parents-enfant (X_2). Dans le cas où l'effet de X_1 sur Y est médiatisé par la variable X_2 , sans que X_1 ne soit directement lié à Y , tel que nous venons de le voir, il s'agit de médiation totale. Dans le cas où l'effet de X_1 sur Y est médiatisé par la variable X_2 , et qu'en plus, un lien direct existe entre X_1 et Y , il s'agit de médiation partielle. Puisque les variables du modèle examiné sont continues, et que certaines sont présumées avoir un effet sur d'autres, le coefficient de régression standardisé β a été utilisé pour juger du degré d'association entre elles. Enfin, la quantité de sujets de l'échantillon ($n= 267$) paraît suffisante pour effectuer ce type d'analyse. En effet, pour effectuer une analyse de sentier, entre 5 et 10 sujets sont requis par paramètre. Idéalement, selon la complexité du modèle, le devis devrait compter au moins 200 à 300 sujets (Klem, 1995 ; Licht, 1995 ; Howell, 1998 ; Cohen et coll., 2003 ; Tabachnick et Fidell, 2007). Pour cette recherche, les analyses de sentier sont exécutées pour l'échantillon dans son ensemble, de même que pour les filles d'une part et les garçons d'autre part. Les analyses sont menées pour la variable dépendante compétences scolaires d'abord et la variable dépendante problèmes de comportement ensuite.

Enfin, à la section 3.3, dans le but d'approfondir les analyses, les liens entre les sous dimensions de la maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence) et les autres variables ont été vérifiés. Nous avons fait de même avec les diverses dimensions de l'expérience scolaire (motivation, qualité de la compétence sociale, difficultés dans les relations avec les pairs et qualité de la relation enseignant

élève). Pour vérifier les liens entre deux variables à la fois, dans lesquels il est présumé qu'une variable ait un effet sur l'autre, des analyses de régressions linéaires simples ont été effectuées. Si l'analyse a pour objet de vérifier une prédiction de Y sur la base d'informations sur X, il s'agit effectivement du type d'analyses à utiliser, que l'on peut aussi nommer analyses de régressions bi-variées (Howell, 1998 ; Tabachnick et Fidell, 2007). Pour juger du degré d'association entre les variables, le coefficient de régression β a été utilisé. Ces analyses sont complémentaires aux analyses de sentier, puisqu'elles permettront de voir les liens entre les diverses dimensions des phénomènes examinés.

3- Résultats

3.1- Statistiques descriptives

3.1.1- Statut socio-économique

Les minimum et maximum théoriques pour cette variable sont respectivement de 17,81 et 101,74. Pour identifier le statut socio-économique de la famille des sujets, l'emploi du père seulement a été retenu, puisque selon les réponses que les sujets ont apportées, plus de pères que de mères étaient actifs sur le marché de l'emploi. Pour cet échantillon (n= 211), la valeur de la variable continue statut socioéconomique (SSE) de la famille des sujets la plus faible est 16 et la plus élevée est 75,60 ; la moyenne est de 40,04 et l'écart type est de 10,40. L'asymétrie de la courbe est de 0,69 et l'aplatissement est de -0,58. Cinquante-six valeurs sont manquantes pour cette variable, soit parce que les sujets n'avaient pas répondu à la question, avaient répondu qu'ils ne le savaient pas, ou parce que la réponse apportée était inclassifiable (exemple : accident de travail CSST). D'autre part, trois réponses apportées dans l'échantillon quant à l'occupation du père étaient « aide sociale ». Afin d'éviter de perdre trop de valeurs pour la variable SSE, nous avons pris l'initiative d'attribuer un indice à cette source de revenu, puisque Blishen et coll. (1987) ne mentionnent pas d'indications à cet effet. Pour ce faire, nous jugions que cet indice devait être moins élevé que le plus faible

indice prévu par cet outil, qui est de 17,81. C'est pourquoi nous lui avons accordé un indice 16.

Lorsque la variable statut socio-économique est regroupée en trois catégories à intervalles égaux, soit 1- faible, 2- moyen et 3- élevé, 46,2 % des sujets de l'échantillon se retrouvent dans la catégorie faible ; 46,2 % dans la catégorie moyen ; et 7,6 % dans la catégorie élevée. Compte tenu du peu de sujets présents dans la catégorie SSE élevé, la variable SSE a été considérée sous sa forme continue pour mener les analyses statistiques.

La moyenne de la variable continue SSE des familles des sujets de l'échantillon selon chacune des trois écoles est de 40,58 pour l'école de faible SSE ; de 38,47 pour l'école de SSE moyen ; et de 41,30 pour l'école de SSE élevé. Ces données montrent que dans le sens de nos attentes, le statut socio-économique des familles des sujets de l'école de SSE élevé est le plus haut. Contrairement à nos attentes toutefois, le statut socio-économique de la famille des sujets de l'école de faible SSE est plus élevé que celui de l'école de SSE moyen. À cet égard, il est possible d'envisager un biais dans la sélection des écoles, puisque l'IMSE de l'école de milieu moyen est de 24,25, ce qui représente un indice de défavorisation plutôt élevé. De plus, un biais dans la sélection des groupes dans cette école s'est aussi produit, puisqu'une plus forte proportion de groupes de l'adaptation scolaire s'y retrouve comparativement aux autres écoles. Au final, cela pourrait expliquer pourquoi peu d'élèves de cet échantillon se trouvent dans la catégorie SSE élevé tel que mentionné précédemment. Bref, il est possible de constater que le statut socio-économique de l'école que les sujets fréquentent n'est pas nécessairement représentatif de celui de leur famille. Cela témoigne ainsi de l'importance de considérer le statut socio-économique de la famille de chacun des élèves. C'est pourquoi, tout au long des analyses à venir, le statut socio-économique de la famille des sujets mesuré par l'emploi du père, et non celui de leur école, est utilisé.

3.1.2- Maltraitance

Le tableau IV présente les scores moyens de maltraitance (tous les types confondus) et ceux de chacun des trois types de maltraitance. Les scores théoriques sont d'abord présentés, les scores obtenus auprès de l'échantillon ensuite, et enfin, ceux obtenus par les filles d'une part et les garçons d'autre part.

Tableau IV. Scores moyens de maltraitance selon le sexe des sujets

Variables	Sujets	n	\bar{X}	s	Min.	Max.	Asy- métrie	Aplatis- sement
Maltraitance	Théorique				4	20		
	Échantillon	267	6,23	1,97	4	15,30	1,79	3,96
	Filles	148	6,02	1,90	4	14,30	1,73	3,33
	Garçons	119	6,48	2,04	4	15,30	1,89	4,65
Violence physique	Théorique				10	50		
	Échantillon	267	13,03	5,63	10	50	3,35	13,54
	Filles	148	12,82	5,50	10	50	3,81	18,11
	Garçons	119	13,29	5,80	10	42	2,91	9,55
Violence psychologique	Théorique				14,50	72,50		
	Échantillon	267	26,41	8,96	14,50	55	1,10	0,66
	Filles	148	25,45	8,99	14,50	54	1,25	0,94
	Garçons	119	27,60	8,81	14,50	55	0,99	0,58
Négligence physique	Théorique				8	40		
	Échantillon	267	10,30	3,61	8	36	3,06	13,46
	Filles	148	9,76	2,91	8	26	2,73	9,15
	Garçons	119	10,98	4,24	8	36	2,93	11,98

De manière à vérifier si les garçons subissent significativement plus de maltraitance, des tests t ont été effectués, tel que rapportés au tableau V, puisqu'il s'agit de comparer deux moyennes de variables continues. Les résultats rapportent que la moyenne des scores de négligence physique serait significativement plus élevée chez les garçons. Par contre, il n'y aurait pas de différence significative entre les taux de

violence physique des garçons et des filles. Concernant la violence psychologique, aucune différence significative n'est relevée non plus. Enfin, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons quant à la moyenne de maltraitance rapportée.

Tableau V. Lien entre le sexe des sujets et la maltraitance

Variable indépendante	Variables dépendantes							
	Maltraitance		Violence physique		Violence psychologique		Négligence	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Sexe des sujets	-1,871	0,063	-0,687	0,493	-1,965	0,051	-2,683	0,008**

n= 267

* p<0,05 ** p<0,01

À titre informatif, les dimensions de la maltraitance ont été catégorisées en variables dichotomiques selon qu'il y avait oui ou non présence de ce type de maltraitance. Pour ce faire, les seuils de coupure clinique prévus par Paquette et coll. (2004) ont été utilisés. Le tableau VI présente la prévalence des types de maltraitance de cet échantillon selon le sexe des sujets. Cette recherche n'a pas exploité la variable dichotomique maltraitance aux fins d'analyses statistiques toutefois, puisque ces deux catégories (maltraitance oui ou non) sont de valeurs trop inégales aux fins de comparaison. Les scores continus de maltraitance ont plutôt été utilisés.

Tableau VI. Prévalence (%) des formes de maltraitance selon le sexe des sujets

Types maltraitance					
Violence physique		Violence psychologique		Négligence	
n= 13		n= 30		n= 3	
4,9 %		11,2 %		1,1 %	
Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin
n= 6	n= 7	n= 15	n= 15	n= 1	n= 2
2,25 %	2,62 %	5,6 %	5,6 %	0,37 %	0,75 %

n= 267

Enfin, il a été vérifié s'il y a corrélation entre les divers types de maltraitance en utilisant des tests de corrélations bi-variés. Les résultats présentés au tableau VII montrent que tous les types de maltraitance sont intercorrélés entre eux. Cela n'a rien d'étonnant, puisque les divers types de maltraitance ont tendance à co-exister tel que vu au chapitre I.

Tableau VII. Matrice de corrélations des divers types de maltraitance

Échelles	1	2	3
1. Abus physique		0,583**	0,615**
2. Négligence physique			0,595**
3. Violence psychologique			

n= 267

*p<0,05 ** p<0,01

Puisque l'hypothèse de recherche principale est que la défavorisation est liée aux problèmes scolaires par l'effet médiateur de la maltraitance et/ou de l'attachement insécure, la variable globale maltraitance, qui regroupe ses diverses formes, a été utilisée pour tester cette hypothèse en analyses de sentier. D'autre part, à titre indicatif, des analyses de régressions linéaires simples ont été menées pour chacun des types de maltraitance (violence physique, violence psychologique et négligence) afin de connaître de façon plus pointue les liens qu'ils entretiennent avec les autres variables. Cela permettra de comparer les résultats avec ceux obtenus par les études recensées au chapitre II.

Les résultats des analyses factorielles effectuées sur les réponses des sujets de cet échantillon au *Childhood Trauma Questionnaire* dans sa version réduite, de même que les alphas de Cronbach, sont présentés en annexe 3. Les indices obtenus dans le cadre de ces analyses montrent que cet instrument présente des qualités psychométriques acceptables.

3.1.3- Attachement

Le tableau VIII présente les scores moyens d'attachement. Les scores théoriques sont d'abord présentés, les scores obtenus auprès de l'échantillon ensuite, et enfin, ceux obtenus par les filles d'une part et les garçons d'autre part.

Tableau VIII. Scores moyens d'attachement selon le sexe des sujets

Variable	Sujets	n	\bar{X}	s	Min.	Max.	Asymétrie	Aplatissement
Attachement	Théorique				25	125		
	Échantillon	252	96,18	21,18	32	125	-0,83	0,24
	Filles	141	97,87	22,90	32	125	-0,92	0,00
	Garçons	111	94,04	18,64	32	125	-0,82	0,99

Afin de vérifier si la qualité de l'attachement des filles est significativement plus élevée que celle des garçons (n=252), un test t a été réalisé, puisqu'il s'agit de comparer deux moyennes d'une variable continue. Les résultats ($t= 1,466$, $p= 0,144$) rapportent que la qualité de l'attachement des filles n'est pas significativement plus élevée que celle des garçons.

Les résultats de l'analyse factorielle effectuée sur les réponses des sujets de cet échantillon au questionnaire *The Inventory of Parent and Peer Attachment*, ainsi que les alphas de Cronbach, sont présentés en annexe 5. Les indices obtenus montrent que cet instrument présente des qualités psychométriques acceptables.

3.1.4- Compétences scolaires et comportement

Le tableau IX présente les scores moyens de compétences scolaires et sociales. Les scores théoriques sont d'abord présentés, les scores obtenus auprès de l'échantillon ensuite, et enfin, ceux obtenus par les filles d'une part et les garçons d'autre part.

Tableau IX. Scores moyens de l'expérience scolaire selon le sexe des sujets

Variables	Sujets	n	\bar{X}	s	Min.	Max.	Asy- métrie	Aplatis- sement
Compétences scolaires et apprentissage								
Compétences scolaires	Théorique				15	105		
	Échantillon	267	58,98	19,10	18	105	0,16	-0,78
	Filles	148	62,12	19,63	23	100	0,03	-0,90
	Garçons	119	55,06	17,72	18	105	0,27	-0,54
Motivation	Théorique				21,25	90		
	Échantillon	252	61,52	12,42	25	85	-0,41	-0,17
	Filles	141	63,67	12,32	27,50	85	-0,53	-0,15
	Garçons	111	58,80	12,04	25	83,75	-0,34	0,04
Compétences sociales								
Problèmes comportement	Théorique				29	174		
	Échantillon	266	54,37	19	29	137	1,46	2,33
	Filles	148	50,82	15,42	29	99	1,23	1,22
	Garçons	118	58,82	21,97	29	137	1,31	1,49
Compétence sociale	Théorique				6	36		
	Échantillon	267	27,33	5,13	12	36	-0,57	-0,05
	Filles	148	28,42	4,78	12	36	-0,64	0,34
	Garçons	119	25,97	5,25	14	36	-0,48	-0,40
Difficultés relations pairs	Théorique				5	30		
	Échantillon	267	11,31	4,43	5	29	1,17	1,86
	Filles	148	10,93	3,93	5	25	0,87	0,67
	Garçons	119	11,77	4,96	5	29	1,25	1,89
Qualité relation prof-élève	Théorique				8	48		
	Échantillon	267	37,30	6,40	17	48	-0,44	0,02
	Filles	148	37,76	6,39	17	48	-0,66	0,55
	Garçons	119	36,72	6,39	20	48	-0,18	-0,42

Pour vérifier s'il y a des différences significatives entre les filles et les garçons dans leurs compétences scolaires et leur motivation, nous avons fait des tests t qui permirent de comparer deux moyennes d'une variable continue. Les résultats présentés au tableau X montrent que les différences entre ces moyennes sont significatives. Les

filles présenteraient ainsi des compétences scolaires et une motivation significativement plus élevées que celles des garçons.

Tableau X. Lien entre le sexe des sujets et les compétences scolaires

Variable indépendante	Variables dépendantes			
	Compétences scolaires ^a		Motivation ^b	
	t	p	t	p
Sexe des sujets	3,083	0,002**	3,155	0,002**

^an= 267 ^bn= 252

* p<0,05 ** p<0,01

Puis afin de vérifier s'il y a des différences significatives au plan comportemental entre les filles et les garçons, des tests t ont aussi été effectués. Comme le montre le tableau XI, les résultats rapportent que les garçons présenteraient significativement plus de problèmes de comportement que les filles. Dans le même sens, la qualité de la compétence sociale serait significativement plus élevée chez les filles. Il semble qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les filles et les garçons toutefois pour ce qui est des difficultés dans les relations avec pairs et dans la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant.

Tableau XI. Lien entre le sexe des sujets et le comportement

Variable indépendante	Variables dépendantes							
	Problèmes comportement ^a		Compétence sociale ^b		Difficultés relations pairs ^c		Qualité relation prof-élève ^d	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Sexe des sujets	-3,353	0,001**	3,942	0,000**	-1,514	0,132	1,318	0,189

^an= 266 ^bn= 267 ^cn= 267 ^dn= 267

* p<0,05 ** p<0,01

Enfin, nous avons vérifié s'il y a corrélation entre les diverses dimensions des compétences scolaires et comportementales. Pour ce faire, des tests de corrélations bivariés ont été effectués. Les résultats présentés au tableau XII montrent que toutes les dimensions des compétences scolaires et comportementales sont intercorrélées entre elles. Les résultats rapportent ainsi que les problèmes de comportements sont inversement corrélés à la compétence scolaire. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'Hinshaw (1992), selon lesquels il y a comorbidité entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement. En somme, cela signifie que ces deux problématiques sont souvent associées chez un même élève. D'autre part, la compétence scolaire est corrélée à la motivation. De même, les problèmes de comportement sont inversement corrélés à la motivation. Autre fait intéressant à souligner, comme on pouvait s'y attendre, les résultats rapportent que les jeunes dont la compétence sociale est élevée sont plus susceptibles d'expérimenter des relations de qualité avec autrui, autant avec les élèves qu'avec les enseignants. Enfin, il semble que les jeunes dont les compétences scolaires sont élevées entretiendraient une relation de bonne qualité avec leur enseignant, tandis que ceux qui présentent des problèmes de comportement entretiendraient pour leur part une relation difficile.

Tableau XII. Matrice de corrélations des diverses dimensions des compétences scolaires et comportement

Échelles	1	2	3	4	5	6
1. Compétences scolaires		0,248**	-0,240**	0,419**	-0,193**	0,273**
2. Motivation			-0,305**	0,335**	-0,152*	0,312**
3. Problèmes comportement				-0,588**	0,222**	-0,299**
4. Compétence sociale					-0,594**	0,549**
5. Difficultés relations pairs						-0,348**
6. Qualité relation prof-élève						

n= 251 à 267

* p<0,05 ** p<0,01

Dans le cadre de cette recherche, l'échelle des compétences scolaires a été utilisée pour tester les hypothèses dans le modèle proposé. D'autre part, à titre indicatif, la motivation scolaire a été mise en lien avec les autres variables par des analyses de régressions linéaires simples.

Pour ce qui est du volet compétence sociale, nous avons utilisé la variable problèmes de comportement pour tester les hypothèses à l'intérieur du modèle proposé. Puis, à titre indicatif, la qualité de la compétence sociale, les difficultés des élèves dans leurs relations avec les pairs et la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève ont été traitées en analyses de régressions linéaires simples.

Les résultats des analyses factorielles effectuées sur les réponses des sujets de cet échantillon au *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves* dans sa version réduite, ainsi que les alphas de Cronbach, sont présentés en annexe 7. Les indices obtenus dans le cadre de ces analyses montrent que cet outil présente des qualités psychométriques acceptables.

3.2- Analyses de sentier

3.2.1- Analyses de sentier pour l'échantillon

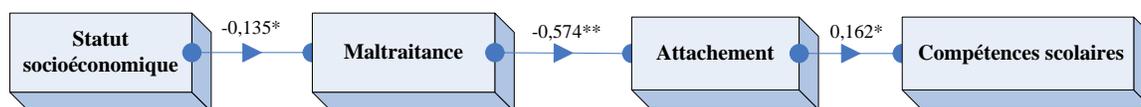
Les résultats de l'analyse de sentier pour l'échantillon montrent que le statut socio-économique serait significativement, mais faiblement lié à la maltraitance. La maltraitance serait significativement liée à l'attachement. L'attachement serait à son tour significativement, mais faiblement lié aux compétences scolaires. Par contre, contrairement à ce que proposent les hypothèses spécifiques, le statut socio-économique ne serait lié, ni à l'attachement, ni aux compétences scolaires. La maltraitance ne serait pas non plus liée aux compétences scolaires. Sans perdre de vue les faibles liens entre certaines variables, selon ces résultats, l'hypothèse générale semble plausible. Ainsi, en considérant que le statut socio-économique n'est pas lié aux compétences scolaires, il serait possible de prétendre que la défavorisation pourrait être indirectement liée aux difficultés d'apprentissage par l'effet médiateur de la maltraitance et de l'attachement insécure. Ces résultats sont présentés au tableau XIII. Ils sont aussi schématisés à la figure 5.

La chaîne d'événements qui mène aux problèmes de comportement emprunte un tracé différent de celui des compétences scolaires. Ainsi, le statut socio-économique serait significativement, mais faiblement lié à la maltraitance. La maltraitance serait significativement liée à l'attachement. Par contre, ce n'est pas l'attachement insécure qui conduirait aux problèmes de comportement, mais plutôt la maltraitance. Puis contrairement à ce que proposent les hypothèses spécifiques, la défavorisation ne serait liée, ni à l'attachement insécure, ni aux problèmes de comportement. Selon ces résultats, malgré le faible lien entre certaines variables, l'hypothèse générale serait plausible. En effet, puisque le statut socio-économique n'est pas lié aux problèmes de comportement, nous pourrions avancer que la défavorisation serait indirectement liée aux problèmes de comportement par l'effet médiateur de la maltraitance. Ces résultats sont présentés au tableau XIII et à la figure 6.

Tableau XIII. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour l'échantillon

Variables indépendantes	Variables dépendantes
Première étape	
Statut socio-économique	Maltraitance $\beta = -0,135$ $p = 0,049^*$ $n = 211$
Deuxième étape	
Statut socio-économique	Attachement
Maltraitance	$\beta = -0,574$ $p = 0,000^{**}$ $n = 198$
Troisième étape a)	
Statut socio-économique	Compétences scolaires
Maltraitance	
Attachement	$\beta = 0,162$ $p = 0,023^*$ $n = 198$
Troisième étape b)	
Statut socio-économique	Problèmes de comportement
Maltraitance	$\beta = 0,282$ $p = 0,000^{**}$ $n = 197$
Attachement	

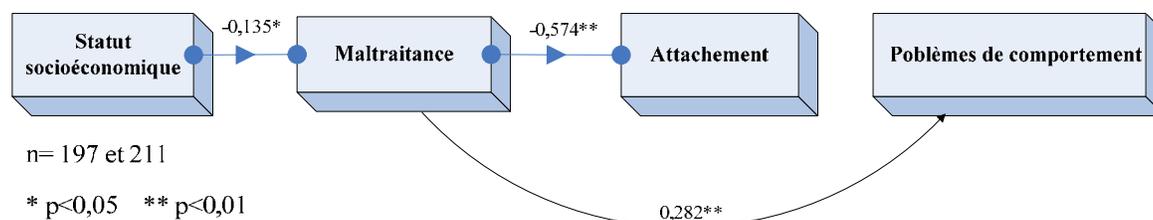
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Figure 5. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour l'échantillon

$n = 198$ et 211

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Figure 6. Analyse de sentier pour les problèmes de comportement comme variable dépendante pour l'échantillon



3.2.2- Analyses de sentier pour les filles

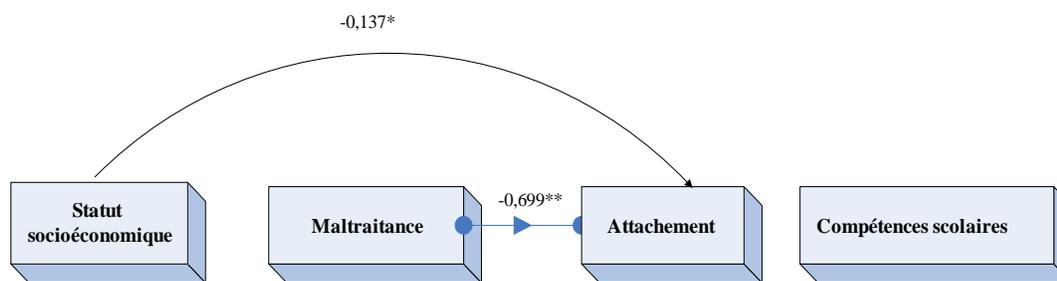
Il semble que cette chaîne d'événements n'ait pas d'incidence sur les compétences scolaires chez les filles. Ainsi, le statut socio-économique est significativement, mais faiblement lié à l'attachement. La maltraitance est aussi liée à l'attachement. Par contre, aucune des variables indépendantes n'est lié aux compétences scolaires. De même, le statut socio-économique ne serait pas lié à la maltraitance chez les filles. Ces résultats sont présentés au tableau XIV et sont schématisés à la figure 7.

Concernant les problèmes de comportement chez les filles, il semble que le statut socio-économique soit faiblement lié à l'attachement. Puis la maltraitance est liée à l'attachement et aux problèmes de comportement. Tout comme c'est le cas pour l'échantillon, chez les filles, on remarque que la maltraitance aurait une incidence importante sur les troubles du comportement. Par contre, dans cette chaîne d'événements, le statut socio-économique n'est lié ni à la maltraitance, ni aux problèmes de comportement. L'attachement n'est pas lié aux problèmes de comportement non plus. Ces résultats sont présentés au tableau XIV et sont schématisés à la figure 8.

Tableau XIV. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour les filles

Variables indépendantes	Variables dépendantes
Première étape	Maltraitance
Statut socio-économique	
Deuxième étape	Attachement
Statut socio-économique	$\beta = -0,137$ $p = 0,048^*$ $n = 115$
Maltraitance	$\beta = -0,699$ $p = 0,000^{**}$ $n = 115$
Troisième étape a)	Compétences scolaires
Statut socio-économique	
Maltraitance	
Attachement	
Troisième étape b)	Problèmes de comportement
Statut socio-économique	
Maltraitance	$\beta = 0,352$ $p = 0,000^{**}$ $n = 115$
Attachement	

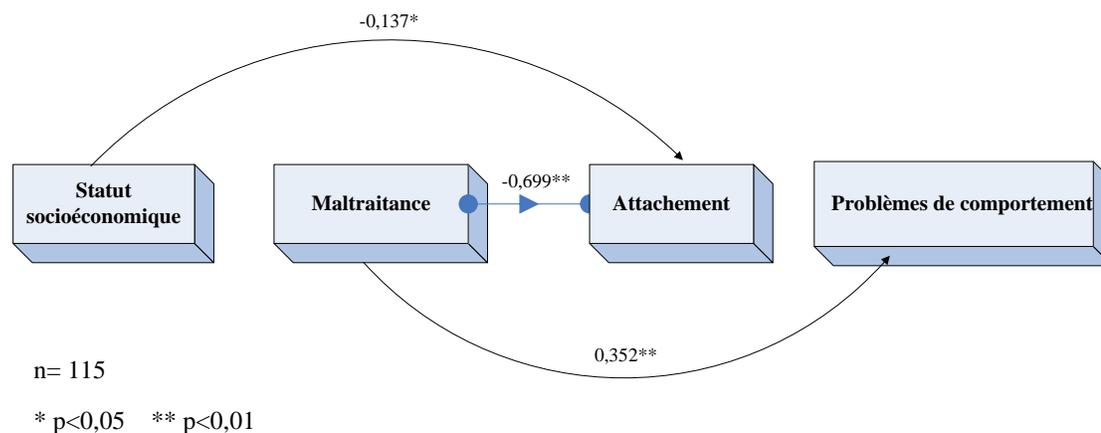
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Figure 7. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour les filles

n= 115

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Figure 8. Analyse de sentier pour les problèmes de comportement comme variable dépendante pour les filles



3.2.3- Analyses de sentier pour les garçons

Les résultats révèlent que cette chaîne d'événements n'a pas d'incidence sur les compétences scolaires chez les garçons. Ainsi, dans cette chaîne d'événements, seule la maltraitance est significativement liée à l'attachement. Le statut socio-économique n'est pas lié à la maltraitance, ni à l'attachement. Puis aucune variable indépendante n'est liée aux compétences scolaires chez les garçons. Ces résultats sont présentés au tableau XV et sont schématisés à la figure 9.

Les résultats montrent que cette chaîne d'événements n'a pas d'incidence non plus sur les problèmes de comportement chez les garçons. Ainsi, dans cette chaîne d'événements, seule la maltraitance est significativement liée à l'attachement. Il n'y a pas d'autres variables qui se lient entre elles. Ces résultats sont présentés au tableau XV et sont schématisés à la figure 10.

Tableau XV. Analyses de régressions multiples hiérarchiques pour les garçons

Variables indépendantes	Variables dépendantes
Première étape Statut socio-économique	Maltraitance
Deuxième étape Statut socio-économique Maltraitance	Attachement $\beta = -0,431$ $p = 0,000^{**}$ $n = 83$
Troisième étape a) Statut socio-économique Maltraitance Attachement	Compétences scolaires
Troisième étape b) Statut socio-économique Maltraitance Attachement	Problèmes de comportement

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

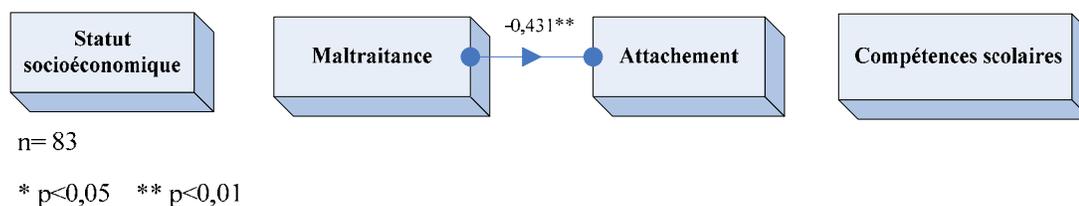
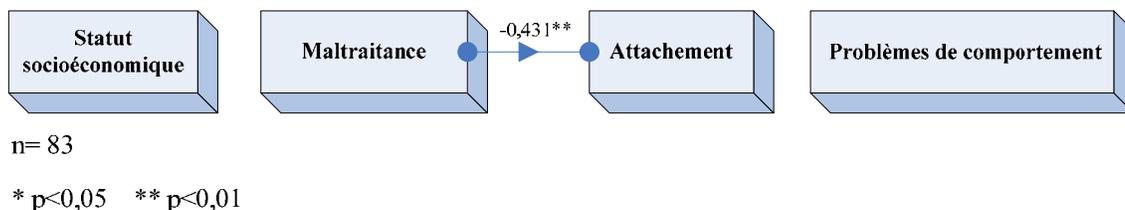
Figure 9. Analyse de sentier pour les compétences scolaires comme variable dépendante pour les garçons

Figure 10. Analyse de sentier pour problèmes de comportement comme variable dépendante pour les garçons



En somme, la chaîne d'événements ciblée pour cette recherche semble plausible, et ce, tant pour les difficultés d'apprentissage que les troubles du comportement. Les événements s'enchaînent différemment toutefois, selon la variable dépendante. Par contre, cette chaîne d'événements semble avoir moins d'impact sur les variables dépendantes lorsque les filles et les garçons sont séparés. Puisque les événements de la chaîne se lient entre eux pour les filles et les garçons lorsqu'ils sont regroupés, nous proposons que la raison possible serait la diminution de la puissance statistique par la division de l'échantillon en deux. En effet, chez les filles, seulement 115 sujets sont considérés dans l'analyse, et chez les garçons, seulement 83.

3.3- Analyses de régressions linéaires simples

3.3.1- Lien entre le statut socio-économique et la maltraitance

Afin d'observer le lien entre le statut socio-économique et la maltraitance sous diverses formes, les scores totaux de maltraitance, de même que les scores de chacune de ses dimensions (violence physique, violence psychologique et négligence) ont été comparés selon l'indice continu du statut socio-économique de la famille des sujets. Pour ce faire, des analyses de régressions linéaires simples ont été réalisées. Les résultats rapportent que la défavorisation serait significativement, mais faiblement liée à la maltraitance, et plus précisément, à la violence physique et à la négligence. Les

résultats n'indiquent toutefois pas de lien significatif entre la défavorisation et la violence psychologique. Ces résultats sont présentés au tableau XVI.

Tableau XVI. Lien entre le statut socio-économique et la maltraitance

Variable indépendante	Variables dépendantes							
	Maltraitance		Violence physique		Violence psychologique		Négligence	
	β	p	β	p	β	p	β	p
SSE	-0,135	0,049*	-0,171	0,013*	-0,077	0,265	-0,149	0,030*

n= 211

* p<0,05 ** p<0,01

3.3.2- Lien entre le statut socio-économique et l'attachement

Pour vérifier le lien entre ces variables, il s'agit de comparer la moyenne des scores d'attachement selon l'indice continu du statut socio-économique de la famille des sujets (n= 198) par une analyse de régression linéaire simple. Les résultats ($\beta = -0,009$, $p = 0,897$) indiquent qu'il n'y a pas de lien significatif entre ces deux variables.

3.3.3- Lien entre le statut socio-économique et l'expérience scolaire

Pour vérifier le lien entre le statut socio-économique et les diverses dimensions de l'expérience scolaire, nous avons fait des analyses de régressions linéaires simples pour comparer des scores continus. Les résultats présentés au tableau XVII rapportent tout d'abord que la défavorisation ne serait pas liée aux difficultés d'apprentissage. D'autre part, le lien entre le statut socio-économique des sujets et la motivation scolaire a été

examiné. L'analyse montre que la défavorisation ne serait pas non plus liée à la faible motivation scolaire.

Tableau XVII. Lien entre le statut socio-économique et les compétences scolaires

Variable indépendante	Variables dépendantes			
	Compétences scolaires ^a		Motivation ^b	
	β	p	β	p
SSE	-0,043	0,538	-0,018	0,798

^an= 211 ^bn= 198

* p<0,05 ** p<0,01

Quant aux troubles de comportement, les résultats présentés au tableau XVIII montrent que la défavorisation ne serait pas non plus liée aux troubles du comportement. Poussant plus loin les analyses, elles révèlent à leur tour que la défavorisation ne représente pas un facteur de risque de difficultés dans les relations avec les pairs ni avec les enseignants. Enfin, la favorisation socio-économique ne serait pas un gage de la qualité de la compétence sociale selon les résultats obtenus auprès de cet échantillon.

Tableau XVIII. Lien entre le statut socio-économique et le comportement

Variable indépendante	Variables dépendantes							
	Problèmes comportement ^a		Compétence sociale ^b		Difficultés relations pairs ^c		Qualité relation prof-élève ^d	
	β	p	β	p	β	p	β	p
SSE	-0,066	0,343	0,009	0,900	-0,093	0,178	-0,078	0,258

^an= 210 ^bn= 211 ^cn= 211 ^dn= 211

* p<0,05 ** p<0,01

3.3.4- Lien entre la maltraitance et l'attachement

Afin de vérifier le lien entre la maltraitance ainsi que toutes ses dimensions (violence physique, violence psychologique et négligence) et l'attachement, nous avons fait des analyses de régressions linéaires simples pour comparer des scores continus. Des liens significatifs ont été obtenus pour chacune des analyses. En somme, ces résultats suggèrent que la maltraitance dans son ensemble, de même que chacune de ses dimensions, auraient un impact défavorable sur la qualité de l'attachement. Ces résultats sont présentés au tableau XIX.

Tableau XIX. Lien entre la maltraitance et l'attachement

Variables indépendantes	Variable dépendante	
	Attachement	
	β	p
Maltraitance	-0,569	0,000**
Violence phy.	-0,288	0,000**
Violence psy.	-0,662	0,000**
Négligence	-0,331	0,000**

n= 252

* p<0,05 ** p<0,01

3.3.5- Lien entre la maltraitance et l'expérience scolaire

Les scores des variables liées à l'expérience scolaire ont été comparés selon les scores de maltraitance et ses diverses dimensions par des analyses de régressions linéaires simples. En somme, la maltraitance ne serait pas liée aux difficultés d'apprentissage. Seulement la violence psychologique y serait significativement, mais faiblement liée. D'autre part, le lien entre la maltraitance dans son ensemble et la motivation scolaire a été examiné. Les résultats y montrent un lien significatif, mais plutôt faible. Quant à l'incidence des chacun des types de maltraitance sur la motivation scolaire, il semble que seule la violence psychologique y serait liée. Ces résultats sont présentés au tableau XX.

Tableau XX. Lien entre la maltraitance et les compétences scolaires

Variables indépendantes	Variables dépendantes			
	Compétences scolaires ^a		Motivation ^b	
	β	p	β	p
Maltraitance	-0,111	0,070	-0,218	0,001**
Violence phy.	-0,025	0,680	-0,023	0,720
Violence psy.	-0,130	0,034*	-0,309	0,000**
Négligence	-0,102	0,095	-0,104	0,099

^an= 267 ^bn= 252

* p<0,05 ** p<0,01

La maltraitance dans son ensemble, de même que chacune de ses dimensions (violence physique, violence psychologique et négligence) seraient significativement liées aux problèmes de comportement. Dans le même ordre d'idée, un lien significatif est rapporté entre la maltraitance et la qualité de la compétence sociale, ainsi que pour chacune des dimensions de la maltraitance. Cela laisse entrevoir que les jeunes qui ne sont pas maltraités seraient plus susceptibles de présenter de bonnes compétences sociales. Nous avons aussi vérifié le lien entre la maltraitance dans son ensemble et les difficultés relationnelles avec les pairs, qui se montre non significatif. Il ressort que seule la violence psychologique y serait liée. Les résultats montrent aussi que les jeunes maltraités présenteraient des difficultés dans leur relation avec leur enseignant, et plus précisément les jeunes violentés psychologiquement. En somme, la violence psychologique ressort comme étant une dimension de la maltraitance qui aurait la plus grande incidence sur des relations de mauvaise qualité avec autrui. Les résultats rapportés dans ce paragraphe sont présentés au tableau XXI. Il faut noter que bien que les liens entre certaines variables soient significatifs, leur degré d'association est de faible magnitude.

Tableau XXI. Lien entre la maltraitance et le comportement

Variables indépendantes	Variables dépendantes							
	Problèmes comportement ^a		Compétence sociale ^b		Difficultés relations pairs ^c		Qualité relation prof-élève ^d	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Maltraitance	0,282	0,000**	-0,245	0,000**	0,101	0,100	-0,136	0,026*
Violence phy.	0,191	0,002**	-0,121	0,048*	0,068	0,265	-0,003	0,962
Violence psy.	0,265	0,000**	-0,282	0,000**	0,139	0,023*	-0,195	0,001**
Négligence	0,251	0,000**	-0,154	0,012*	-0,012	0,841	-0,069	0,262

^an= 266 ^bn= 267 ^cn= 267 ^dn= 267

* p<0,05 ** p<0,01

3.3.6- Lien entre l'attachement et l'expérience scolaire

Pour vérifier les liens entre ces variables, les scores de l'expérience scolaire ont été comparés selon les scores d'attachement par des analyses de régressions linéaires simples. Les résultats présentés au tableau XXII rapportent d'abord un lien significatif, mais faible, entre l'attachement et les compétences scolaires. Nous avons aussi vérifié le lien entre l'attachement et la motivation scolaire, qui se montre significatif.

Tableau XXII. Lien entre l'attachement et les compétences scolaires

Variable indépendante	Variables dépendantes			
	Compétences scolaires		Motivation	
	β	p	β	p
Attachement	0,142	0,024*	0,353	0,000**

n= 252

* p<0,05 ** p<0,01

Les résultats montrent un lien significatif entre l'attachement et les problèmes de comportement. En poussant un peu plus loin les analyses, il est possible de remarquer que l'attachement insécure serait significativement lié aux difficultés dans les relations avec les pairs et aussi avec les enseignants. Dans le même ordre d'idées, le lien entre l'attachement et la qualité de la compétence sociale a été examiné. Ces deux variables seraient significativement associées, ce qui pourrait suggérer que l'attachement sécure serait un gage de compétences sociales élevées. Ces résultats sont présentés au tableau XXIII. Bien que les liens entre ces variables soient significatifs, leur degré d'association est de faible magnitude.

Tableau XXIII. Lien entre l'attachement et le comportement

Variable indépendante	Variables dépendantes							
	Problèmes comportement ^a		Compétence sociale ^b		Difficultés relations pairs ^c		Qualité relation prof-élève ^d	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Attachement	-0,244	0,000**	0,277	0,000**	-0,128	0,043*	0,227	0,000**

^an= 251 ^bn= 252 ^cn= 252 ^dn= 252

* p<0,05 ** p<0,01

4- Discussion

La présente étude vise à répondre à la question de recherche suivante : comment la pauvreté est-elle liée aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement? L'hypothèse générale proposée est que la défavorisation est liée aux problèmes scolaires par l'effet médiateur de la maltraitance et/ou de l'attachement insécuré. Les résultats obtenus en analyses de sentier semblent appuyer cette hypothèse. Ainsi, nous pourrions répondre à la question de recherche en proposant que la pauvreté serait indirectement liée aux difficultés d'apprentissage en milieu scolaire par le biais de la maltraitance, qui serait plus présente en milieu défavorisé. La maltraitance serait un risque important d'attachement insécuré chez les jeunes qui l'ont subie, et l'attachement insécuré aurait une incidence défavorable sur leurs compétences scolaires. De même, la pauvreté serait indirectement liée aux problèmes de comportement par l'effet de la maltraitance, sans transiter par l'attachement. Bien sûr, ce parcours liant la défavorisation aux problèmes scolaires n'est pas l'unique explication. D'autres chaînes d'événements pourraient aussi expliquer ce lien. De plus, il ne faut pas perdre de vue que certains liens entre les variables, bien qu'ils soient significatifs, sont de faible magnitude. Il est néanmoins possible de constater que le parcours examiné dans cette étude semble plausible, ce qui est un résultat fort intéressant.

D'abord, il est possible de constater par les analyses de sentier que contrairement à ce que proposait la deuxième hypothèse spécifique, la défavorisation n'aurait pas d'incidence sur l'attachement insécuré. Les résultats rapportés par van IJzendoorn et Kroonenberg (1988) et Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters (1979) suggéraient pourtant qu'un haut niveau de stress et d'instabilité, caractéristiques des milieux défavorisés, pourraient facilement interférer avec les comportements maternels, en faisant compétition aux demandes de soins de l'enfant. Ces conditions auraient un impact négatif sur l'interaction mère-enfant, et éventuellement, sur la qualité de l'attachement. La recherche de Larose et Bernier (2001) ainsi que celle de Bernier et Dozier (2003) rapportaient néanmoins que la qualité de l'attachement ne serait pas liée aux variables socio-économiques. Les résultats de notre étude vont plutôt dans ce sens.

Pour que l'impact défavorable de la pauvreté s'exerce sur l'attachement, il doit plutôt transiter par la maltraitance selon les résultats obtenus en analyses de sentier. Les résultats révèlent en effet, en accord avec la première hypothèse spécifique, que la maltraitance serait plus susceptible de se produire en milieux défavorisés. Comme l'écrivaient Bouchard et Tessier (1996), la misère économique semble effectivement côtoyer la misère dans la relation entre parent et enfant. Plusieurs écrits recensés au chapitre II établissent d'ailleurs un lien significatif entre la pauvreté et les pratiques parentales maltraitantes, notamment la violence physique et la négligence. Parmi ces écrits, certains auteurs soulignent les effets de la monoparentalité (Leiter et Johnsen, 1994 ; Trocmé et Wolfe, 2001 ; Pauzé et coll., 2004) et du jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant sur la maltraitance (Lee et George, 1999). Quelques auteurs avaient aussi relevé un lien entre la faible scolarisation des parents et la maltraitance (Leiter et Johnsen, 1994 ; Clément, Bouchard, Jetté et Laferrière, 2000 ; Tourigny et coll., 2002 ; Pauzé et coll., 2004).

Or, considérant que la probabilité d'être victime d'abus et de négligence est plus grande chez les enfants de 0 à 3 ans (Pomerleau et coll., 2000), la maltraitance sous toutes ses formes affecterait défavorablement la qualité de l'attachement selon les résultats obtenus en analyses de sentier, ce qui confirme la quatrième hypothèse spécifique. Plusieurs études recensées au chapitre III indiquaient d'ailleurs un lien entre la maltraitance et l'attachement insécure chez l'enfant, surtout de type désorganisé/désorienté (Carlson, Cicchetti, Barnett et Braunwald, 1989 ; Cicchetti et Barnett, 1991 ; Barnett, Ganiban et Cicchetti, 1999 ; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999). L'explication serait qu'en bas âge, l'individu est particulièrement sensible aux stimuli de l'environnement. Le système comportemental de l'être immature serait en effet conçu comme étant flexible face aux stimuli environnementaux, de manière à y favoriser son adaptation (Bowlby, 1969 ; 1973). Ces adaptations comportementales auraient pour but de lui permettre de trouver les stratégies visant à entretenir et conserver le lien avec sa mère, ce lien étant vital pour sa survie. À travers ses interactions avec elle, dans lesquelles l'enfant est sécurisé ou insécurisé, il développe son modèle interne opérant, qui est sa perception de lui, des autres, et de lui en relation avec les autres (Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

L'attachement, qui serait d'abord la qualité d'une relation parent-enfant entre 0 et 3 ans, serait ainsi intériorisé et deviendrait éventuellement une qualité propre à l'individu (Bowlby, 1988). C'est pourquoi la période 0 à 3 ans serait une période très sensible pour le développement de l'attachement, et que la maltraitance, qui aurait souvent lieu en bas âge, aurait une incidence fort défavorable sur la qualité de celui-ci.

Sur la base du modèle théorique examiné dans cette thèse, il est possible de présumer que les mères qui vivent dans la pauvreté et qui maltraitent et insécurisent de cette façon leur enfant avaient probablement déjà depuis longtemps des caractéristiques qui les prédisposaient à rencontrer ces événements concomitants. D'abord, elles ont peut-être déjà subies elles-mêmes la pauvreté durant leur enfance, et ont peut-être déjà été maltraitées. Selon certaines études (Harmer, Sanderson et Mertin, 1999 ; Clément et coll., 2000 ; Tourigny et coll., 2002), il y aurait effectivement répétition intergénérationnelle de la maltraitance, les parents maltraitants ayant souvent eux-mêmes été maltraités durant leur enfance. Ayant été insécurisés par ces traitements, ces individus n'auraient pas rencontré les opportunités nécessaires au bon développement de leur conscience réflexive. Devenues mères, elles risqueraient ainsi de ne pas comprendre ou de déformer la vie interne de leur enfant, et seraient susceptibles de maltraiter à leur tour et ainsi, d'insécuriser leur enfant. La qualité de l'attachement de l'enfant serait donc liée à la façon dont il a été traité par sa mère, selon le modèle interne opérant qu'elle aurait elle-même développé dans ses interactions avec ses parents. Il y aurait d'ailleurs répétition intergénérationnelle de l'attachement (van IJzendoorn, 1995). D'autre part, nous pouvons présumer qu'étant des personnes insécures, ces mères seraient moins susceptibles de présenter le caractère d'adaptabilité tel que le propose Bowlby (1973). Il serait donc plus difficile pour elles d'être bien organisées et capables de fonctionner efficacement dans leurs relations humaines ou au travail. Ce faible fonctionnement dans les relations sociales ou au travail représente un risque que ces mères rencontrent la pauvreté. Il pourrait aussi expliquer l'isolement social des familles pauvres (Bouchard et Tessier, 1996) et des familles maltraitantes (Trickett et Susman, 1988 ; Trickett, Aber, Carlson et Cicchetti, 1991 ; Main et Goldwyn, 1984). De même, ces mères ont peut-être déjà expérimenté des problèmes scolaires qui auraient pu limiter leurs possibilités d'obtention d'un diplôme et ainsi,

d'insertion professionnelle. Ajoutons enfin que dans la nouvelle économie du savoir hautement compétitive telle que nous la connaissons aujourd'hui, il est possible de présumer que les individus ayant été fragilisés durant leur enfance risquent d'être les premiers à vivre l'exclusion professionnelle. Cela pourrait expliquer les liens entre la pauvreté, la maltraitance et la qualité de l'attachement tels que recensés dans cette thèse, et tels que montrés dans cette recherche en analyses de sentier.

Selon les écrits recensés au chapitre III, l'attachement insécurisé de l'enfant serait éventuellement un facteur de risque qu'il rencontre des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. L'explication théorique en serait que les enfants sécurisés en bas âge ont pu explorer leur environnement en toute quiétude. L'exploration de l'environnement en toute sécurité serait favorable à l'accroissement de leurs compétences cognitives (Matas, Arend et Sroufe, 1978), et l'inverse aurait un effet défavorable en ce sens chez les enfants insécurisés. D'autant plus qu'en bas âge, l'établissement des connexions synaptiques du cerveau se produit de façon maximale en interaction avec les stimulations reçues de l'environnement (Glaser, 2000).

Le jeune sécure, de la même façon qu'il avait la sécurité pour explorer en bas âge, aurait par la suite une disposition à la sécurité pour apprendre. Il s'agit d'une propension à pouvoir établir une relation sécure avec un nouvel adulte et à avoir le sentiment de liberté d'explorer son environnement pour promouvoir ses compétences cognitives. Or, la maltraitance durant l'enfance précoce perturberait la disposition à la sécurité pour apprendre (Aber et Allen, 1987). Les résultats de notre étude en analyses de régressions linéaires simples et en analyses de corrélations rapportent à cet effet que les jeunes maltraités (particulièrement par la violence psychologique), ceux dont l'attachement est insécurisé et ceux dont les compétences scolaires sont moindres arrivent plus difficilement à entretenir une relation de qualité avec leur enseignant. Des difficultés relationnelles entre les enseignants et les élèves insécurisés/en difficulté d'apprentissage avaient aussi été rapportées par Al-Yagon et Mikulincer (2004). Ces derniers auteurs estiment que l'insécurité intériorisée dans le modèle interne opérant du jeune risque de l'amener à perpétuer des relations insécurisantes avec autrui. En somme, tout comme les enfants insécurisés arrivaient difficilement à utiliser leur mère

comme base de sécurité pour l'exploration, les enfants insécures arriveraient difficilement aussi à utiliser un adulte ou leur enseignant comme base de sécurité pour l'apprentissage à l'école. Il s'agit de conditions défavorables à l'accroissement de leurs habiletés cognitives.

Ainsi, conformément à la sixième hypothèse spécifique, il en résulte que les jeunes insécures seraient plus susceptibles de présenter des difficultés au niveau académique tel que le montrent les résultats de cette étude en analyses de sentier, et tel que recensé au chapitre III (Jacobsen, Edelstein et Hoffman, 1994 ; Moss, Saint-Laurent et Parent, 1999 ; Moss et Saint-Laurent, 2001).

Aussi, les résultats en analyses de régressions linéaires simples de cette étude montrent l'impact défavorable de la maltraitance sur la motivation scolaire et de l'attachement insécure sur la motivation scolaire. Les études de Moss et Saint-Laurent (2001) et Wong, Wiest et Cusick (2002) avaient aussi établi un lien entre un attachement sécure et la motivation. Selon Wong et ses collaborateurs, l'attachement sécure avec les parents procurerait au jeune une bonne confiance en lui et ferait en sorte qu'il se perçoive compétent, ce qui serait propice à sa motivation. Sur la base de ces écrits et sur la base des résultats obtenus dans notre recherche, nous pourrions prétendre que la motivation de l'enfant semble prendre sa source dans une relation avec sa figure d'attachement en bas âge exempte de maltraitance et sécurisante. Cette motivation serait éventuellement associée positivement à sa réussite dans ses apprentissages tel que montré dans notre étude en analyses de corrélations.

Selon les résultats obtenus en analyses de sentier, il semble que les problèmes de comportement ne soient pas suscités par l'action directe de l'attachement insécure, contrairement à ce que proposait la sixième hypothèse spécifique, mais plutôt par l'action directe de la maltraitance. Ce lien entre la maltraitance et les troubles du comportement confirme la cinquième hypothèse spécifique. L'absence de lien entre l'attachement et les problèmes de comportement en analyses de sentier est étonnante, puisque plusieurs écrits recensés au chapitre III relevaient une incidence de l'attachement insécure sur les problèmes de comportement. Les cinq mécanismes

proposés pour expliquer ces liens semblaient même fort éloquentes. Cette étude aurait peut-être pu confirmer les liens entre l'attachement insécure et les problèmes de comportement dans cette chaîne d'événements si l'outil de mesure de l'attachement avait permis d'attester l'attachement de type désorganisé/désorienté (D), puisque selon les écrits recensés au chapitre III, il s'agit du type d'attachement insécure qui est principalement lié aux problèmes de comportement. D'autre part, la recension des écrits de Greenberg (1999) souligne que certaines études menées auprès de populations à faible risque n'ont pas établi de lien entre l'attachement insécure et les troubles du comportement. Seule les études menées auprès de sujets venant d'environnement à haut risque montrent ce lien selon ces auteurs. Notre échantillon provenant d'une population non clinique pourrait peut-être expliquer ces résultats obtenus en analyses de sentier.

Enfin, contrairement à ce qui a été rapporté par plusieurs études recensées au chapitre II (Haapasalo et Tremblay, 1994 ; Zill, Collins, West et Hausken, 1995 ; Smith, Brooks-Gunn et Klebanov, 1997) et contrairement à ce que proposait la troisième hypothèse spécifique, les résultats de cette étude ne rapportent pas de lien entre les milieux défavorisés et les difficultés d'apprentissage ainsi que les problèmes de comportement en milieu scolaire. Pour expliquer cela, nous avançons que ce ne serait pas tant la pauvreté qui risque de conduire à des difficultés d'apprentissage et à des troubles du comportement en milieu scolaire, mais plutôt l'action délétère de la maltraitance, qui, selon les résultats rapportés par cette recherche en analyses de sentier, serait plus présente en milieux défavorisés. Ces résultats iraient ainsi dans le sens de l'hypothèse générale, selon laquelle la défavorisation pourrait être liée aux problèmes scolaires par l'effet médiateur de la maltraitance. Néanmoins, des explications d'ordre méthodologique peuvent aussi justifier l'absence de lien entre les milieux défavorisés et les difficultés d'apprentissage ainsi que les problèmes de comportement. Par exemple, la quantité de valeurs pour la variable statut socio-économique est peu élevée ($n=211$). De même, résultant d'un biais dans la sélection des écoles et des groupes, la variance de la variable statut socio-économique est faible, puisque beaucoup plus d'élèves de faible SSE se trouvent dans l'échantillon que d'élèves de SSE élevé. Ces limites d'ordre méthodologique pourraient expliquer pourquoi le statut socio-économique n'est pas lié à l'attachement non plus dans cette recherche.

En somme, il ressort de cette étude que plusieurs variables prédictrices ne sont pas directement liées aux problèmes scolaires lorsqu'elles sont prises seules. Elles le sont indirectement toutefois lorsqu'elles se cumulent au fil du parcours. Cela pourrait peut-être témoigner de l'effet cumulatif des conditions d'adversité sur les problèmes scolaires. Ainsi, les jeunes dont l'environnement est à haut risque, soit ceux qui rencontrent à la fois la pauvreté, la maltraitance et l'attachement insécure, seraient particulièrement susceptibles d'éprouver des problèmes scolaires.

Les résultats de cette étude montrent que les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement sont souvent associés chez un même élève. Il est possible de présumer que ce ne sont pas les difficultés d'apprentissage d'un élève qui risquent de faire en sorte qu'il ait des troubles du comportement, ni inversement ses troubles du comportement qui risquent de conduire à ses difficultés d'apprentissage. Nous pensons plutôt, comme Moffitt (1993), que l'un ne serait pas la cause de l'autre, mais qu'ils viendraient plutôt ensemble, puisqu'ils auraient des facteurs de risque communs. Selon cette recherche en analyses de sentier, ces facteurs de risque communs de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement pourraient être la pauvreté de façon indirecte, et de façon plus proximale, la maltraitance.

Pour ce qui est des différences entre les filles et les garçons quant aux phénomènes examinés, cette étude montre d'abord que les garçons ne seraient pas significativement plus maltraités que les filles. De même, la qualité de l'attachement des filles ne serait pas significativement supérieure à celle des garçons. Par contre, les filles auraient des compétences académiques et comportementales significativement plus élevées que celles des garçons. Ces derniers résultats vont dans le sens de ce qui est rapporté dans les écrits (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004 ; American Psychiatric Association, 2000). En somme, si les garçons sont plus nombreux que les filles à présenter des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement en milieu scolaire, ce ne serait pas nécessairement parce qu'ils sont plus exposés et/ou plus vulnérables que les filles à la chaîne d'événements examinée, contrairement à ce que pouvaient laisser entrevoir quelques écrits recensés. Selon cette étude, les filles et les garçons semblent être exposés et/ou vulnérables à l'adversité de façon relativement

semblable. D'ailleurs, nos résultats vont dans le sens de certaines études qui rapportaient que l'incidence de la maltraitance sur l'attachement est la même pour les filles et les garçons (Cicchetti et Barnett, 1991 ; Barnett, Ganiban et Cicchetti, 1999). Il faut souligner toutefois qu'il est difficile de cerner clairement l'effet du sexe des sujets dans la chaîne d'événements examinée, puisque la séparation de l'échantillon en deux pour effectuer les analyses de sentier a entraîné une perte de puissance statistique importante.

Il pourrait être hasardeux de tenter de cerner clairement l'impact différentiel des différents types de maltraitance sur les problèmes scolaires, puisque les différents types de maltraitance co-existent selon cette étude. Malgré cela, il peut être enrichissant d'extrapoler sur cet aspect en discutant des résultats obtenus en analyses de régressions linéaires simples. Ainsi, les résultats de cette étude ne rapportent pas d'incidence de la violence physique sur les compétences scolaires. Une étude de Kinard (2001) suggérait que la chronicité de l'abus physique et le jeune âge lors de la première manifestation de ce type de maltraitance sont des conditions préalables à un faible rendement en lecture et en mathématiques. D'autre part, selon l'étude de Trocmé et Wolfe (2001), il semble que la violence physique se manifesterait plus souvent sous forme d'incidents isolés alors que la violence psychologique et la négligence sont plus souvent chroniques et s'accompagnent d'événements plus difficiles à cerner. Sur ces constats, il est possible que le critère de la chronicité de l'abus physique ne soit pas observé chez la plupart des sujets de notre recherche, ce qui expliquerait pourquoi notre étude ne lie pas la violence aux difficultés d'apprentissage. Toutefois, cette étude ne dispose pas d'informations sur ce critère. De même, cette étude ne montre pas de lien entre la négligence et les difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, les analyses de sentier infirmaient la cinquième hypothèse, en ne montrant pas de lien entre la maltraitance et les difficultés d'apprentissage. La faible proportion de sujets qui a rapporté avoir été maltraité pourrait expliquer ces résultats. Par contre, cette étude fait ressortir que la violence psychologique aurait une incidence sur les difficultés d'apprentissage, phénomène peu documenté dans la recherche.

Les résultats en analyses de régressions linéaires simples laissent d'ailleurs entrevoir que la violence psychologique serait le type de mauvais traitement qui prédirait la plus grande quantité de problèmes d'ajustement. Elle aurait en effet un impact défavorable sur l'attachement, les compétences scolaires, la motivation, le comportement, les compétences sociales, de même que les relations avec les pairs et avec les enseignants. Selon l'étude de McGee, Wolfe et Wilson (1997), la maltraitance psychologique serait le type de mauvais traitement qui prédirait le plus fortement les problèmes d'ajustement chez les jeunes. Selon les adultes interrogés sur les représentations sociales de la violence psychologique faite aux enfants en milieu familial par Gagné et Bouchard, ce qui rend grave cette forme de maltraitance, c'est son intangibilité. Il s'agit en effet d'une forme de violence sournoise. Le jeune qui la subit n'en est donc pas toujours conscient. Puisque cette forme de violence demeure difficilement observable de l'extérieur, il peut n'obtenir aucune aide. L'œuvre de destruction ferait ainsi son chemin, lentement, mais sûrement (Gagné et Bouchard, 2001). La violence psychologique serait très destructrice pour l'adaptation de l'adolescent, puisqu'elle agirait négativement sur ses modèles internes opérants, donc sur sa représentation de soi, des autres et des relations (Butaney, 2003).

Notre étude montre en analyses de régressions linéaires simples que la défavorisation n'est pas significativement associée à la violence psychologique. Ce type de violence ne serait donc pas plus présent dans les milieux défavorisés comparativement aux milieux nantis. Cela laisse supposer qu'il s'agit d'un type de maltraitance qui pourrait être distribué plus également entre les différents niveaux socio-économiques des familles. Il s'agit aussi d'un résultat intéressant, puisque ce phénomène semble peu documenté. Ces résultats vont dans le sens de ceux rapportés par Laferrière (1997). Selon cette dernière étude, il n'y aurait effectivement pas de lien entre la pauvreté et la violence psychologique (qu'elle nomme violence verbale symbolique).

Enfin, selon les analyses de régressions linéaires simples, toutes les dimensions de la maltraitance sont précurseurs des troubles du comportement : violence physique, violence psychologique et négligence. Cela va dans le sens des résultats obtenus en

analyses de sentier, qui montrent un lien direct et important entre la maltraitance et les problèmes de comportement.

5- Limites de la recherche

Cette recherche comporte bien sûr certaines limites. La première est celle du design de recherche de type rétrospectif corrélational. Pour déterminer la nature causale de ces relations, nous aurions eu avantage à utiliser un design longitudinal (Butaney, 2003). Un design longitudinal aurait en effet permis de mesurer avec plus de précision les variables au moment réel de leur apparition dans la vie des sujets. Nous aurions ainsi pu mesurer, dans l'ordre, le statut socio-économique de la famille, la maltraitance et l'attachement des sujets en bas âge, et aurions pu voir éventuellement l'impact potentiel de ces variables sur l'expérience scolaire de ces jeunes une fois devenus adolescents.

Une deuxième limite est que les variables ont été mesurées par questionnaires, ce qui nous prive de certaines informations. Par exemple, aux fins d'analyses, il aurait été intéressant de connaître les conditions qui entourent la maltraitance, tel que l'âge de la victime lors des premières manifestations de la maltraitance, son lien avec l'auteur de la maltraitance, de même que la fréquence, la durée et la chronicité de l'acte. Quant à l'attachement, il aurait été intéressant d'en connaître précisément le type, tel que sécure (B), évitant (A), ambivalent (C) ou désorganisé/désorienté (D). Nous aurions aussi eu intérêt à connaître d'autres informations en mesurant la défavorisation, comme le moment d'entrée dans la défavorisation et sa durée. Toutes ces précisions auraient pu être obtenues par entrevues.

Une troisième limite réside dans les mesures de maltraitance et d'attachement autorévélatrices, qui sont bien sûr susceptibles d'être critiquées à cause des erreurs de rappel et d'oubli qu'ils peuvent susciter (Loftus, 1996). Selon Bowlby (1973, 1980, 1988), les individus souhaitent voir leurs parents sous un beau jour, et les parents mettraient bien sûr de la pression pour que l'enfant développe et maintienne d'eux une

image favorable. Les enfants peuvent en conséquence modifier leurs perceptions par des processus défensifs, ce qui ferait en sorte qu'ils excluraient certaines informations souffrantes concernant leur relation avec leurs parents. Une autre explication est suggérée par Paquette et coll. (2004), selon laquelle les comportements maltraitants des parents pourraient être sous-estimés et banalisés par les adolescents qui les rapportent. Soulignons enfin que ces types de mesure sont à la merci du biais de la désirabilité sociale. Ces explications pourraient justifier pourquoi les proportions de négligence rapportées dans cet échantillon sont faibles, alors qu'il s'agit du type de maltraitance le plus répandu s'il faut en croire les statistiques canadiennes (Trocmé et Wolfe, 2001).

Notons une quatrième limite, en constatant que la taille de l'échantillon n'a pas permis de cerner avec certitude l'influence du sexe des sujets dans cette chaîne d'événements.

Une cinquième limite réside dans le fait que bien que certains liens entre les variables étaient significatifs, plusieurs étaient de faible magnitude.

Sans être entièrement une limite, soulignons que l'échantillon provient d'une population régulière, et non d'une population exceptionnelle. Cela limite le nombre de cas cliniques au sein de l'échantillon. Le fait que cette recherche ait eu lieu auprès de ce type d'échantillon comporte néanmoins certains avantages. En effet, nous avons pu démontrer les liens examinés avec un échantillon plus connecté à la réalité scolaire que n'aurait pu l'être un échantillon de sujets provenant, par exemple, d'un centre jeunesse. Ceci étant, les résultats de cette recherche seront plus collés à la réalité des acteurs des sciences de l'éducation, qui pourront constater que ces phénomènes peuvent exister dans leur société, dans leur école, et non seulement dans les milieux exceptionnels. Ils pourront ainsi se sentir plus interpellés par ces résultats.

Enfin, la théorie utilisée dans cette thèse faisait surtout référence au rôle de la mère dans la chaîne d'événements examinée. Or, il faut préciser que cela n'exclut pas pour autant l'importance du rôle du père auprès de l'enfant. Seulement, son rôle serait différent. Selon Paquette (2002 ; 2006), alors que la mère aurait plutôt un rôle de

protection, celui du père serait surtout d'activation. Le père serait en effet celui qui favoriserait une ouverture sur le monde à l'enfant, qui s'engagerait avec lui dans des jeux physiques, qui l'encouragerait à se mesurer aux obstacles et qui le taquinerait, ce qui lui apprendrait entre autres à réagir aux événements imprévus et l'amènerait à se surpasser. L'enfant chercherait autant l'apaisement que la stimulation selon cet auteur. Dans ce dernier cas, il se tournerait surtout vers le père pour l'obtenir. La marque que le père inscrit sur l'enfant en développement, bien que différent de celle de la mère, serait donc tout aussi importante.

Conclusion

Pour conclure, sans perdre de vue les limites de cette recherche, nous prétendons qu'il serait pertinent, afin d'accroître les chances de succès scolaire des enfants de milieux défavorisés, d'intervenir préventivement auprès d'eux en réduisant ou éliminant la pauvreté et la maltraitance et en promouvant un attachement mère-enfant sécurisant.

CONCLUSION

CONCLUSION

Trois objectifs ont guidé la réalisation de cette thèse. Le premier objectif consistait à examiner par une recension générale des écrits dans quelle mesure la maltraitance exerce un effet médiateur entre la pauvreté et les problèmes scolaires. Le deuxième objectif était d'approfondir la compréhension de cette chaîne d'événements par l'exploitation de la théorie de l'attachement en recension spécifique des écrits. Enfin, un troisième objectif consistait à mener une étude afin d'examiner les liens entre la pauvreté, la maltraitance, l'attachement et les problèmes scolaires sous l'angle de l'effet médiateur.

Synthèse

La recension spécifique des écrits rapportait que les enfants et les adolescents de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans leur rendement académique et leur comportement à l'école. La défavorisation aurait aussi un impact sur la maltraitance, principalement sur la négligence et la violence physique, mais pas nécessairement sur la violence psychologique. La maltraitance aurait pour sa part un effet défavorable sur le rendement académique et comportemental des enfants et adolescents qui en sont affligés. Ces liens examinés semblaient robustes et constants dans le temps, puisqu'ils ont lieu tant au préscolaire, qu'au primaire et au secondaire révèlent les écrits recensés. D'autre part, l'impact de la pauvreté et de la maltraitance sur les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement semble particulièrement délétère quand ces conditions ont lieu durant l'enfance précoce et quand elles sont persistantes dans le temps. De même, plus cumulent les indicateurs de pauvreté et de maltraitance, plus le risque de présenter des problèmes scolaires dans une intensité et complexité élevées est important. Les écrits recensés laissaient enfin entrevoir que les garçons seraient plus touchés par ces phénomènes, en plus de leur être plus vulnérables. Dans l'ensemble, sur la base des écrits recensés, il semblait plausible que la maltraitance exerce un effet médiateur entre la pauvreté et les problèmes scolaires. Ces écrits examinaient cependant surtout ces liens séparément. Peu d'études

recensées avaient examiné systématiquement l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires. Certains auteurs constataient de plus que les mécanismes qui expliquent l'interaction entre les variables examinées sont peu connus.

Nous avons alors effectué une recension spécifique des écrits pour vérifier comment pourraient s'articuler les liens entre ces phénomènes. Le cadre de la théorie de l'attachement a été utilisé, puisqu'il fournit une structure conceptuelle intéressante pour comprendre comment les relations abusives et négligentes affectent le développement et les structures cognitives et affectives de l'enfant. Cette recension rapportait que les mères qui évoluent dans la défavorisation risquent de subir du stress, ce qui pourrait altérer leur sensibilité maternelle et la qualité de l'attachement. D'autres études recensées ne montraient toutefois pas de lien entre la pauvreté et l'attachement. Par ailleurs, la faible conscience réflexive de la mère risque de faire en sorte qu'elle perçoive mal les signaux émis par son enfant ou les déforme. Il s'agit de conditions propices à la maltraitance. Or, la maltraitance serait pour sa part un risque important d'attachement de type désorganisé/désorienté (D) chez l'enfant. Ce type d'attachement serait plus fréquent chez les garçons. Il s'agit d'un type d'attachement très défavorable au développement de l'enfant, et ultérieurement, à ses capacités d'apprentissage et ses compétences comportementales en milieu scolaire. Puisque selon la théorie de l'attachement, les traits humains tendent à se rigidifier une fois leur développement entrepris, ces caractéristiques risquent de rester chez ces enfants qui ont évolué dans ces conditions adverses. Cela expliquerait la constance des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement que révélaient les écrits consultés dans la première recension. En somme, la théorie de l'attachement était effectivement toute désignée pour approfondir la compréhension de l'effet médiateur de la maltraitance entre la pauvreté et les problèmes scolaires, car au fil de cette recension, nous avons pu constater que Bowlby (1973) lui-même semblait reconnaître cette chaîne d'événements dans son ensemble.

Aucune étude n'avait à notre connaissance systématiquement vérifié l'interaction entre toutes ces variables que sont la défavorisation, la maltraitance, l'attachement et les problèmes scolaires sous l'angle de l'effet médiateur. C'est pourquoi nous avons

proposé une recherche visant à combler le manque de connaissances en ce sens. Le but de cette étude était donc d'examiner les mécanismes qui lient la défavorisation aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement. La question de recherche était ainsi formulée : comment la pauvreté est-elle liée aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement ? À la lumière de ce que suggéraient les écrits recensés, l'hypothèse émise était que la défavorisation est liée aux problèmes scolaires par l'effet médiateur de la maltraitance et/ou de l'attachement insécure. Les résultats obtenus en analyses de sentier semblaient appuyer cette hypothèse. Selon ces résultats, nous pourrions répondre que la pauvreté serait indirectement liée aux difficultés d'apprentissage en milieu scolaire par le biais de la maltraitance, qui serait plus présente en milieu défavorisé. La maltraitance serait un risque important d'attachement insécure pour les enfants qui la subissent, et l'attachement insécure aurait une incidence fort défavorable sur leurs compétences scolaires. De même, la pauvreté serait indirectement liée aux problèmes de comportement par l'effet de la maltraitance, sans transiter par l'attachement. Enfin, contrairement aux écrits recensés, cette étude ne laisse pas clairement paraître que les garçons seraient plus touchés et/ou plus vulnérables que les filles à cette chaîne d'événements.

Bien sûr, même s'il s'agit d'une tendance observée en recension des écrits et dans cette étude empirique, il faut se mettre en garde contre toutes généralisations hâtives de ces résultats. Il ne faut pas en conclure qu'un jeune qui provient de milieu défavorisé, maltraité, dont l'attachement est insécure ou qui présente des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement en milieu scolaire se retrouve invariablement dans cette chaîne d'événements. D'autre part, ce parcours liant la défavorisation aux problèmes scolaires n'est pas l'unique explication des liens entre ces phénomènes. D'autres chaînes d'événements pourraient expliquer comment ils se lient entre eux. Néanmoins, ces réserves étant nommées, les connaissances apportées dans cette thèse sont fort intéressantes pour la société et pour le milieu de l'éducation, car elles se montrent porteuses d'idées pour intervenir de manière à favoriser la réussite académique et comportementale des enfants et des jeunes. Nous présentons des suggestions à cet égard dans les lignes qui suivent.

Implications pratiques pour la société

Pour tout dire, cette thèse rappelle la nécessité que la société a d'investir temps et argent dans cette précieuse ressource, de plus en plus rare, que sont les enfants. C'est impératif, car au Québec, il n'y aura plus en 2030 que deux travailleurs pour chaque retraité (Presse Canadienne, 2003). Il est donc important de s'assurer que chaque individu en développement au sein de notre société bénéficie de toutes les conditions nécessaires à son bon développement afin de promouvoir son succès scolaire (tant au niveau académique que comportemental), et éventuellement, sa pleine intégration et participation à la société de demain. Cette volonté exprimée ne repose pas uniquement sur des raisons économiques, mais aussi humaines. Ces mêmes conditions favorables au développement des enfants et à leur succès scolaire profiteraient aussi à leur épanouissement personnel et à leur bien-être dans leurs relations sociales et dans la vie en général.

La culture des sociétés modernes semble reconnaître que depuis récemment l'influence du milieu environnant, et plus particulièrement des parents, sur le développement de l'enfant. Rappelons que la loi sur la protection de la jeunesse n'a été adoptée qu'il y a environ 30 ans. À l'échelle de l'histoire de l'humanité, c'est très peu. La conception selon laquelle les comportements parentaux puissent avoir une incidence sur l'enfant en développement et sur son devenir en tant qu'individu tarde à être acceptée par plusieurs adultes. Il s'agit en effet d'un sujet plutôt tabou, dont la population commence à peine à discuter. Par exemple, le film de Paul Arcand (2005), *Voleurs d'enfance*, révélait en image les souffrances que certains individus de notre collectivité subissent durant l'enfance. Plus récemment, Jean-François Chicoine et Nathalie Collard (2006) proposaient le livre *Le bébé et l'eau du bain*, pour alerter la population sur la nécessité d'un contact parental sécurisant chez le jeune individu en développement. Ces œuvres ont en commun d'interpeller la société sur les responsabilités parentales des adultes à l'égard des enfants. Elles démontrent que l'influence parentale sur l'enfant en devenir n'est pas encore largement comprise ou acceptée. Bowlby (1988) mentionnait que, paradoxalement, ce sont les sociétés les plus riches qui ignorent le plus les principes de base de l'attachement.

Les thèmes des relations parents-enfant et de la maltraitance interpellent ou dérangent. Ils ébranlent nos pensées sur l'enfant que nous étions en relation avec les adultes, et de l'adulte que nous sommes aujourd'hui en relation avec les enfants. Chez certains individus ayant vécu des relations d'attachement souffrantes et insécurisantes durant l'enfance, des mécanismes défensifs pourraient faire en sorte qu'ils tendent à exclure défensivement les informations liées à l'attachement, comme le proposait Bowlby. Cela pourrait expliquer les difficultés que la société a de reconnaître l'impact de la maltraitance sur les enfants en développement, et ultérieurement, sur leur réussite académique et comportementale. Il est d'autant plus difficile de reconnaître qu'une partie de la population, la défavorisée, est particulièrement aux prises avec ces problématiques humaines. Ce faisant, dans le confort économique qui nous caractérise, nous pourrions en avoir la conscience gâchée.

Plusieurs recherches en éducation insistent sur l'examen des facteurs *école* ou des facteurs *élève* sur la réussite ou l'échec scolaire et sur la diplomation ou le décrochage. La pauvreté semble quand même reconnue en sciences de l'éducation comme un facteur de risque de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. Les interventions proposées qui en découlent pour assurer la réussite scolaire en milieux défavorisés visent donc principalement les enseignants et les élèves eux-mêmes. Cette forte ambition qu'est la réussite du plus grand nombre repose donc principalement sur leurs frêles épaules. Rappelons pourtant que certains auteurs estiment que les approches curatives de problèmes scolaires ont des limites, et ce, tant pour les difficultés d'apprentissage (Slavin, Karweit et Wasik, 1993) que pour les troubles du comportement (Kazdin, 1987 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

La réussite scolaire représente un défi social important. Philippe Perrenoud, commentant les nouvelles mesures mises en place pour la réforme de l'éducation et constatant leurs limites, déclarait qu'il est beaucoup plus facile d'envoyer une fusée sur la Lune que de lutter contre l'échec scolaire (Allard, 2005). Dix ans après les états généraux sur l'éducation, on constate que la réforme n'a pas atteint ses buts, notamment en ce qui a trait à l'égalité des chances et à la réussite du plus grand nombre d'élèves (Centrale des syndicats du Québec, 2006).

Loin de nous l'idée de minimiser l'importance des interventions curatives. Une fois que les problématiques sont apparues, il faut en effet mobiliser des efforts pour tenter de les régler, d'où l'importance de ce type d'intervention en milieu scolaire. Nous prétendons toutefois qu'il faudrait accroître les ressources et l'énergie pour que ces problématiques ne fassent pas leur apparition. Selon Hinshaw (1992), puisque le lien entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement apparaît souvent avant même la scolarisation formelle, et puisque la comorbidité de ces problématiques annonce une scolarisation difficile, l'intervention précoce serait une nécessité. Selon Moffitt (1993), les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement seraient associés en conséquence à des facteurs de risque communs. Nous retenons des résultats de notre étude l'importance primordiale d'une intervention précoce sur les facteurs de risque de problèmes scolaires que sont la pauvreté, la maltraitance et l'attachement insécuré. D'autant plus que les écrits recensés suggèrent que l'impact le plus délétère de ces facteurs de risque survient lorsqu'ils ont cours tôt dans la vie de l'enfant.

Les chiffres d'une étude de Bowlus, McKenna, Day et Wright (2003) sur les coûts et conséquences des sévices infligés aux enfants rapportent que la maltraitance coûte 15,7 milliards de dollars par année à la société canadienne, dont 23 900 000 \$ seulement en éducation. Ces coûts en éducation relèvent de la demande de services éducatifs spéciaux en raison de troubles du comportement et d'apprentissage chez les enfants victimes de sévices. Selon ces auteurs :

« Un investissement bien planifié et réfléchi de fonds publics importants dans la détection précoce, la prévention et le traitement de toutes les formes de sévices infligés aux enfants est non seulement une nécessité morale pour la société canadienne mais aussi une saine politique financière qui profiterait directement à chacun de nous. » (Bowlus et coll., 2003, p. vi).

Toujours selon ces auteurs, les coûts élevés de cette problématique sociale devraient convaincre les décideurs qu'il est important de s'y attaquer et d'appuyer les politiques et les programmes qui visent à traiter les causes plutôt que les conséquences de la maltraitance faite à l'égard des enfants.

À notre avis, et nous appuyant sur les résultats de cette recherche, nous pensons que si les enfants sont bien traités et sécurisés en bas âge, même s'ils proviennent de milieux défavorisés, il n'y a pas de raison qu'ils éprouvent éventuellement des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement en milieu scolaire, à moins qu'ils ne soient affligés par des risques établis ou biologiques connus. Les risques environnementaux tels qu'examinés dans cette recherche sont heureusement des risques sur lesquels on peut agir dans l'intérêt de l'enfant. Il ne s'agit pas de fatalité inéluctable.

Comme le précisaient Éthier et Lacharité :

« L'action préventive vise à éliminer les facteurs de risque reliés à un phénomène ou à diminuer les effets de l'exposition à un ou plusieurs facteurs de risque ; elle vise aussi à augmenter les facteurs de protection qui peuvent contrer les effets des facteurs de risque. » (Éthier et Lacharité, 2000, p. 394).

En fonction des trois facteurs de risque concomitants liés aux problèmes scolaires examinés dans cette recherche, voici quelques pistes à emprunter pour prévenir les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les enfants des populations défavorisées.

Éliminer les facteurs de risque reliés au phénomène ou diminuer les effets de l'exposition à un ou plusieurs facteurs de risque

Une question que nous pourrions soulever est de savoir si les stressés désensibilisent ou sensibilisent l'organisme à d'éventuels stressés. Posé autrement, la question est de savoir si le fait de rencontrer plusieurs événements adverses en bas âge rendrait l'individu plus solide éventuellement face aux événements stressants, ou inversement, plus vulnérable en leur présence. Sur la base des écrits recensés et des résultats obtenus dans cette étude, nous pensons que les événements stressants sensibilisent l'organisme aux stressés éventuels. Il y aurait donc lieu de les éliminer

ou de les diminuer auprès des enfants et des jeunes en développement. Voici quelques recommandations en ce sens.

La pauvreté est un sujet assez délicat. Il semble en effet difficile de l'aborder sans controverse, surtout si on la cible comme un facteur de risque de maltraitance. Néanmoins, connaissant mieux le lien entre ces deux phénomènes, il devient primordial que la société diminue l'exposition des enfants à la pauvreté. L'Association des centres jeunesse du Québec (2002) s'inscrit dans le mouvement de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Les acteurs des centres jeunesse sont témoins quotidiennement des conditions de pauvreté effarantes dans lesquelles sont immergés les enfants, les jeunes et les familles qu'ils desservent. En plus d'observer cette réalité sur le terrain, l'Association est au fait de plusieurs études qui ont démontré que la pauvreté et la misère accentuent les risques de négligence et de mauvais traitement envers les enfants et compromettent en conséquence leur développement. Selon l'Association, la société aurait tendance à oublier ces populations, puisqu'il s'agit d'une frange statistiquement « négligeable ». Elles ne représentent en effet qu'environ 5 % des familles du Québec. La société aurait aussi tendance à démontrer de l'indifférence, voire du mépris à ces familles, comme si elles étaient les uniques responsables de leur malheur. Ce faisant, on culpabilise ces familles et on les pousse vers un système soignant pour aller chercher de l'aide. Les centres jeunesse sont là pour leur fournir cette aide bien sûr, mais ils sont aussi en mesure de constater qu'au-delà des limites personnelles des familles, il y a, au sein même de notre système social, des causes de cette misère. Selon l'Association, il faudrait aider ces familles à retrouver les ressources dont toute famille a besoin pour assurer le sain développement de ses enfants, car leurs efforts sont souvent bloqués par des limites substantielles du revenu, du logement et des conditions de vie générales en perpétuelle détérioration.

Il est difficile, avec les seuls moyens de la Loi sur la protection de la jeunesse, de s'attaquer aux racines du problème quand ces dernières sont solidement ancrées dans la misère. Il est ainsi dérangeant, mais pas étonnant, que 28 % des dossiers fermés reviennent éventuellement dans le système. Si des mesures vigoureuses ne sont pas instaurées, on risque de voir se profiler l'éprouvante perspective de la persistance

intergénérationnelle de la pauvreté et de la stagnation du capital social. Les enfants et les jeunes exposés à la négligence et l'abus, s'ils ne font pas l'objet d'une attention particulière, risquent de reproduire avec leurs enfants les mêmes conditions qu'ils ont subies étant jeune. L'Association ajoute :

« Cette misère est dommageable pour l'ensemble de la société à cause de la pauvreté des chances, de la privation des possibilités, à laquelle elle confine les citoyens qui en sont affectés et à cause de l'importance des ressources publiques qui doivent être consenties pour en traiter les conséquences. »
(Association des centres jeunesse du Québec, 2002, p. 9).

La lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale représentent un enjeu majeur pour le développement social du Québec selon l'Association.

Bouchard et Tessier (1996) estiment aussi qu'il y a urgence de réduire la pauvreté des familles ayant de jeunes enfants. Il faut aussi intervenir auprès des parents de ces familles pour les prémunir contre l'isolement et les dérapages dans la gestion du stress. Selon ces auteurs, un effort de redistribution de la richesse collective vers les familles qui ont des enfants et qui manquent de ressources est un important élément de prévention de la violence.

Par ailleurs, puisque la pauvreté qui a lieu tôt durant l'enfance est celle qui a les effets les plus défavorables, il apparaît important d'intervenir à ce moment critique (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith, 1998). Selon certains auteurs, l'aide financière aux familles pauvres pourrait contribuer à augmenter le niveau des habiletés cognitives chez les enfants (Smith, Brooks-Gunn et Klebanov, 1997 ; Conger, Jewsbury-Conger et Elder, 1997).

Selon Duncan et ses collaborateurs, les programmes qui modifient le revenu des gens sont toutefois des solutions trop faciles, davantage que ce qu'implique l'administration de programmes visant les caractéristiques des familles pauvres, tels que des programmes qui font la promotion de l'obtention d'un diplôme pour les mères, un

emploi pour les pères et la réduction des grossesses adolescentes (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith, 1998).

En plus de limiter l'exposition à la pauvreté pour favoriser le succès scolaire des enfants, nous devons préventivement privilégier des mesures pour éliminer le facteur de risque qu'est la maltraitance. Les mesures de prévention de la maltraitance progressent par contre lentement en raison des nombreux facteurs de risque impliqués, de la complexité des modèles étiologiques, de même que de la difficulté à mesurer les résultats des interventions, comme le soulignaient Éthier et Lacharité (2000). Selon ces auteurs :

« Toute action préventive repose avant tout sur une bonne connaissance des sources du phénomène, une bonne connaissance des différents facteurs qui, directement ou indirectement, contribuent au phénomène. Cette notion issue de l'épidémiologie vise à identifier les facteurs qui rendent un individu vulnérable. » (Éthier et Lacharité, 2000, p. 393).

Cette présente étude peut apporter un éclairage intéressant à ce sujet en suggérant que la prévention de la maltraitance devrait être appliquée auprès des familles de milieux défavorisés. À notre avis, il faudrait se défaire de l'opinion selon laquelle il serait stigmatisant de cibler certaines familles à risque pour prévenir la maltraitance. Il est encore plus stigmatisant à long terme pour les enfants de ne pas aider préventivement leurs familles aux prises avec des problèmes. D'autre part, les mères maltraitantes sont souvent isolées, alors que pourtant, un réseau social supportant est un facteur de protection important pour aider la mère à accorder de bons soins à son enfant (Bouchard et Tessier, 1996 ; Belsky, 1999 ; George et Solomon, 1999 ; Thompson, 1999 ; Vaughn et Bost, 1999 ; Weinfeld et coll., 1999). Si de leur côté, ces mères ne peuvent compter sur leurs propres ressources sociales, dans l'intérêt de l'enfant, nous pensons que la société devrait dégager des ressources humaines et financières afin qu'elles puissent bénéficier de soutien dans l'exercice de leur rôle.

Pomerleau et coll. (2000) ont évalué un programme de prévention de la maltraitance des enfants en bas âge s'adressant aux mères peu scolarisées et ayant un

revenu sous le seuil de la pauvreté. Le programme visait les trois objectifs spécifiques suivants :

« 1) développer et renforcer les habiletés et pratiques parentales de base, 2) permettre aux mères de mieux organiser leur vie et celle de leur enfant, 3) faire connaître les ressources du milieu de façon à pouvoir les utiliser adéquatement quand il le faut et au besoin. » (Pomerleau et coll., 2000, p. V).

Pour ce faire, des tandems infirmière et mère accompagnatrice visitaient 22 fois les mères ciblées, dont 4 visites en prénatal et 18 en post-natal jusqu'à ce que l'enfant ait un an. Les résultats de leur étude montrent que ce programme aurait un impact favorable sur les mères. Les mères qui ont bénéficié de l'intervention auraient en effet modifié positivement leurs comportements liés à la santé et à l'organisation de vie et utiliseraient davantage les ressources et services mis à leur disposition que les mères d'un groupe témoin. Ce programme aurait aussi un impact positif sur le développement de l'enfant. Les enfants visés par l'intervention auraient une meilleure croissance physique que ceux du groupe témoin. Le programme aurait aussi été favorable à leur développement cognitif et social considérant les faibles connaissances sur le développement de l'enfant que leur mère avait durant la période prénatale. D'autant plus que cette étude rapporte que les mères ciblées par cette intervention ont beaucoup apprécié l'aide reçue, et auraient même demandé à ce que le rythme de l'aide apportée soit plus soutenu. Ce programme a probablement eu pour effet de briser leur isolement, ce qu'elles semblent avoir apprécié. Elles disent aussi avoir appris grâce au programme.

Enfin, la prévention de type universel de la maltraitance, comme la promulgation de lois claires pour protéger les enfants contre les abus et la négligence et les campagnes d'informations pour les rendre accessibles, semble une bonne solution. Il s'agit d'un moyen qui vise à transformer les attitudes et valeurs des adultes de la société. Une initiative semblable a donné des résultats positifs en Suède. La loi promulguée a été transmise aux citoyens par une campagne d'information nationale. Une brochure d'informations de 16 pages a été distribuée dans tous les foyers suédois et

des informations sur cette loi ont été imprimées sur les cartons de lait (Éthier et Lacharité, 2000).

Pourtant, ici, nous semblons évoluer à contre-courant, puisque la fessée continue d’être permise pour éduquer les enfants. En refusant de déclarer invalide l'article 43 du Code criminel le 30 janvier 2004, la Cour suprême du Canada[‡] a en effet entériné la coutume de frapper les enfants sous prétexte de les éduquer. Une fessée sur un adulte, pourtant en âge de se protéger, est une voie de fait passible d’incarcération, alors qu’une fessée sur un enfant sans défense et dépendant de la protection des adultes est légitimée. À notre avis, il s’agit d’un anachronisme étonnant car notre société a suffisamment de connaissances sur les risques de ce type de pratique. La recherche révèle en effet que les pratiques maltraitantes ont souvent lieu en concomitance les unes avec les autres, proposant qu’il serait naïf de penser que la fessée utilisée soit une pratique isolée et inoffensive. De même est-il de plus en plus connu que les pratiques maltraitantes ont un effet délétère sur l’individu en développement. Notre société accepte malgré tout que ce type de pratique ait lieu sur des individus vulnérables et en droit d’être protégés.

En somme, pour prévenir les problèmes scolaires dans les populations défavorisées, il est impératif de lutter contre la pauvreté et l’exclusion sociale et contre la maltraitance faite aux enfants.

Augmenter les facteurs de protection

Selon Rubin, Rose-Krasnor, Bigras, Mills et Booth (1996), les interventions auprès d’enfants dysfonctionnels ont peu de chances de succès à long terme quand les relations parent-enfant sont négligées. Pour notre part, nous pensons qu’investir dans des interventions en milieu scolaire qui ne ciblent que l’enfant en difficulté pourrait avoir pour effet de lui faire porter tout le poids de son succès, ce qui pourrait représenter un défi trop lourd pour un enfant ou un jeune déjà fragilisé. Cicchetti et

[‡] Canadian Foundation for children Youth and The law c. Procureur général du Canada [2004] 1 R.C.S. 76.

Toth (2000) mentionnent que l'effort préventif doit être établi avant même l'émergence de difficultés comportementales. Selon eux, des mesures d'intervention préventives ciblant la qualité de l'attachement auprès des populations vulnérables doivent être développées, mises sur pied et évaluées.

En outre, Anisfeld, Casper, Nozyce et Cunningham (1990) ont évalué une intervention pour augmenter la proportion d'attachement sécurisant auprès des populations de faible statut socio-économique : l'utilisation du porte-bébé chez la mère. Les résultats de cette étude révèlent que les mères ayant utilisé le porte-bébé répondaient de façon plus conséquente aux vocalisations de leur enfant de trois mois et demi dans une situation de jeu que les mères du groupe de comparaison. De même, à treize mois, la proportion d'attachement sécurisant était significativement plus élevée dans le groupe d'enfants ayant été portés comparativement au groupe d'enfants ne l'ayant pas été. Selon ces auteurs, l'utilisation du porte-bébé a peut-être aidé les mères qui ont une aversion des contacts physiques à surmonter cet état, ce qui écarterait les possibilités de développement d'attachement anxieux-évitant (A) chez l'enfant. En somme, les résultats de cette étude proposent qu'augmenter le contact physique en utilisant le porte-bébé aurait pour effet de favoriser l'attachement sécurisant entre la mère et l'enfant dans les populations défavorisées. Il serait éventuellement intéressant de vérifier si ce type d'intervention pourrait avoir une incidence favorable sur le succès scolaire des jeunes de milieux défavorisés.

D'autre part, Slade, Sadler et Mayes (2005) proposent une intervention nommée *Minding the Baby*, ce qui signifie « Garder son bébé en tête ». Cette approche vise à promouvoir la conscience réflexive des mères. Une équipe composée d'une infirmière pédiatrique et d'une travailleuse sociale visite en alternance la mère à risque. Les rencontres ont lieu chaque semaine dès le 28^{ième} mois de grossesse environ, et jusqu'à ce que le bébé ait un an. Elles durent de 60 à 90 minutes. Durant la deuxième année de vie de l'enfant, les rencontres sont un peu espacées. Dans ce programme, l'infirmière évalue, conseille et intervient sur la santé des membres de la famille. La travailleuse sociale propose aux parents et à l'enfant des situations de résolution de problèmes, des psychothérapies parents-enfants, des psychothérapies individuelles, des interventions en

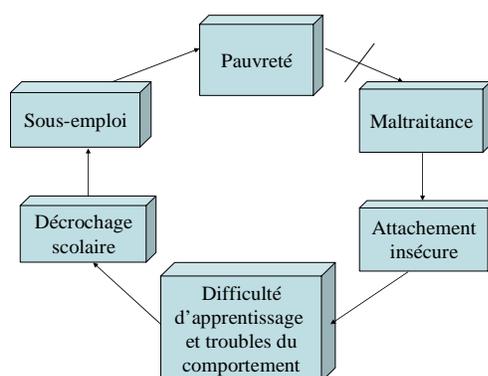
situation de crise et du soutien parental. Le point commun des deux intervenantes est de promouvoir la relation d'attachement mère-enfant. En accord avec la théorie guidant l'intervention, les intervenantes travaillent à rendre la mère sensible aux états physiques et mentaux de son enfant. Elles agissent elles-mêmes comme un modèle dans leur relation avec la mère, en étant répondante et soignante à son égard. Puis dans les interactions avec la mère, elles se réfèrent souvent aux états internes de l'enfant, en donnant une voix à l'enfant pour exprimer ses états et intentions. Par exemple : « l'enfant regarde autour de lui. Il cherche peut-être à repérer où vous êtes? ». Cela donne ainsi du sens aux intentions et émotions du bébé pour que la mère ne les perçoive pas comme curieuses ou mauvaises. Ceci étant, la mère peut développer une meilleure image de son bébé. La compréhension de son enfant l'aide à lui accorder une réponse sensible. Les échanges avec les intervenantes ont aussi pour but d'aider la mère à mieux se comprendre. Ce type d'intervention peut avoir pour effet d'augmenter le sens de l'efficacité de la mère et faire décroître le degré de stress, ce qui est propice aux interactions mère-enfant plus positives. Les auteurs ont évalué qualitativement cette intervention. Selon les intervenantes, certaines mères qui ont suivi le programme répondaient de façon plus conséquente à leur enfant. Par exemple, la capacité d'une mère de reconnaître désormais comment ses actions ont une incidence sur son bébé a fait décroître sa peur d'avoir un enfant difficile qui nécessite des punitions dures. Elle a changé son approche à son égard. Par contre, d'autres mères aux prises avec de sérieuses psychopathologies ont moins bien évolué à l'intervention et la perception qu'elles avaient de leur enfant était encore distordue.

Selon Glaser, depuis qu'il est connu que l'environnement est lié au développement du cerveau, les effets protecteurs d'un attachement sécurisé est une avenue à privilégier dans les interventions préventives pour assurer aux enfants un meilleur espoir dans le futur (Glaser, 2000). Des efforts de prévention de l'attachement sécurisé dans les milieux défavorisés contribueraient par le fait même à diminuer la maltraitance. Il s'agirait de bons investissements.

En somme, le rapport coût-bénéfice des mesures préventives pour réduire la pauvreté et la maltraitance et pour augmenter l'attachement sécurisant dans les

populations à risque de manière à favoriser le succès scolaire du plus grand nombre serait profitable à long terme à la société. La réussite scolaire est en effet un facteur de protection chez les individus des populations défavorisées, car elle augmente les chances de diplômation scolaire et d'insertion sociale. Ces interventions préventives pourraient par la même occasion contribuer à réduire l'apparition d'autres problématiques, puisqu'il y a souvent comorbidité entre les problèmes de mésadaptation psychosociale, et ils ont souvent plusieurs facteurs de risque commun (Vitaro et Charbonneau, 2000). Selon Slavin, Karweit et Wasik (1993), chaque dollar investi en prévention a plus de sens que lorsqu'il est investi en mesure curative. En somme, en intervenant préventivement dans les milieux défavorisés où évoluent de jeunes enfants, il pourrait être possible de faire cesser le cycle intergénérationnel des problèmes d'adaptation en brisant dès le départ la flèche entre la pauvreté et la maltraitance (voir figure 11).

Figure 11. Cycle intergénérationnel des problèmes d'adaptation



Implications pratiques pour le milieu scolaire

L'influence des parents sur l'enfant en développement en bas âge aurait avantage à être mieux connue par les acteurs de l'éducation, tant intervenants, que décideurs et chercheurs. Cela pourrait permettre de réviser certaines pratiques utilisées à défaut de

mieux en milieu scolaire, comme la médication excessive des enfants et des jeunes. Le milieu scolaire, par manque de connaissances et/ou de ressources, semble adopter une conception fataliste de l'enfant souffrant, selon laquelle ses caractéristiques seraient l'état d'une maladie ou d'un syndrome qui nécessite des doses de neuroleptiques. En agissant ainsi, on perpétue à ces enfants et ces jeunes les perceptions que leurs parents avaient probablement déjà d'eux et qui les ont fait souffrir par le passé ; perceptions selon lesquelles leurs comportements seraient irrationnels, inexplicables ou bizarres. Cette façon de cerner les enfants et les jeunes en difficulté semble un raccourci simpliste qui exige de devoir contraindre par tous les moyens leurs comportements dérangeants, comme l'ont fait leur parent. Pourtant, il faut se mettre en garde à notre tour de ne pas être attentifs et répondants aux besoins et souffrances émotionnelles de certains enfants et jeunes en milieu scolaire. Ne pas écouter l'expression de leurs souffrances et les geler momentanément pour ne pas en être dérangés ne régleront pas leurs problèmes. Cela ne présage rien de bon pour leur avenir.

Selon Bowlby, il n'y a pas de comportements irrationnels. La théorie de l'attachement permet de rendre les comportements de certains individus compréhensibles et intelligibles lorsqu'on les examine à la lumière de leur enfance et des schèmes d'interactions familiaux vécus. Ils gagnent alors notre sympathie. Bowlby précise que bien que cette théorie puisse sembler partielle et injustement défavorable aux parents, elle permet plutôt de voir que les comportements des parents, bien que pathogènes, sont le fruit de la relation qu'ils ont eux-mêmes connue avec leurs propres parents. Cela écarte rapidement toute tentation de voir le parent comme étant méchant. Il apparaît plutôt comme étant lui-même le résultat d'un foyer malheureux (Bowlby, 1973).

Selon Cicchetti, Toth et Hennessy (1993), il est important que les enseignants soient informés des effets de la maltraitance sur le fonctionnement scolaire des enfants et des jeunes pour être préparés à rencontrer leurs besoins. La formation universitaire en éducation semble pourtant lacunaire à cet égard. Il serait important de renverser cette tendance, car les résultats de notre étude rapportent que les jeunes maltraités (particulièrement ceux qui subissent la violence psychologique), les jeunes dont

l'attachement est insécure, les jeunes dont les compétences scolaires sont moindres et ceux qui ont des troubles du comportement arrivent plus difficilement à entretenir une relation de qualité avec leur enseignant. Comme le mentionnent Cicchetti et ses collaborateurs, les enseignants doivent savoir que les enfants maltraités peuvent avoir des comportements extrêmes. Ils peuvent en effet être retirés, agressifs ou exagérément dépendants. Les enseignants doivent être sensibles à leur rôle potentiel de figure d'attachement alternative qui peut améliorer le cours du développement de l'enfant maltraité. Il est effectivement important de faire vivre des modes relationnels sains à l'enfant ou au jeune fragilisé. Une relation positive et sécurisante avec son enseignant peut compenser pour les relations négatives qu'il a eues avec ses parents. Le soutien de l'enseignant peut ainsi avoir une incidence favorable sur le modèle interne de l'enfant maltraité, en lui donnant une image positive de lui et des autres, ce qui pourrait l'encourager à s'engager davantage à l'école. La relation avec l'enseignant devient un facteur de protection pour l'enfant. Sur ces recommandations, nous déplorons que les élèves soient trop nombreux en classe et que cela rend difficile à l'enseignant d'accorder une attention de qualité à chacun d'eux.

D'autre part, Cicchetti et coll. (1993) insistent à dire que les enfants maltraités sont particulièrement sensibles au rejet, à la séparation et aux pertes. Nous pensons que la compréhension de ces phénomènes rend intelligible le comportement de certains enfants et certains jeunes en milieu scolaire qui se désorganisent littéralement lorsqu'on leur demande de se retirer du groupe pendant quelque temps (coin de retrait ou renvoi à la maison).

De même, Cicchetti et coll. (1993) mentionnent l'importance de faire en sorte que la classe soit un milieu exempt de stimuli agressifs pour éviter que l'enfant ou le jeune maltraité n'exerce de l'hypervigilance sur l'environnement dans lequel il évolue. Il est important qu'il se sente en sécurité dans la classe pour qu'il puisse s'engager dans des relations avec l'enseignant et avec les pairs.

Selon Erickson et Egeland (1987), même s'il peut être difficile de décider jusqu'à quel point les enseignants doivent avoir des informations sur la vie familiale d'un jeune,

la connaissance de la situation de maltraitance d'un élève peut leur être utile dans leurs décisions sur la façon d'intervenir auprès de lui. De même, cela peut rassurer les enseignants sur les défis auxquels ils doivent faire face, puisqu'ils en connaîtraient mieux la source. Selon ces auteurs, quand les enseignants connaissent la situation de maltraitance d'un élève, ils sont moins à risque d'attribuer ses difficultés à des problèmes intrinsèques à lui, ou à leur propre inaptitude en tant qu'intervenant.

Aussi, il serait profitable que les jeunes en difficulté en milieu scolaire puissent bénéficier d'un suivi thérapeutique. Il semble que les intervenants écoutent les jeunes et les aident à gérer leurs émotions uniquement au moment où ils ont fait une crise. Pourtant, il y aurait lieu de les aider régulièrement à gérer leurs émotions, à développer leur conscience réflexive et à changer leur image et celle de l'autre par des échanges sensibles avec un thérapeute. Selon Bowlby, la thérapie vise à aider le patient à découvrir quels sont les événements et les expériences vécues qui sont à l'origine des pensées, émotions et comportements problématiques, et ce qui les éveille dans les situations actuelles. Ce processus permet au patient de se réapproprier son vécu, rend le tout intelligible et peut ainsi permettre la réorganisation de ses modes de construction du monde, de sa façon d'y réfléchir et d'y agir lorsqu'il est appelé à le faire. Le thérapeute représente un compagnon avec lequel l'individu peut explorer en toute sécurité les aspects plus souffrants et désagréables de sa vie, qu'ils soient actuels ou passés, et ainsi l'assister dans la reconstruction de son modèle interne. De même, lors d'une thérapie, le thérapeute peut encourager l'individu à exprimer des émotions qu'il n'a pas pu exprimer auparavant. Souvent, dans certaines familles, des émotions telles que les pleurs ou l'appel au réconfort étaient vues comme étant dérangeantes et provoquaient le rejet ou l'humiliation. Pourtant, durant les années précoces, l'expression et la réception des émotions étaient le seul mode de communication dont disposait l'individu, donc la fondation du MIO est habituée à utiliser cette source. Selon Bowlby, l'esprit humain a tendance à la guérison (Bowlby, 1988).

En somme, il est important, en tant que société et en tant qu'intervenants, d'offrir à ces jeunes une écoute et une réponse sensible à leurs besoins et à leur détresse et de leur offrir la sécurité dont tout individu a besoin pour un sain développement.

Perspectives de recherche

Il serait intéressant que les recherches futures examinent d'autres chaînes d'événements pouvant lier la défavorisation aux difficultés d'apprentissage et aux troubles du comportement. Par exemple, on pourrait examiner l'effet médiateur des risques biologiques entre les milieux défavorisés et les problèmes scolaires, tels que la consommation d'alcool, de drogue ou de cigarette durant la grossesse, de même que les naissances prématurées et/ou le petit poids à la naissance.

Pour ce qui est de la chaîne d'événements examinée dans la présente étude, il faudrait effectuer le même type de recherche à l'aide de protocoles d'entrevues pour vérifier si les mêmes résultats pourraient être obtenus. Par le fait même, elle aurait avantage à être réalisée dans un design prospectif. Elle pourrait aussi avoir lieu auprès d'un échantillon clinique d'enfants et de jeunes maltraités et d'un groupe de comparaison. La quantité de sujets devrait être élevée, de manière à bien cerner l'impact du sexe des sujets dans la chaîne d'événements.

Il serait par ailleurs pertinent de se référer au cadre théorique des neurosciences pour étudier cette chaîne d'événements, de manière à examiner la façon dont la maltraitance et l'attachement affectent le développement du cerveau de l'enfant, et ultérieurement, ses compétences académiques et comportementales.

Il serait intéressant aussi d'étudier le rôle du père dans cette chaîne d'événements.

Par ailleurs, on pourrait mener des études pour examiner comment les modèles internes des enseignants, caractérisés par l'insécurité ou la sécurité, influencent leur enseignement et leur attitude à l'égard des élèves. Nous présumons que les enseignants sûres sont plus sensibles et répondants aux élèves, et sont plus résilients dans des conditions d'enseignement difficiles.

Enfin, il serait intéressant de vérifier si la promotion d'un attachement sécuritaire mère-enfant en bas âge dans les populations défavorisées puisse être un facteur de

protection contre les problèmes scolaires éventuels. À cette fin, il faudrait évaluer l'effet de l'utilisation du porte-bébé dans les milieux à risque, de même que l'effet d'un programme comme *Minding the Baby*.

D'autre part, nous appelons au développement d'interventions en milieu scolaire pour promouvoir l'importance de la qualité du lien enseignant élève.

LISTE DES RÉFÉRENCES

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aber, J.L. & Allen, J.P. (1987). Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional Development : An Attachment Theory Perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Ackerman, B.P., Brown, E.D. & Izard, C.E. (2004). The Relations Between Persistent Poverty and Contextual Risk and Children's Behavior in Elementary School. *Developmental Psychology*, 40(3), 367-377.
- Ahmad, T.F.E. & Shurique, N. (2001). Psychological Sequelae of Emotional Abuse in Institutionalised Children. *The Arab Journal of Psychiatry*, 12(2), 36-42.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1979). L'attachement de l'enfant à sa mère. Dans J.-P. Desportes & A. Vloebergh (dir.), *La recherche en éthologie* (pp. 100-117). Paris : Éditions du Seuil.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Allard, M. (2005, mars 13). Plus difficile que d'envoyer une fusée sur la Lune. *La Presse*, pp. PLUS 2.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders : The Mediational Role of Attachment-Based Factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux texte révisé*. Paris : Masson.
- Anisfeld, E., Casper, V., Nozyce, M. & Cunningham, N. (1990). Does Infant Carrying Promote Attachment? An Experimental Study of the Effects of Increased Physical Contact on the Development of Attachment. *Child Development*, 61(5), 1617-1627.
- Arcan, P. (scénariste), Robert, D (productrice) & Louis, D. (producteur). (2005). *Voleurs d'enfance* [documentaire]. Montréal : Cinémaginaire ; VDS Productions Inc.

- Armsden, G.C. & Greenberg M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment : Individual Differences and their Relationship to Psychological Well-being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Armsden, G.C. & Greenberg, M.T. (1989). *Inventory of Parent and Peer Attachment: Preliminary Test Manual*. (Available from G.C. Armsden or M.T. Greenberg, Department of Psychology, Box 351525, University of Washington, Seattle, WA, 98195-1525).
- Association des centres jeunesse du Québec. (2002). *Mémoire de l'Association des centres jeunesse du Québec à la commission parlementaire des affaires sociales sur le projet de loi 112, loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : Auteur.
- Association Québécoise des troubles d'apprentissage. (2004). Définition nationale des troubles d'apprentissage. *Le Rendez-Vous*, 18(3), 21.
- Bachman, J.G. (1970). *Youth in Transition : The Impact of Family Background and Intelligence of Tenth-Grade Boys, Vol.2*. Michigan: Ann Arbor.
- Bacon, H. & Richardson, S. (2001). Attachment Theory and Child Abuse : An Overview of the Literature for Practitioners. *Child Abuse Review*, 10(6), 377-397.
- Baril, D. (2001). Entre le nécessaire et le superflu. *Forum*, 36(7), <http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/ArchivesForum/2001-2002/011015/543.htm>
- Barnett, D., Ganiban, J. & Cicchetti, D. (1999). Maltreatment, Negative Expressivity, and the Development of Type D Attachments form 12 to 24 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 97-118.
- Bauer, W.D. & Twentyman, C.T. (1985). Abusing, Neglectful, and Comparison Mother's Responses to Child-Related and non Child-Related Stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 335-343.
- Beavers, W.R., Hampson, R.B. & Hulgus, Y.F. (1990). *Manual : Beavers Systems Model : Observational and Self-report Scales*. Dallas, Texas : Southwest Family Institute.
- Belsky, J. (1999). Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 249-264). New York: The Guilford Press.

- Belsky, J., Garduque, L. & Hrcncir, E. (1984). Assessing Performance, Competence, and Executive Capacity in Infant Play : Relations to Home Environment and Security of Attachment. *Developmental Psychology*, 20(3), 406-417.
- Bensley, L.S., Van Eenwyk, J., Spieker, S.J. & Schoder, J. (1999). Self-Reported Abuse History and Adolescent Problem Behaviors. I. Antisocial and Suicidal Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 24(3), 163-172.
- Bergner, R.M., Delgado, L.K. & Graybill, D. (1994). Finkelhor's Risk Factor Checklist : A Cross-validation Study. *Child Abuse and Neglect*, 18(4), 331-340.
- Bernier, A. & Dozier, M. (2003). Bridging the Attachment Transmission Gap : The Role of Maternal Mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 355-365.
- Bernier, A., Larose, S. & Boivin, M. (1998). L'organisation cognitive du système d'attachement et la prédiction des perceptions et des comportements de soutien social à l'adolescence. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(2), 141-145.
- Bernstein, D.P., Ahluvalia, T., Pogge, D. & Handelsman, L. (1997). Validity of the Childhood Trauma Questionnaire in an Adolescent Psychiatric Population. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(3), 340-348.
- Bernstein, D.P. & Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire : A Retrospective Self-Report*. San Antonio : The Psychological Corporation, Hartcourt Brace and Company.
- Bernstein, D.P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K. & coll. (1994). Initial Reliability and Validity of A New Retrospective Measure of Child Abuse and Neglect. *American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132-1136.
- Bigras, M. & Lafrenière, P.J. (1994). L'influence du risque psychosocial, des conflits conjugaux et du stress parental sur la qualité de l'interaction mère-garçon et mère-fille. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), 280-297.
- Blishen, B.R., Carroll, W.K. & Moore, C. (1987). The 1981 Socioeconomic Index for Occupations in Canada. *Canada Review of Sociology and Anthropology*, 24, 465-488.

- Bolger, K.E., Patterson, C.P., Thompson, W.W. & Kupersmidt, J.B. (1995). Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. *Child Development*, 66(4), 1107-1129.
- Bouchard, C & Tessier, R. (1996). Conduites à caractère violent à l'égard des enfants. Dans C. Lavallée, M. Clarkson & L. Chénard (dir.), *Conduites à caractère violent dans la résolution de conflits entre proches, Monographie no.2, Enquête sociale et de santé 1992-1993* (pp.21-76). Montréal : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Bourgeois, S.M. (1994). The Effects of Emotional Abuse on Adolescents' Behavior (Doctoral dissertation, The Union Institute, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 55 (3-B), 1176. (UMI No. 9422007).
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 165-214). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, Vol.1 L'attachement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1973). *Attachement et perte, Vol.2 La séparation angoisse et colère*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds I. Aetiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bowlby, J. (1980). *Attachement et perte, Vol.3 La perte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base : Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York : Basic Books.
- Bowlus, A., McKenna, K., Day, T. & Wright, D. (2003). *Coûts et conséquences économiques des sévices infligés aux enfants au Canada*. Canada : Rapport à la Commission du droit du Canada.
- Brunet, J.-P. (2002). *Pour une définition des difficultés d'apprentissage : du caractère déclaratif à la modalité opérationnelle*. Site de l'adaptation scolaire et sociale de la langue française, http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm

- Bryant, F.B. & Yarnold, P.R. (1995). Principal-Components Analysis and Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Dans L.G. Grimm & P.R. Yarnold (dir.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp.99-136). Washington: American Psychological Association.
- Bus, A.G. & van IJzendoorn, M.H. (1988). Mother-Child Interactions, Attachment, and Emergent Literacy : A Cross-sectional Study. *Child Development*, 59(5), 1262-1272.
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J. & Zhang, Y. (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE- Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans* (No. 81-590-XPf). Canada : Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.
- Butaney, B. (2003). Physical and Psychological Maltreatment as Predictors of Adolescent Psychosocial Maladjustment (Doctoral dissertation, St-John's University, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 63(12-B), 6087. (UMI No. 3076685).
- Cadioux, A. & Leduc, A. (1992). L'identification des enfants à risque de retards scolaires, *Apprentissage et socialisation*, 15(2), 101-108.
- Campagne 2000. (2003). *Honorer nos promesses, relever le défi d'éliminer la pauvreté des enfants et des familles : La pauvreté des enfants au Canada-rapport 2003*. Canada : Auteur.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. & Braunwald, K. (1989). Disorganization/Disorientation Attachment Relationships in Maltreated Infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525-531.
- Carter, R. (1999). *Atlas du cerveau*. Paris: Les Éditions Autrement.
- Cassidy, J. & Berlin, L.J. (1994). The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment : Theory and Research. *Child Development*, 65(4), 971-991.
- Cassidy, J. & Kobak, R.R. (1988). Avoidance and its Relation to Other Defensive Processes. Dans J. Belsky & T. Nezworski (dir.), *Clinical Implications of Attachment* (pp. 300-323). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Centrale des syndicats du Québec. (2006, janvier). *Les États généraux sur l'éducation dix ans après L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir*. Colloque de la CSQ, Québec, Canada.
- Chicoine, J.-F. & Collard, N. (2006). *Le bébé et l'eau du bain Comment la garderie change la vie de vos enfants*. Montréal : Québec Amérique.
- Chouinard, R. (2003). Pourquoi tant de jeunes sont-ils si peu motivés à l'école ? *Rendez-vous*, 17(1), 1 et 4.
- Cicchetti, D. & Barnett, D. (1991). Attachment Organization in Maltreated Preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3(4), 397-411.
- Cicchetti, D. & Toth, S.L. (2000). Child Maltreatment and Attachment Organization : Implications for Intervention. Dans S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr. (Ed.), *Attachment Theory : Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (pp. 279-308). Hillsdale, NJ : The Analytic Press.
- Cicchetti, D., Toth, S.L. & Hennessy, K. (1993). Child Maltreatment and School Adaptation : Problems and Promises. Dans D. Cicchetti & S.L Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development, and Social Policy : Advances in Applied Developmental Psychology, Vol. 8* (pp. 301-330). Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Claussen, A. & Crittenden, P. (1991). Physical and Psychological Maltreatment : Relations Among Types of Maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 15(1-2), 5-18.
- Clément, M.-È., Bouchard, C., Jetté, M. & Laferrière, S. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- Cloutier, R. & Renaud, A. (1993). *Psychologie de l'enfant*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. & Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences Third Edition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. Dans W. Damon & N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 779-862). New York : John Wiley & Sons.

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais : guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*. Montréal : Auteur.
- Conger, R.D., Jewsbury-Conger, K. & Elder, G.H. (1997). Family Economic Hardship and Adolescent Adjustment : Mediating and Moderating Processes. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 288-310). New York : Russell Sage Foundation.
- Coster, W.J., Gersten, M.S., Beeghly, M. & Cicchetti, D. (1989). Communicative Functioning in Maltreated Toddlers. *Developmental Psychology*, 25(6), 1020-1029.
- Côté, S., Tremblay, R.E. & Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et Sociétés*, 35(1), 203-220.
- Crittenden, P.M., Claussen, A.H. & Sugarman, D.B. (1994). Physical and Psychological Maltreatment in Middle Childhood and Adolescence. *Development and Psychopathology*, 6, 145-164.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York : GP Putnam.
- DeKlyen, M. & Speltz, M.L. (2001). Attachment and Conduct Disorders. Dans J. Hill & B. Maughan (dir.), *Conduct Disorder in Childhood and Adolescence* (pp. 320-345). United Kingdom : Cambridge University Press.
- De Paul, J. & Arruabarrena, I. (1995). Behavior Problems in School-Aged Physically Abused and Neglected Children in Spain. *Child Abuse and Neglect*, 19(4), 409-418.
- Desbiens, N. (2000). *La réputation sociale des élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école primaire : effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada.
- Desbiens, N., Janosz, M. & coll. (2004). *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves : version de l'enseignante*. Montréal : Équipe Évaluation SIAA, Université de Montréal.

- De Wolff, M.S. & van IJzendoorn, M.H. Sensitivity and Attachment : A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Dodge, K.A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. Dans D.J. Pepler & K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1997). Reactive and Proactive Aggression in School Children and Psychiatrically Impaired Chronically Assaultive Youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dodge-Reyome, N. (1994). Teacher Ratings of the Achievement-Related Classroom Behaviors of Maltreated and Non-Maltreated Children. *Psychology in the Schools*, 31(4), 253-260.
- Drake, B. & Pandey, S. (1996). Understanding the Relationship Between Neighbourhood Poverty and Specific Types of Child Maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 20(11), 1003-1018.
- Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. (1997). Income Effects Across the Life Span : Integration and Interpretation. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 596-610). New York : Russell Sage Foundation.
- Duncan, G.J., Yeung, W.J., Brooks-Gunn, J. & Smith, J.R. (1998). How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? *American Sociological Review*, 63(3), 406-423.
- Eckenrode, J., Laird, M. & Doris, J. (1993). School Performance and Disciplinary Problems among Abused and Neglected Children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53-62.
- Egeland, B & Sroufe, A. (1981). Developmental Sequelae of Maltreatment in Infancy. Dans R. Rizley & D. Cicchetti (dir.), *New Directions for Child Development : Developmental Perspectives on Child Maltreatment* (pp. 77-92). San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Engbersen, G. (1999, Septembre). Précarité, chômage, misère : les langages de la détresse. *Le monde diplomatique*, pp. 6.

- Erickson, M.F. & Egeland, B. (1987). A Development View of the Psychological Consequence of Maltreatment. *School Psychology Review*, 16(2), 156-168.
- Éthier, L.S. (1992). Le stress des mères maltraitantes et leurs antécédents familiaux. Dans G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille* (pp. 645-670). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, L.S. (1996). Facteurs de développement reliés au stress des mères négligentes ou violentes. Dans R. Tessier, G.M. Tarabulsky & L.S. Éthier (dir.), *Dimensions de la maltraitance* (pp. 7-24). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, L. S. & Lacharité, C. (2000). La prévention de la négligence et de la violence envers les enfants. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I* (pp. 389-414). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M.T. & Horwood, L.J. (1996). Childhood Sexual Abuse and Psychiatric Disorder in Young Adulthood : I. Prevalence of Sexual Abuse and Factors Associated with Sexual Abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1355-1364.
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological Factors in the Clinical Identification of Child Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect*, 17(1), 67-70.
- Fisher, H.E. (1983). *La stratégie du sexe*. France : Calmann-Lévy.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale Manual*. Counselor Recordings and Tests, Nashville.
- Fonagy, P. (1999). *Transgenerational Consistencies of Attachment : A New Theory*. <http://www.psychematters.com/papers/fonagy2.htm>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. & coll. (1995). Attachment, the Reflective Self, and Borderline States. Dans S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (dir.), *Attachment Theory Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (pp. 233-278). Hillsdale, NJ : The Analytic Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (2005). Bridging the Transmission Gap : An End to an Important Mystery of Attachment Research? *Attachment and Human Development*, 7(3), 333-343.
- Fortin, L. & Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Eastman : Behaviora.

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(1), 197-218.
- Gagné, M.-H. (2001). Les pratiques parentales psychologiquement violentes : une menace à la santé mentale. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 20(1), 75-106.
- Gagné, M.-H. & Bouchard, C. (2001). Les représentations sociales de la violence psychologique faite aux enfants en milieu familial. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 49, 61-77.
- Gagné, M.-H., Desbiens, N. & Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 276-311.
- Gagnon C. & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 231-290). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- George, C. & Solomon, J. (1989). Internal Working Models of Caregiving and Security of Attachment at Age Six. *Infant Mental Health Journal*, 10(3), 222-237.
- George, C. & Solomon, J. (1999). Attachment and Caregiving The Caregiving Behavioral System. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 649-670). New York: The Guilford Press.
- Giroux, M., Brais, Y., Côté, C., Matte, J. & Saint-Jacques, M. (1998). *Le poids de la pauvreté sur la réussite scolaire des élèves d l'île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Glaser, D. (2000). Child Abuse and Neglect and the Brain- A Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Discipline*, 41(1), 97-116.
- Gore-Felton, C., Koopman, C., McGarvey, É., Hernandez N. & Canterbury, R.J. (2001). Relationships of Sexual, Physical, and Emotional Abuse to Emotional and Behavioral Problems Among Incarcerated Adolescent. *Journal of Sexual Abuse*, 10(1), 73-88.

- Gosselin, C., Lanctôt, N. & Paquette, D. (2000). La grossesse à l'adolescence : Conséquences de la parentalité, prévalence, caractéristiques associées à la maternité et programme de prévention en milieu scolaire. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 461-492). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Greenberg, M.T. (1999). Attachment and Psychopathology in Childhood. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 469-496). New York: The Guilford Press.
- Greenberg, M.T., Siegal, J.M. & Leitch, C.J. (1983). The Nature and Importance of Attachment Relationship to Parents and Peers During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 373-386.
- Greenberg, M.T. & Speltz, M.L. (1988). Attachment and the Ontogeny of Conduct Problems. Dans J. Belsky & T. Nezworski (dir), *Clinical Implications of Attachment* (177-218). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L. & DeKlyen, M. (1993). The Role of Attachment in the Early Development of Disruptive Behavior Problems. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 191-213.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L. & DeKlyen, M. & Endriga, M.C. (1991). Attachment Security in Preschoolers with and without Externalizing Behavior Problems : A Replication. *Development and Psychopathology*, 3(4), 413-430.
- Gunnar, M.R. (1998). Quality of Early Care and Buffering of Neuroendocrine Stress Reactions : Potential Effects on the Developing Human Brain. *Preventive Medicine : An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 27(2), 208-211.
- Haapasalo, J. & Tremblay, R.E. (1994). Physically Aggressive Boys From Ages 6 to 12 : Family Background, Parenting Behavior, and Prediction of Delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Harmer, H., Sanderson, J. & Mertin, P. (1999). Influence of Negative Childhood Experiences on Psychological Functioning, Social Support, and Parenting for Mothers Recovering From Addiction. *Child Abuse and Neglect*, 23(5), 421-433.

- Hernandez, D.J. (1997). Poverty Trends. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 18-34). New York : Russell Sage Foundation.
- Hertsgaard, L., Gunnar, M.R., Erickson, N. & Nachmias, M. (1995). Adrenocortical Responses to the Strange Situation in Infants with Disorganized/Disoriented Attachment Relationships. *Child Development*, 66(4), 1100-1106.
- Hinde, R.A. (2001). Can the Study of 'Normal' Behavior Contribute to an Understanding of Conduct Disorder. Dans J. Hill & B. Maughan (dir.), *Conduct Disorder in Childhood and Adolescence* (pp. 32-48). United Kingdom : Cambridge University Press.
- Hinshaw, S.P. (1992). Academic Underachievement, Attention Deficits, and Aggression : Comorbidity and Implications for Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 893-903.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Howes, C. & Eldredge, R. (1985). Responses of Abused, Neglected, and Non-Maltreated Children to the Behaviors of their Peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6(2-3), 261-270.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Skodol, A.E., Brown, J. & Oldham, J.M. (2001). Childhood Verbal Abuse and Risk for Personality Disorders During Adolescence and Early Adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 42(1), 16-23.
- Johnson, J.H. & McCutcheon, S. (1980). Assessing Life Stress in Older Children and Adolescents : Preliminary Findings with the Life Events Checklist. Dans I.G. Sarason & C.D. Spileberg (dir.), *Stress and Anxiety, Vol. 7*. Washington, D.C. : Hemisphere.
- Jonson-Reid, M., Drake, B., Kim, J., Porterfield, S. & Han, L. (2004). A Prospective Analysis of the Relationship Between Reported Child Maltreatment and Special Education Eligibility Among Poor Children. *Child Maltreatment*, 9(4), 382-394.

- Kaufman, J.G. (2003). Childhood Victimization and Multiple Problem Behaviors in Adolescence (Doctoral dissertation, University at Albany, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64(5-A), 1856. (UMI No. 3091505).
- Kazdin, A. (1987). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*, London : Sage.
- Kendall-Tackett, K.A. & Eckenrode, J. 1996. The Effects of Neglect on Academic Related and Disciplinary Problems : A Developmental Perspective. *Child Abuse and Neglect*, 20(3), 161-169.
- Kinard, E.M. (2001). Characteristics of Maltreatment Experience and Academic Functioning Among Maltreatment Children. *Violence and Victims*, 16(3), 323-337.
- Klem, L. (1995). Path Analysis. Dans L.G. Grimm & P.R. Yarnold (dir.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp.65-97). Washington: American Psychological Association.
- Kurtz, L. & Derevensky, J.L. (1994). Family Configuration and Maternal Employment : Effects on Family Environments and Children's Outcomes. Dans C, Everett (dir.), *The Economics of Divorce : The Effects on Parents and Children* (pp. 137-154), New York : The Haworth Press.
- Laferrière, S. (1997). *Comparaison des modèles prédicteurs de deux formes de conduites parentales à caractère violent : La violence physique mineure et l'agression verbale/symbolique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Lamb, M.E. (1997). The Development of Father-Infant Relationships. Dans M.E. Lamb (dir.), *The Role of the Father in Child Development* (pp.261-285). New York: Wiley.
- Larose, S. & Bernier, A. (2001). Social Support Processes : Mediators of Attachment State of Mind and Adjustment in Late Adolescence. *Attachment and Human Development*, 3(1), 96-120.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. & Duchesne, S. (1999). Attachment Style Dimensions, Network Orientation and the Process of Seeking Help from College Teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 225-247.

- Larose, S., Bernier, A., Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 281-289.
- Larose, S. & Soucy, N. (2004). Attachement, contrôle parental et comportements des adolescents en relation de conseil. *Canadian Psychology*, 45(1), 83-102.
- Lavoie, G. (1999). *Définition de la catégorie troubles de comportement par le Ministère de l'Éducation*. Site de l'adaptation scolaire et sociale de la langue française, http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm
- Le Cours, R. (2003a, juin 1). Des données fiables sur la pauvreté? *La Presse*, pp. C-2.
- Le Cours, R. (2003b, juin 1). Le tabou de la pauvreté. *La Presse*, pp. C-1, C-2.
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, Memory and the Brain. *Scientific American*. 270(6), 50-57.
- Lee, B.J. & George, R.M. (1999). Poverty, Early Childbearing and Child Maltreatment : A Multinomial Analysis. *Child and Youth Services Review*, 21(9-10), 755-780.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Deuxième édition. Montréal : Guérin, Paris : ESKA.
- Leiter, J. & Johnsen, M.C. (1994). Child Maltreatment and School Performance. *American Journal of Education*, 102(2), 154-189.
- LeMarquand, D., Tremblay, R.E. & Vitaro, F. (2001). The Prevention of Conduct Disorder : A Review of Successful and Unsuccessful Experiments. Dans J. Hill & B. Maughan (dir.), *Conduct Disorder in Childhood and Adolescence* (pp. 449-477). United Kingdom : Cambridge University Press.
- Lemyre, L. (1989). Stresseur et santé mentale : analyse contextuelle de la pauvreté. *Santé mentale au Québec*, 14, 104-113.
- Licht, M.H. (1995). Multiple Regression and Correlation. Dans L.G. Grimm & P.R. Yarnold (dir.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp.19-64). Washington: American Psychological Association.
- Lipman, E.L. & Offord, D.R. (1997). Psychosocial Morbidity Among Poor Children in Ontario. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 239-287). New York : Russell Sage Foundation.

- Loeber, R. & Coie, J. (2001). Continuities and Discontinuities of Development, with Particular Emphasis on Emotional and Cognitive Components of Disruptive Behavior. Dans J. Hill & B. Maughan (dir.), *Conduct Disorder in Childhood and Adolescence* (pp. 379-407). United Kingdom : Cambridge University Press.
- Loftus, E.F. (1996). Memory Distorsion and False Memory Creation. *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 24(3), 281-295.
- Lupien, S.J., King, S., Meaney, M.J. & McEwan, B.S. (2001). Can Poverty Get Under your Skin? Basal Cortisol Levels and Cognitive Function in Children from Low and High Socioeconomic Status. *Development and Psychopathology*, 13(3), 653-676.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized Infant Attachment Classification and Maternal Psychosocial Problems as Predictors of Hostile-Aggressive Behavior in the Preschool Classroom. *Child Development*, 64(2), 572-585.
- Lyons-Ruth, K., Eastbrooks, M.A. & Cibelli, C.D. (1997). Infant Attachment Strategies, Infant Mental Lag, and Maternal Depressive Symptoms : Predictors of Internalizing and Externalizing Problems at Age 7. *Developmental Psychology*, 33(4), 681-692.
- Lyons-Ruth, K & Jacobvitz, D. (1999). Attachment Disorganization Unresolved Loss, Relational Violence, and Lapses in Behavioral and Attentional Strategies. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 520-554). New York: The Gilford Press.
- Macmillan, R., McMorris, B.J. & Kruttschnitt, C. (2004). Linked Lives : Stability and Change in Maternal Circumstances and Trajectories of Antisocial Behavior in Children. *Child Development*, 75(1), 205-220.
- Main, M. (1981). Avoidance in the Service of Attachment : A Working Paper. Dans K. Immelmann, G.W. Barlow, L. Petrinoich & M. Main. (dir.), *Behavioral Development The Bielefeld Interdisciplinary Project* (pp. 651-693). New York : Cambridge University Press.
- Main, M. (1990). Cross-Cultural Studies of Attachment Organization : Recent Studies, Changing Methodologies, and the Concept of Conditional Strategies. *Human Development*, 33(1), 48-61.

- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of Response to Reunion With the Parent at Age 6 : Predictable From Infant Attachment Classifications and Stable Over a 1-Month Period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426.
- Main, M. & George, C. (1985). Responses of Abused and Disadvantaged Toddlers to Distress in Agemates : A Study in the Daycare Setting. *Developmental Psychology*, 21(3), 407-412.
- Main, M & Goldwyn, R. (1984). Predicting Rejection of her Infant from Mother's Representation of her Own Experience : Implications for the Abused-Abusing Intergenerational Cycle. *Child Abuse & Neglect*, 8(2), 203-217.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' Unresolved Traumatic Experiences Are Related to Infant Disorganized Attachment Status : Is Frightened and/or Frightening Parental Behavior the Linking Mechanism?, Dans M.T. Greenberg, D Cicchetti & E.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years Theory, Research and Intervention* (pp. 161-182). Chicago, London : The University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood : A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50 (1-2, Serial No.209), 66-104.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M.T. Greenberg, D Cicchetti & E.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years Theory, Research and Intervention* (pp. 121-160). Chicago, London : The University of Chicago Press.
- Mangenot, M. (1999, Septembre). Précarité, chômage, misère : lectures dissonantes des nouvelles pauvretés. *Le monde diplomatique*, pp. 4-5.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école Prévention, évaluation et intervention*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Matas, L., Arend, R.A. & Sroufe, L.A. (1978). Continuity of Adaptation in the Second Years : The Relationship between Quality of Attachment and Later Competence. *Child Development*, 49(3), 547-556.
- McGee, R.A., Wolfe, D.A. & Wilson, S.K. (1997). Multiple Maltreatment Experiences and Adolescent Behavior Problems : Adolescents' Perspectives. *Development and Psychopathology*, 9(1), 131-149.

- McLoyd, V. (1990). The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children : Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development. *Child Development*, 61(2), 311-346.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Miljkovitch-Heredia, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. & Bachmann, K. (1997). La transmission de l'attachement : la présomption de continuité intergénérationnelle révisitée. Dans Y Prêteur & M. de Leonardis (dir), *Milieus, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant* (145-148). France : Éditions universitaires du sud.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Turganti, G. & Halfon, O. (1998). La contribution distincte du père et de la mère dans la construction des représentations d'attachement du jeune enfant. *Enfance*, 3, 103-116.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La carte des unités de peuplement de 2003 Les principales données socio-économiques et démographique du recensement de 2001 selon les territoire des commission scolaires*.
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/documents04/45149X.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Indices de défavorisation*.
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire* (No. 99-0798). Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2002-2003* (No. 02-00791). Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *5.2- L'obtention d'un diplôme du secondaire- Secteur des jeunes et des adultes*.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03f/if03502.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b, Mars). *La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation* (No. 28-2751). Bulletin statistique de l'éducation, 26, Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université* (No. 04-00247). Québec : Auteur.
- Moffitt, T.E. (1993). The Neuropsychology of Conduct Disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 135-151.
- Moos, R.H. (1974). *Family Environment Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D. & Dumont, M. (1997). Attachment and Joint problem-Solving During the Preschool Period. *Social Development*, 6(1), 1-17.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D. & Saint-Laurent, D. (1996). Attachment and Teacher-Reported Behavior Problems During the Preschool and Early School-Age Period. *Development and Psychopathology*, 8(3), 511-525.
- Moss, E. & Saint-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- Moss, E., Saint-Laurent, D & Parent, S. (1999). Disorganized Attachment and Developmental Risk at School Age. Dans J. Solomon & C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (pp. 160-186). New York : Guilford Press.
- Moss, E., Saint-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C. & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles du comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107-118.
- Mullen, P.E., Martin, J.L., Anderson, J.C., Romans, S.E. & Herbison, G.P. (1995). The Long-Term Impact of the Physical, Emotional, and Sexual Abuse of Children : A Community Study. *Child Abuse and Neglect*, 20(1), 7-21.
- Nelson, D.E., Higginson, G.K. & Grant-Worley, J.A. (1994). Using the Youth Risk Behavior Survey to Estimate Prevalence of Sexual Abuse among Oregon High School Students. *Journal of School Health*, 64(10), 413-416.
- Ney, P., Fung, T. & Wickett, A. (1994). The worst Combinations of Child Abuse and Neglect. *Child Abuse and Neglect*, 18(9), 705-714.

- O'Keefe, M. (1996). The Differential Effects of Family Violence on Adolescent Adjustment. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(1), 51-68.
- Pagani, L., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (1997). The Influence of Poverty on Children's Classroom Placement and Behavior Problems. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 311-339). New York : Russell Sage Foundation.
- Paquette, D. (2002). Du nouveau sur la relation d'attachement père-enfant. *Défi Jeunesse*, 8(2), 6-12.
- Paquette, D. (2006). L'attachement père-enfant aide le jeune à se surpasser. *Forum*, 40(30), 1-2.
- Paquette, D., Laporte, L., Bigras, M. & Zoccolillo, M. (2004). Validation de la version française du CTQ et prévalence de l'histoire de maltraitance. *Santé mentale au Québec*. XXIX(1), 201-220.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercitive Family Process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR : Castalia Publishing Company.
- Paupé & coll. (2004). *Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps : Sommaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque et Archives Canada.
- Perez, C.M. & Widom, C.S. (1994). Childhood Victimization and Long-Term Intellectual and Academic Outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 18(8), 617-633.
- Perry, B. & Pollard, R. (1998). Homeostasis, Stress, Trauma and Adaptation : A Neurodevelopmental View of Childhood Trauma. *Child and Adolescent Clinics of North America*, 7(1), 33-51.
- Pianta, R.C. & Harbers, K.L. (1996). Observing Mother and Child Behavior in a Problem-Solving Situation at School Entry : Relations with Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

- Pierrehumbert, B., Turganti, G., Karmaniola, A. & Miljkovitch-Heredia, R. (1997). La transition des comportements d'attachement aux modèles relationnels. Dans Y. Prêteur & M. de Leonardis (dir.), *Milieus, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant* (pp. 155-159). France : Éditions universitaires du sud.
- Pineo, P.C. & Porter, J. (1967). Occupational Prestige in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 4, 24-40.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Charest, S., Moreau, J., Lamarre, G., Diorio, G. & coll. (2000). *Prévention de l'abus et de la négligence envers les enfants auprès de jeunes familles à risque : expérience de partenariat en Montérégie* (RS-2690). Québec : Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociale.
- Presse Canadienne (2003, Décembre 30). La situation financière reste fragile. *La Presse*, pp. A-4.
- Ramonet, I. (1988, Mai). Une culture d'exclusion. *Le monde diplomatique*, pp. 17.
- Rich, D.J., Gingerich, K.J. & Rosén, L.A. (1997). Childhood Emotional Abuse and Associated Psychopathology in College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 11(3), 13-28.
- Rieder, C. & Cicchetti, D. (1989). Organizational Perspective on Cognitive Control Functioning and Cognitive-Affective Balance in Maltreated Children. *Developmental Psychology*, 25(3), 382-393.
- Rogosch, F.A., Cicchetti, D. & Aber, J.L. (1995). The Role of Child Maltreatment in Early Deviations in Cognitive and Affective Processing Abilities and Later Peer Relationship Problems. *Development and Psychopathology*, 7(4), 591-609.
- Ross, D.P. & Roberts, P. (1999). *Le bien-être de l'enfant et le revenu familial : un nouveau regard au débat sur la pauvreté*. Canada : Conseil canadien de développement social.
- Royer, É. & Saint-Laurent, L. (1992). L'école primaire et les troubles de comportement : la situation au Québec. *Vie pédagogique*, 76, 42-46.

- Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L., Bigras, M., Mills, R.S.L. & Booth, C. (1996). La prédiction du comportement parental: les influences du contexte, des facteurs psychosociaux et des croyances des parents. Dans G.M. Tarabulsky & R. Tessier (dir.), *Le développement émotionnel et social de l'enfant* (pp.9-32). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity : Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Ryan, B.A. & Adams, G.R. (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (No. W-98-13F). Canada : Développement des ressources humaines Canada.
- Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire : des développements prometteurs. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 5-67). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1994). Urban Poverty and the Family Context of Delinquency : A New Look at Structure and Process in a Classic Study. *Child Development*, 65(2), 523-540.
- Seldack, A.J. & Broadhurst, D.D. (1996). *Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect : Final Report*. U.S. : Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families National Center on Child Abuse and Neglect.
- Shonkoff, J.P. & Philipps, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods The Science of Early Childhood Development*. Washington : National Academy Press.
- Shore, B. (1996). *Culture in Mind Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York, Oxford : Oxford University Press.
- Slade, A. (1987). Quality of Attachment and Early Symbolic Play. *Developmental Psychology*, 23(1), 78-85.
- Slade, A. (2005). Parental Reflective Functioning : An Introduction. *Attachment and Human Development*, 7(3), 269-281.

- Slade, A., Sadler, L.S. & Mayes, L.C. (2005). Minding the Baby Enhancing Parental Reflective Functioning in a Nursing/Mental Health Home Visiting Program. Dans L.J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson & M.T Greenberg (dir.), *Enhancing Early Attachments Theory, Research, Intervention, and Policy* (pp. 152-177). New York London : The Guilford Press.
- Slavin, R.E., Karweit, N.L. & Wasik, B.A. (1993). Preventing Early School Failure. What Works? *Educational Leadership*, 50(4), 10-18.
- Smith, J.R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K. (1997). Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement. Dans G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (dir), *Consequences of Growing up Poor* (pp. 132-189). New York : Russell Sage Foundation.
- Solomon, J. & George, C. (1999). The Place of Disorganization in Attachment Theory : Linking Classic Observations with Contemporary Findings. Dans J. Solomon & C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (pp. 3-32). New York : The Guilford Press.
- Soucy, N. & Larose, S. (2000). Attachment and Control in Family and Mentoring Contexts as Determinants of Adolescent Adjustment to College. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125-143.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral Organization in Securely and Insecurely Attached Infants. *Child Development*, 64(5), 1439-1450.
- SPSS pour Windows. (2001). Version 11.0.1
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment and Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Statistique Canada. (1997). *À propos de la pauvreté et du faible revenu*. <http://www.statcan.ca/francais/research/13F0027XIF/13F0027XIF.htm>
- Statistique Canada. (1999a). *Seuils de faible revenu* (No. 13-551-XIB). Division des enquêtes-ménages, Canada : Auteur.
- Statistique Canada. (1999b, Hiver). *Profil des familles qui ont des enfants difficiles* (No. 11-008). Tendances sociales canadiennes, Canada : Auteur.
- Statistique Canada. (2003a). *Personnes ayant un faible revenu avant impôt*. http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/famil41a_f.htm

- Statistique Canada. (2003b). *La monoparentalité*.
http://142.206.72.67/02/02d/02d_001d_f.htm
- Statistique Canada. (2004). *Aide sociale par province Étude spéciale* (No. 11-010).
 L'observateur économique canadien, Canada : Auteur.
- Statistique Canada. (2006). *Naissances et taux de natalité, par province et territoire (Taux de natalité)*. http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo04b_f.htm
- Steinberg, J.A., Gibb, B.E., Alloy, L.B. & Abramson, L.Y. (2003). Childhood Emotional Maltreatment, Cognitive Vulnerability to Depression, and Self-Referent Information Processing in Adulthood : Reciprocal Relations. *Journal of Cognitive Psychotherapy : An International Quarterly*, 17(4), 347-358.
- Straus, M.A. & Gelles, R.J. (1988). How Violent Are American Families? Estimates from the National Family Violence Survey and Other Studies. Dans G.T. Hotaling, D. Finkelhor, J.T. Kirkpatrick & M.A. Straus (dir.), *Family Abuse and its Consequences: New Directions in Research* (pp. 14-36). Beverly Hills : Sage Publications.
- Sullivan, P.M. & Knuston, J.F. (2000). Maltreatment and Disabilities : A Population-Based Epidemiological Study. *Child Abuse and Neglect*, 24(10), 1257-1273.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics Fifth Edition*. Boston : Pearson.
- Thompson, R.A. (1999). Early Attachment and Later Development. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 265-286). New York: The Guilford Press.
- Tjossem, T.D. (1976). Early Intervention : Issues and approaches. Dans T.D. Tjossem (dir.), *Interventions Strategies for High Risk Infants and Young Children* (pp. 3-33). Baltimore : University Park Press.
- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C. Trocmé, N., Hélie & coll. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la Direction de la protection de la jeunesse du Québec*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP).

- Tremblay, R. & Royer, É. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Trickett, P.K., Aber, J.L., Carlson, V. & Cicchetti, D. (1991). Relationship of Socioeconomic Status to the Etiology and Developmental Sequelae of Physical Child Abuse. *Developmental Psychology*, 27(1), 148-158.
- Trickett, P.K. & McBride-Chang, C. (1995). The Developmental Impact of Different Forms of Child Abuse and Neglect. *Developmental Review*, 15(3), 311-337.
- Trickett, P.K. & Susman, E.J. (1988). Parental Perceptions of Child-Rearing Practices in Physically Abusive and Nonabusive Families. *Developmental Psychology*, 24(2), 270-276.
- Trocmé, N. & Wolfe, D. (2001). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements des cas de violence et de négligence envers les enfants Résultats choisis* (No. H49-152). Canada : Centre national d'informations sur la violence dans la famille, Santé Canada.
- Turgeon-Krawczuk, F., Bergeron, L., Berthiaume, C. & Lachance, J. (1995). *Caractéristiques des familles à faible revenu chez les enfants de 6 à 11 ans fréquentant des écoles primaires de l'île de Montréal et de la province de Québec*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- van den Boom, D.C. (1994). The Influence of Temperament and Mothering on Attachment and Exploration : An Experimental Manipulation of Sensitive Responsivness Among Lower-Class Mothers with Irritable Infants. *Child Development*, 65(5), 1457-1477.
- van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.
- van IJzendoorn, M.H. & Kroonenberg, P.M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment : A Meta-Analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59(1), 147-156.

- van IJzendoorn, M.H., Schuengel, C. & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized Attachment in Early Childhood : Meta-analysis of Precursors, Concomitants, and Sequelae. *Development and Psychopathology*, 11(2), 225-249.
- Vaughn, B.E. & Bost, K.K. (1999). Attachment and Temperament Redundant, Independent, or Interacting Influences on Interpersonal Adaptation and Personality Development? Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 198-225). New York: The Guilford Press.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L.A. & Waters, E. (1979). Individual Differences in Infant-Mother Attachment at Twelve and Eighteen Months : Stability and Change in Families under Stress. *Child Development*, 50(4), 971-975.
- Ville de Montréal. (2002). *Arrondissement de Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce : Un arrondissement à notre image*. Montréal : Auteur.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention Principes et procédures. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I* (pp. 67-99). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Caron, J. (2000). Conclusion : La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 557-586). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Charbonneau, R. (2000). La prévention de la consommation abusive ou précoce de substances psychotropes. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II* (pp. 335-378). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000a). Introduction. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I* (pp. 1-13). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000b). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I et II*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Walker, H.M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School : Strategies and Best Practices*. California : Brooks/Cole Publishing Company.
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B. & Carlson, E.A. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. Dans J. Cassidy & P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 68-88). New York: The Guilford Press.
- Wong, E.H., Wiest, D.J. & Cusick, L.B. (2002). Perceptions of Autonomy Support, Parent Attachment, Competence and Self-worth as Predictors of Motivational Orientation and Academic Achievement : An Examination of Sixth- and Ninth-Grade Regular Education Students. *Adolescence*, 37(146), 255-266.
- Yamamoto, M., Iwata, N., Tomado, A., Tanaka, S., Fujimaki, K & Kitamura, T. (1999). Child Emotional and Physical Maltreatment and Adolescent Psychopathology : A Community Study in Japan. *Journal of Community Psychology*, 27(4), 377-391.
- Zill, N., Collins, M., West, J. & Hausken, E.G. (1995). Approaching Kindergarten : A Look at Preschoolers in the United States. *Young Children*, 51(1), 35-38.

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1. Tableau résumé analytique des écrits

1- Ackerman, Brown & Izard (2004) <i>The Relations Between Persistent Poverty and Contextual Risk and Children's Behavior in Elementary School</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement ; 3- Lien entre la maltraitance, précisément la discipline parentale dure, et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Cette étude examine la relation entre les indices de pauvreté persistante, de même que les risques contextuels et les troubles du comportement externalisés et internalisés et les compétences académiques.	Il s'agit de 110 enfants et de leurs parents. Ils proviennent de milieux défavorisés. Ils ont été recrutés sur la base de leur participation au programme <i>Head Start</i> . Les variables ont été mesurées à tous les deux ans à partir du moment où les enfants avaient cinq ans, et ce, pendant six ans. Les enfants avaient en moyenne onze ans à la fin de l'étude.	Pauvreté : revenu familial sous le seuil du faible revenu rapporté par la mère. Variables contextuelles : entrevue avec mère sur contact avec police, abus de substances, problèmes psychiatriques, instabilité maternelle et résidence maternelle. Événements de vie : <i>Life Events Survey</i> (Sarason, Johnson et Siegel, 1978) par la mère. Discipline parentale dure : <i>The Conflict Tactics Scale</i> (Straus et coll., 1996) par la mère. Compétences cognitives : <i>The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised</i> (Dunn et Dunn, 1981). Compétences académiques : <i>Academic Competence Scale of the Social Skills Rating System</i> (Gresham et Elliott, 1990) par enseignants. Comportements : <i>Teacher Report Form of the Child Behavior Checklist</i> (Achenbach, 1991).	1- La persistance de la pauvreté a des effets sur le rendement académique. De même, la pauvreté a davantage d'effets sur les troubles du comportement externalisés et internalisés lorsqu'elle est persistante, c'est-à-dire qu'elle se manifeste dans deux ou trois intervalles de deux ans comparativement aux groupes qui la présentent dans moins d'intervalles. 3- La discipline parentale dure est liée aux problèmes de comportements externalisés et aux faibles compétences académiques, mais pas aux problèmes de comportement internalisés.	Taux d'attrition, petit échantillon de sujets, manque de représentativité quant à l'ethnicité, manque de mesures adéquates des pratiques parentales au premier grade, utilisation d'un unique informateur et design corrélationnel.

2- Ahmad & Shuriquie (2001) <i>Psychological Sequelae of Emotional Abuse in Institutionalised Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément l'abus émotionnel, et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Le but de cette étude est d'examiner les conséquences psychologiques de l'abus émotionnel chez les enfants.	Cinquante enfants institutionnalisés souffrant d'abus émotionnel ont été comparés à un groupe de 50 enfants similaires au niveau de l'âge, du genre et de l'éducation, ceux-ci étant non abusés et non institutionnalisés. Leur âge varie entre 9,6 ans et 15,6 ans.	<p>Maltraitance : le diagnostic d'abus émotionnel est basé sur les dossiers des enfants et sur une entrevue effectuée auprès d'eux par un psychologue clinique, un psychiatre ou un conseiller scolaire.</p> <p>Comportement : - <i>The Child Depression Inventory</i> (Kovacs, 1982) ; - <i>The Spielberger State and Trait Anxiety Scale for Children</i> (Spielberger) ; - <i>The Self-Concept Scale for Children</i> (Keylani & Abbas, 1981 ; valeurs sociales, confiance en soi, sociabilité, intelligence, bien-être physique, stabilité émotionnelle, vigueur et agression).</p>	3- Cette étude révèle que les jeunes abusés émotionnellement ne diffèrent pas des jeunes non abusés concernant leurs habiletés intellectuelles. De plus, les résultats de cette étude révèlent que les jeunes abusés émotionnellement présentent des résultats significativement plus faibles dans la confiance en soi, les habiletés sociales, de même que la stabilité émotionnelle comparativement aux jeunes non abusés. De plus, ils présentent significativement plus d'agressivité, d'anxiété et de dépression.	Manque de critères diagnostics précis concernant l'abus émotionnel. Parmi les 50 enfants abusés émotionnellement, 7 d'entre eux subissent aussi la violence physique, et d'autres subissent la négligence, ce qui risque de biaiser les résultats sur les conclusions que l'on tire de l'effet potentiel de l'abus émotionnel sur les enfants.

3- Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt (1995)					
<i>Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Cette recherche vise à identifier les effets de la pauvreté persistante sur le développement personnel et social durant l'enfance. Elle vise ainsi à examiner les différences entre les trajectoires développementales à partir de l'enfance jusqu'à la jeune adolescence des enfants qui expérimentent la pauvreté persistante, intermittente ou qui n'expérimentent pas la pauvreté. Les auteurs émettent l'hypothèse que les enfants qui subissent la pauvreté présentent plus de problèmes de comportement, sont moins acceptés par leurs pairs et ont une plus faible estime d'eux-mêmes comparativement à leurs pairs de milieux favorisés.	Données d'archives de la <i>Charlottesville Longitudinal Study</i> , qui est une étude des risques psychosociaux et de la résilience chez les enfants fréquentant les écoles de Charlottesville (Virginia) entre les années 1986 et 1989. Lorsque l'étude a commencé, les enfants étaient en deuxième, troisième et quatrième année. Ils avaient donc respectivement huit, neuf et dix ans. Au début de l'étude, en 1986, ils étaient 1154 sujets, ce qui représente 95 % de tous les enfants fréquentant les écoles publiques de Charlottesville. Cette présente étude porte sur un échantillon de 534 sujets qui ont participé à la <i>Charlottesville Longitudinal Study</i> .	Pauvreté : - Pauvreté persistante : enfants éligibles aux lunchs gratuits, mesure offerte aux enfants de milieux très pauvres (revenu annuel des familles de 11 856\$ à 13 078\$) ; - Pauvreté intermittente : enfants qui sont éligibles aux prix réduits des lunchs (16 872\$ à 18 611\$) ; - Non pauvreté : enfants non éligibles. Comportement : entrevue auprès des enseignants avec le <i>Classroom Adjustment Rating Scales</i> (Cowen, Lorion et Caldwell, 1975 ; Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1990). Relations avec les pairs : sociométrie développée par Coie, Dodge et Coppotelli (1982). Concept de soi : <i>Self perception Profile</i> (Harter, 1985). Cet instrument mesure la perception qu'a l'enfant de ses propres compétences dans des domaines variés.	1- Les résultats de cette étude montrent que les plus grands problèmes d'ajustement en milieu scolaire ont lieu chez les enfants qui proviennent de milieux dont la pauvreté est persistante, suivis des enfants dont la pauvreté est intermittente. Les enfants qui ont le moins de problèmes d'ajustement sont ceux qui ne vivent pas la pauvreté. Cela se manifeste par davantage de troubles du comportement externalisés et internalisés, une plus grande impopularité auprès de leurs pairs et une plus faible estime de soi chez les enfants dont la pauvreté des milieux est persistante. De plus, l'effet de la pauvreté persistante sur les troubles du comportement externalisés serait plus prononcé chez les garçons que chez les filles.	- Peut-être que certains enfants rencontrent les critères pour être éligibles aux lunchs gratuits, mais n'y participent pas, ce qui fait en sorte qu'ils sont omis de l'échantillon de pauvreté persistante ; - Il est difficile de distinguer la pauvreté sévère et la pauvreté persistante lors de la mesure de celle-ci. Selon ces auteurs, ces deux caractéristiques de la pauvreté vont souvent de pair toutefois.

4- Bouchard & Tessier (1996)					
<i>Conduites à caractère violent à l'égard des enfants</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (conduites à caractère violent).	« 1) examen de faisabilité et validation, 2) identification des liens entre les variables personnelles, économiques et sociales et les taux de conduites violentes à l'égard des enfants et 3) mesure d'un taux de telles conduites pour l'échantillon. » (Bouchard et Tessier, 1996, p. 29).	Il s'agit de 812 répondantes qui déclarent avoir au moins un enfant entre 3 et 17 ans.	Pauvreté : mesurée par le <i>Questionnaire rempli par l'interviewer</i> . Maltraitance : <i>Questionnaire sur la résolution de conflit</i> s'adressant aux mères, biologiques ou non, qu'elles ont rempli par écrit. Celui-ci s'inspire de Straus et Gelles (1990).	2- Cette étude rapporte que les enfants des familles pauvres subissent la violence grave en plus grand nombre que les autres enfants (ceux dont les revenus de leur famille sont moyens ou supérieurs), dans une proportion respective de 8 %, contre 4 % et 2 %. Les différences entre ces proportions sont significatives. Par ailleurs, la prévalence de violence grave est nettement plus élevée lorsque la pauvreté dure depuis un à quatre ans ou cinq ans et plus.	- Absence du père à titre d'informateur ; - Trop de mères qui étaient admissibles n'ont pu répondre au questionnaire puisqu'il n'était pas possible de les isoler dans la maison afin de leur assurer une plus grande intimité, tel que le prévoit la démarche ; - Des précisions gagneraient à être apportées quant aux aspects métriques du <i>Questionnaire sur la résolution de conflit</i> ; - Ignorance de l'impact d'un questionnaire autoadministré ; - Ignorance de l'impact que peut avoir le fait de placer le répondant dans une position d'ambiguïté eu égard à la responsabilité de la conduite maltraitante.

5- Bourgeois (1994) <i>The Effects of Emotional Abuse on Adolescents' Behavior</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément l'abus émotionnel, et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Le but de cette étude est d'examiner les différences de comportement entre les adolescents ayant été abusés émotionnellement et ceux ne l'ayant pas été.	Les sujets adolescents dont l'âge précis n'est pas mentionné proviennent d'écoles publiques de la ville de New York. Il s'agit d'un groupe expérimental de 120 sujets ayant été abusés émotionnellement et d'un groupe témoin de 119 sujets n'ayant pas été abusés émotionnellement.	Maltraitance (abus émotionnel) : processus d'entrevue auprès des sujets qui inclut un narratif psychosocial afin de déterminer s'ils sont victimes ou non de l'abus émotionnel. Cette démarche a permis la répartition des sujets en un groupe expérimental et un groupe témoin. Par la suite, le deux tiers des familles des sujets du groupe expérimental ont été rencontrés en entrevue afin d'attester la dynamique familiale ainsi que les causes et effets de modèles d'abus émotionnel. Comportement (internalisé) : questionnaire inspiré de celui de Garbarino et coll., (1987) et Sugar (1990).	3- Les sujets ayant été abusés émotionnellement ont plus de difficulté à identifier leurs sentiments et à tisser des liens d'attachement, présentent une plus faible estime d'eux-mêmes et un sentiment de désespoir plus élevé et sont plus à risque de promiscuité sexuelle comparativement aux sujets non abusés. De même, ils présentent une incapacité à expérimenter la joie, se sentent vides, ont de la difficulté à faire confiance en leur propre perception et présentent un niveau élevé de doute en eux-mêmes.	Données recueillies sur population homogène et manque de sujets provenant des groupes appartenant aux minorités ethniques.

6- Bussière, Cartwright, Crocker, Ma, Oderkirk & Zhang (2001)					
À la hauteur :La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Ayant investi des sommes considérables pour offrir à tous un enseignement de grande qualité, les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ont mis au point un outil commun afin de bien comprendre les facteurs de réussite des jeunes et des systèmes d'éducation en général. Cet outil est le <i>Programme international pour le suivi des acquis des élèves</i> (PISA). En voici les questions : « - Les jeunes adultes sont-ils prêts à relever les défis de l'avenir ? - Sont-ils en mesure d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées efficacement ? - Possèdent-ils la capacité de continuer à apprendre tout au long de leur vie ? - Certains genres d'enseignement et d'organisation scolaire sont-ils plus efficaces que d'autres ? » (Bussière et coll., 2001, p.10).	Données provenant du PISA : fournit des indicateurs internationaux au sujet des connaissances et compétences des élèves de quinze ans. Il s'agit d'un effort collectif des pays membres de l'OCDE pour évaluer régulièrement, au moyen de tests internationaux communs, les résultats des jeunes en compréhension de lecture, en culture mathématique et en culture scientifique. De plus, un questionnaire est rempli par les élèves afin d'attester les facteurs contribuant au rendement scolaire. Trente-deux pays y ont participé en 2000. Enfin, des données du <i>Questionnaire contextuel sur les jeunes</i> de quinze à vingt ans et des entrevues auprès des parents provenant de l' <i>Enquête auprès des jeunes en transition</i> (EJET) ont aussi été utilisées.	Selon réponses des élèves : SSE : professions parents selon la <i>Classification internationale des types de professions</i> (Ganzeboom, Graaf et Treiman, 1992). Structure familiale ; Possessions familiales : ordinateurs, etc. Nombre de livres à la maison ; Ressources pédagogiques au foyer : dictionnaire, etc. Possessions de biens culturels dans la famille : œuvres d'art, etc. Activités culturelles : visite au musée, etc. Soutien pédagogique familial : aide reçue. Intérêt des parents à la vie intellectuelle et à la vie sociale du jeune ; Aspirations des parents reliées à l'éducation du jeune . Les tests internationaux mesurent chez les élèves : Compréhension de l'écrit ; Culture mathématique ; Culture scientifique .	1- Les jeunes dont le statut socio-économique est élevé obtiennent un meilleur rendement académique que ceux dont le SSE est précaire. Aussi, des jeunes qui proviennent de familles biparentales ont un rendement académique significativement meilleur que celui des jeunes issus de familles monoparentales. De même, des possessions familiales considérables, des ressources pédagogiques disponibles au foyer, le nombre de livres à la maison, la fréquence des activités culturelles à laquelle participent les jeunes, l'intérêt des parents à la vie intellectuelle du jeune et les aspirations élevées des parents correspondent à un rendement académique élevé. Par contre, les possessions de biens culturels, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie sociale du jeune y sont peu ou pas associés.	Non mentionnées.

7- Butaney (2003) <i>Physical and Psychological Maltreatment as Predictors of Adolescent Psychosocial Maladjustment</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément la violence physique et la violence psychologique, et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement	Examiner l'impact de la violence psychologique et de la violence physique, qui souvent coexistent, sur les adolescents.	Données archivées collectées par la <i>North Shore University Hospital</i> , partie de la <i>National Institute for Mental Health Funded Study</i> pour une étude initialement intitulée <i>Psychopathologie, Comportement suicidaire et abus chez les adolescents</i> . Il s'agit de deux groupes de 99 adolescents chacun. Un groupe est composé d'adolescents ayant subi l'abus physique et l'autre est composé d'adolescents ne l'ayant pas subi en guise de groupe témoin. Ces derniers proviennent de la même communauté géographique que les adolescents abusés. Enfin, tous les sujets sont âgés entre 12 et 18 ans. Dans ces deux groupes, aucun sujet n'a subi l'abus sexuel.	Maltraitance : les sujets abusés physiquement ont été recrutés par le biais du <i>New York State of Social Services Central Register for Child Abuse</i> . Ils rencontraient les critères d'abus physique entre 1989 et 1991. Ce groupe est composé de garçons et de filles dans des proportions égales. Puis afin d'attester la violence psychologique dans cet échantillon, le <i>Conflict Tactics Scale</i> (Straus, 1979) a été utilisé. Adaptation psychosociale (ou comportements) : - <i>Child Behavior Checklist</i> (Achenbach, 1991 ; Achenbach et Edelbrock, 1987) ; - <i>Achenbach Youth Self-Report</i> (Achenbach, 1991 ; Achenbach et Edelbrock, 1987) ; - Neuf items de la sous-échelle d'autoévaluation négative du <i>Suicidal Probability Scale</i> (Cull & Gill, 1982).	3- Les résultats de cette étude rapportent que la violence psychologique, particulièrement l'agression verbale, est très destructrice pour l'adaptation de l'adolescent. Elle agit sur les modèles internes du jeune, donc sur sa représentation de soi, des autres et des relations. L'effet de l'agression verbale sur les problèmes d'adaptation chez l'adolescent serait donc partiellement médiatisé par une évaluation négative de soi.	- Design de recherche (analyses de corrélations) ; - On ne précise pas clairement ce que l'on entend par problèmes d'adaptation en analyse de données (problèmes internalisés ou externalisés, etc.).

8- Clément, Bouchard, Jetté & Laferrière (1999) <i>La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (violence physique et violence psychologique).	<p>« La présente enquête vise les trois objectifs principaux.</p> <p>- Mesurer l'ampleur (taux annuel de prévalence), dans les foyers québécois, des stratégies parentales de résolution de conflits avec les enfants dont, plus spécifiquement, les conduites à caractère violent (de types physique et psychologique).</p> <p>- Documenter les liens entre le recours à des conduites à caractère violent et un certain nombre de variables individuelles, familiales et sociales.</p> <p>- Informer les décideurs, les intervenants et la population et favoriser l'adoption de mesures préventives visant la réduction des conduites violentes envers les enfants, notamment mais non exclusivement, dans ses formes les plus sévères. » (Clément, Bouchard, Jetté et Laferrière, 1999, p. 27).</p>	<p>Cette étude est basée sur une enquête téléphonique. Elle vise l'ensemble des enfants de 0 à 17 ans qui vivent dans un ménage privé du Québec et qui cohabitent avec une femme. La base de sondage utilisée est constituée de numéros de téléphone formés selon la technique de génération aléatoire de numéros de téléphone. Au total 2469 entrevues ont été réalisées entre le 8 février et le 26 mai 1999 auprès de la femme de la famille.</p>	<p>SSE : des questions ont été posées sur la situation conjugale, le niveau de scolarité des répondantes et du conjoint, le statut d'emploi des deux adultes, le revenu familial et la source du revenu, de même que la pauvreté perçue.</p> <p>Maltraitance : le questionnaire de l'enquête s'inspire du <i>Parent Child Conflict Tactics Scales</i> (Straus et coll., 1998).</p> <p>Maltraitance des parents subie durant leur enfance : des questions ont été posées sur les expériences disciplinaires que les parents ont vécu durant leur enfance, inspirées du <i>Emotional and Physical Abuse Questionnaire</i> (Buntain-Ricklefs, et coll., 1994).</p> <p>Situation et harmonie conjugales : des questions concernant la situation conjugale (statut, durée, type de famille) et le niveau d'harmonie ont été posées.</p>	<p>2- La violence physique sévère envers un enfant est rapportée deux fois plus souvent chez les femmes qui se perçoivent comme étant pauvres ou très pauvres comparativement aux femmes qui se considèrent à l'aise financièrement ou qui considèrent leur revenu suffisant (12 % contre 6 %). La durée de la pauvreté a un impact sur ce phénomène. La violence physique sévère est élevée dans les ménages qui vivent dans la pauvreté depuis plus de quatre ans. De même, une scolarisation plus faible des parents renvoie à des taux élevés de violence sévère à l'égard des enfants.</p>	<p>Par le caractère transversal de l'enquête, des relations de cause à effet entre les variables étudiées ne peuvent être formellement démontrées.</p>

9- Conger, Jewsbury-Conger & Elder (1997)					
Family Hardship and Adolescent Adjustment : Mediating and Moderating Processes					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
<p>1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement ;</p> <p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (pratique parentales dures) ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance (pratiques parentales dures) et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.</p>	<p>Cette étude examine l'influence des difficultés économiques sur le rendement scolaire d'adolescents de milieu rural dans un suivi sur une période de quatre ans, de la septième à la dixième année. Selon les hypothèses émises par ces auteurs, les difficultés économiques créent des conflits dans la famille, ce qui influence directement les adolescents dans leurs compétences académiques et leur comportement.</p>	<p>Il s'agit de 357 jeunes qui étaient en septième année lors de la première année de l'étude. En 1992, à la quatrième année de l'étude, les adolescents étaient en dixième année et avaient entre quatorze et dix-sept ans. La moyenne d'âge était de 15,6 ans.</p>	<p>Pauvreté : revenu familial et seuil du faible revenu prévu par le <i>Federal Register</i> (1989) des États-Unis.</p> <p>Éducation des parents : niveau complété.</p> <p>Statut marital : parents ensemble ou non.</p> <p>Pression économique des mères : mères rapportent indicateurs tels que n'arrivent pas à payer les besoins de base, etc.</p> <p>Conflits parentaux au sujet de l'argent : adolescents rapportent chicanes parents.</p> <p>Pratiques parentales : échelle observation en milieu familial.</p> <p>Performance académique : <i>Grade Point Average</i> autorévéélé par les élèves.</p> <p>Comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internalisés : <i>Symptom Checklist-90-R</i> (Derogatis, 1983). - Externalisés : autorévélés selon échelle de délinquance de 23 items. <p>Confiance en soi de l'adolescent : mesures de Rosenberg's (1965) et Pearlin et coll. (1981).</p>	<p>1- Les problèmes économiques ont un effet défavorable sur la performance scolaire des adolescents, garçons et filles. La pauvreté récente aurait plus d'incidence sur le rendement académique que la pauvreté qui a eu lieu plus tôt. La haute scolarité de la mère est liée au bon rendement scolaire de l'adolescent. Les variables économiques ne prédisent pas les troubles du comportement externalisés, mais seulement internalisés.</p> <p>2- Les conflits chez les parents à propos de l'argent dans les milieux pauvres ne sont pas des facteurs qui augmentent les pratiques parentales dures chez la mère.</p> <p>3- Les pratiques parentales dures de la mère réduisent la confiance en soi chez les adolescents, ce qui en retour affecte son rendement académique.</p>	<p>Non mentionnées.</p>

10- Côté, Tremblay & Vitaro (2003)					
<i>Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Par un suivi longitudinal, cette étude vise à examiner le rôle prédicteur de la séparation des parents et de la pauvreté dans le développement de l'agression physique au cours de l'enfance chez les garçons et les filles.	Sous-échantillon de 957 garçons et 946 filles à partir d'un échantillon de 4648 enfants fréquentant une école maternelle publique francophone du Québec en 1986 et 1987.	<p>Pauvreté : est considérée selon le revenu net de la famille déterminé lors de l'entrevue annuelle. La proportion du revenu par rapport aux besoins de la famille est calculée en tenant compte de la composition et de la taille de la famille.</p> <p>Famille intacte ou non intacte : selon que l'enfant vit avec ses deux parents biologiques ou non.</p> <p>Aggression physique : les mères ont évalué le comportement de leur enfant avec le <i>Questionnaire des comportements sociaux</i> (Tremblay et coll., 1991) à chaque année entre la maternelle et la sixième année du primaire (de 6 à 12 ans).</p>	1- Les enfants de familles non intactes pauvres sont beaucoup plus à risque de présenter une trajectoire élevée d'agression physique comparativement aux enfants de familles non intactes qui ne sont pas pauvres tant chez les garçons que chez les filles. Aussi, une faible proportion d'élèves se trouve dans le groupe dont la trajectoire d'agression physique est très élevée, soit 3 %, et 87 % d'entre eux sont des garçons. Plus les trajectoires d'agression physique sont élevées, moins on y retrouve de filles. Il existerait donc des filles qui présenteraient un modèle développemental de l'agressivité similaire à celui des garçons, mais dans une quantité beaucoup plus restreinte.	- L'utilisation du même évaluateur à chaque année, soit la mère ; - Étude d'un nombre restreint de facteurs de risque familiaux.

11- Crittenden, Claussen & Sugarman (1994) <i>Physical and Psychological Maltreatment in Middle Childhood and Adolescence</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (violence physique et psychologique) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Cette étude examine la relation entre les expériences d'abus physiques et psychologiques ainsi que les aspects du développement socioémotionnel des enfants et adolescents.	Cent enfants et adolescents de 6 à 17 ans référés au <i>Miami Child Protection Team</i> , 47 filles et 53 garçons. Leur moyenne d'âge est de 125 mois.	<p>SSE : statut marital des parents, âge, nombre d'enfants dans la famille, éducation et niveau de pauvreté.</p> <p>Maltraitance : informations du <i>Miami Child Protection Team</i>, codées selon le <i>Florida Diagnostic Code Form</i>.</p> <p>Fonctionnements parental et familial :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Life Stressor Experience Survey</i> (Sarason, Johnson & Siegel, 1978) ; - <i>F-COPES Scale</i> (Olson et coll., 1985) ; - <i>FACES-III</i> (Olson et coll., 1985) ; - <i>Beck Depression Inventory</i> (Beck, 1987) ; - <i>Composite Symptoms Checklist</i> ; - <i>Level of Functioning Scale</i> (Crittenden, 1992). <p>Fonctionnement de l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Revised Behavior Problem Checklist</i> (Quay & Peterson, 1983) ; - <i>Child Depression Inventory</i> (Kovacs, 1985). 	3- Cette étude montre que les enfants et adolescents abusés physiquement et psychologiquement présentent des problèmes d'attention, de l'anxiété et des retraits, des mouvements moteurs excessifs et des problèmes de comportement dans leur globalité. En outre, cette étude rapporte que la sévérité de l'abus émotionnel prédit fortement les problèmes de comportement et la dépression. L'abus émotionnel serait donc particulièrement délétère selon cette étude. Par ailleurs, les garçons sont beaucoup plus à risque de problèmes externalisés, et il semble qu'ils ressentiraient davantage les effets négatifs de la négligence émotionnelle et de l'abus émotionnel.	Petit échantillon.

12- De Paul et Arruabarrena (1995)					
<i>Behavior Problems in School-Aged Physically Abused and Neglected Children in Spain</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (violence physique et négligence) et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Cette étude examine les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement chez les enfants d'âge scolaire ayant subi la violence physique et la négligence au pays basque (Espagne).	66 enfants de cinq à onze ans constituant trois groupes : 17 enfants abusés physiquement, 24 enfants négligés et 25 enfants non abusés en guise de groupe de comparaison.	<p>Maltraitance : Les enfants abusés et négligés proviennent de différentes <i>Child Protection Agencies of the Basque Country (Spain)</i>. Ils sont sélectionnés selon qu'ils présentent l'un ou l'autre des types de maltraitance (pas les deux). Ces enfants ont rempli le <i>Child Abuse Potential Inventory</i> (Milner & Wimberley, 1979, 1980).</p> <p>Comportement : <i>Teacher's Report Form of the Child Behavior Profile</i> (Achenbach, 1991 ; Achenbach et Edelbrock).</p> <p>Apprentissage : Idem. Cet instrument tient compte de la répétition d'années, du suivi en classe spéciale, de la performance académique et du fonctionnement adaptatif.</p>	3- Les enfants négligés présentent plus de redoublement. Les enfants abusés et négligés sont beaucoup plus nombreux à poursuivre leur scolarisation en classe spéciale. Le rendement académique des enfants abusés et négligés est plus faible. D'autre part, les enfants abusés et négligés présentent plus de problèmes de comportement externalisés : problèmes sociaux, comportements délinquants et problèmes d'attention. Les enfants négligés sont ceux qui présentent le plus d'agressivité. Les enfants abusés présentent significativement plus de retrait social, ce qui n'est pas le cas pour les enfants négligés. Enfin, la violence physique et la négligence ne seraient pas associées aux plaintes somatiques et à l'anxiété/dépression.	Non mentionnées.

13- Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit (1997)					
<i>Reactive and Proactive Aggression in School Children and Psychiatrically Impaired Chronically Assaultive Youth</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabiles considérées	Résultats	Limites
<p>1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance, soit la violence physique, et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.</p>	<p>Le but de l'étude est de :</p> <p>a) Classifier les enfants d'un échantillon représentatif du niveau scolaire primaire dans les catégories : agressif réactif, agressif proactif, combinaison des deux types (agressivité réactive et proactive) et non agressif.</p> <p>b) Vérifier l'hypothèse selon laquelle ces différents groupes se différencient par leur histoire développementale personnelle, leur niveau d'adaptation et leur processus de traitement de l'information.</p>	<p>1585 garçons et filles classifiés dans les groupes nommés : agressif réactif, agressif proactif, combinaison des deux types (agressivité réactive et proactive) et non agressif. Ils ont été suivis pendant quatre ans, de la maternelle jusqu'à la troisième année.</p>	<p>Une entrevue de 90 minutes avec la mère lors de la période précédant la maternelle a eu lieu. Ces variables étaient attestées :</p> <p>SSE : basé sur <i>The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status</i> (Hollingshead, 1979).</p> <p>L'abus physique ;</p> <p>La discipline dure ;</p> <p>Les événements de vie stressants de la famille.</p> <p>De même, les variables suivantes ont été considérées chez l'enfant :</p> <p>Préférences sociales : sociométrie (Coie et coll., 1982).</p> <p>Processus de traitement de l'information sociale : série d'épreuves.</p> <p>Comportement : les enseignants ont rempli le questionnaire développé par Dodge et Coie (1987) afin d'attester le niveau d'agressivité des enfants, selon qu'il soit réactif ou proactif. Ils ont aussi rempli le <i>Teacher Rating Form of the Child Behavior Checklist</i> (Achenbach et Edelbrock, 1986).</p>	<p>1- Les enfants qui présentent de l'agressivité réactive et proactive proviennent de milieux donc le statut socio-économique est plus faible.</p> <p>3- Cette étude révèle que la probabilité que les enfants qui présentent de l'agressivité réactive et proactive aient été abusés physiquement est de deux et demi à trois fois plus élevée comparativement aux enfants qui ne présentent pas d'agressivité. Les jeunes qui présentent de l'agressivité réactive présentent davantage des histoires d'abus physiques et de discipline dure comparativement aux jeunes qui présentent de l'agressivité proactive.</p> <p>Quant aux jeunes qui présentent de l'agressivité proactive, ils anticiperaient un rendement positif à l'agression.</p>	<p>Non mentionnées.</p>

14- Dodge-Reyome (1994)					
<i>Teacher Ratings of the Achievement-Related Classroom Behaviors of Maltreated and Non-Maltreated Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément l'abus sexuel et la négligence (l'un ou l'autre) et les comportements liés à la réussite scolaire.	Cette étude examine sur quels points les enfants maltraités (abus sexuels ou négligence) diffèrent de leurs pairs non maltraités en regard de leurs comportements en classe qui sont positivement liés à la réussite scolaire (originalité, apprentissage autonome, engagement dans les apprentissages et productivité avec les pairs).	Il s'agit de 99 enfants de la maternelle à la sixième année, dont 33 sont maltraités (abus sexuels ou négligence). Quatorze sujets maltraités sont des garçons et 19 sont des filles. Puisque ces derniers sujets sont principalement issus de milieux de faible statut socio-économique, deux groupes de comparaison ont été constitués : - 33 enfants non maltraités dont la famille vit de l'aide gouvernementale : 16 garçons et 17 filles ; - 33 enfants non maltraités provenant de moyen faible SSE : 13 garçons et 20 filles. Les enfants non maltraités ont été appariés avec les enfants maltraités sur la base de leur genre, type de classe et niveau scolaire. Les travailleurs sociaux devaient s'assurer que les sujets des groupes de comparaison ne subissent pas la maltraitance.	Maltraitance : les sujets maltraités ont été recrutés par le biais du <i>Child Protective Service Records</i> de l'état de New York. Ils ont été soit abusés sexuellement, soit négligés. Comportements liés à la réussite scolaire : <i>The Hahnemann Elementary School Behavior Rating Scale</i> (Spivak et Swift, 1975). Il est rempli par les enseignants. Les 14 dimensions suivantes sont mesurées : originalité, apprentissage autonome, engagement, productivité avec les pairs, dépendance intellectuelle envers les pairs, anxiété de l'échec, manque de réflexion, parler lorsque ce n'est pas le temps, comportements dérangeants pour les autres, sentiments négatifs, retrait, attitude critique/compétitive, blâmer les autres et contact avec enseignant. Les quatre premières descriptions sont positives.	3- Les résultats montrent que les enfants maltraités (catégorie d'enfants abusés sexuellement ou négligés) présentent significativement moins de comportements en classe qui sont positivement liés à la réussite scolaire comparativement à leurs pairs non maltraités : ils démontrent moins d'originalité, moins d'autonomie et moins d'engagement dans leurs apprentissages. Par ailleurs, ils présentent plus de comportements liés négativement à la réussite, tels que les comportements dérangeants qui interfèrent avec l'apprentissage.	- Faible quantité de sujets ; - Certains sujets de cet échantillon subissent l'abus sexuel, qui n'est pas une dimension de la maltraitance considérée par notre recherche.

15- Drake & Pandey (1996)					
<i>Understanding the Relationship Between Neighbourhood Poverty and Specific Types of Child Maltreatment</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (négligence, abus physique et abus sexuel).	Cette étude examine la relation entre la pauvreté du milieu et trois différentes formes de maltraitance (négligence, abus physique et abus sexuel).	Il s'agit de données extraites de la base de données du <i>Missouri's 1992 Child Abuse and Neglect</i> qui compte 48 415 incidents. Ces informations ont été combinées avec des données du recensement de l'année 1990 aux États-Unis.	<p>Pauvreté : selon le revenu moyen de 185 unités de peuplement. Les unités de peuplement où au moins 40 % des gens ont un revenu sous le seuil de faible revenu ont été qualifiées de très pauvres selon les critères utilisés par plusieurs chercheurs (Coulton, Pandey et Chow, 1990 ; Ellwood, 1988). Cette étude compte les groupes très pauvres, modérément pauvres et faiblement pauvres.</p> <p>Maltraitance : selon la nature de la maltraitance inscrite au dossier dans les dossiers (abus sexuels, abus physique et négligence). Lorsque plusieurs types de maltraitance étaient présents chez un même sujets, ces cas ont été codifiés selon la méthode de d'Eckenrode et coll. (1998). Les signalements et les cas corroborés ont été considérés et ont été traités séparément en analyses.</p>	2- L'abus physique corroboré est présent chez 0,54 enfants sur 1 000 dans les régions faiblement pauvres, chez 3,10 enfants sur 1 000 dans les régions modérément pauvres et chez 10,11 enfants sur 1 000 dans les régions très pauvres, ce qui donne un ratio de 1 à 6 à 19. Les cas de négligence corroborée concernent 0,60 enfants sur 1 000 dans les régions faiblement pauvres, 5,43 enfants sur 1 000 dans les régions modérément pauvres et 27,40 enfants sur 1 000 dans les régions très pauvres, pour un ratio de 1 à 9 à 46. La pauvreté est associée à l'abus physique et à la négligence selon cette étude. Le lien entre la pauvreté et la négligence est particulièrement important.	L'utilisation des unités de peuplement pour attester la pauvreté présente un risque puisqu'il est possible que la représentation des situations économiques soit hétérogène dans chacune d'elles.

16- Duncan, Yeung, Brooks-Gunn & Smith (1998) <i>How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Cette recherche vérifie les effets du statut socio-économique des parents et leur âge à la naissance de l'enfant sur le rendement de ce dernier et son niveau de scolarisation.	Données provenant de la <i>Panel Study of Income Dynamics</i> , qui est une étude longitudinale sur les ménages des États-Unis. Ainsi, depuis 1968, on a suivi, fait des entrevues annuelles et analysé des informations sur un échantillon d'environ 5000 familles, de la naissance de l'enfant jusqu'à vingt ans (Hill, 1992). Dans cette étude de Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith (1998), un sous-échantillon de 1323 enfants nés entre 1967 et 1973 a été prélevé de la <i>Panel Study of Income Dynamics</i> . Les auteurs ont catégorisé les sujets selon des tranches d'âge, soit de zéro à cinq ans, de six à dix ans et de onze à quinze ans.	Pauvreté : revenu sous le seuil du faible revenu. Nombre d'enfants dans la famille ; Années de scolarité de la mère ; Âge de la mère à la naissance de l'enfant ; Structure familiale : famille intacte ou non. Emploi de la mère : nombre d'années durant lesquelles la mère a travaillé 1 000 heures et plus. Mobilité résidentielle : nombre de fois que la famille a rapporté un déménagement. Rendement de l'enfant : selon le nombre d'années d'études complété par l'enfant à la fin de sa scolarité.	1- Cette étude montre que l'augmentation du revenu familial tôt dans l'enfance est davantage associée à une augmentation du niveau de scolarité complété par l'enfant comparativement à une augmentation du revenu familial lors de l'adolescence. Cette étude démontre donc que le moment de la pauvreté est très important. La pauvreté durant la jeune enfance, durant les cinq premières années de vie, a le plus fort impact sur le nombre d'années de scolarité que complètera éventuellement l'enfant.	Non mentionnées

17- Eckenrode, Laird et Doris (1993)					
<i>School Performance and Disciplinary Problems Among Abused and Neglect Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (violence physique et négligence), et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Cette étude examine la relation entre la violence physique et la négligence ainsi que le rendement académique et les problèmes de discipline.	420 enfants maltraités de la maternelle jusqu'à la sixième année, ainsi qu'un échantillon de 420 enfants non maltraités provenant de la même tranche d'âge en guise de groupe témoin.	<p>Maltraitance : la maltraitance est repérée selon le registre central de l'état de New York aux États-Unis.</p> <p>Rendement académique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résultat standardisé en lecture et en mathématiques au <i>Iowa Test of Basic Skills</i> (Hieronymous, Lindquist & Hoover, 1978) ; - Niveau actuel final en lecture en anglais (langue maternelle) et en mathématiques ; - Nombre d'années de redoublement. <p>Discipline :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre total de référence pour des problèmes de discipline ; - Nombre total de suspensions. 	3- Les enfants maltraités réussissent significativement moins bien aux tests standardisés et sont beaucoup plus susceptibles de répéter une année scolaire comparativement à leurs pairs non maltraités. Parmi l'échantillon d'enfants maltraités, les enfants négligés sont ceux qui ont le rendement scolaire le plus faible. Puis les enfants maltraités présentent significativement plus de références et de suspensions pour problèmes de discipline comparativement à leurs pairs non maltraités. Parmi les enfants maltraités, les enfants abusés physiquement sont ceux qui ont le plus de problèmes de discipline.	<ul style="list-style-type: none"> - On ne peut généraliser cette présente étude à d'autres populations, puisqu'elle a été menée à un moment où l'état de New York rencontrait de graves problèmes économiques. Cela a mené au plus grand taux de signalements pour maltraitance qu'a connu cet état ; - Il faut considérer que la manière d'identifier la maltraitance diffère d'un endroit à l'autre, et celle de l'état de New York est particulière ; - Les sources d'informations utilisées, soit les registres de l'école et des services sociaux, font état d'informations superficielles. Certaines variables sont donc inconnues. Cela limite l'approfondissement du phénomène.

18- Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2000)					
<i>Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabiles considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, soit l'engagement et encadrement parental inadéquats, qui s'apparentent à la négligence, et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	« Cette recherche vise à identifier les facteurs de risque personnels, familiaux et associés à l'école chez des élèves en troubles du comportement intériorisés, extériorisés et en concomitance des troubles intériorisés et extériorisés. » (Fortin et coll., 2000, p. 197).	242 élèves de première secondaire (douze et treize ans) répartis en quatre types : - 73 élèves qui présentent des troubles extériorisés ; - 77 élèves qui présentent des troubles intériorisés ; - 14 élèves qui présentent la concomitance des troubles ; - 78 élèves sans troubles du comportement en guise de groupe témoin.	Variabiles familiales : - <i>Style parental</i> (Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992) ; - <i>Participation parentale au suivi scolaire</i> (Epstein, Connors et Salinas, 1993). Variabiles personnelles : - Résultats scolaires et absentéisme selon l'analyse des dossiers scolaires ; - <i>Délinquance autorévélee</i> (Le Blanc, 1994) ; - <i>Questionnaire sur la dépression</i> (Beck, 1978) ; - <i>Questionnaire sur les habiletés sociales</i> (Gresham et Elliott, 1990) ; - <i>Les stratégies d'adaptation</i> (Lazarus et Folkman, 1984). Variabiles scolaires : - <i>Échelle de l'environnement de la classe</i> (Moos et Trickett, 1987) ; - <i>Échelle d'attitudes de l'enseignant envers le jeune</i> (Potvin et Rousseau, 1991).	3- Entre autres résultats, cette étude rapporte que l'engagement et l'encadrement parental inadéquats, ce qui laisse supposer la négligence, sont fortement associés aux troubles du comportement du jeune.	L'évaluation des perceptions des élèves et des enseignants a été faite uniquement à partir de mesures autorévélees.

19- Gagné, Desbiens et Blouin (2004)					
<i>Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (violence ou abus physique, négligence des besoins physiques de base, violence ou abus psychologique, négligence des besoins affectifs de base, exposition à la violence conjugale et abus sexuel) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Il s'agit d'une recherche exploratoire et qualitative qui se penche sur les jeunes qui présentent des problèmes de comportement et qui ont également subi diverses formes de maltraitance (négligence et abus de nature psychologique, physique ou sexuelle). Le but de cette exploration est de sensibiliser et d'outiller les intervenants auprès des jeunes.	Il s'agit de vingt-trois jeunes, douze garçons et onze filles, âgés entre neuf et dix-sept ans. L'âge moyen chez les filles est de 15 ans et celui des garçons est de 14,5 ans. Ils reçoivent des services de protection du Centre jeunesse de Québec. Le principal motif de protection ou la majeure sur le plan de l'intervention sont les problèmes de comportement. De plus, ces jeunes présentent des histoires de mauvais traitements. Trois jeunes vivent dans leur foyer naturel, six sont en centre d'accueil, deux sont en foyer de groupe et douze sont en centre de réadaptation.	Sur entente de confidentialité avec l'établissement, deux sources d'informations ont été consultées afin d'obtenir des informations sur les variables impliquées dans cette recherche : le dossier de protection du jeune référé et les registres informatisés du Centre jeunesse de Québec. Mauvais traitements : ils ont été classifiés selon le <i>Maltreatment Classification System</i> (Barnett, Manly et Chicchetti, 1993). Facteurs sociaux : certains facteurs reconnus comme déterminants dans la santé et le bien-être des jeunes et qui figurent dans les dossiers ont été considérés. Troubles du comportement : les troubles du comportement ont été classifiés selon la typologie de Kauffman (1997).	3- Plusieurs jeunes maltraités d'un échantillon clinique présentent des problèmes d'hyperactivité, d'impulsivité, d'inattention et de manque d'autocontrôle, dans une proportion de 87 %. Plusieurs d'entre eux manifestent aussi des troubles ouverts de la conduite tels que l'agressivité, l'hostilité, le taxage, l'intimidation ou l'agression sexuelle, soit 83 % d'entre eux. Tous les jeunes de l'échantillon (100 %) manifestent des troubles couverts de la conduite tels que le vol, le mensonge, l'opposition, les problèmes scolaires ou les fugues. Aussi, 57 % de ces jeunes ont un dossier de délinquance juvénile et font usage de la drogue. Enfin, 70 % de ces jeunes présentent des problèmes liés à l'anxiété et à l'isolement et 78 % souffrent de dépression et présentent des conduites suicidaires.	Taille restreinte de l'échantillon qui ne permet pas la généralisation des résultats.

20- Giroux, Brais, Côté, Matte et Saint-Jacques (1998)					
<i>Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Puisqu'il n'y a pas de données permettant de quantifier la relation entre la défavorisation et l'échec scolaire, cette étude vise à répondre à la question suivante : « Quel est le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal ? » (Giroux, Brais, Côté, Matte et Saint-Jacques, 1998, p.1).	Élèves entre sept et vingt ans inscrits le 30 septembre 1995 sur le territoire de l'île de Montréal.	Pauvreté : déciles de la carte de la défavorisation. Il s'agit de données fournies par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (anciennement le Conseil scolaire de l'île de Montréal). Réussite scolaire : - Proportion de jeunes ayant obtenu un premier diplôme ; - Proportion de jeunes qui ont atteint un degré du primaire ou du secondaire à l'âge théoriquement prévu. Il s'agit de données fournies par le Ministère de l'Éducation du Québec.	1- Cette étude révèle qu'il y a un lien entre la défavorisation et l'échec scolaire : « ...il y a une élévation continue de la réussite scolaire, au fur et à mesure que l'on passe d'une population d'écoles plus défavorisées à une population d'écoles plus favorisées. » (Giroux et coll., 1998, p. 11).	Non mentionnées

21- Gore-Felton, Koopman, McGarvey, Hernandez & Canterbury (2001) <i>Relationships of Sexual Physical, and Emotional Abuse to Emotional and Behavioral Problems Among Incarcerated Adolescent</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (abus sexuel, physique et psychologique) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Vérifier comment les différents types d'abus sont reliés aux problèmes émotionnels et comportementaux.	842 adolescents incarcérés : 709 garçons et 133 filles. L'âge moyen des sujets est de 15,8 ans.	Maltraitance : selon <i>The Client Profile Database</i> , qui contient des informations sur les jeunes provenant du système judiciaire, des agences de services sociaux ainsi que des milieux médicaux et scolaires. Comportement : <i>Youth Self-report</i> (Achenbach & Edelbrock, 1987).	3- Les résultats de cette étude rapportent que la violence physique est particulièrement associée aux troubles du comportement externalisés, alors que la violence psychologique est surtout associée aux troubles du comportement internalisés. De même, les filles abusés internalisent davantage leurs problèmes comparativement aux garçons.	- Design de recherche : analyses de corrélations ; - L'utilisation de plusieurs sources d'informations aurait pu rendre l'analyse plus sensible.

22- Haapasalo & Tremblay (1994) <i>Physically Aggressive Boys From Ages 6 to 12 : Family Background, Parenting Behavior, and Prediction of Delinquency</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement ; 3- Lien entre la maltraitance (plutôt identifiée comme <i>poor parenting</i> dans cette recherche) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Cette recherche vise à élucider la relation entre les antécédents familiaux, les comportements parentaux, les comportements agressifs tôt dans l'enfance et la délinquance à l'adolescence. Les questions de recherche sont les suivantes : comment les garçons de six à douze ans présentant différents modèles d'agression diffèrent les uns des autres quant à leurs antécédents familiaux et les comportements parentaux de leur famille ? Dans quelle mesure les antécédents familiaux, les comportements parentaux et les modèles d'agression durant le cheminement scolaire primaire contribuent à prédire la délinquance au début de l'adolescence ?	Garçons francophones de faibles milieux socio-économiques de la région de Montréal qui ont été évalués dans un suivi longitudinal entre six et quatorze ans. Ils étaient au nombre de 1034 au début et de 948 à la fin. Ils ont été classifiés selon les groupes suivants : haut degré stable de bagarres, haut degré de bagarres qui a débuté plus tard, bagarreurs qui se sont désistés, haut degré de bagarres variable et non bagarreurs.	SSE : éducation des parents, âge des parents à la naissance du premier enfant, statut d'emploi selon le <i>1981 Socioeconomic Index for Occupations in Canada</i> (Blisshen et coll., 1987) et structure familiale selon l' <i>Index of Family Adversity</i> (Tremblay et coll., 1991). Comportements parentaux : - Supervision et punition selon un questionnaire autorévéélé complété par les garçons ; - Attitude maternelle selon les réponses de la mère au <i>Emotional Climate for Children Questionnaire</i> (Falender et Mehrabien, 1980). Comportement : selon le degré et la stabilité des bagarres à l'école mesuré par le <i>Social Behavior Questionnaire</i> (Tremblay et coll., 1991) que les enseignants ont rempli. Délinquance : <i>A 27-Item Self-Reported Delinquency Scale</i> (Le Blanc et Tremblay, 1988).	1- Les garçons qui sont bagarreurs à l'école de manière stable dans le temps proviennent des milieux les plus désavantagés au niveau socio-économique, mesuré selon la faible éducation et le faible statut d'emploi des parents, le jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant et la structure familiale non intacte. Plus le modèle de bagarres est stable dans le temps, plus sont nombreux ces indices d'adversité familiale à la maternelle chez l'enfant. 3- Les mères des garçons bagarreurs semblent moins prendre plaisir à être en compagnie de leur enfant et présentent plus d'exaspération en sa présence. Les garçons qui présentent un haut niveau de bagarres sont moins supervisés et davantage punis que les garçons non bagarreurs. Ces garçons sont plus susceptibles de présenter de la délinquance entre dix et quatorze ans.	- La quantité de mesures des antécédents familiaux et pratiques parentales est limitée, et d'autres aspects de la vie familiale auraient pu être investigués ; - Délinquance autorévéelée.

23- Johnson, Cohen, Smailes, Skodol, Brown & Oldham (2001)					
<i>Childhood Verbal Abuse and Risk for Personality Disorders During Adolescence and Early Adulthood</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (abus verbal) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Examiner les liens entre l'abus verbal et les risques de troubles de la personnalité durant l'adolescence et le début de la vie adulte.	Suivi longitudinal de 793 mères et leur enfant (390 filles et 403 garçons). Les sujets ont été rencontrés en entrevue en 1975 alors que l'enfant avait 5,5 ans. D'autres suivis ont été effectués en 1983 (moyenne d'âge des enfants : 13,7 ans), en 1985-1986 (moyenne d'âge des enfants : 16,3 ans) et en 1991-1993 (moyenne d'âge des jeunes : 22,1 ans). Il y a eu attrition de 183 familles au fil du suivi.	Maltraitance : entrevues de 1975, 1983 et 1985-1986 : mères interrogées sur l'abus verbal et physique envers l'enfant. Des données officielles sur la maltraitance ont été obtenues par le biais du <i>New York State Central Registry for Child Abuse and Neglect</i> . Comportement : Le tempérament de l'enfant a été attesté durant l'entrevue de 1975. Puis les versions <i>Diagnostic Interview Schedule for Children</i> (Costello et coll., 1984) ont été administrées en 1983, 1985-1986 et 1991-1993, attestant les problèmes internalisés tels que le trouble d'anxiété généralisée, le trouble obsessionnel-compulsif, le trouble d'hyperanxiété, le trouble panique, l'anxiété de séparation et la phobie sociale ; et les troubles externalisés tels que le déficit de l'attention-hyperactivité, le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation.	3- Les jeunes qui ont expérimenté l'abus verbal durant l'enfance sont plus susceptibles de présenter des troubles du comportement externalisés durant l'adolescence et le début de la vie adulte. Ils sont trois fois plus susceptibles de présenter des symptômes borderline, narcissique, obsessionnel-compulsif et paranoïaque comparativement à ceux qui ne l'ont pas subi. Ces associations demeurent significatives en dépit d'autres variables telles que l'abus physique et la négligence. Ces résultats suggèrent donc que l'abus verbal peut contribuer au développement de quelques types de troubles de la personnalité, indépendamment des autres types d'abus. L'abus verbal ne prédirait pas l'anxiété et la dépression toutefois.	- Abus verbal mesuré auprès de la mère ; - Peu de cas de dépression, obsession-compulsion et personnalité schizoïde ont été mesurés, ce qui réduit le pouvoir de l'analyse statistique impliquant ces variables.

24- Jonson-Reid, Drake, Kim, Porterfield & Han (2004)					
<i>A Prospective Analysis of the Relationship Between Reported Child Maltreatment and Special Education Eligibility Among Poor Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabes considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires.	Cette recherche vise à répondre aux trois questions suivantes : a) Est-ce que la maltraitance est associée à l'entrée en classe spéciale même après avoir contrôlé d'autres facteurs ? b) Chez les enfants maltraités, est-ce qu'un type de maltraitance ou un type de service de protection de l'enfance prédit l'éducation spéciale ? c) Quelle est la relation entre les types de maltraitance et les types d'éducation spéciale ?	7940 enfants de 7,5 à 16 ans nés entre 1986 et 1994 qui ont reçu l'aide du <i>Aid to Families With Dependant Children</i> entre 1990 et 1994. De cet échantillon, les enfants maltraités étaient ceux qui avaient un dossier au service de protection de l'enfance. Le groupe de comparaison était constitué de ceux qui n'y avaient pas de dossier.	Des bases de données administratives ont été consultées : dossiers médicaux des enfants, dossiers sur la santé mentale des parents, dossiers du <i>Aid to Families with Dependant Children</i> , dossiers sur l'abus et la négligence, informations du service de protection de l'enfance et dossiers de l'éducation spéciale. De même, les informations provenant du recensement ont été prises en compte. De ces bases d'informations, les variables suivantes ont pu être considérées : Maltraitance : abus physique, abus sexuels, négligence, type mixte et catégorie autre, qui inclut l'abus émotionnel ou autre type d'exploitation. Éducation spéciale : variable dichotomique (est-ce que l'enfant fréquente une classe spéciale oui ou non) et si oui, le type : désordre émotionnel, difficulté d'apprentissage, retard mental, classe langage ou autre problèmes de santé.	3- Selon cette étude, chez les enfants maltraités, environ le quart d'entre eux sont scolarisés en classe spéciale (24%, comparativement à 14% pour le groupe de comparaison). Les difficultés d'apprentissage, le retard mental et les désordres émotionnels sont les perturbations les plus courantes de la maltraitance selon les résultats de cette étude.	- Données provenant de source administrative, ce qui limite les détails sur celles-ci ; - Manque de mesure de la sévérité de la maltraitance ; - Manque de données approfondies sur l'histoire biologique de l'enfant ; - Manque de données sur les parents, tels que les styles disciplinaires.

25- Kaufman (2003) <i>Childhood Victimization and Multiple Problem Behaviors in Adolescence</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (abus physiques, abus sexuels et négligence) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Le but de cette étude est de déterminer si les expériences d'abus physiques, de négligence et d'abus sexuels sont associées à la manifestation de multiples problèmes de comportement à l'adolescence.	Il s'agit de données ayant été utilisées précédemment dans une étude de Widom (1989). Initialement, cet échantillon était composé de 908 enfants ayant été maltraités. Ils étaient âgés de moins de onze ans au moment de subir la maltraitance. Un groupe de comparaison de 667 sujets avait été constitué. Ces sujets avaient été appariés sur la base du sexe, de la race, de l'année de naissance et du statut socio-économique. Les auteurs avaient consulté les registres de l'état afin de s'assurer qu'ils ne subissaient pas la maltraitance. Pour cette présente étude, ces sujets ont 28,9 ans en moyenne. Le groupe d'individus ayant subi la maltraitance compte désormais 676 sujets, et le groupe de comparaison en compte 520.	Maltraitance : des informations sur la maltraitance des sujets ont été obtenues de la cour juvénile et de la cour criminelle adulte de la région métropolitaine du Midwest de 1967 à 1971, soit environ vingt ans avant l'étude. Comportement : il s'agit d'une mesure autorévélee. Le comportement a été attesté par deux entrevues de suivi durant chacune deux heures et par une série de questionnaires structurés et semi structurés. Trente et un comportements sont attestés, tels que les mauvais comportements à l'école, les suspensions de l'école, l'utilisation de l'alcool et de drogue, les activités sexuelles précoces, activités sexuelles forcées envers l'autre, les entrées par effraction, les blessures commises à une autre personne, le vol, l'utilisation d'armes, le vandalisme, etc.	3- L'abus physique et la négligence, chacun indépendamment, augmentent le nombre de problèmes de comportement. L'abus physique augmente le risque de problèmes de comportement sérieux. Ceux qui ont expérimenté plusieurs formes de victimisation présentent une plus grande quantité de problèmes de comportement, ce qui témoigne de l'effet additif. Cet effet est particulièrement remarquable chez les filles. Enfin, les multiples formes de problèmes de comportement chez les filles sont associées à l'abus physique et à l'abus sexuel, alors que chez les garçons, elles sont associées à la négligence. La victimisation a un effet sur les multiples formes de problèmes de comportement chez les jeunes et cet effet est particulièrement fort chez les filles.	- Il a été découvert durant les entrevues que certains sujets du groupe de comparaison avaient subi la maltraitance ; - Mesure autorévélee des problèmes de comportement : certains sujets peuvent hésiter à révéler des problèmes de comportement par gêne, honte ou par crainte d'être punis ; - Design rétrospectif : risque que les sujets aient oublié certaines informations utiles pour la recherche.

26- Kendall-Tackett et Eckenrode (1996) <i>The Effects of Neglect on Academic Achievement and Disciplinary Problems : A Developmental Perspective</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabes considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, en insistant sur la négligence, et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Cette étude examine les effets de la négligence, seule et en combinaison avec l'abus (violence ou abus sexuel) sur le rendement académique et les problèmes de discipline à l'école chez les enfants du primaire et les adolescents du secondaire.	324 enfants et adolescents négligés appariés avec un groupe de comparaison de 420 enfants et adolescents non maltraités. Ces jeunes sont de la maternelle à la douzième année et proviennent d'une petite ville de l'état de New York. Il s'agit d'une partie de l'échantillon qui avait préalablement été utilisé par Eckenrode et coll. (1993).	Maltraitance : les enfants et adolescents qui subissent la maltraitance ont été répertoriés dans le registre <i>Records of the New York State Child Abuse and Maltreatment Register</i> . Performance scolaire : moyenne en mathématiques et en anglais et nombre d'années de répétition de niveau scolaire. Comportement : nombre de références pour problèmes de discipline et nombre de suspensions.	3- Les jeunes négligés performant moins bien que leurs pairs non maltraités : ils présentent des résultats scolaires plus faibles et présentent plus de répétitions d'années scolaires. Le plus grand nombre d'années scolaires redoublées se retrouve chez les sujets qui subissent la négligence en combinaison avec l'abus. Cela laisse paraître l'effet additif des différents types de maltraitance subis simultanément sur le rendement scolaire. Les jeunes négligés présentent plus de suspensions et plus de références pour des problèmes de discipline comparativement à leurs pairs non maltraités. Aussi, les jeunes qui subissent à la fois la négligence et l'abus (violence ou abus sexuel) présentent le plus haut taux de références disciplinaires, ce qui laisse supposer l'effet additif de la maltraitance sur le comportement.	Petit nombre de sujets qui ont subi à la fois la négligence en combinaison avec l'abus physique ou sexuel, ce qui a mené à l'obligation de faire une catégorie « négligence en combinaison avec l'abus, ce dernier impliquant soit la violence ou l'abus sexuel ». Cela donne une mesure crue de la combinaison de la maltraitance.

27- Kinard (2001) <i>Characteristics of Maltreatment Experience and Academic Functioning Among Maltreated Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabes considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (abus physique, négligence et abus sexuel), et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Examiner l'impact des caractéristiques de la maltraitance sur le fonctionnement académique d'un échantillon d'élèves maltraités.	195 élèves de six à douze ans composent l'échantillon. Aucun groupe de comparaison n'est utilisé.	<p>Maltraitance : il s'agit d'enfants qui ont un dossier aux services de protection de l'enfance. L'abus physique, la négligence et l'abus sexuel doivent être considérables pour que les enfants puissent faire partie de l'échantillon. Les cas de maltraitance sont classifiés selon la typologie de Barnett, Manly et Cicchetti (1993).</p> <p>Fonctionnement académique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendement académique : <i>The Wide Range Achievement Test</i> (Jastak et Wilkinson, 1984) ; - Perception des compétences académiques : <i>Harter Self-Perception Profile for Children</i> (Harter, 1985) ; - Placement en classe spéciale et redoublement scolaire. 	3- Cette étude montre que pour les enfants victimes d'abus physique, la chronicité de l'acte et le jeune âge lors de la première manifestation de cette maltraitance sont significativement liés à un faible rendement en lecture et en mathématiques. Quant aux enfants ayant vécu la négligence, la fréquence de ce type de maltraitance est associée à une mauvaise perception de ses compétences scolaires par l'enfant. Ces auteurs n'ont toutefois pas relevé de corrélation entre ce dernier type de maltraitance et le fonctionnement académique.	Absence de groupe de comparaison.

28- Laferrière (1997)					
Comparaison des modèles prédicteurs de deux formes de conduites parentales à caractère violent : La violence physique mineure et l'agression verbale/symbolique					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabiles considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (violence physique mineure et violence verbale symbolique).	« La présente étude vise à documenter davantage l'étiologie de deux types de conduites parentales à caractère violent : la violence physique mineure et l'agression verbale/symbolique. L'étude rencontre deux objectifs spécifiques : 1) l'identification, pour chacune des deux formes de violence parentale à l'étude, du meilleur modèle prédicteur ; et 2) la comparaison de ces modèles afin de vérifier s'il existe des différences étiologiques entre ces deux formes de conduites parentales à caractère violent. » (Laferrière, 1997, p. 31).	Données qui proviennent de la banque de données de l' <i>Enquête sociale et de santé 1992-1993</i> . Il s'agit d'un échantillon final de 760 ménages québécois dans lesquels se trouvent au moins un enfant âgé entre 3 et 17 ans.	Cinq questionnaires ont fourni les informations. La banque de données en question contient près de 200 variables sur plus de 20 thèmes. Les variables qui nous intéressent ont été mesurées ainsi : SSE : Le <i>Questionnaire rempli par l'interviewer</i> et le <i>Questionnaire autoadministré</i> sont utilisés. Une variable composite nommée <i>statut socio-économique du ménage</i> a été élaborée à partir de la scolarité des parents, la structure familiale, la suffisance de revenu du ménage, la source de revenu du ménage et le patrimoine accumulé. Conduites à caractère violent : Le <i>Questionnaire sur la résolution de conflits</i> , inspiré du <i>Conflict Tactics Scales</i> (Straus, 1990).	2- Il y a plus de risque pour les répondantes de présenter des conduites parentales violentes mineures à l'égard de leur enfant si elles ont un profil socio-économique caractérisé par la monoparentalité, des niveaux inférieurs de suffisance de revenu et de patrimoine et des revenus principalement tirés de prestations gouvernementales (assurance-chômage ou bien-être social). La pauvreté n'est pas associée à la violence verbale symbolique toutefois.	- Biais au moment de constituer l'échantillon. - Impossibilité d'isoler les mères afin qu'elles remplissent le questionnaire, ce qui a occasionné la perte de sujets ; - Il est possible que les réponses fournies par les répondantes soient inexactes dû au biais de désirabilité sociale ; - Les données recueillies ne permettent pas de connaître l'auteur de la violence révélée ; - Plusieurs autres facteurs de risque n'ont pu être pris en compte dans cette présente étude.

29- Lee et George (1999) <i>Poverty, Early Childbearing, and Child Maltreatment : A Multinomial Analysis</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (abus sexuel, autres types d'abus et négligence).	Les auteurs examinent l'effet de sept variables indépendantes sur la maltraitance, soit : l'âge de la mère à la naissance de l'enfant, le niveau de pauvreté de la communauté, l'année de naissance de l'enfant, la région, le sexe de l'enfant, la position dans la famille, ainsi que la race ou l'ethnie.	59 062 enfants maltraités nés entre 1982 et 1988. Les données informatisées sur ces enfants proviennent des registres <i>Illinois Integrated Database on Children and Family Services</i> et <i>Illinois Birth Certificate Data</i> .	Dans ces deux bases de données, les auteurs y ont puisé des informations sur les variables suivantes : Les caractéristiques démographiques ; La composition des familles ; Le Case Status ; Le Service Status ; Le revenu ; Les cas d'abus et de négligence enregistrés entre 1982 et 1994 ; L'ordre de naissance des enfants ; L'âge de la mère à la naissance de l'enfant ; Le taux de pauvreté de la communauté ; La race et l'ethnie ; Le sexe de l'enfant.	2- Les résultats de cette étude révèlent que l'âge de la mère à la naissance de l'enfant et la pauvreté sont de forts prédicteurs de maltraitance. Aussi, la pauvreté a de forts effets sur la négligence.	Non mentionnées.

30- Leiter et Johnsen (1994)					
<i>Child Maltreatment and School Performance</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
<p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (négligence, abus physique et abus sexuel) ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance (négligence, abus physique et abus sexuel) et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.</p>	<p>Cette étude investigate sur les effets de l'abus et de la négligence sur la performance scolaire.</p>	<p>Un échantillon de 2219 enfants maltraités vient du registre <i>North Carolina Central Registry of Child Abuse and Neglect</i>. Un échantillon de comparaison est composé de 387 élèves qui fréquentaient l'école <i>Charlotte-Mecklenburg</i> entre 1983 et 1989.</p>	<p>Pauvreté : aide sociale.</p> <p>Variables familiales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau de scolarité des parents ; - Composition familiale ; - Densité familiale. <p>Maltraitance : on considère la négligence, l'abus physique et l'abus sexuel. Les informations fournies par le registre sont considérées selon la fréquence et l'importance de la maltraitance qui est rapportée (Cicchetti et Barnett, 1991).</p> <p>Rendement scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cote Z au <i>California Achievement Test</i> pour la lecture et les mathématiques ; - Moyenne des notes en lecture, arts, anglais, mathématiques, sciences sociales, histoire et sciences ; - Obtention ou non du diplôme ; - Nombre de jours d'absence ; - Cheminement scolaire régulier ou classe spéciale. 	<p>2- Comparativement aux enfants non maltraités, les enfants maltraités proviennent davantage de milieux familiaux ayant des traits de pauvreté : ils sont plus des enfants noirs et sont moins susceptibles de vivre avec leurs deux parents biologiques. Leurs parents ont moins de scolarité, il y a plus d'enfants dans leur famille et sont plus entassés dans la maison familiale. Leur famille est deux fois plus susceptible de participer à un programme gouvernemental de pauvreté.</p> <p>3- Les élèves maltraités présentent un rendement scolaire plus faible comparativement aux enfants non maltraités. Cela s'observe par les résultats aux tests standardisés, la moyenne des notes scolaires, la tendance au décrochage scolaire et les reprises d'années.</p>	<p>Non mentionnées.</p>

31- Lipman & Offord (1997) <i>Psychosocial Morbidity Among Poor Children in Ontario</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Malgré que les liens entre le faible revenu et les problèmes psychosociaux chez les jeunes sont bien documentés, les mécanismes par lesquels le faible revenu influence ces problèmes sont faiblement compris. Cette recherche examine ainsi : 1) les liens entre l'éducation de la mère, la structure familiale et les problèmes psychosociaux chez l'enfant. 2) les liens entre l'éducation de la mère, la structure familiale, la mesure de la pauvreté à long terme et les problèmes psychosociaux chez l'enfant. 3) les liens entre l'éducation de la mère, la structure familiale et une histoire de pauvreté continue et les problèmes psychosociaux chez l'enfant. 4) le rôle causal du statut économique sur les problèmes psychosociaux.	Échantillon provenant de la <i>Ontario Child Health Study</i> , dont l'objectif était d'obtenir un estimé de la prévalence de quatre désordres psychiatriques chez les enfants de l'Ontario âgés de quatre à seize ans : désordre de conduite, hyperactivité, désordre émotionnel et somatisation. Il s'agit d'enfants nés entre le 1 ^{er} janvier 1966 et le 1 ^{er} janvier 1979 qui résident en Ontario. Cela implique 1869 familles incluant 3294 enfants. Les données ont été recueillies par entrevues auprès des parents (habituellement la mère), auprès de l'enseignant lorsque l'enfant avait de quatre à onze ans et auprès de l'adolescent lorsqu'il avait de douze à seize ans. Les analyses de cette présente étude incluent les enfants de quatre à douze en 1983 et de huit à seize ans en 1987. Les données fournies par les parents seulement ont été utilisées.	Pauvreté : revenu familial selon les parents, en comparaison avec le SFR prévu par Statistique Canada (1984). La pauvreté longitudinale est considérée selon le moment d'entrée et la durée de la pauvreté. Éducation de la mère : selon son degré de scolarité. Structure familiale : définie selon des critères établis par Sandefur, McLanahan et Wojtkiewicz (1992). Rendement scolaire : selon le placement en classe spéciale et le rendement. Désordres de conduite, hyperactivité et désordres émotionnels : critères guidés par le <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition</i> (1980) et le <i>Child Behavior Checklist</i> (Achenbach et Edelbrock, 1981). Fonctionnement social : fonctionnement de l'enfant dans plusieurs sphères sociales.	1- Un haut revenu familial est significativement et inversement relié au faible rendement scolaire chez l'enfant. La pauvreté qui arrive tôt durant la vie de l'enfant serait particulièrement délétère sur le rendement académique, particulièrement chez les garçons. La pauvreté durant la jeune enfance est près de la signifiante en ce qui a trait aux désordres psychiatriques chez l'enfant. Aussi, la transition vers une famille dirigée par une mère seule et être sous la supervision d'une mère seule est lié à un faible rendement scolaire (particulièrement chez les filles) et à des problèmes d'interactions sociales chez l'enfant. Enfin, cette étude rapporte qu'un haut niveau de scolarité de la mère est significativement et inversement lié au faible rendement scolaire et aux désordres psychiatriques.	- Faible variance des variables mesurées ; - Peu d'enfants hautement à risque dans l'échantillon ; - Les données fournies par les parents seulement ont été utilisées.

32- Macmillan, McMorris & Kruttschnitt (2004)					
<i>Linked Lives : Stability and Change in Maternal Circumstances and Trajectories of Antisocial Behavior in Children</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	<p>Cette étude examine les effets de la stabilité et des changements dans les événements maternels sur le développement de la trajectoire antisociale chez les enfants de quatre à sept ans. Les questions de recherche sont les suivantes :</p> <p>1) Comment les circonstances du début de la vie d'adulte de la jeune mère sont liées au niveau initial de comportements antisociaux de son enfant ?</p> <p>2) Comment la stabilité ou les changements subséquents dans les événements maternels vont moduler la trajectoire développementale du comportement antisocial de leur enfant ?</p>	<p>Les données utilisées dans cette recherche proviennent du sondage <i>National Longitudinal Survey of Youth</i> de 1979. Il s'agit d'un échantillon initial représentatif de 12 686 garçons et filles. L'analyse de cette étude utilise quatorze vagues de données sur les mères, collectées de 1979 à 1992, et quatre vagues de données sur les enfants, collectées de 1986 à 1992. Les enfants considérés dans cet échantillon étaient âgés de quatre à sept ans en 1986. L'échantillon final utilisé dans cette étude compte 1106 enfants.</p>	<p>Pauvreté de la famille : revenu déclaré par les mères et informatisé par le <i>Center for Human Resource Research</i> de l'état d'Ohio ainsi que durée et trajectoire de la pauvreté. Les données fournies par le <i>National Longitudinal Survey of Youth</i> contiennent diverses informations permettant d'identifier les variables suivantes :</p> <p>Structure familiale : parents ensemble ou non (mariés ou non, nombre d'années de mariage, divorcés ou séparés, etc.) et nombre d'enfants biologiques.</p> <p>Éducation et emploi : scolarité de la mère, emplois occupés et durée.</p> <p>Comportements antisociaux des enfants : réponses des mères à la modification que Zill et Peterson ont apporté au questionnaire <i>Child Behavior Checklist d'Achenbach et Edelbrock</i> (1981 ; voir Baker, Keck, Mott et Quinlan, 1993).</p>	<p>1- Certaines conditions de pauvreté ne mènent pas à des comportements antisociaux chez l'enfant : le fait de se sortir de la pauvreté pour de bon ou le fait de devenir pauvre que temporairement. Par contre, certaines conditions ont des conséquences sur les comportements antisociaux chez l'enfant : la pauvreté persistante, le fait de se sortir que temporairement de la pauvreté ou le mouvement vers une pauvreté à long terme. Un haut niveau de scolarité de la mère à la naissance de l'enfant ne mène pas au développement de comportements antisociaux chez l'enfant. Par contre, pour les mères qui ont déjà des enfants présentant des comportements antisociaux, le fait de se scolariser ne les fait pas décliner.</p>	Non mentionnées

33- McGee, Wolfe & Wilson (1997)					
<i>Multiple Maltreatment Experiences and Adolescent Behavior Problems : Adolescents' Perspectives</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Cette recherche vise à examiner si les perceptions de la maltraitance des adolescents contribuent à leur adaptation dans le contexte d'autres facteurs de vulnérabilité développementale et écologique (QI, genre, statut socio-économique et événements de vie stressants). De plus, cette recherche vise à examiner les contributions unique, additive et interactive de cinq types de maltraitance perçue, soit l'abus physique, la négligence, l'abus sexuel, l'abus psychologique et l'exposition à la violence conjugale.	160 adolescents (70 garçons et 90 filles) ont participé à cette étude. Les jeunes étaient âgés de 11 à 17 ans et la moyenne d'âge était de 13,8 ans. Ils ont tous été recrutés par le biais d'une agence locale de protection de l'enfance où ils avaient un dossier ouvert. Ils n'ont pas été sélectionnés sur la base d'une histoire de maltraitance particulière. Aucun groupe de comparaison n'a été utilisé. Les auteurs ont plutôt utilisé les résultats d'une population normative pour les mesures du comportement.	Maltraitance : afin d'obtenir des informations sur la perception de leur maltraitance, les sujets ont répondu au <i>Ratings of Past Life Events Scale</i> (McGee, 1990). De plus, des informations sur la maltraitance ont été obtenues par le biais de leur dossier du service de protection de l'enfance et ont été codifiées selon les critères de McGee et coll. (1995). Variables contextuelles : - Événements de vie stressants autres que la maltraitance : <i>Life Events Checklist</i> (Johnson & McCutcheon, 1980) ; - Intelligence verbale : <i>The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised</i> (Dunn & Dunn, 1981). Comportement : - <i>Child Behavior Checklist</i> (Achenbach, 1991) ; - <i>Youth Self-Report</i> (Achenbach, 1991).	3- La maltraitance psychologique est associée aux problèmes externalisés et internalisés du comportement de manière constante et robuste. Cet effet est particulièrement important chez les filles. Les résultats de cette étude proposent aussi que les mauvais traitements de type agressif résulteraient particulièrement en de l'agressivité chez les garçons. Selon cette étude, la maltraitance psychologique serait le type de mauvais traitement qui prédirait le plus puissamment les problèmes d'ajustement chez les jeunes. Elle augmenterait aussi les effets délétères des autres types de mauvais traitements lorsqu'elle agirait en concomitance avec ceux-ci.	Non mentionnées

34- O'Keefe (1996) <i>The Differential Effects of Family Violence on Adolescent Adjustment</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, soit la violence subie (ces auteurs abordent aussi la violence observée entre les parents) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Cette étude examine les effets des différents types de violence domestique sur l'ajustement de l'adolescent, soit le fait d'être victime de violence parent-enfant ou d'assister à la violence inter parentale.	Cet échantillon est composé de 935 sujets de niveau secondaire de la région de Los Angeles : 378 sujets sont des garçons (41 %) et 557 sont des filles (59 %). Ils sont âgés de quatorze à vingt ans et la moyenne d'âge est de 16,9 ans. L'échantillon inclut une grande diversité raciale et socio-économique d'élèves du secondaire.	Les auteurs ont distribué des questionnaires anonymes aux jeunes, qu'ils ont rempli durant leurs cours en classe. Les étudiants et les parents ont signé un document de consentement. Ces questionnaires remplis par les jeunes sont les suivants : Violence : - Subie : une version modifiée du <i>Conflict Tactics Scales-Parent-Child Version</i> (Straus, 1979) ; - Observée : une version modifiée du <i>Conflict Tactics Scales-Parent-Child Version</i> (Straus, 1979). Comportement : le questionnaire <i>Youth Self-Report Inventory</i> (Achenbach, 1991).	3- Cette étude révèle que la violence parent-enfant et l'observation de violence inter parentale sont des prédicteurs importants des troubles du comportement externalisés et internalisés, tant chez les garçons que chez les filles. Lorsque le niveau de violence parent-enfant est très élevé, il est alors difficile de percevoir l'effet de la violence inter parentale, devenant alors négligeable ou superflu. Aussi, cette étude révèle que les filles rapportent un niveau significativement plus élevé de troubles du comportement internalisés.	- Possibilité de distorsion de la mémoire lors du rappel de la violence vécue ou observée en milieu familial ; - La sélection de l'échantillon a été effectuée sur la base de la proximité des écoles et de l'accord des enseignants à participer à cette recherche. Les résultats ne pourraient être généralisés.

35- Pagani, Boulerice & Tremblay (1997)					
<i>The Influence of Poverty Children's Classroom Placement and Behavior Problems</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Le but de cette recherche est de déterminer l'impact du revenu et de la structure familiale sur les troubles du comportement (hyperactivité, agression physique et anxiété) et l'ajustement scolaire (classe fréquentée) à l'âge de douze ans. Par ailleurs, la contribution de la durée et du moment d'entrée dans la pauvreté est considérée.	Aux printemps 1986 et 1987, des enseignants de maternelle d'écoles de la province de Québec ont complété une évaluation sur le comportement de leurs élèves. À cette première mesure, les enfants étaient au nombre de 4494. Les mères des élèves ont aussi répondu à une série de questions démographiques. À la fin du suivi longitudinal de cette étude, alors que les enfants avaient douze ans, ils étaient au nombre de 2130.	Pauvreté : revenu sous le seuil du faible revenu. De plus, la durée et le moment d'entrée dans la pauvreté sont considérés. Statut parental : selon six catégories de situation maritale des parents. Rendement scolaire : classe fréquentée, selon qu'elle soit appropriée ou non selon l'âge, ce qui suppose le redoublement. Troubles du comportement : hyperactivité, agression physique (bagarres) et anxiété selon le <i>Social Behavior Questionnaire</i> (auteurs non mentionnés).	1- Les enfants dont le milieu familial est toujours pauvre sont deux fois plus à risque d'être dans un niveau scolaire non approprié pour leur âge comparativement à leurs pairs qui ne présentent pas d'histoire de pauvreté. Le niveau d'éducation de la mère a aussi un effet sur le niveau scolaire de l'enfant. D'autre part, les enfants dont le milieu familial demeure toujours pauvre et dont la famille était pauvre tôt durant leur enfance sont les plus à risque d'anxiété. Les enfants dont le milieu familial est toujours pauvre sont aussi plus à risque de bagarres. La pauvreté n'aurait pas d'incidence sur l'hyperactivité toutefois. Enfin, les transitions maritales semblent proposer un impact plus fort que la pauvreté sur les comportements (anxiété, hyperactivité et bagarres).	- Manque d'analyses multivariées ; - L'effet du statut parental sur l'hyperactivité, l'agression physique et l'anxiété n'est pas clair.

36- Pauzé et coll. (2004)					
<i>Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps : Sommaire</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (tous les types) ; 3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	« ... documenter les caractéristiques actuelles des clientèles des CJ, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps. » (Pauzé et coll., 2004, p. 9).	Les Centres jeunesse de Montréal, de Québec, de l'Estrie et de la Côte Nord ont collaboré à cette étude. Les enfants qui ont été retenus pour participer à cette étude ont été sélectionnés sur la base de la liste hebdomadaire de tous les nouveaux cas qui ont été référés à un des services des Centres jeunesse pour une prise en charge entre le 1 ^{er} octobre 1998 et le 30 septembre 1999. Il s'agit de jeunes de 0 à 17 ans. L'échantillon des 0 à 5 ans est composé de 160 enfants. Quant aux enfants âgés de 6 à 11 ans, ils sont au nombre de 188. Ils reçoivent des services dans le cadre de la LPJ et la LSSSS. Quant aux échantillons d'adolescent(e)s, 213 sont pris en charge en vertu de la LJC et 195 sont pris en charge en vertu de la LPJ et la LSSSS.	De nombreux instruments de mesure ont été utilisés afin d'obtenir le maximum d'informations sur les caractéristiques sociales, familiales et psychologiques de la clientèle desservie par les Centres jeunesse du Québec. Statut socio-économique : questionnaire rempli par le répondant principal, qui est la personne qui a été le plus en contact avec l'enfant au cours de la dernière année. Caractéristiques de la relation parent-enfant : idem. Rendement scolaire et comportement : les jeunes de tous les groupes d'âge ont fait l'objet d'une évaluation cognitive, comportementale et socioaffective. Dès l'âge de neuf ans, les jeunes ont pu remplir eux-mêmes des questionnaires à cet égard.	2- Les familles des jeunes desservis par les Centres jeunesse pour maltraitance sont affligées par la pauvreté. Plusieurs de ces familles sont monoparentales, vivent d'aide sociale et ont un faible revenu annuel. Les figures parentales de ces familles sont peu scolarisées. Par contre, les données rapportées laissent supposer que la situation socio-économique des familles s'améliore avec le temps. 3- La maltraitance aurait un effet sur le développement cognitif des enfants, puisqu'une forte proportion d'entre eux présente des retards cognitifs, des retards de langage et des retards scolaires. De même, plusieurs d'entre eux présentent des problèmes de comportement internalisés et externalisés.	Non mentionnées

37- Perez & Widom (1994) <i>Childhood Victimization and Long-Term Intellectual and Academic Outcomes</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (abus physiques, abus sexuels et négligence) et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Les rendements intellectuel et académique à long terme associés avec la victimisation tôt dans l'enfance sont examinés.	Dans la première phase de cette recherche, un groupe d'enfants abusés et négligés et un groupe de comparaison avaient été suivis il y a environ vingt ans (Widom, 1989). Il s'agit de 413 individus de moins de onze ans entre 1967 et 1971 ayant été maltraités. Ils avaient été recrutés à l'époque par le biais des <i>Official Criminal Records</i> . Le groupe de comparaison contient 286 sujets qui avaient été appariés sur la base de l'âge, du sexe, de la race et du SSE. Cette présente étude de Perez et Widom (1994) porte sur ces sujets au moment où ils sont âgés de 28 ans en moyenne, soit environ 20 ans après les événements de victimisation de l'enfance. Sur 1575 sujets au début de la recherche, 699 d'entre eux ont participé à cette dernière phase.	SSE : <i>Four-Factor Index of Social Status</i> (Hollinghead, 1975). Maltraitance : abus physiques, abus sexuels et négligence selon les définitions rapportées par ces auteurs. Les enfants ayant subi la maltraitance avaient été recrutés par le biais de des <i>Official Criminal Records</i> . Quotient intellectuel : <i>Quick Test</i> (Ammons et Ammons, 1962). Habilités de lecture : <i>Wide Range Achievement Test</i> (Jastak et Wilkinson, 1984). Nombre d'années de scolarité complétées.	3- Comparativement au groupe de comparaison, les individus qui ont été abusés physiquement et négligés durant leur enfance ont un QI significativement plus faible. Les individus qui ont été négligés durant l'enfance présentent un rendement de lecture significativement plus faible comparativement au groupe de comparaison, ce qui n'est pas le cas des individus ayant subi la violence. Ces effets sont significatifs, même lorsque le SSE est contrôlé. Aussi, les individus qui avaient été abusés et négligés présentent moins d'années de scolarité.	Ces auteurs prétendent qu'il ne faut être prudent dans la généralisation de ces résultats puisque les données sur la maltraitance proviennent de registre officiel, et aussi à cause de la période et de l'endroit géographique investigués, qui peuvent être différents des autres contextes.

38- Rich, Gingerich, & Rosén (1997)					
<i>Childhood Emotional Abuse and Associated Psychopathology in College Students</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément la violence psychologique (abus émotionnel) et les problèmes scolaires, soit les problèmes de comportement.	Le but de cette étude est d'examiner les symptômes de psychopathologie associés avec la violence psychologique.	Étudiants du Collège qui assistent à un cours de psychologie. Ils sont au nombre de 254, 105 garçons et 145 filles. L'âge moyen est de 19,7 ans.	Maltraitance : l'abus émotionnel, physique, sexuel et la négligence ont été attestés par <i>The Family Biography and Life Events Questionnaire</i> (auteurs non mentionnés). Comportement : des symptômes tels que les somatisations, la dépression, l'anxiété, l'hostilité, l'obsession compulsive, les états psychotiques, l'anxiété phobique, les idées paranoïaques et la sensibilité interpersonnelle ont été attestées par <i>The Symptom Check List-90-Revised</i> (SCL-90-R ; Derogatis, Lipman & Covi, 1973).	3- Les résultats de cette étude montrent que les survivants de la violence psychologique sont beaucoup plus dépressifs et présentent davantage de symptômes psychopathologiques tels que de l'anxiété, de l'obsession compulsive et de la détresse comparativement aux sujets qui ne rapportent pas avoir subi de violence psychologique durant leur enfance. La violence psychologique, même en l'absence d'autres types d'abus, présente des conséquences négatives à long terme sur ces jeunes qui l'ont subi.	- Petit nombre de participants ; - La négligence n'a pas été analysée comme forme distincte d'abus.

39- Ross et Roberts (1999)					
<i>Le bien-être de l'enfant et le revenu familial : un nouveau regard au débat sur la pauvreté</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Cette recherche vise à « ... explorer dans quelle mesure le revenu familial affecte les processus de développement de l'enfant. » (Ross et Roberts, 1999, p. 1).	Données sur les familles biparentales recueillies depuis 1994 lors de l' <i>Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i> (ELNEJ), développée par Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. Les données portent sur un nombre non précisé enfants, de la naissance jusqu'à l'âge de onze ans. L'ELNEJ inclut un vaste éventail de caractéristiques rapportées par les parents, la mère le plus souvent. De plus, des données de l' <i>Enquête nationale sur la santé de la population</i> (ENSP), menée par Statistique Canada ont été utilisées. 58 000 personnes ont participé à cette enquête. On enquête tous les deux ans depuis 1994.	Pauvreté : revenu brut. Ces auteurs considèrent les familles de quatre membres comme ayant un faible revenu lorsque celui-ci est inférieur à 30 000\$ par année. Besoins d'éducation spéciale : pour les problèmes d'apprentissage, de comportement ou autres. Comportement : - Agressivité indirecte : enfant qui incite les autres à être antipathiques ou à exclure quelqu'un ou qui dit souvent du mal dans le dos des autres enfants ; - Hyperactivité : courte durée d'attention, fréquemment incapable de rester assis, facilement distrait, agité, a du mal à poursuivre une activité ou à se concentrer, n'arrête pas de remuer, agit impulsivement ou ne peut pas attendre son tour pendant un jeu ou une activité de groupe ; - Comportements délinquants : mentir, tricher, détruire ses choses ou celles des autres, vols et vandalisme.	1- Cette étude révèle que la proportion d'enfants qui ont besoin d'éducation spéciale est d'environ le double pour les enfants de familles à faible revenu comparativement aux familles à revenu élevé. De plus, près de 40 % des enfants des familles à faible revenu (moins de 30 000\$) présentent un degré élevé d'agressivité indirecte, comparativement à 25 % à 29 % dans les familles ayant un revenu de plus de 30 000\$. De même, 20 % des familles à faible revenu ont des enfants qui présentent de l'hyperactivité et un manque d'attention, comparativement à 12 % des familles dont le revenu est élevé. Enfin, les enfants de familles à faible revenu ont trois fois plus tendance à présenter un degré élevé de délinquance comparativement aux enfants de familles à revenu élevé.	Pas de tests statistiques sur les données.

40- Ryan & Adams (1998)					
<i>Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
<p>1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement (plus précisément l'hyperactivité et l'inattention) ;</p> <p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (ou plutôt les pratiques parentales hostiles) ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance (les pratiques parentales hostiles) et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement (précisément l'hyperactivité et l'inattention).</p>	<p>Cette étude cherche réponse aux questions suivantes :</p> <p>« 1) Quel est le lien entre les variables relatives aux processus familiaux, les caractéristiques des parents et des enfants, et les résultats scolaires des enfants des écoles primaires ? 2) Existe-t-il des caractéristiques des membres de la famille et des processus familiaux qui influencent les résultats de l'enfant à différents âges au cycle primaire ? 3) Existe-t-il des caractéristiques des membres de la famille et des processus familiaux qui influencent les résultats des garçons, comparativement aux filles, au cycle primaire. 4) Le schéma des relations entre les variables observé dans le cadre de l'ELNEJ est-il conforme à celui que prévoit le modèle de la relation famille-école ? » (Ryan et Adams, 1998, p. 11).</p>	<p>Données recueillies lors de l'<i>Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i> (ELNEJ) lors du premier cycle de cueillette de données. Les données portent sur 4302 enfants canadiens (2134 filles et 2168 garçons) de six à onze ans.</p>	<p>SSE : scolarité des parents, le prestige de leur profession et le revenu familial.</p> <p>Relations familiales : mesures rapportées par les parents sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interactions parents-enfants : varient d'« interactions positives parents-enfants » à « pratiques parentales hostiles ou inefficaces » ; - Caractéristiques des parents : dépression parentale. <p>Rendement scolaire : mesures rapportées par les enseignants sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résultats globaux des enfants ; - Motivation scolaire. <p>Comportements : énoncés révélant l'hyperactivité inattention des enfants rapportés par les parents.</p>	<p>Tous ces effets ne diffèrent pas selon que les enfants soient des garçons ou des filles, ni entre les plus jeunes et les plus vieux :</p> <p>1- Un SSE élevé se traduit par de meilleurs résultats scolaires et une meilleure motivation chez les enfants comparativement au SSE inférieur. Par contre, le faible SSE ne serait pas associé à un niveau plus élevé d'hyperactivité/ inattention.</p> <p>2- Le faible SSE a des répercussions sur le niveau de dépression parentale et la tendance à recourir à des pratiques parentales hostiles.</p> <p>3- Le style parental hostile a une influence négative sur les résultats scolaires et se traduit aussi par un niveau moindre de motivation scolaire chez l'enfant. Aussi, les pratiques parentales hostiles se traduisent par un niveau plus élevé d'hyperactivité chez l'enfant.</p>	<p>Peu de questions pour mesurer chacune des variables investiguées.</p>

41- Sampson & Laub (1994)					
<i>Urban Poverty and the Family Context of Delinquency : A New Look at Structure and Process in a Classic Study</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
<p>1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement ;</p> <p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.</p>	<p>Sampson et Laub (1994) se demandent quels sont les processus qui lient la pauvreté de la famille à la délinquance. Cette recherche réanalyse les données provenant de l'étude classique des Gluecks (Glueck et Glueck, 1968) portant sur 500 délinquants et 500 non délinquants de milieux défavorisés de Boston. Sampson et Laub (1994) émettent l'hypothèse suivante : la pauvreté de la famille inhibe les processus familiaux du contrôle social informel, ce qui augmente les possibilités de délinquance juvénile. Ainsi, 1) la discipline erratique, menaçante ou dure, 2) la faible supervision et 3) le faible attachement parent-enfant médatiseraient les effets de la pauvreté et d'autres facteurs structuraux sur la délinquance.</p>	<p>Les données proviennent de l'étude classique des Gluecks (Glueck et Glueck, 1968) portant sur 500 délinquants et 500 non délinquants de milieux défavorisés de Boston. Il s'agit de garçons blancs nés entre 1924 et 1935. Ils avaient entre dix et dix-sept ans au moment de l'étude. Les garçons délinquants avaient été recrutés par deux écoles correctionnelles du Massachusetts. Le groupe de comparaison de jeunes non délinquants avait été recruté dans des écoles de Boston. Leur statut de non délinquance avait été vérifié dans les données officielles et par entrevues avec les parents, enseignants, police locale, travailleurs sociaux, animateurs d'activités et garçons eux-mêmes.</p>	<p>Entrevues auprès sujets, famille et intervenants et utilisation des données officielles.</p> <p>Pauvreté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circonstances confortables ou marginales - Dépendant financièrement selon le faible revenu et l'aide extérieure. <p>Variables familiales :</p> <ul style="list-style-type: none"> mobilité résidentielle, grandeur de la famille, statut marital, emploi de la mère, naissance d'un des parents hors États-Unis, déviance parentale et condition mentale des parents. <p>Style parental :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discipline coercitive ; - Discipline erratique ; - Discipline négligente. <p>Supervision : par autres personnes, partielle par la mère et garçon laissé à lui-même.</p> <p>Attachement : amour et acceptation du jeune.</p> <p>Comportement : agitation, irritabilité, colère, crise, agressivité et bagarres.</p> <p>Délinquance : par recrutement des sujets.</p>	<p>1- Les familles pauvres qui sont cohésives et caractérisées par la constance, l'amour, peu de punitions, la supervision efficace et la proximité émotionnelle semblent avoir surmonté les conditions économiques désavantageuses en procurant un faible risque pour l'adolescent.</p> <p>2- La pauvreté contribue à l'utilisation de pratiques parentales dures et punitives ou erratiques (oscillation entre la rigueur et le laxisme) et réduit significativement la supervision efficace de l'enfant.</p> <p>3- La discipline dure, les pratiques parentales erratiques (oscillation entre la rigueur et le laxisme) et la faible supervision augmentent la délinquance chez les adolescents.</p>	<p>Limites dans lesquelles les données ont été collectées à cette époque.</p>

42- Seldack & Broadust (1996) <i>Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (tous les types).	Fournir des données importantes sur l'incidence et la distribution de la maltraitance aux États-Unis	Population d'enfants maltraités aux États-Unis qui figurent dans les banques de données des <i>Child Protective Service Agencies</i> (agences de protection de l'enfance). Il y a 5600 professionnels de 842 agences desservant 42 états qui sont impliqués dans cette recherche. En tout, 50 729 <i>data forms</i> sont considérées et 2 815 600 enfants sont concernés. La période d'étude se situe entre le 5 septembre et le 4 décembre 1993.	Pauvreté : selon les réponses au sujet du revenu apportées par le questionnaire de l'étude. Ce questionnaire a peut-être été rempli par les parents ou l'agent du service de protection de l'enfance. Cette dernière précision n'est pas fournie toutefois. Maltraitance : abus physique, abus sexuel, abus émotionnel, négligence physique, négligence éducationnelle et négligence émotionnelle selon les définitions mises en place pour cette étude. Les données sur la maltraitance proviennent des agences de protection de l'enfance des États-Unis.	2- Les enfants qui proviennent des familles dont le revenu annuel est inférieur à 15 000\$ présentent la plus grande proportion de maltraitance (47 enfants sur 1 000 qui en sont affectés). Cette proportion est de 20 enfants sur 1 000 dans les familles dont le revenu annuel se situe entre 15 000\$ et 29 999\$, et est de 2,1 enfants sur 1 000 pour les familles dont le revenu annuel est supérieur à 30 000\$ annuellement. La maltraitance est 22 fois plus élevée chez les familles qui ont un revenu inférieur à 15 000\$ annuellement comparativement à celles dont le revenu est supérieur à 30 000\$. Les enfants de milieux défavorisés sont 16 fois plus susceptibles de subir la violence physique, 13 fois plus susceptibles de subir la violence psychologique et 44 fois plus susceptibles d'être négligés.	Non mentionnées.

43- Smith, Brooks-Gunn & Klebanov (1997)					
<i>Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les difficultés d'apprentissage.	Malgré que l'on sache que le fait de vivre dans la pauvreté a des conséquences néfastes sur l'enfant, la façon dont la pauvreté influence le rendement de l'enfant n'est pas très bien comprise. Cette recherche examine les questions suivantes : est-ce que la pauvreté affecte l'habileté d'apprendre ou de réussir à l'école chez l'enfant ? Est-ce que la durée ou le moment de l'entrée dans la pauvreté influence le développement cognitif de l'enfant ? Est-ce que le fait de vivre avec un seul parent, déjà stressé par la pauvreté, influence la capacité d'apprentissage de l'enfant ? Est-ce que les parents qui fournissent un environnement enrichi peuvent compenser pour le faible revenu familial ?	Les données proviennent de deux sources. Il y a d'abord la <i>National Longitudinal Study of Youth</i> , qui porte sur environ 12 000 sujets. Cette étude a commencé en 1979. Les auteurs y ont pris un échantillon de 966 enfants qui avaient entre trois et quatre ans en 1986. Les données proviennent aussi de <i>l'Infant Health and Development Program</i> . Il s'agit de 895 enfants nés dans huit cliniques médicales des États-Unis en 1985. Tous avaient un faible poids à la naissance ou étaient prématurés.	Pauvreté : revenu selon les dimensions suivantes : - Niveau de pauvreté ; - Entrée dans la pauvreté ; - Durée de la pauvreté. Structure familiale : statut marital. Capital humain : niveau d'éducation de la mère. Environnement d'apprentissage à la maison : <i>Home Observation of Measurement of the Environment</i> (Caldwell et Bradley, 1984). QI : <i>Bayley Scales of Infant Development</i> (Bayley, 1969), <i>Stanford-Binet Intelligence Scale</i> (Terman et Merrill, 1973) et <i>Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence</i> (Wechsler, 1967). Habilités verbales : <i>Peabody Picture Vocabulary Test-Revised</i> (Dunn & Dunn, 1981). Rendement scolaire : <i>Peabody Individual Achievement Test</i> (Dunn & Markwardt, 1970).	1- La pauvreté a des effets défavorables sur les habiletés cognitives des enfants. Déjà à deux ans, ces effets se feraient sentir. La pauvreté persistante serait particulièrement défavorable. Aussi, cette étude révèle que les effets de la pauvreté sur les habiletés cognitives de l'enfant seraient constants dans le temps. Cette étude révèle aussi que le fait pour un enfant de jeune âge de vivre continuellement ou de manière transitoire avec une mère seule contribue à de plus faibles résultats aux tests d'habiletés cognitives, quoique cet effet disparaît quand la variable revenu entre en ligne de compte. Quant à la scolarité des parents, cette étude révèle que le haut niveau d'éducation de la mère est un capital humain important. L'effet de l'éducation de la mère sur les habiletés cognitives de l'enfant est indépendant du revenu.	Certains enfants de l'échantillon avaient un faible poids à la naissance ou sont nés prématurément. Cela peut causer un biais lors de l'interprétation de l'effet de la pauvreté sur le rendement scolaire.

44- Statistique Canada (1999)					
<i>Profil des familles qui ont des enfants difficiles</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement ; 3- Lien entre la maltraitance (ou plutôt les pratiques parentales dans ce présent article) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Examiner les liens entre certaines caractéristiques familiales et les comportements des jeunes.	Données recueillies lors de l' <i>Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i> (ELNEJ) de 1994-1995. Les données portent ainsi sur plus de 22 500 enfants, de la naissance jusqu'à l'âge de onze ans, qui vivent dans des résidences privées dans les dix provinces.	SSE : niveau de scolarité, niveau de prestige de l'emploi et revenu du ménage. Pratiques parentales : l'ELNEJ a établi quatre catégories de pratiques parentales : - Inefficaces : parent souvent fâché contre l'enfant, qui le dénigre ou qui lui dit qu'il est moins bon que les autres ; - Adverses : parent qui élève la voix contre l'enfant ou qui fait usage de réprimandes physiques ; - Conséquentes : parent qui applique à chaque fois les mêmes règles de discipline pour les mêmes comportements ; - Positives : parent qui félicite son enfant, joue et rit avec lui. Troubles de conduite : échelle qui tient compte de la fréquence des bagarres, des menaces proférées à l'endroit des autres et de l'intimidation.	1- Les enfants vivant dans des familles à faible revenu présentent plus de comportements agressifs. De plus, les familles monoparentales et les familles ayant à leur tête une adolescente ont davantage d'enfants ayant des troubles du comportement. 3- Cette étude montre que les parents qui utilisent des mesures disciplinaires inefficaces, adverses, non conséquentes ou négatives sont beaucoup plus nombreux à avoir des enfants qui présentent des troubles de comportement.	Non mentionnées

45- Steinberg, Gibb, Alloy & Abramson (2003)					
<i>Childhood Emotional Maltreatment, Cognitive Vulnerability to Depression, and Self-Referent Information Processing in Adulthood : Reciprocal Relations</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance, précisément la violence psychologique (nommée maltraitance émotionnelle) et les problèmes scolaires, précisément les problèmes internalisés.	Le but de cette étude est d'examiner les liens entre la maltraitance émotionnelle durant l'enfance, la vulnérabilité cognitive à la dépression et les types de processus dépressogène de traitement de l'information sur soi.	349 étudiant(e)s universitaires dont la moyenne d'âge est de 18,96 ans.	<p>Maltraitance : <i>The Life Experiences Questionnaire</i> (Gibb et coll., 2001).</p> <p>Risques cognitifs : - <i>Cognitive Style Questionnaire</i> (Alloy & coll., 2000) ; - <i>Dysfunctional Attitudes Scale</i> (Weissman & Beck, 1978) ;</p> <p>Processus de traitement de l'information sur soi : - <i>SRIP Task Battery</i> (Alloy & coll., 1997).</p> <p>Comportement : - Entrevue diagnostique <i>Affective Disorders and Schizophrenia Lifetime</i> (Endicott & Spitzer, 1978).</p>	3- Cette étude montre que des biais dans les processus de traitement de l'information sur soi médient les liens entre la maltraitance émotionnelle durant l'enfance et la dépression. Chez les individus ayant subi la maltraitance émotionnelle, leur processus de traitement de l'information suggérerait en effet une perception de soi plus négative comparativement aux individus ne l'ayant pas subi, ce qui les rendrait vulnérables à la dépression.	- Mesure autorévélee de maltraitance ; - Les changements dans les styles cognitifs et processus de traitement de l'information n'ont pas été explorés ; - Malgré que les différences trouvées étaient significatives, leur magnitude était faible.

46- Sullivan & Knuston (2000)					
<i>Maltreatment and Disabilities : A Population Based Epidemiological Study</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
<p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (tous les types) ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires (EHDA).</p>	<p>Déterminer la prévalence de l'abus et de la négligence dans une population de jeunes identifiés comme ayant un ou des problèmes scolaires (EHDA). Les différents types de problèmes scolaires ont été rattachés aux différents types d'abus dans le but de déterminer les effets de l'abus et de la négligence sur le rendement académique et le taux de présence scolaire des jeunes ayant ou n'ayant pas de problèmes scolaires.</p>	<p>Il s'agit de tous les 50 278 jeunes fréquentant les écoles publiques et les écoles de l'Archidiocèse d'Omaha, au Nébraska, en 1994-1995. En plus de ces jeunes de la maternelle jusqu'à la douzième année, cet échantillon inclut aussi des enfants qui participent à des programmes spéciaux tels que <i>Zero to Three</i> ou <i>Early Intervention Preschool</i>. L'âge des sujets varie donc entre zéro et vingt et un ans. Parmi eux, 51,4 % des sujets sont des garçons et 48,6 % sont des filles. La composition ethnique est variée.</p>	<p>SSE: statut socioéconomique médian de la communauté où résident les sujets selon les données du recensement américain.</p> <p>Maltraitance : données enregistrées dans les banques <i>Central Registry of the Nebraska Department of Social Services, Nebraska Foster Care Review Board, Omaha Police Department</i> et <i>Douglas County Sheriff's Office</i>. Elles ont été classifiées selon la typologie de la maltraitance de Barnett, Manly et Chicetti (1991).</p> <p>Rendement scolaire et comportement : bases de données informatisées fournissent informations sur problèmes scolaires, classe spéciale, nombre d'années de fréquentation scolaire et résultats au test standardisé <i>Reading and Mathematics Subtests of the California Achievement Test</i>.</p>	<p>2- Cette étude révèle que les différentes formes de maltraitance sont liées à la détresse économique.</p> <p>3- Parmi les enfants maltraités, 22 % présentent des problèmes scolaires et sont suivis en classe spéciale, alors que ce pourcentage n'est que de 6,7 % pour les jeunes non maltraités. Cette étude n'associe pas un type de maltraitance à un type de problème scolaire précis. Cette étude révèle plus précisément que 25,3 % des enfants maltraités ont un retard mental, 16,4 % des difficultés d'apprentissage et 6,5 % des problèmes de langage. De même, chez les enfants maltraités, 37,4% d'entre eux présentent des troubles du comportement.</p>	<p>Non mentionnées.</p>

47- Tourigny, Mayer, Wright, Lavergne, Trocmé, Hélie et coll. (2002) <i>Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (tous les types) ; 3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	- Estimer le taux d'enfants signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ; - Documenter la nature ainsi que la gravité des problématiques qui sont signalées ; - Décrire les caractéristiques de la clientèle ; - Décrire le cheminement des signalements à partir de leur réception à la DPJ et les différents services qui sont déployés par la suite.	Signalements adressés aux DPJ du Québec pendant la période de cueillette de données, soit du premier octobre au 31 décembre 1998. Seize des dix-neuf Centres jeunesse du Québec ont participé à l'enquête. Au total, 9790 signalements ont été étudiés.	Pauvreté : - Revenu annuel en dollars ; - Source du revenu (emploi ou aide sociale) ; - Scolarité des parents ; - Type de logement (sécuritaire ou non) ; Maltraitance : - Abus physiques (violence) ; - Abus sexuels ; - Négligence ; - Mauvais traitements psychologiques (selon les définitions de Vézinat et Bradet, 1990 ; Seldack, 1991 ; Trocmé et Wolfe, 2001). Apprentissages : on ne précise pas comment cette variable est mesurée. Comportements : - Déficit d'attention avec hyperactivité ; - Problèmes d'anxiété/dépression (Idem).	2- 29% des enfants maltraités vivent dans des familles à revenu annuel inférieur à 15 000\$, et un autre 15 % dans des familles dont le revenu varie de 15 000\$ à 25 000\$; 45% de ces enfants proviennent de familles dont la première figure parentale tire ses revenus de l'aide sociale, alors que les prestations d'aide sociales touchent 7,3 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2004) ; 85 % de ces familles vivent dans un logement non sécuritaire ; et 43 % de ces enfants vivent avec un parent dont le niveau d'éducation n'est pas supérieur au secondaire. 3- Le problème des enfants de la DPJ sont : problèmes d'apprentissage, déficit d'attention/hyperactivité et problèmes d'anxiété/dépression. Aussi, la négligence et les troubles du comportement sérieux sont associés.	Étude descriptive, donc pas de groupe de comparaison.

48- Trocmé et Wolfe (2001)					
<i>Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variabiles considérées	Résultats	Limites
<p>2- Lien entre la pauvreté et la maltraitance (tous les types) ;</p> <p>3- Lien entre la maltraitance (tous les types) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.</p>	<p>Cette étude vise à combler le manque de données statistiques nationales fiables et exhaustives sur la nature, l'ampleur et les caractéristiques des cas de maltraitance envers les enfants du Canada.</p>	<p>Les données ont été recueillies directement auprès des travailleurs enquêteurs des services de protection de l'enfance du Canada. L'échantillon est donc constitué des enfants de moins de dix-huit ans du Canada qui ont fait l'objet d'un signalement et/ou d'interventions.</p>	<p>Statut socio-économique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Types de familles : monoparentales ou biparentales ; - Source de revenu : emploi ou aide sociale. <p>Maltraitance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violence physique ; - Abus sexuel ; - Négligence ; - Violence psychologique (selon les définitions rapportées par ces auteurs). <p>Apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retard de développement selon un diagnostic ; - Classe régulière ou classe d'éducation spécialisée ; - Absentéisme scolaire. <p>Comportements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présence de problèmes de comportement importants à la maison ou dans la communauté, tel que des refus d'aller à l'école, de l'agressivité, de la violence ou l'adhésion à une bande. 	<p>2- Cette étude rapporte que la famille des enfants maltraités présente certaines caractéristiques de pauvreté. Quarante-quatre pour cent des cas de mauvais traitements corroborés mettent en cause des enfants issus de familles monoparentales. Trente-cinq pour cent des familles des enfants maltraités tirent leur revenu des prestations d'aide sociale ou d'autres types de prestations, alors que les prestations d'aide sociale visent 5,5 % de la population canadienne (données pour l'année 2003 ; Statistique Canada, 2004).</p> <p>3- Cette étude révèle que les enfants ayant subi la maltraitance affichent une forte proportion de problèmes de comportement, de violence vis-à-vis autrui, d'anxiété et de dépression et d'absentéisme scolaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Étude descriptive, donc pas de groupe de comparaison ; - Les provinces et territoires ne définissent pas tous la maltraitance de la même façon ; - Les cas de maltraitance qui ont été rapportés à la police ou à d'autres professionnels que ceux des services de protection de l'enfance n'ont pas été considérés ; - Cette étude ne tient évidemment pas compte des cas de maltraitance qui ne sont pas signalés ; - Pondération des données ; - Estimation sur le nombre d'enquêtes plutôt que le nombre d'enfants ; - Échantillon pas suffisamment vaste.

49- Turgeon-Krawczuck, Bergeron, Berthiaume et Lachance (1995)					
<i>Caractéristiques des familles à faible revenu chez les enfants de 6 à 11 ans fréquentant des écoles primaires de l'île de Montréal et de la province de Québec</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	- Décrire les caractéristiques des enfants de six à onze ans de l'île de Montréal et de la province de Québec vivant dans des familles ayant un faible revenu, de même que les caractéristiques de ces dernières ; - Favoriser un rapprochement entre les intervenants du milieu scolaire et les familles de milieux défavorisés.	1575 familles d'élèves de six à onze ans provenant de la région montréalaise et de régions québécoises.	SSE : - <i>Indice de soutien social</i> (Bouchard et Desfossés, 1989) ; - Le statut d'activité du père et de la mère selon le <i>Rapport de l'enquête de Santé Québec</i> (1987) ; - Niveau de scolarité de la mère et du père selon le <i>Rapport de l'enquête de Santé Québec</i> (1987) ; - Indice de revenu familial suffisant (Russell Wilkins, Division de la santé, Statistique Canada, 1993). Indice de cheminement scolaire : - Régulier ou irrégulier (qui ont redoublé au moins une fois ou qui sont inscrits dans un programme spécialisé). Compétence sociale : <i>Child Behavior Checklist</i> (Achenbach et Edelbrock, 1983). Comportement: troubles internalisés et externalisés selon <i>DICS-2.25</i> (Shaffer et coll., 1991) et <i>Dominique</i> (Valla et coll., 1994).	1- Le pourcentage d'enfants ayant un cheminement scolaire irrégulier (qui ont redoublé une fois ou qui sont inscrits dans un programme spécialisé) est significativement plus élevé chez les enfants de familles ayant un faible revenu familial comparativement à ceux dont le revenu familial est moyen ou supérieur. Il semble aussi que la moyenne obtenue à l'échelle de compétence sociale diffère significativement entre les trois niveaux de revenu familial, soit faible, moyen ou supérieur. Ainsi, la compétence sociale est moins élevée dans les familles à faible revenu	- Aspect descriptif de l'étude ; - Utilisation d'analyses bivariées seulement.

50- Yamamoto, Iwata, Tomado, Tanaka, Fujimaki & Kitamura (1999)					
<i>Child Emotional and Physical Maltreatment and Adolescent Psychopathology A Community Study in Japan</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
3- Lien entre la maltraitance (maltraitements physique et émotionnelle) et les problèmes scolaires, précisément les troubles du comportement.	Le but de cette présente étude est a) d'examiner la proportion de maltraitance chez les adolescents ; et b) d'identifier les effets différentiels de la maltraitance durant l'enfance sur l'anxiété et la dépression.	Il s'agit de 1473 jeunes de 18 à 21 ans qui avaient déjà participé à une étude en 1988 (Iwata, Saito et Roberts, 1994). Parmi eux, 304 ont accepté de remplir des questionnaires et 119 ont accepté d'être rencontrés en entrevue. La moyenne de leur âge est de 19,3 ans.	Maltraitance : on a demandé aux sujets s'ils avaient subi ou non des mauvais traitements physiques et/ou psychologiques (proposition de 7 items auxquels ils devaient répondre par une échelle de Likert graduée en 5 points selon la fréquence). Comportement : <i>Time Ordered Stress and Health Interview</i> afin d'évaluer des désordres psychiatriques en accord avec le DSM-III-R, ceux-ci s'apparentant à des troubles du comportement internalisés (trouble de l'anxiété généralisée, trouble panique, trouble dépressif majeur, trouble dysthymique, épisode maniaque, agoraphobie, phobie sociale, phobie simple et trouble obsessionnel-compulsif).	3- Cette étude montre que la maltraitance pendant l'enfance a un impact sur les psychopathologies à l'adolescence. La maltraitance émotionnelle est particulièrement associée à la dépression chronique et récurrente.	- Petit nombre de sujets ; - Design rétrospectif.

51- Zill, Collins, West & Hausken (1995)					
<i>Approaching Kindergarten A Look at Preschoolers in the United States</i>					
Lien(s) examiné(s)	Objectif(s)	Échantillon	Variables considérées	Résultats	Limites
1- Lien entre la pauvreté et les problèmes scolaires, notamment les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.	Le fait de connaître le niveau de développement et les difficultés que les enfants apportent avec eux lorsqu'ils arrivent à la maternelle peut nous aider à comprendre les besoins de ces jeunes et à y répondre adéquatement.	Il s'agit de données provenant du 1993 <i>National Household Education Survey</i> . Ce sondage est subventionné par <i>The National Center for Education Statistics</i> du département d'éducation des Etats-Unis. Il concerne 4423 enfants de trois à cinq ans qui n'ont pas encore commencé la maternelle.	SSE : les parents, habituellement les mères, ont été interrogés sur les indicateurs suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Mères qui ont un niveau d'études inférieur à un secondaire 5 ; - Familles sous le seuil de faible revenu ; - Mères qui parlent une autre langue que l'anglais comme langue première ; - Mères qui n'étaient pas mariées à la naissance de l'enfant ; - Un seul parent est présent à la maison. Accomplissements et difficultés des enfants : les parents ont aussi été interrogés sur les indicateurs suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Émergence de la littératie et de la numératie ; - Motricité fine ; - Motricité globale ; - Santé en général ; - Développement émotionnel et social ; - Développement du langage. 	1- Plus il y a de facteurs de risque dans l'environnement de l'enfant, moins élevés sont ses accomplissements et plus nombreuses sont ses difficultés. Comparativement aux enfants dont les familles ne présentent aucun de ces facteurs de risque, ceux qui présentent trois facteurs de risque ou plus sont deux fois plus susceptibles de présenter des problèmes d'attention, presque deux fois plus nombreux à être très agités, sont trois fois plus susceptibles d'avoir des difficultés à se faire comprendre par le langage ou de bégayer. De plus, ils présentent environ la moitié moins d'accomplissements liés à la littératie. La faible éducation de la mère, le langage minoritaire utilisé par la famille et la structure familiale monoparentale sont de très forts prédicteurs de difficultés.	Non mentionnées.

Annexe 2

Childhood Trauma Questionnaire (CTQ) Version réduite Questionnaire confidentiel

Les questions suivantes concernent certaines expériences que vous avez peut-être vécues au cours de votre enfance et votre adolescence. Pour chacune des questions, encerclez le numéro qui décrit le mieux ce que vous ressentez. Bien que certaines questions soient de nature personnelle, nous vous demandons d'y répondre le plus honnêtement possible.

Vos réponses demeureront confidentielles. Les questionnaires complétés sont strictement utilisés aux fins de cette recherche. Aucune copie ne sera mise en circulation, ces documents étant confidentiels.

	1	2	3	4	5
	jamais vrai	rarement vrai	quelquefois vrai	souvent vrai	très souvent vrai
1. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un dans ma famille à qui je pouvais confier mes problèmes.	1	2	3	4	5
2. Durant ma croissance, j'étais critiqué(e) par les membres de ma famille.	1	2	3	4	5
3. Durant ma croissance, j'ai manqué de nourriture.	1	2	3	4	5
4. Durant ma croissance, les membres de ma famille avaient confiance en moi et m'encourageaient dans mes projets.	1	2	3	4	5
5. Durant ma croissance, j'ai été frappé(e) et/ou battu(e) par quelqu'un de ma famille.	1	2	3	4	5
6. Durant ma croissance, j'ai dû subvenir à mes propres besoins car il n'y avait personne d'autre pour le faire.	1	2	3	4	5
7. Durant ma croissance, il y avait beaucoup de disputes et de batailles entre les membres de ma famille.	1	2	3	4	5
8. Durant ma croissance, j'ai vécu en foyer de groupe et/ou en famille d'accueil.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	jamais vrai	rarement vrai	quelquefois vrai	souvent vrai	très souvent vrai
9. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un pour prendre soin de moi et me protéger.	1	2	3	4	5
10. Durant ma croissance, il y avait une personne autre qu'un membre de ma famille (un professeur ou un voisin) qui était comme un parent pour moi.	1	2	3	4	5
11. Durant ma croissance, un membre de ma famille hurlait ou criait après moi.	1	2	3	4	5
12. Durant ma croissance, j'ai vu ma mère ou l'un de mes frères ou soeurs se faire frapper ou battre.	1	2	3	4	5
13. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un qui voyait à mon départ pour l'école si je n'étais pas malade.	1	2	3	4	5
14. Durant ma croissance, les membres de ma famille me traitaient de «stupide», «paresseux(se)» ou «laid(e)».	1	2	3	4	5
15. Durant ma croissance, j'ai traîné dans les rues dès l'adolescence ou même plus jeune.	1	2	3	4	5
16. Durant ma croissance, il y avait un membre de ma famille que j'admiraais et à qui je voulais ressembler.	1	2	3	4	5
17. Durant ma croissance, mes parents étaient trop ivres ou drogués pour prendre soin des enfants.	1	2	3	4	5
18. Durant ma croissance, j'ai rarement eu l'amour et l'attention dont j'avais besoin.	1	2	3	4	5
19. Durant ma croissance, les membres de ma famille ont eu des ennuis avec les policiers.	1	2	3	4	5
20. Durant ma croissance, il y a eu un membre de ma famille qui m'a aidé à avoir une bonne estime de moi.	1	2	3	4	5
21. Durant ma croissance, j'ai dû me protéger contre un membre de ma famille en me battant, me cachant ou me sauvant.	1	2	3	4	5
22. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un dans ma famille qui désirait me voir réussir.	1	2	3	4	5

1 jamais vrai	2 rarement vrai	3 quelquefois vrai	4 souvent vrai	5 très souvent vrai	
23. Durant ma croissance, j'ai dû porter des vêtements sales.	1	2	3	4	5
24. Durant ma croissance, j'ai vécu dans plusieurs familles (famille élargie ou famille d'accueil).	1	2	3	4	5
25. Durant ma croissance, je croyais qu'un de mes frères ou qu'une de mes soeurs était maltraité(e).	1	2	3	4	5
26. Durant ma croissance, je me sentais aimé(e).	1	2	3	4	5
27. Durant ma croissance, les ami(e)s que je fréquentais étaient comme ma «vrai famille».	1	2	3	4	5
28. Durant ma croissance, mon père (beau père) était rarement présent à la maison.	1	2	3	4	5
29. Durant ma croissance, mes parents nous traitaient tous également.	1	2	3	4	5
30. Durant ma croissance, j'ai eu le sentiment que mes parents n'avaient pas désiré ma naissance.	1	2	3	4	5
31. Durant ma croissance, j'ai été frappé(e) par un membre de ma famille à un point tel que j'ai dû consulter un médecin ou être hospitalisé(e).	1	2	3	4	5
32. Durant ma croissance, il y avait un membre de ma famille qui voyait à ce que je sois hors de danger.	1	2	3	4	5
33. Durant ma croissance, j'ai été battu(e) par les membres de ma famille au point d'en avoir des bleus ou des marques.	1	2	3	4	5
34. Durant ma croissance, j'ai fait partie d'un «gang».	1	2	3	4	5
35. Durant ma croissance, les punitions que j'ai reçues me semblaient justes.	1	2	3	4	5
36. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un de plus âgé que moi (un professeur ou un parent) qui m'a servi de modèle positif.	1	2	3	4	5
37. Durant ma croissance, j'ai été battu(e) avec une ceinture, un bâton ou une corde (ou tout autre objet dur).	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	jamais vrai	rarement vrai	quelquefois vrai	souvent vrai	très souvent vrai
38. Durant ma croissance, il n'y avait rien que j'aurais voulu changer dans ma famille.	1	2	3	4	5
39. Durant ma croissance, les membres de ma famille se saoulaient et/ou se droguaient.	1	2	3	4	5
40. Durant ma croissance, il y avait beaucoup d'entraide entre les membres de ma famille.	1	2	3	4	5
41. Durant ma croissance, mes parents se sont séparés et/ou divorcés.	1	2	3	4	5
42. Durant ma croissance, mes parents me disaient des choses blessantes et/ou insultantes.	1	2	3	4	5
43. Durant ma croissance, je me croyais abusé(e) physiquement.	1	2	3	4	5
44. Durant ma croissance, mes parents essayaient de me tenir éloigné(e) des gens pouvant avoir une mauvaise influence.	1	2	3	4	5
45. Durant ma croissance, il y avait un adulte ou toute autre personne responsable à la maison lorsque j'y étais.	1	2	3	4	5
46. Durant ma croissance, j'ai été battu(e) au point qu'un professeur, un voisin ou un médecin s'en soit aperçu.	1	2	3	4	5
47. Durant ma croissance, il y avait un membre de ma famille qui semblait perdre le contrôle de lui-même.	1	2	3	4	5
48. Durant ma croissance, les membres de ma famille m'encourageaient à poursuivre mes études.	1	2	3	4	5
49. Durant ma croissance, je passais du temps à l'extérieur de la maison sans que personne ne sache où j'étais.	1	2	3	4	5
50. Durant ma croissance, les punitions que j'ai reçues me semblaient cruelles.	1	2	3	4	5
51. Durant ma croissance, je sentais qu'il y avait un membre de ma famille qui me haïssait.	1	2	3	4	5
52. Durant ma croissance, les membres de ma famille étaient proches les uns des autres.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
	jamais vrai	rarement vrai	quelquefois vrai	souvent vrai	très souvent vrai
53. Durant ma croissance, j'ai été bousculé(e) par les membres de ma famille.	1	2	3	4	5
54. Durant ma croissance, il y avait assez de nourriture pour chacun.	1	2	3	4	5
55. Durant ma croissance, les membres de ma famille avaient tous certaines tâches à accomplir.	1	2	3	4	5
56. Durant ma croissance, j'ai grandi dans un entourage idéal.	1	2	3	4	5
57. Durant ma croissance, j'avais peur d'être blessé(e) par un membre de ma famille.	1	2	3	4	5
58. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un de ma famille qui croyait en moi.	1	2	3	4	5
59. Durant ma croissance, j'ai été maltraité(e).	1	2	3	4	5
60. Durant ma croissance, je croyais être abusé(e) émotionnellement.	1	2	3	4	5
61. Durant ma croissance, les membres de ma famille ne semblaient pas savoir ou se foutaient de ce que je faisais.	1	2	3	4	5
62. Durant ma croissance, il y avait quelqu'un pour m'amener consulter un médecin lorsque nécessaire.	1	2	3	4	5
63. Durant ma croissance, j'avais la meilleure famille au monde.	1	2	3	4	5
64. Durant ma croissance, les membres de ma famille avaient des secrets dont je ne pouvais parler à personne.	1	2	3	4	5
65. Durant ma croissance, ma famille était source de force et de support.	1	2	3	4	5

Annexe 3. Analyses factorielles et alphas de Cronbach pour le questionnaire *Childhood Trauma Questionnaire* (CTQ ; version réduite)

Afin d'évaluer la validité de construit du questionnaire *Childhood Trauma Questionnaire* dans sa version réduite utilisée dans le cadre de cette thèse, une série d'analyses factorielles sur les variables qu'il mesure a été effectuée. Nous avons d'abord procédé à des analyses distinctes pour chacune des échelles (abus physique, abus émotionnel, négligence émotionnelle et négligence physique) afin de vérifier le pourcentage de la variance expliquée de chacune de ces échelles et afin de voir si une ou plusieurs composantes se manifestent pour chacune d'elles. Puis pour connaître la fiabilité de ces échelles, les alphas de Cronbach ont été calculés. Par la suite, une analyse factorielle sur tous les items du questionnaire qui mesurent la maltraitance a été menée afin de vérifier le pourcentage de la variance expliquée de la variable maltraitance et de façon à examiner si les items de chacune des échelles sont corrélés entre eux. Pour toutes les analyses factorielles effectuées, le mode d'extraction est l'analyse en composantes principales et le critère de rotation Varimax est celui qui a été utilisé.

Le nombre de sujets de l'échantillon n'est toutefois pas suffisant pour conduire des analyses factorielles. En effet, selon Bryant et Yarnold (1995), le nombre de sujets de l'échantillon qui ont répondu au questionnaire devrait être cinq fois plus élevé que la quantité d'items qu'il mesure. Or, puisque ce questionnaire compte 65 items, 325 sujets auraient été nécessaires aux fins d'analyses. Le nombre de sujets de l'échantillon de cette étude ayant répondu à ce questionnaire est de 267. Ces analyses ont été menées malgré ce nombre théoriquement insuffisant, puisqu'il n'est pas trop éloigné de la quantité requise.

L'abus physique est mesuré par les items 5, 12, 21, 31, 33, 37, 46, 50, 57 et 59 du questionnaire CTQ dans sa version réduite. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable abus physique expliquerait 54 % de la variance des 10 questions qui la composent (voir tableau XXIV). Pour cette variable, une seule composante a été

extraite, donc la solution n'a pu subir une rotation. L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,89. Cette échelle est bien construite.

Tableau XXIV. Variance totale expliquée pour la variable abus physique						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	5,404	54,035	54,035	5,404	54,035	54,035
2	,974	9,743	63,778			
3	,764	7,639	71,417			
4	,702	7,015	78,432			
5	,533	5,329	83,761			
6	,450	4,502	88,263			
7	,374	3,744	92,007			
8	,339	3,391	95,398			
9	,247	2,467	97,864			
10	,214	2,136	100,000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Quant à l'abus émotionnel, il est mesuré par les items 2, 7, 11, 14, 15, 30, 42, 49, 51, 60, 61 et 64 du questionnaire CTQ dans sa version réduite. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable abus émotionnel expliquerait 42 % de la variance des 12 questions qui la composent (voir tableau XXV). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,86.

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	5,039	41,995	41,995	5,039	41,995	41,995	4,557	37,972	37,972
2	1,281	10,673	52,668	1,281	10,673	52,668	1,763	14,696	52,668
3	,943	7,862	60,530						
4	,906	7,550	68,080						
5	,791	6,595	74,675						
6	,571	4,761	79,436						
7	,535	4,456	83,892						
8	,466	3,882	87,775						
9	,442	3,679	91,454						
10	,374	3,115	94,569						
11	,351	2,929	97,498						
12	,300	2,502	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXVI montre la matrice des composantes après rotation pour la variable abus émotionnel. Il ressort de ces résultats que la question 15 « durant ma croissance, j'ai traîné dans les rues dès l'adolescence ou même plus jeune » et la question 49 « durant ma croissance, je passais du temps à l'extérieur de la maison sans que personne ne sache ou j'étais » forment, entre autres, une deuxième composante. La raison possible est que ces deux items pourraient ne pas référer conceptuellement à de l'abus émotionnel. En effet, ils ne semblent pas être des gestes commis, mais plutôt des gestes omis. Ils semblent référer à des situations où les personnes qui prennent soin de l'enfant ne répondent pas adéquatement à ses besoins physiques, incluant le fait de superviser et de veiller à la sécurité, tel que le prévoit la définition de la négligence physique de Bernstein et coll. (1997). C'est pourquoi nous pensons que ces deux items réfèreraient à de la négligence physique.

Tableau XXVI. Matrice des composantes après rotation pour la variable abus émotionnel		
	Composante	
	1	2
CTQ42. DURANT MA CROISSANCE, MES PARENTS ME DISAIENT DES CHOSES BLESSANTES ET/OU INSULTANTES.	,805	,134
CTQ30. DURANT MA CROISSANCE, J'AI EU LE SENTIMENT QUE MES PARENTS N'AVAIENT PAS DÉSIRÉ MA NAISSANCE.	,774	-4,579E-04
CTQ11. DURANT MA CROISSANCE, UN MEMBRE DE MA FAMILLE HURLAIT OU CRIAIT APRÈS MOI.	,770	,214
CTQ14. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE ME TRAITAIENT DE « STUPIDE », « PARESSEUX(SE) » OU « LAID(E) ».	,734	1,669E-02
CTQ51. DURANT MA CROISSANCE, JE SENTAIS QU'IL Y AVAIT UN MEMBRE DE MA FAMILLE QUI ME HAÏSSAIT.	,727	,196
CTQ60. DURANT MA CROISSANCE, JE CROYAIS ÊTRE ABUSÉ(E) ÉMOTIONNELLEMENT.	,715	,210
CTQ61. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE NE SEMBLAIENT PAS SAVOIR OU SE FOUTAIENT DE CE QUE JE FAISAIS.	,662	,294
CTQ7. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE DISPUTES ET DE BATAILLES ENTRE LES MEMBRES DE MA FAMILLE.	,593	,223
CTQ2. DURANT MA CROISSANCE, J'ÉTAIS CRITIQUÉ(E) PAR LES MEMBRES DE MA FAMILLE.	,523	,115
CTQ15. DURANT MA CROISSANCE, J'AI TRAÎNÉ DANS LES RUES DÈS L'ADOLESCENCE OU MÊME PLUS JEUNE.	8,667E-02	,806
CTQ49. DURANT MA CROISSANCE, JE PASSAIS DU TEMPS À L'EXTÉRIEUR DE LA MAISON SANS QUE PERSONNE NE SACHE OÙ J'ÉTAIS.	,242	,725
CTQ64. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE AVAIENT DES SECRETS DONT JE NE POUVAIS PARLER À PERSONNE.	8,567E-02	,539
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

Les items qui mesurent la négligence émotionnelle par le questionnaire CTQ dans sa version réduite sont les suivants : 1r, 4r, 9r, 16r, 18, 20r, 22r, 26r, 29r, 32r, 36r, 40r, 44r, 48r, 52r, 58r et 65r. Les lettres r désignent les items renversés. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable négligence émotionnelle expliquerait 43 % de la

variance des 17 questions qui la composent (voir tableau XXVII). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,90.

Tableau XXVII. Variance totale expliquée pour la variable négligence émotionnelle

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	7,361	43,302	43,302	7,361	43,302	43,302	5,782	34,010	34,010
2	1,327	7,806	51,108	1,327	7,806	51,108	2,907	17,098	51,108
3	,992	5,836	56,944						
4	,960	5,646	62,589						
5	,763	4,489	67,078						
6	,704	4,138	71,217						
7	,681	4,004	75,221						
8	,592	3,483	78,704						
9	,549	3,229	81,932						
10	,534	3,139	85,071						
11	,504	2,963	88,033						
12	,443	2,604	90,637						
13	,381	2,242	92,879						
14	,356	2,094	94,973						
15	,352	2,072	97,046						
16	,277	1,630	98,676						
17	,225	1,324	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXVIII montre la matrice des composantes après rotation pour la variable négligence émotionnelle. Il est difficile d'expliquer pourquoi deux composantes ont ressorti pour cette variable.

Tableau XXVIII. Matrice des composantes après rotation pour la variable négligence émotionnelle		
	Composante	
	1	2
CTQ26R. DURANT MA CROISSANCE, JE ME SENTAIS AIMÉ(E).	,786	,288
CTQ65R. DURANT MA CROISSANCE, MA FAMILLE ÉTAIT SOURCE DE FORCE ET DE SUPPORT.	,761	,357
CTQ29R. DURANT MA CROISSANCE, MES PARENTS NOUS TRAITAIENT TOUS ÉGALEMENT.	,695	9,790E-02
CTQ58R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN DE MA FAMILLE QUI CROYAIT EN MOI.	,687	,381
CTQ40R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT BEAUCOUP D'ENTRAIDE ENTRE LES MEMBRES DE MA FAMILLE.	,672	,432
CTQ18. DURANT MA CROISSANCE, J'AI RAREMENT EU L'AMOUR ET L'ATTENTION DONT J'AVAIS BESOIN.	,661	-4,082E-02
CTQ32R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT UN MEMBRE DE MA FAMILLE QUI VOYAIT À CE QUE JE SOIS HORS DE DANGER.	,644	,180
CTQ22R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN DANS MA FAMILLE QUI DÉSIRAIT ME VOIR RÉUSSIR.	,641	,213
CTQ9R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN POUR PRENDRE SOIN DE MOI ET ME PROTÉGER.	,622	,237
CTQ48R. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE M'ENCOURAGEAIENT À POURSUIVRE MES ÉTUDES.	,616	,178
CTQ4R. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE AVAIENT CONFIANCE EN MOI ET M'ENCOURAGEAIENT DANS MES PROJETS.	,610	,420
CTQ52R. DURANT MA CROISSANCE, LES MEMBRES DE MA FAMILLE ÉTAIENT PROCHES LES UNS DES AUTRES.	,603	,314
CTQ44R. DURANT MA CROISSANCE, MES PARENTS ESSAYAIENT DE ME TENIR ÉLOIGNÉ(E) DES GENS POUVANT AVOIR UNE MAUVAISE INFLUENCE.	,367	,105
CTQ16R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT UN MEMBRE DE MA FAMILLE QUE J'ADMIRAIS ET À QUI JE VOULAIS RESSEMBLER.	2,084E-02	,766
CTQ36R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN DE PLUS ÂGÉ QUE MOI (UN PROFESSEUR OU UN PARENT) QUI M'A SERVI DE MODÈLE POSITIF.	,160	,750
CTQ20R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y A UN MEMBRE DE MA FAMILLE QUI M'A AIDÉ À AVOIR UNE BONNE ESTIME DE MOI.	,405	,617
CTQ1R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN DANS MA FAMILLE À QUI JE POUVAIS CONFIER MES PROBLÈMES.	,299	,610
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

La négligence physique est mesurée par les items 3, 6, 8, 17, 23, 24, 54r et 62r du questionnaire CTQ dans sa version réduite. Les lettres r désignent les items renversés. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable négligence physique expliquerait 34 % de la variance des 8 questions qui la composent (voir tableau XXIX). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,70.

Tableau XXIX. Variance totale expliquée pour la variable négligence physique

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	2,704	33,795	33,795	2,704	33,795	33,795	2,160	27,003	27,003
2	1,307	16,343	50,137	1,307	16,343	50,137	1,851	23,135	50,137
3	,921	11,511	61,649						
4	,869	10,864	72,512						
5	,812	10,147	82,659						
6	,592	7,396	90,055						
7	,516	6,446	96,501						
8	,280	3,499	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXX montre la matrice des composantes après rotation pour la variable négligence physique. De ces résultats, il est possible de constater que les deux items qui concernent les foyer de groupe et famille d'accueil (items 24 et 8) ont formé une composante à part de celle de la négligence physique. Cela pourrait suggérer que ces deux items ne devraient pas être utilisés pour mesurer la négligence physique. Le fait d'être en foyer de groupe ou en famille d'accueil n'indique peut-être pas nécessairement qu'un jeune ait été négligé physiquement. Il pourrait aussi s'y retrouver en raison d'avoir subi d'autres types de maltraitance, ou même par le fait d'avoir perdu ses parents par exemple. D'autre part, peut-être que certains jeunes sont négligés sans pour

autant avoir vécu dans un foyer de groupe ou famille d'accueil. Cela pourrait expliquer pourquoi ces deux items se retrouvent à part.

Tableau XXX. Matrice des composantes après rotation pour la variable négligence physique

	Composante	
	1	2
CTQ23. DURANT MA CROISSANCE, J'AI DU PORTER DES VÊTEMENTS SALES.	,754	,177
CTQ54R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT ASSEZ DE NOURRITURE POUR CHACUN.	,695	-7,931E-02
CTQ17. DURANT MA CROISSANCE, MES PARENTS ÉTAIENT TROP IVRES OU DROGUÉS POUR PRENDRE SOIN DES ENFANTS.	,644	9,772E-02
CTQ3. DURANT MA CROISSANCE, J'AI MANQUÉ DE NOURRITURE.	,491	,155
CTQ62R. DURANT MA CROISSANCE, IL Y AVAIT QUELQU'UN POUR M'AMENER CONSULTER UN MÉDECIN LORSQUE NÉCESSAIRE.	,465	,169
CTQ6. DURANT MA CROISSANCE, J'AI DÛ SUBVENIR À MES PROPRES BESOINS CAR IL N'Y AVAIT PERSONNE D'AUTRE POUR LE FAIRE.	,442	,396
CTQ24. DURANT MA CROISSANCE, J'AI VÉCU DANS PLUSIEURS FAMILLES (FAMILLE ÉLARGIE OU FAMILLE D'ACCUEIL).	3,898E-02	,904
CTQ8. DURANT MA CROISSANCE, J'AI VÉCU EN FOYER DE GROUPE ET/OU EN FAMILLE D'ACCUEIL.	,198	,881
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

Enfin, la maltraitance est mesurée par tous les items sur l'abus physique, l'abus émotionnel, la négligence émotionnelle et la négligence physique. Les 47 items concernés ont été entrés dans l'ordre de ces échelles, selon l'ordre respectif de leurs items tel qu'énuméré précédemment. Les résultats de cette analyse montrent que la variable maltraitance expliquerait 31 % de la variance des 47 questions qui la composent (voir tableau XXXI).

Tableau XXXI. Variance totale expliquée pour la variable maltraitance

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	14,597	31,057	31,057	14,597	31,057	31,057	6,070	12,914	12,914
2	4,001	8,514	39,571	4,001	8,514	39,571	5,506	11,716	24,630
3	1,869	3,977	43,548	1,869	3,977	43,548	5,239	11,148	35,778
4	1,770	3,766	47,314	1,770	3,766	47,314	2,401	5,108	40,886
5	1,464	3,115	50,429	1,464	3,115	50,429	2,021	4,300	45,185
6	1,374	2,922	53,351	1,374	2,922	53,351	1,901	4,045	49,231
7	1,315	2,797	56,148	1,315	2,797	56,148	1,835	3,905	53,136
8	1,213	2,580	58,728	1,213	2,580	58,728	1,646	3,502	56,638
9	1,177	2,505	61,233	1,177	2,505	61,233	1,517	3,227	59,864
10	1,160	2,469	63,701	1,160	2,469	63,701	1,446	3,078	62,942
11	1,017	2,164	65,866	1,017	2,164	65,866	1,374	2,924	65,866
12	,973	2,070	67,936						
13	,864	1,838	69,774						
14	,808	1,720	71,494						
15	,769	1,637	73,131						
16	,730	1,554	74,685						
17	,709	1,508	76,193						
18	,685	1,458	77,650						
19	,667	1,419	79,069						
20	,645	1,371	80,440						
21	,600	1,276	81,716						
22	,575	1,224	82,940						
23	,559	1,189	84,129						
24	,543	1,156	85,285						
25	,521	1,108	86,393						
26	,513	1,090	87,483						
27	,481	1,024	88,508						
28	,449	,955	89,462						
29	,413	,878	90,341						
30	,405	,862	91,203						
31	,367	,781	91,984						
32	,355	,756	92,740						
33	,342	,728	93,468						

34	,324	,689	94,158					
35	,295	,628	94,786					
36	,281	,599	95,385					
37	,272	,578	95,963					
38	,253	,539	96,502					
39	,244	,520	97,022					
40	,233	,496	97,517					
41	,226	,481	97,999					
42	,198	,421	98,420					
43	,180	,384	98,803					
44	,169	,359	99,162					
45	,149	,316	99,478					
46	,141	,300	99,779					
47	,104	,221	100,000					
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.								

Le tableau XXXII montre la matrice des composantes après rotation pour la variable maltraitance (tous les types). Il est possible de constater que l'abus émotionnel semble d'abord former une composante, suivi de l'abus physique et de la négligence émotionnelle. Par la suite, les items sur la négligence physique suivent, et sont entrecoupés de nombreux items appartenant aux autres échelles, ce qui forme de multiples composantes. À cet égard, il est d'abord possible de constater que les items 24 et 8 sur les foyer de groupe et famille d'accueil forment une composante qui se retrouve proche de plusieurs items sur la négligence physique. Cela pourrait expliquer pourquoi les auteurs de cet outil ont associé ces items à la mesure de la négligence physique. Par la suite, l'item 49 « durant ma croissance, je passais du temps à l'extérieur de la maison sans que personne ne sache ou j'étais » et l'item 15 « durant ma croissance, j'ai traîné dans les rues dès l'adolescence ou même plus jeune » forment une composante avec l'item 6 (négligence physique). Cela pourrait ajouter à la supposition que ces deux items ne soient pas de l'abus émotionnel, mais plutôt de la négligence physique. Enfin, une autre composante formée d'items sur la négligence suit, et il est difficile de commenter les autres composantes par la suite, qui sont formées de diverses échelles. En somme, nous constatons que l'échelle mesurant la négligence physique semble la moins bien construite, ou semble moins bien réagir avec l'échantillon de cette étude.

Tableau XXXII. Matrice des composantes après rotation pour la variable maltraitance

	Composante										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
CTQ42. ABUS ÉMOTIONNEL	,745	,183	,149	1,379E-02	,170	9,422E-02	6,899E-02	2,130E-02	,148	9,077E-02	8,616E-02
CTQ11. ABUS ÉMOTIONNEL	,689	,290	,125	8,405E-02	8,170E-02	,128	6,968E-02	4,855E-02	,194	,147	8,921E-02
CTQ14. ABUS ÉMOTIONNEL	,666	,119	,223	,182	2,208E-02	6,248E-02	8,583E-02	-,110	8,359E-02	1,394E-02	-,164
CTQ30. ABUS ÉMOTIONNEL	,663	,328	,142	6,004E-02	9,319E-02	2,082E-02	,306	8,731E-02	-,141	4,206E-02	7,112E-02
CTQ60. ABUS ÉMOTIONNEL	,648	,311	,175	4,164E-02	2,607E-02	,151	3,396E-02	,276	9,257E-02	1,064E-02	8,009E-02
CTQ51. ABUS ÉMOTIONNEL	,635	,243	,281	,121	7,427E-02	,217	4,381E-02	7,180E-02	-,167	7,994E-02	-,104
CTQ7. ABUS ÉMOTIONNEL	,560	,195	2,722E-02	1,913E-02	6,539E-02	4,217E-02	,207	3,603E-02	,356	,193	,179
CTQ61. ABUS ÉMOTIONNEL	,527	,189	,361	4,782E-02	,131	,309	5,474E-02	3,183E-02	7,367E-02	2,207E-02	-,107
CTQ50. ABUS PHYSIQUE	,487	,339	,178	9,973E-02	9,049E-02	,116	9,534E-02	,320	7,654E-02	,219	3,645E-02
CTQ18. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,445	,211	,254	6,848E-02	,208	3,802E-02	,200	,328	9,403E-02	3,048E-02	7,190E-02
CTQ29R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,444	,303	,364	,157	1,113E-02	-,105	,174	,211	4,253E-02	9,514E-03	,158
CTQ37. ABUS PHYSIQUE	,135	,820	,104	3,598E-02	6,805E-02	,106	3,854E-02	-,128	2,587E-02	8,079E-02	3,132E-02
CTQ5. ABUS PHYSIQUE	,267	,786	,112	8,927E-02	8,817E-02	8,587E-02	1,409E-02	4,694E-02	,197	,107	2,510E-02
CTQ46. ABUS PHYSIQUE	,106	,749	,108	2,008E-02	,376	9,294E-02	,219	7,936E-02	4,731E-02	8,366E-02	1,998E-02
CTQ33. ABUS PHYSIQUE	,246	,748	,132	1,881E-03	,165	1,235E-02	,122	6,262E-03	9,721E-02	4,041E-02	1,747E-02
CTQ59. ABUS PHYSIQUE	,288	,740	2,466E-03	5,553E-02	8,759E-02	,116	,230	,201	3,839E-02	6,728E-02	5,399E-02

CTQ21. ABUS PHYSIQUE	,371	,641	,156	1,496E- 02	,255	,104	5,629E- 02	3,378E- 02	7,164E- 02	2,032E- 02	3,435E- 02
CTQ57. ABUS PHYSIQUE	,368	,600	,162	3,267E- 02	5,356E- 02	3,256E- 02	7,082E- 02	,140	,114	,245	,180
CTQ12. ABUS PHYSIQUE	,288	,462	,171	1,081E- 02	4,922E- 02	-,228	,114	,288	,292	6,487E- 02	-,278
CTQ48R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,116	1,170E- 02	,801	5,455E- 02	3,022E- 02	4,626E- 02	2,024E- 02	6,351E- 03	,127	6,605E- 02	8,434E- 02
CTQ22R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	6,828E- 02	,144	,750	5,669E- 02	1,557E- 02	8,822E- 02	,204	5,985E- 02	1,641E- 02	2,070E- 02	5,571E- 02
CTQ58R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,246	,112	,724	,254	4,693E- 02	1,892E- 02	,110	1,658E- 02	9,147E- 02	9,940E- 04	1,694E- 02
CTQ4R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,323	5,044E- 02	,590	,307	4,610E- 02	1,998E- 02	-,200	,160	,210	,134	7,027E- 02
CTQ65R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,454	,214	,579	,247	1,701E- 02	9,674E- 02	4,305E- 02	,124	,107	6,378E- 02	,202
CTQ26R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,418	,225	,574	,261	,169	2,651E- 02	,107	,216	2,463E- 02	2,442E- 03	,109
CTQ32R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,197	,253	,548	,129	6,404E- 02	,190	3,214E- 02	6,885E- 02	4,680E- 02	5,084E- 02	,303
CTQ9R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,208	,108	,506	,192	,120	3,831E- 02	1,363E- 02	,393	2,439E- 02	,189	,252
CTQ40R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,472	,105	,490	,344	5,500E- 02	,160	7,688E- 02	4,534E- 02	,231	5,271E- 03	,122
CTQ1R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,113	2,122E- 02	,474	,455	-,110	,106	1,563E- 02	,123	-,218	,255	-,209
CTQ52R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,391	,118	,412	,307	1,657E- 02	3,917E- 03	,237	,154	4,452E- 03	6,657E- 02	3,725E- 02
CTQ36R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	7,806E- 02	3,476E- 02	,167	,753	8,134E- 03	6,046E- 02	3,673E- 02	,116	1,120E- 02	,229	9,047E- 02
CTQ16R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	4,488E- 02	3,672E- 02	,161	,749	4,868E- 02	3,487E- 02	3,582E- 02	-,177	6,891E- 02	8,549E- 02	3,776E- 02
CTQ20R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	,250	2,394E- 02	,413	,541	2,433E- 02	,165	7,787E- 03	1,490E- 02	,186	9,477E- 02	3,472E- 02

CTQ24. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,150	,120	6,916E- 02	3,733E- 02	,848	8,056E- 02	2,264E- 03	9,660E- 03	2,776E- 02	6,121E- 02	5,387E- 02
CTQ8. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,151	,316	3,637E- 02	4,215E- 02	,830	1,720E- 02	6,777E- 02	,106	2,935E- 02	8,126E- 02	4,660E- 05
CTQ49. ABUS ÉMOTIONNEL	,202	,158	,153	4,459E- 02	1,634E- 02	,789	,116	3,126E- 02	4,333E- 02	7,645E- 02	4,598E- 03
CTQ15. ABUS ÉMOTIONNEL	,114	2,173E- 02	2,085E- 02	3,793E- 02	7,542E- 02	,650	1,459E- 02	,273	,248	6,224E- 02	7,363E- 02
CTQ6. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,165	,224	6,401E- 02	,135	,274	,419	6,526E- 02	,196	,328	4,752E- 02	3,954E- 02
CTQ54R. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,152	,175	,117	,142	3,746E- 02	4,776E- 02	,705	8,415E- 02	3,803E- 02	9,940E- 02	,161
CTQ17. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,239	,145	,119	2,136E- 02	9,994E- 02	2,304E- 02	,586	,263	,283	2,543E- 02	-,333
CTQ23. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	,169	,214	,235	-,111	,168	,291	,542	3,778E- 02	,131	,262	2,438E- 02
CTQ64. ABUS ÉMOTIONNEL	8,927E- 02	5,259E- 02	2,544E- 02	5,764E- 02	3,649E- 02	,189	1,619E- 02	,741	2,140E- 02	8,063E- 03	5,955E- 02
CTQ44R. NÉGLIGENCE ÉMOTIONNELLE	5,540E- 02	5,666E- 02	,222	,113	4,641E- 02	,206	8,913E- 02	2,865E- 03	,646	5,996E- 02	,106
CTQ3. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	4,665E- 02	,103	3,374E- 02	8,403E- 02	,116	,129	,232	4,653E- 02	4,584E- 02	,819	6,132E- 02
CTQ2. ABUS ÉMOTIONNEL	,394	8,094E- 02	,281	8,908E- 02	5,973E- 02	1,485E- 02	-,187	4,286E- 02	,381	,427	-,250
CTQ31. ABUS PHYSIQUE	1,055E- 02	,498	5,677E- 03	6,145E- 02	2,903E- 02	8,386E- 02	3,742E- 02	,128	-,134	-,231	-,547
CTQ62R. NÉGLIGENCE PHYSIQUE	1,605E- 02	,213	,355	6,449E- 02	,130	,173	,171	8,187E- 02	,108	9,843E- 02	,544
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.											
La rotation a convergé en 11 itérations.											

Annexe 4

The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)

Mère

Ce questionnaire porte sur certains aspects de la relation que tu entretiens avec ta mère. Il s'agit simplement d'encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens.

Évalue les énoncés en fonction de l'échelle suivante :

1. ne correspond <u>pas</u> du <u>tout</u> à ce que je ressens.	2. correspond <u>un peu</u> à ce que je ressens.	3. correspond <u>passablement</u> à ce que je ressens.	4. correspond <u>grandement</u> à ce que je ressens.	5. correspond <u>tout à fait</u> à ce que je ressens.
---	--	--	--	---

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Ma mère respecte mes sentiments. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | J'ai l'impression que ma mère est bonne dans son rôle de mère. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | J'aurais aimé avoir une mère différente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Ma mère m'accepte comme je suis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | J'aime recevoir le point de vue de ma mère sur des choses qui me tracassent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Je trouve inutile de laisser paraître mes sentiments à ma mère. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Ma mère s'en aperçoit quand quelque chose me dérange. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Quand je parle de mes problèmes avec ma mère, j'ai honte et je me sens ridicule. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Ma mère attend trop de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Je suis beaucoup plus souvent dérangé(e) ou fâché(e) que ma mère le pense. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Lorsque l'on discute, ma mère considère mes points de vue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Ma mère a confiance en mon jugement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. ne correspond <u>pas</u> du <u>tout</u> à ce que je ressens.	2. correspond <u>un peu</u> à ce que je ressens.	3. correspond <u>passablement</u> à ce que je ressens.	4. correspond <u>grandement</u> à ce que je ressens.	5. correspond <u>tout à fait</u> à ce que je ressens.
---	--	--	--	---

13. Ma mère a déjà ses problèmes, donc je ne la dérange pas avec les miens. 1 2 3 4 5
14. Ma mère m'aide à mieux me comprendre. 1 2 3 4 5
15. Je parle de mes problèmes à ma mère. 1 2 3 4 5
16. Je me sens fâché(e) lorsque je suis avec ma mère. 1 2 3 4 5
17. Je n'ai pas beaucoup d'attention de la part de ma mère à la maison. 1 2 3 4 5
18. Ma mère m'encourage à parler de mes difficultés. 1 2 3 4 5
19. Ma mère me comprend. 1 2 3 4 5
20. Lorsque je suis en colère, ma mère tente d'être compréhensive. 1 2 3 4 5
21. J'ai confiance en ma mère. 1 2 3 4 5
22. Ma mère ne comprend pas ce que je vis ces jours-ci. 1 2 3 4 5
23. Je peux compter sur ma mère lorsque j'ai besoin d'exprimer ce que j'ai sur le coeur. 1 2 3 4 5
24. Si ma mère sait que quelque chose me tracasse, elle me demande ce qui ne va pas. 1 2 3 4 5
25. Quand je suis avec ma mère, un rien me dérange. 1 2 3 4 5

Annexe 5. Analyse factorielle et alpha de Cronbach
pour le questionnaire *The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)*

Afin d'évaluer la validité de construit du questionnaire *The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* utilisé dans le cadre de cette thèse, une analyse factorielle sur la variable qu'il mesure a été conduite. Pour vérifier la fiabilité de l'échelle utilisée dans ce questionnaire, l'alpha de Cronbach a aussi été calculé.

Le nombre de sujets de l'échantillon était adéquat pour mener cette analyse factorielle. En effet, Selon Bryant et Yarnold (1995), le nombre de sujets de l'échantillon qui ont répondu au questionnaire devrait être cinq fois plus élevé que la quantité d'items qu'il mesure. Le questionnaire *The Inventory of Parent and Peer Attachment* compte 25 items. Donc minimalement, 125 sujets auraient été requis pour faire cette analyse. Dans cette étude, 252 sujets ont répondu à ce questionnaire, ce qui est amplement suffisant.

La variable attachement est mesurée par toutes les questions qui composent le questionnaire IPPA, soit 1, 2, 3r, 4, 5, 6r, 7, 8r, 9r, 10r, 11, 12, 13r, 14, 15, 16r, 17r, 18, 19, 20, 21, 22r, 23, 24 et 25r. Les lettres r désignent les items renversés. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour l'analyse factorielle dont le mode d'extraction est l'analyse en composantes principales. Le critère de rotation Varimax a été utilisé. Les résultats de cette analyse montrent que la variable attachement expliquerait 48 % de la variance des 25 questions qui la composent (voir tableau XXXIII). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,95.

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	11,963	47,852	47,852	11,963	47,852	47,852	7,816	31,263	31,263
2	1,525	6,100	53,951	1,525	6,100	53,951	3,869	15,474	46,738
3	1,343	5,372	59,324	1,343	5,372	59,324	2,101	8,404	55,142
4	1,025	4,098	63,422	1,025	4,098	63,422	2,070	8,280	63,422
5	,839	3,355	66,777						
6	,806	3,224	70,001						
7	,770	3,079	73,080						
8	,685	2,738	75,818						
9	,628	2,513	78,331						
10	,622	2,487	80,818						
11	,533	2,131	82,949						
12	,506	2,024	84,973						
13	,459	1,835	86,808						
14	,397	1,589	88,397						
15	,382	1,529	89,926						
16	,355	1,421	91,347						
17	,329	1,317	92,664						
18	,311	1,245	93,909						
19	,291	1,163	95,071						
20	,254	1,017	96,089						
21	,234	,934	97,023						
22	,214	,858	97,881						
23	,204	,817	98,698						
24	,193	,770	99,468						
25	,133	,532	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXXIV montre la matrice des composantes après rotation pour la variable attachement. Il est difficile de qualifier les quatre composantes qu'ont formé les 25 items.

Tableau XXXIV. Matrice des composantes après rotation pour la variable attachement

	Composante			
	1	2	3	4
IPPA11. LORSQUE L'ON DISCUTE, MA MÈRE CONSIDÈRE MES POINTS DE VUE.	,818	,205	,168	,177
IPPA21. J'AI CONFIANCE EN MA MÈRE.	,807	,232	,225	8,735E-02
IPPA12. MA MÈRE A CONFIANCE EN MON JUGEMENT.	,797	,129	-3,625E-02	,245
IPPA19. MA MÈRE ME COMPREND.	,739	,319	,142	,283
IPPA20. LORSQUE JE SUIS EN COLÈRE, MA MÈRE TENTE D'ÊTRE COMPRÉHENSIVE.	,729	,290	1,023E-02	,197
IPPA01. MA MÈRE RESPECTE MES SENTIMENTS.	,723	,130	,297	,324
IPPA02. J'AI L'IMPRESSION QUE MA MÈRE EST BONNE DANS SON RÔLE DE MÈRE.	,693	,192	,447	5,112E-02
IPPA04. MA MÈRE M'ACCEPTE COMME JE SUIS.	,689	,106	,298	,210
IPPA23. JE PEUX COMPTER SUR MA MÈRE LORSQUE J'AI BESOIN D'EXPRIMER CE QUE J'AI SUR LE CŒUR.	,681	,440	4,688E-02	,189
IPPA24. SI MA MÈRE SAIT QUE QUELQUE CHOSE ME TRACASSE, ELLE ME DEMANDE CE QUI NE VA PAS.	,648	,421	,172	-5,867E-02
IPPA18. MA MÈRE M'ENCOURAGE À PARLER DE MES DIFFICULTÉS.	,625	,517	-1,611E-02	-,112
IPPA14. MA MÈRE M'AIDE À MIEUX ME COMPRENDRE.	,585	,562	5,498E-02	,129
IPPA15. JE PARLE DE MES PROBLÈMES AVEC MA MÈRE.	,562	,547	2,473E-02	,252
IPPA03R. J'AURAI SOUHAITÉ AVOIR UNE MÈRE DIFFÉRENTE.	,553	,208	,296	,143
IPPA07. MA MÈRE S'EN APERÇOIT QUAND QUELQUE CHOSE ME DÉRANGE.	,523	,451	,271	-4,869E-03
IPPA10R. JE SUIS BEAUCOUP PLUS SOUVENT DÉRANGÉ-E OU FÂCHÉ-E QUE MA MÈRE LE PENSE.	,176	,734	,225	,180
IPPA05. J'AIME RECEVOIR LE POINT DE VUE DE MA MÈRE SUR LES CHOSES QUI ME TRACASSENT.	,517	,551	1,096E-02	,187
IPPA22R. MA MÈRE NE COMPREND PAS CE QUE JE VIS CES JOURS-CI.	,158	,551	,224	,373
IPPA09R. MA MÈRE ATTEND TROP DE MOI.	,317	,517	,124	,222
IPPA25R. QUAND JE SUIS AVEC MA MÈRE, UN RIEN ME DÉRANGE.	3,157E-02	-4,571E-02	,727	,190
IPPA17R. JE N'AI PAS BEAUCOUP D'ATTENTION DE LA PART DE MA MÈRE À LA MAISON.	,240	,355	,676	2,215E-02

IPPA16R. JE ME SENS FÂCHÉ-E LORSQUE JE SUIS AVEC MA MÈRE.	,464	,310	,537	3,169E-02
IPPA08R. QUAND JE PARLE DE MES PROBLÈMES AVEC MA MÈRE, J'AI HONTE ET JE ME SENS RIDICULE.	,192	1,357E-02	,128	,729
IPPA06R. JE TROUVE INUTILE DE LAISSER PARAÎTRE MES SENTIMENTS À MA MÈRE.	,175	,454	4,751E-03	,626
IPPA13R. MA MÈRE A DÉJÀ SES PROBLÈMES, DONC JE NE LA DÉRANGE PAS AVEC LES MIENS.	,163	,399	,144	,575
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.				
La rotation a convergé en 9 itérations.				

Annexe 6

Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves (version réduite)

Questionnaire confidentiel

*evaelee04

CODE BARRE

Nom de l'élève et foyer :

QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES
VERSION de l'ENSEIGNANT(E)
Desbiens, Janosz, etc., Université de Montréal, 2004

Vous êtes invité(e) à partager vos perceptions de la qualité du cheminement scolaire d'un élève de votre classe. Cet instrument cherche à mesurer quelques indicateurs « clés » de la qualité du cheminement scolaire de l'élève à l'égard de deux grands volet de la réussite : son instruction et sa socialisation. Il est donc important que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez.

Le volet « Compétences scolaires et apprentissage » inclut la perception de l'enseignant à l'égard du rendement scolaire de l'élève.

Le volet « Compétences sociales » inclut la perception de l'enseignant(e) à l'égard des relations entre pairs, des relations de l'élève avec les enseignants et des problèmes de comportement à l'école.

Vos réponses demeureront confidentielles. Les questionnaires complétés sont strictement utilisés aux fins de cette recherche. Aucune copie ne sera mise en circulation, ces documents étant confidentiels. Nous vous rappelons que votre participation est entièrement volontaire et que vous pouvez refuser de répondre. Nous vous remercions de votre participation et de votre collaboration.

5. Combien de périodes par cycle enseignez-vous en moyenne à cet(te) élève ?

**1 période 2 périodes 3 périodes 4 périodes 5 périodes 6 périodes 7 périodes 8 périodes 9 périodes
ou plus**

6. Avez-vous une fonction particulière auprès de cet(te) élève ?

**Enseignant régulier
uniquement** **Titulaire ou
tuteur(rice) ou
« prof-
ressource »** **Soutien en
orthopédagogie ou
cours d'appoint** **Autre**

7. Jusqu'à quel point estimez-vous connaître cet(te) élève ?

très peu **peu** **moyennement** **assez bien** **très bien**

Au plan de l'expression écrite , comment estimez-vous les compétences de cet(te) élève à...	Très faible			Très supérieur			Ne s'applique pas dans mon cours / ne sais pas
	1	2	3	4	5	6	
28. Employer un vocabulaire varié _____	<input type="radio"/>						
29. Utiliser un vocabulaire précis _____	<input type="radio"/>						
30. Respecter l'orthographe d'usage _____	<input type="radio"/>						
31. Respecter les règles grammaticales _____	<input type="radio"/>						
32. Structurer adéquatement ses phrases _____	<input type="radio"/>						
33. Étant donné la qualité du cheminement scolaire actuel de cet(te) élève, pensez-vous qu'il y a des risques que cet(te) élève abandonne l'école sans aucune forme de certification (DES, DEP, ASP, AFP), si les choses demeurent telles quelles sont ?							
Il y a un risque très faible , ce serait surprenant _____	<input type="radio"/>						
Il y a un risque faible _____	<input type="radio"/>						
Il y a un risque moyen _____	<input type="radio"/>						
Il y a un risque élevé ,							
à court terme (l'an prochain peut-être) _____	<input type="radio"/>						
à moyen terme (d'ici deux ou trois ans peut-être) _____	<input type="radio"/>						
Il y a un risque très élevé ,							
à très court terme (d'ici la fin de l'année scolaire) _____	<input type="radio"/>						
à court terme (cet été ou l'an prochain) _____	<input type="radio"/>						
à moyen terme (d'ici deux ou trois ans peut-être) _____	<input type="radio"/>						

Annexe 7. Analyses factorielles et alphas de Cronbach pour le *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves* (version réduite)

Afin d'évaluer la validité de construit du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves* dans sa version réduite utilisé dans le cadre de cette thèse, une série d'analyses factorielles a été menée sur les variables qu'il mesure. Nous avons d'abord procédé à des analyses distinctes pour chacune des échelles, (compétences scolaires, motivation, problèmes de comportement, compétence sociale, difficultés dans les relations avec les pairs et qualité de la relation enseignant-élève) afin de vérifier le pourcentage de la variance expliquée pour chacune de ces échelles et afin d'en vérifier les composantes. Pour connaître la fiabilité de ces échelles, les alphas de Cronbach ont été calculés. Par la suite, une analyse factorielle sur tous les items du questionnaire mesurant l'expérience scolaire a été effectuée de manière à vérifier le pourcentage de la variance expliquée pour cette variable et de manière à examiner si les items de chacune des échelles sont corrélés entre eux. Pour toutes les analyses factorielles exécutées, le mode d'extraction est l'analyse en composantes principales et le critère de rotation Varimax est celui qui a été utilisé.

Le nombre de sujets de l'échantillon n'est toutefois pas suffisant pour faire des analyses factorielles, puisque selon Bryant et Yarnold (1995), le nombre d'observations à ce questionnaire devrait être cinq fois plus élevé que la quantité d'items qu'il mesure. Puisque ce questionnaire compte 85 items, 425 sujets auraient été requis aux fins d'analyses. Or, dans cette étude, le nombre d'observations à ce questionnaire varie entre 252 et 267 (selon les variables), ce qui n'est pas suffisant. Tout en reconnaissant les limites de ces analyses, nous les avons malgré tout effectué afin d'avoir un aperçu de la validité de construit de ce questionnaire auprès de cet échantillon.

La variable compétences scolaires est mesurée par les items 17, 18, 19, 20, 21, 22 (lecture), 23, 24, 25, 26, 27 (expression orale), 28, 29, 31 et 32 (expression écrite) du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves*. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable compétences scolaires expliquerait 69 % de la variance des 15 questions qui

la composant (voir tableau XXXV). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,97.

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	10,383	69,218	69,218	10,383	69,218	69,218	7,676	51,174	51,174
2	2,115	14,100	83,318	2,115	14,100	83,318	4,822	32,144	83,318
3	,957	6,383	89,701						
4	,363	2,419	92,120						
5	,223	1,485	93,605						
6	,163	1,089	94,694						
7	,160	1,064	95,758						
8	,125	,833	96,591						
9	,116	,771	97,361						
10	9,829E-02	,655	98,017						
11	9,270E-02	,618	98,635						
12	6,729E-02	,449	99,083						
13	5,867E-02	,391	99,474						
14	4,969E-02	,331	99,806						
15	2,914E-02	,194	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXXVI montre la matrice des composantes après rotation pour la variable compétences scolaires. Il est possible de constater que la lecture et l'expression écrite forment une première composante, et que l'expression orale en forme une deuxième.

Tableau XXXVI. Matrice des composantes après rotation pour la variable compétences scolaires

	Composante	
	1	2
EXP17. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À LIRE DES CONSIGNES?	,902	,274
EXP19. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À LIRE DES TEXTES INFORMATIFS?	,890	,294
EXP21. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À UTILISER LA LECTURE POUR APPRENDRE?	,886	,265
EXP18. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À LIRE DES QUESTIONS?	,880	,308
EXP22. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À REPÉRER LES INFORMATIONS PERTINENTES DANS SES LECTURES?	,868	,305
EXP20. AU PLAN DE LA LECTURE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVES À COMPRENDRE CE QU'IL(ELLE) LIT?	,862	,274
EXP29. AU PLAN DE L'EXPRESSION ÉCRITE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À UTILISER UN VOCABULAIRE PRÉCIS?	,857	,328
EXP28. AU PLAN DE L'EXPRESSION ÉCRITE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À EMPLOYER UN VOCABULAIRE VARIÉ?	,844	,345
EXP32. AU PLAN DE L'EXPRESSION ÉCRITE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À STRUCTURER ADÉQUATEMENT SES PHRASES?	,733	,300
EXP31. AU PLAN DE L'EXPRESSION ÉCRITE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À RESPECTER LES RÈGLES GRAMMATICALES?	,706	,238
EXP23. AU PLAN DE L'EXPRESSION ORALE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À EXPRIMER CLAIREMENT SES IDÉES?	,214	,925
EXP25. AU PLAN DE L'EXPRESSION ORALE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À FORMULER VERBALEMENT UNE QUESTION CLAIRE?	,291	,912
EXP27. AU PLAN DE L'EXPRESSION ORALE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À TRANSMETTRE SON MESSAGE DE FAÇON COHÉRENTE?	,306	,904
EXP26. AU PLAN DE L'EXPRESSION ORALE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À DONNER DES EXPLICATIONS CLAIRES?	,359	,877
EXP24. AU PLAN DE L'EXPRESSION ORALE, COMMENT ESTIMEZ-VOUS LES COMPÉTENCES DE CET(TE) ÉLÈVE À S'EXPRIMER AVEC UN VOCABULAIRE DIVERSIFIÉ?	,425	,825
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

Les questions qui mesurent la motivation sont les items 1 à 12 qui s'adressent directement aux élèves et qui suivent le *Questionnaire sur l'expérience scolaire des*

élèves. Il s'agit donc des questions 1, 2, 4, 5, 6 (attitude envers l'école), 8, 9, 10, 11r (sentiment de compétence), 3, 7 (effort) et 12 (attributions). La lettre r désigne un item renversé. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable motivation expliquerait 47 % de la variance des 12 questions qui la composent (voir tableau XXXVII). Une seule composante a été extraite pour la variable motivation. C'est pourquoi la solution ne peut pas subir une rotation. Ainsi, les différentes sous-échelles qui composent la motivation n'ont pas ressorti. L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,86.

Tableau XXXVII. Variance totale expliquée pour la variable motivation

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	5,651	47,094	47,094	5,651	47,094	47,094
2	1,190	9,915	57,009			
3	1,091	9,089	66,097			
4	,877	7,312	73,409			
5	,668	5,570	78,979			
6	,585	4,875	83,854			
7	,546	4,548	88,402			
8	,408	3,397	91,799			
9	,344	2,869	94,668			
10	,237	1,976	96,644			
11	,221	1,838	98,482			
12	,182	1,518	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La variable problèmes de comportement est mesurée par les items 34, 56, 63, 68 (sentiment dépressif), 36, 67, 70 (anxiété sociale), 49, 59, 69 (attention et concentration), 46, 53, 74 (impulsivité), 42, 54 (hyperactivité), 45, 48, 64, 77 (opposition), 38, 39, 40 (agressivité physique), 62, 73 (intimidation) et 50, 52, 65, 71, et 75r (indiscipline) du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves*. La lettre r désigne un item renversé. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander

l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable problèmes de comportement expliquerait 35 % de la variance des 29 questions qui la composent (voir tableau XXXVIII). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,89.

Tableau XXXVIII. Variance totale expliquée pour la variable problèmes de comportement

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	10,161	35,037	35,037	10,161	35,037	35,037	4,923	16,977	16,977
2	3,076	10,607	45,645	3,076	10,607	45,645	3,916	13,505	30,482
3	2,264	7,807	53,451	2,264	7,807	53,451	3,647	12,575	43,057
4	1,917	6,611	60,062	1,917	6,611	60,062	2,265	7,811	50,868
5	1,442	4,974	65,036	1,442	4,974	65,036	2,247	7,750	58,618
6	1,272	4,385	69,420	1,272	4,385	69,420	2,153	7,424	66,042
7	1,079	3,719	73,140	1,079	3,719	73,140	2,058	7,098	73,140
8	,941	3,246	76,386						
9	,849	2,927	79,313						
10	,642	2,213	81,526						
11	,608	2,096	83,621						
12	,497	1,712	85,334						
13	,473	1,632	86,965						
14	,427	1,474	88,439						
15	,407	1,404	89,843						
16	,399	1,378	91,221						
17	,373	1,287	92,508						
18	,324	1,116	93,624						
19	,274	,945	94,569						
20	,252	,868	95,437						
21	,228	,788	96,225						
22	,193	,666	96,891						
23	,173	,596	97,486						
24	,161	,555	98,042						
25	,143	,492	98,534						
26	,131	,451	98,984						
27	,110	,380	99,365						
28	,101	,349	99,714						
29	8,306E-02	,286	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XXXIX montre la matrice des composantes après rotation pour la variable problèmes de comportement. Les résultats montrent que la première composante est formée, entre autres, d'items concernant l'impulsivité et l'opposition. Ces deux types de problématiques peuvent être compatibles, puisqu'il est tout à fait plausible qu'un élève qui s'oppose soit aussi impulsif pour agir de cette façon. La deuxième composante est formée d'items concernant l'hyperactivité et l'attention/concentration. Cela irait en conformité avec la définition du déficit de l'attention/hyperactivité de type mixte, selon laquelle il y aurait combinaison des symptômes d'inattention et d'hyperactivité (American Psychiatric Association, 2000). La troisième composante est formée d'items concernant l'agressivité physique et l'intimidation. Cela est probable, puisque les élèves qui intimident peuvent se montrer agressifs physiquement. Quant aux quatrième et cinquième composantes, elles combinent des items référant aux sentiments dépressifs et à l'indiscipline. À première vue, cette combinaison peut paraître incongrue. En y regardant de plus près, il est possible de constater que selon ces résultats, les jeunes qui ont des sentiments dépressifs manqueraient leurs cours sans raison valable et n'arriveraient pas à l'heure à leurs cours, entre autres, ce qui est tout à fait concevable. La sixième composante est formée pour sa part de deux items concernant l'opposition et un concernant les sentiments dépressifs. Ces items auraient dû être regroupés avec les autres composantes qui les concernent. Néanmoins, cette composante peut laisser entrevoir que les jeunes peu intéressés par les activités proposées auraient tendance à refuser de faire le travail demandé et à désobéir aux consignes. Enfin, pour ce qui est de la dernière composante, il s'agit de trois items sur l'anxiété sociale.

Tableau XXXIX. Matrice des composantes après rotation pour la variable problèmes de comportement

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
EXP53. IL(ELLE) EST IRRITABLE, S'EMPORTE FACILEMENT (IMPULSIVITÉ).	,877	,136	,262	,139	,142	4,602E-02	- 3,590E-02
EXP46. IL(ELLE) SE MET RAPIDEMENT EN COLÈRE (IMPULSIVITÉ).	,867	6,941E-02	,274	,155	5,320E-02	7,599E-02	- 8,133E-03
EXP48. IL(ELLE) S'OPPOSE, RÉPOND AUX ENSEIGNANTS (OPPOSITION).	,754	,278	,231	6,266E-03	,203	,303	- 5,918E-02
EXP64. IL(ELLE) ARGUMENTE AVEC LES ADULTES (OPPOSITION).	,730	,169	,217	6,343E-03	,299	,263	-111
EXP74. IL(ELLE) EST IMPULSIF(VE), AGIT SANS RÉFLÉCHIR (IMPULSIVITÉ).	,706	,356	,359	3,420E-02	,189	1,964E-02	- 5,763E-03
EXP65. IL(ELLE) INSULTE LES AUTRES (INDISCIPLINE).	,591	,124	,483	1,084E-02	,347	,247	- 8,010E-02
EXP54. IL(ELLE) A DE LA DIFFICULTÉ À RESTER TRANQUILLE, À DEMEURER EN PLACE (HYPERACTIVITÉ).	,237	,830	,184	9,453E-02	3,189E-02	3,764E-03	-160
EXP49. IL(ELLE) N'ARRIVE PAS À MAINTENIR SON ATTENTION LONGTEMPS SUR UNE MÊME CHOSE (ATTENTION ET CONCENTRATION).	,136	,815	1,370E-02	,225	7,274E-02	,142	4,431E-02
EXP69. IL(ELLE) SE LAISSE DISTRAIRE FACILEMENT (ATTENTION ET CONCENTRATION).	,138	,809	8,536E-02	,134	,155	,241	4,041E-02
EXP59. IL(ELLE) A DE LA DIFFICULTÉ À SE CONCENTRER (ATTENTION ET CONCENTRATION).	- 2,006E-02	,778	5,222E-02	,304	8,014E-02	,296	1,243E-02
EXP42. IL(ELLE) S'AGITE CONSTAMMENT, HYPERACTIF(IVE) (HYPERACTIVITÉ).	,293	,760	,194	8,900E-02	,144	-120	-149
EXP73. IL(ELLE) UTILISE LA FORCE PHYSIQUE (OU MENACE DE LE FAIRE) AFIN DE DOMINER LES AUTRES (INTIMIDATION).	,329	7,884E-02	,819	1,485E-02	,133	,155	- 8,412E-02
EXP40. IL(ELLE) FRAPPE LES AUTRES (PAS POUR S'AMUSER) (AGRESSIVITÉ PHYSIQUE).	4,477E-02	,273	,776	4,577E-02	9,850E-02	-162	- 8,530E-02
EXP39. IL(ELLE) PREND PART À DES BATAILLES ENTRE GROUPES DE JEUNES (AGRESSIVITÉ PHYSIQUE).	,311	4,643E-02	,767	3,968E-02	,127	,164	- 3,268E-02

EXP62. IL(ELLE) MENACE LES AUTRES AFIN D'OBTENIR CE QU'IL(ELLE) VEUT (INTIMIDATION).	,422	7,228E-02	,740	1,534E-03	,157	8,290E-02	8,130E-02	-
EXP38. IL(ELLE) ENDOMMAGE OU BRISE PAR EXPRÈS DES OBJETS NE LUI APPARTENANT PAS (AGRESSIVITÉ PHYSIQUE).	,327	,232	,523	-,131	4,856E-02	,383	9,566E-03	-
EXP56. IL(ELLE) MANQUE D'ÉNERGIE, FATIGUÉ(E) (SENTIMENT DÉPRESSIF).	2,220E-02	5,528E-02	5,638E-02	,858	2,111E-03	2,256E-02	2,170E-02	-
EXP68. IL(ELLE) SEMBLE MALHEUREUX(SE), TRISTE (SENTIMENT DÉPRESSIF).	6,026E-02	4,995E-02	1,743E-02	,763	5,818E-02	,154	,185	-
EXP52. IL(ELLE) MANQUE DES COURS SANS RAISONS VALABLES (INDISCIPLINE).	,218	,142	7,171E-02	,557	,134	3,217E-02	8,162E-02	-
EXP71. IL(ELLE) TRICHE EN CLASSE (INDISCIPLINE).	3,624E-02	,172	,293	3,301E-03	,767	6,087E-03	5,458E-02	-
EXP75R. IL (ELLE) ARRIVE À L'HEURE EN CLASSE (INDISCIPLINE).	,305	,137	3,520E-02	,117	,640	,122	-,206	-
EXP63. IL(ELLE) PLEURE FACILEMENT (SENTIMENT DÉPRESSIF).	,360	1,110E-02	6,937E-02	8,862E-02	,624	-,100	,200	-
EXP50. IL(ELLE) MENT (INDISCIPLINE).	,379	,223	,353	5,676E-02	,488	,162	5,878E-03	-
EXP45. IL(ELLE) REFUSE DE FAIRE LE TRAVAIL DEMANDÉ (OPPOSITION).	,200	,134	,124	5,786E-02	3,451E-03	,828	-,157	-
EXP77. IL(ELLE) REFUSE D'OBÉIR À UNE CONSIGNE (OPPOSITION).	,533	,174	8,994E-02	,126	,234	,653	-,120	-
EXP34. IL(ELLE) MONTRE PEU D'INTÉRÊT POUR LES ACTIVITÉS PROPOSÉES (SENTIMENT DÉPRESSIF).	2,411E-02	,318	,109	,488	7,380E-02	,550	1,921E-03	-
EXP36. IL(ELLE) EST STRESSÉ(E) PAR LES EXAMENS-TESTS (ANXIÉTÉ SOCIALE).	6,291E-02	-,153	9,637E-02	8,848E-02	5,260E-02	-,130	,808	-
EXP67. IL(ELLE) PARAÎT INQUIET(ÈTE) DE CE QUE LES AUTRES PENSENT DE LUI(D'ELLE) (ANXIÉTÉ SOCIALE).	7,505E-02	9,079E-02	4,244E-02	3,147E-02	,244	1,294E-02	,793	-
EXP70. IL(ELLE) EST ANXIEUX(SE) À L'IDÉE DE PARLER DEVANT LA CLASSE (ANXIÉTÉ SOCIALE).	-,165	7,455E-02	7,358E-02	,321	-,203	6,184E-02	,716	-
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.								
La rotation a convergé en 6 itérations.								

La variable qualité de la compétence sociale est mesurée par les items 47, 55, 57, 58, 66 et 76 du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves*. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable compétence sociale expliquerait 49 % de la variance des 6 questions qui la composent (voir tableau XL). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,79.

Tableau XL. Variance totale expliquée pour la variable qualité de la compétence sociale

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	2,968	49,466	49,466	2,968	49,466	49,466	2,175	36,244	36,244
2	1,217	20,288	69,754	1,217	20,288	69,754	2,011	33,509	69,754
3	,685	11,419	81,173						
4	,428	7,142	88,314						
5	,374	6,237	94,551						
6	,327	5,449	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XLI montre la matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la compétence sociale. La première composante semble concerner la qualité des liens que le jeune entretient avec ses camarades. La deuxième pourrait concerner la considération qu'il éprouve pour les autres.

Tableau XLI. Matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la compétence sociale		
	Composante	
	1	2
EXP55. LES AUTRES ÉLÈVES RECHERCHENT SA COMPAGNIE.	,875	,117
EXP47. IL(ELLE) A DES AMIS EN CLASSE.	,869	6,176E-02
EXP58. IL(ELLE) AFFICHE DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS ADAPTÉS AU TRAVAIL EN ÉQUIPE.	,721	,468
EXP66. IL(ELLE) RECONNAÎT ET RESPECTE LES BESOINS DES AUTRES.	,245	,786
EXP76. IL(ELLE) TIENT COMPTE DE L'AVIS-OPINION DES AUTRES.	,270	,778
EXP57. IL(ELLE) EST POLI(E).	-3,344E-02	,743
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

La variable difficultés dans les relations avec les pairs est mesurée par les items 37, 41, 43 (rejet social) 35 et 61 (isolement social) du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves*. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable difficultés dans les relations avec les pairs expliquerait 47 % de la variance des 5 questions qui la composent (voir tableau XLII). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,62.

Tableau XLII. Variance totale expliquée pour la variable difficultés dans les relations avec les pairs

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	2,346	46,910	46,910	2,346	46,910	46,910	2,232	44,645	44,645
2	1,223	24,467	71,377	1,223	24,467	71,377	1,337	26,732	71,377
3	,667	13,340	84,717						
4	,468	9,361	94,078						
5	,296	5,922	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XLIII montre la matrice des composantes après rotation pour la variable difficultés dans les relations avec les pairs. Les sous-échelles rejet social et isolement social ressortent clairement.

Tableau XLIII. Matrice des composantes après rotation pour la variable difficultés dans les relations avec les pairs

	Composante	
	1	2
EXP37. IL(ELLE) N'EST PAS AIMÉ(E) DES AUTRES ÉLÈVES (REJET SOCIAL).	,884	9,603E-02
EXP41. LES AUTRES ÉLÈVES NE VEULENT PAS TRAVAILLER AVEC LUI(ELLE) (REJET SOCIAL).	,834	,247
EXP43. FAIT RIRE DE LUI PAR LES AUTRES ÉLÈVES (LES AUTRES ÉLÈVES SE MOQUENT DE LUI/ELLE) (REJET SOCIAL).	,815	-8,622E-02
EXP35. IL(ELLE) EST RÉSERVÉ(E) ET TIMIDE (ISOLEMENT SOCIAL).	,108	,844
EXP61. IL(ELLE) MANIFESTE PEU D'INTÉRÊT POUR LES INTERACTIONS SOCIALES AVEC SES PAIRS (ISOLEMENT SOCIAL).	,282	,740

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

La rotation a convergé en 3 itérations.

La variable qualité de la relation enseignant élève est mesurée par les items 78, 79r, 80r, 81r, 82, 83, 84 et 85 du *Questionnaire sur l'expérience scolaire des élèves*. Les lettres r désignent les items renversés. Ces items ont été entrés dans cet ordre pour commander l'analyse factorielle. Les résultats de cette analyse montrent que la variable qualité de la relation enseignant élève expliquerait 49 % de la variance des 8 questions qui la composent (voir tableau XLIV). L'alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,83.

Tableau XLIV. Variance totale expliquée pour la variable qualité de la relation enseignant élève

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	3,942	49,271	49,271	3,942	49,271	49,271	3,501	43,757	43,757
2	1,918	23,976	73,247	1,918	23,976	73,247	2,359	29,490	73,247
3	,687	8,591	81,838						
4	,507	6,340	88,178						
5	,323	4,034	92,212						
6	,283	3,532	95,743						
7	,219	2,734	98,477						
8	,122	1,523	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Le tableau XLV montre la matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la relation enseignant-élève. La première composante pourrait représenter la qualité des sentiments dans la relation, et la deuxième, l'aspect conflictuel de la relation.

Tableau XLV. Matrice des composantes après rotation pour la variable qualité de la relation enseignant élève		
	Composante	
	1	2
EXP82. CET(TE) ÉLÈVE PARTAGE PARFOIS SES SENTIMENTS ET SES EXPÉRIENCES PERSONNELLES AVEC MOI.	,857	-9,785E-02
EXP85. JE CROIS QUE CET(TE) ÉLÈVE M'AIME BIEN.	,851	,285
EXP83. IL M'ARRIVE DE PASSER UN PEU DE TEMPS LIBRE AVEC CET(TE) ÉLÈVE.	,836	-6,588E-02
EXP84. J'AIME BIEN CET(TE) ÉLÈVE.	,803	,221
EXP78. NOUS PARTAGEONS UNE RELATION CHALEUREUSE ET AMICALE.	,796	,367
EXP81R. CET(TE) ÉLÈVE ÉPROUVE DE LA DIFFICULTÉ À BIEN S'ENTENDRE AVEC MOI.	,196	,850
EXP80R. IL ME FAUT BEAUCOUP D'ÉNERGIE POUR DISCUTER ET NÉGOCIER AVEC CET(TE) ÉLÈVE.	-4,189E-02	,829
EXP79R. NOUS ENTRETENONS UNE RELATION CONFLICTUELLE.	,160	,819
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.		
La rotation a convergé en 3 itérations.		

Enfin, la variable expérience scolaire est composée de tous les items mesurant les compétences scolaires, les problèmes de comportement, la compétence sociale, les difficultés dans les relations avec les pairs et la qualité de la relation enseignant-élève. La variable motivation n'a pas été incluse dans cette analyse, puisque le répondant aux questions concernées n'était pas le même que pour les autres variables. Les 63 items ont été entrés dans l'ordre de présentation susmentionné de ces échelles, selon l'ordre respectif de leurs items tel qu'énuméré précédemment. Les résultats de cette analyse montrent que la variable expérience scolaire expliquerait 24 % de la variance des 63 questions qui la composent (voir tableau XLVI).

Tableau XLVI. Variance totale expliquée pour la variable expérience scolaire

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés	Total	% de la variance ==	% cumulés
1	14,869	23,601	23,601	14,869	23,601	23,601	9,665	15,341	15,341
2	11,121	17,653	41,254	11,121	17,653	41,254	8,303	13,179	28,520
3	4,908	7,791	49,045	4,908	7,791	49,045	4,620	7,334	35,853
4	3,095	4,912	53,957	3,095	4,912	53,957	4,371	6,938	42,792
5	2,854	4,531	58,488	2,854	4,531	58,488	4,059	6,443	49,235
6	2,206	3,501	61,989	2,206	3,501	61,989	3,970	6,301	55,536
7	2,066	3,280	65,269	2,066	3,280	65,269	2,856	4,533	60,069
8	1,614	2,562	67,831	1,614	2,562	67,831	2,575	4,088	64,157
9	1,470	2,333	70,164	1,470	2,333	70,164	2,333	3,703	67,860
10	1,357	2,154	72,318	1,357	2,154	72,318	2,079	3,299	71,159
11	1,104	1,753	74,071	1,104	1,753	74,071	1,457	2,313	73,472
12	1,029	1,634	75,704	1,029	1,634	75,704	1,406	2,232	75,704
13	,918	1,457	77,161						
14	,902	1,431	78,593						
15	,803	1,275	79,868						
16	,752	1,194	81,062						
17	,696	1,104	82,166						
18	,662	1,051	83,217						
19	,618	,981	84,198						
20	,571	,907	85,104						
21	,542	,861	85,965						
22	,533	,846	86,811						
23	,486	,772	87,583						
24	,478	,758	88,342						
25	,455	,723	89,064						
26	,430	,682	89,746						
27	,409	,649	90,395						
28	,403	,640	91,035						
29	,353	,560	91,595						
30	,342	,543	92,138						
31	,330	,524	92,662						
32	,303	,482	93,144						

33	,289	,458	93,602						
34	,278	,441	94,043						
35	,265	,420	94,464						
36	,246	,390	94,854						
37	,234	,372	95,226						
38	,229	,364	95,590						
39	,215	,342	95,932						
40	,203	,322	96,254						
41	,182	,289	96,543						
42	,177	,280	96,823						
43	,170	,269	97,092						
44	,159	,252	97,345						
45	,155	,246	97,591						
46	,142	,225	97,816						
47	,134	,213	98,029						
48	,127	,202	98,230						
49	,116	,184	98,415						
50	,108	,172	98,587						
51	,104	,165	98,752						
52	,101	,160	98,912						
53	9,218E-02	,146	99,058						
54	8,486E-02	,135	99,193						
55	8,015E-02	,127	99,320						
56	7,732E-02	,123	99,442						
57	7,177E-02	,114	99,556						
58	6,802E-02	,108	99,664						
59	5,512E-02	8,749E-02	99,752						
60	5,056E-02	8,026E-02	99,832						
61	4,176E-02	6,628E-02	99,898						
62	3,802E-02	6,035E-02	99,959						
63	2,598E-02	4,124E-02	100,000						
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.									

Au tableau XLVII est présentée la matrice des composantes après rotation pour la variable expérience scolaire. Les résultats montrent d'abord une première composante formée d'items mesurant les compétences scolaires, et ce, tant en lecture, écriture qu'expression orale. Par la suite, une deuxième composante est formée d'items mesurant les problèmes de comportement (impulsivité, opposition, indiscipline), la relation enseignant élève et les compétences sociales. Il est difficile d'expliquer cette composante. Une troisième composante est formée d'items mesurant les difficultés dans les relations avec les pairs (rejet social et isolement social), la compétence sociale et les problèmes de comportement (sentiment dépressif). Cette composante est plausible, puisqu'un élève ayant de faible compétence sociale peut être rejeté par ses pairs, être isolés et avoir des sentiments dépressifs. Une quatrième composante est formée d'items mesurant la relation enseignant élève. Une cinquième composante est formées d'items mesurant les problèmes de comportement, soit agressivité et intimidation. Ces deux problématiques sont très liées. Cela va dans le sens de ce qui a été montré précédemment au XXXIX. Une sixième composante est formée d'items mesurant les problèmes de comportement que sont l'hyperactivité et les problèmes d'attention et concentration. Ces deux problématiques semblent très liées aussi. Cela va dans le sens de ce qui a été rapporté au tableau XXXIX. La septième composante est formée de trois items mesurant les compétences scolaires par l'expression orale. Ceux-ci s'écartent de la première composante sur les compétences scolaires. Ces résultats vont dans le sens de ceux montrés au tableau XXXVI, selon lesquels la lecture et l'écriture formeraient une catégorie, et l'expression orale en formerait une à part. La huitième composante est formée d'items sur le problème de comportement qu'est l'anxiété sociale et la difficulté avec les pairs qu'est l'isolement social. Cela est concevable, puisqu'un élève anxieux socialement peut avoir tendance à s'isoler. Les neuvième et dixième composantes sont formées d'items mesurant les problèmes de comportement que sont les sentiments dépressifs et l'indiscipline. Cela va dans le sens de ce qui a été décelé au tableau XXXIX à l'effet que le jeune qui a des sentiments dépressifs aurait tendance, entre autres, à manquer ses cours et à arriver en retard. La onzième composante est formée de deux items sur les problèmes de comportement que sont l'opposition est les sentiments dépressifs. Cela est conforme à ce qui a été mentionné précédemment (tableau XXXIX) à l'effet que le jeune qui montre peu d'intérêt pour les activités proposées aurait

tendance à refuser de faire le travail demandé. Enfin, une dernière composante est formée d'un item sur l'écriture.

Tableau XLVII. Matrice des composantes après rotation pour la variable expérience scolaire

	Composante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EXP19. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,921	- 2,175E- 02	- 8,265E- 02	3,297E- 02	- 6,459E- 02	- 8,629E- 02	6,457E- 02	- 3,160E- 02	- 3,709E- 03	- 4,602E- 02	- 1,278E- 02	- 6,020E- 02
EXP17. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,917	- 4,790E- 02	- 8,194E- 02	5,153E- 02	- 2,495E- 02	- -,146	3,142E- 02	- 3,074E- 02	- 6,530E- 02	- 4,147E- 02	- -,112	- 1,546E- 02
EXP18. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,909	- 3,713E- 02	- 6,549E- 02	,100	- 2,322E- 02	- -,134	7,746E- 02	- 3,291E- 02	- 4,427E- 02	- 1,460E- 02	- -,107	- 7,819E- 02
EXP21. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,893	- 8,327E- 03	- 5,354E- 02	5,423E- 02	3,868E- 02	- -,115	3,386E- 02	4,263E- 03	1,373E- 02	- 9,241E- 02	1,879E- 02	2,837E- 03
EXP20. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,883	4,088E- 03	- 4,253E- 02	1,233E- 02	- 4,245E- 02	- -,168	3,930E- 02	- -,139	1,429E- 02	6,921E- 03	- 8,945E- 02	- 4,014E- 02
EXP22. COMPÉTENCES SCOLAIRES (LECTURE)	,874	3,242E- 02	- -,148	6,649E- 02	9,009E- 03	- -,137	8,048E- 02	- 1,273E- 02	4,201E- 03	6,742E- 02	2,484E- 02	- 2,448E- 03
EXP29. COMPÉTENCES SCOLAIRES (ÉCRITURE)	,856	- 1,806E- 02	- -,131	5,371E- 02	8,659E- 02	- 1,222E- 02	,145	6,758E- 02	2,369E- 03	- 9,338E- 02	7,490E- 02	,188
EXP28. COMPÉTENCES SCOLAIRES (ÉCRITURE)	,843	- 3,429E- 02	- -,114	3,934E- 02	4,983E- 02	4,773E- 03	,214	,111	- 6,114E- 02	- 8,320E- 02	3,814E- 02	,131
EXP32. COMPÉTENCES SCOLAIRES (ÉCRITURE)	,674	- 2,397E- 02	- 3,661E- 02	3,444E- 02	- 3,388E- 02	,163	,149	,102	- 2,948E- 02	- 4,654E- 02	3,559E- 02	,613
EXP24. COMPÉTENCES SCOLAIRES (EXPRESSION ORALE)	,653	6,058E- 02	- -,137	,109	2,896E- 02	1,632E- 02	,608	1,280E- 02	6,740E- 02	- 7,993E- 02	- 6,444E- 03	7,893E- 02
EXP26.	,639	1,846E-	- -,134	,150	7,010E-	5,093E-	,632	-	6,592E-	- -,136	-	4,718E-

COMPÉTENCES SCOLAIRES (EXPRESSION ORALE)		02			02	02		5,114E- 02	02		6,353E- 02	02
EXP53. PROBLÈMES COMPORTEMENT (IMPULSIVITÉ)	2,362E- 03	,850	8,060E- 02	6,516E- 02	,292	3,355E- 02	2,129E- 03	- 2,755E- 02	,150	8,129E- 02	-,111	8,536E- 02
EXP46. PROBLÈMES COMPORTEMENT (IMPULSIVITÉ)	2,267E- 02	,814	,102	,104	,305	4,064E- 02	2,774E- 02	- 1,181E- 02	,101	9,009E- 02	- 5,873E- 02	8,671E- 02
EXP48. PROBLÈMES COMPORTEMENT (OPPOSITION)	3,704E- 02	,814	4,192E- 03	- 2,209E- 02	,280	,220	- 1,326E- 02	- 4,902E- 02	,127	2,840E- 02	,102	- 9,023E- 02
EXP64. PROBLÈMES COMPORTEMENT (OPPOSITION)	1,557E- 02	,807	2,592E- 02	4,581E- 02	,232	9,618E- 02	,112	- 9,693E- 02	,217	1,252E- 02	,141	- 4,511E- 02
EXP80R. RELATION PROF- ÉLÈVE	- 4,693E- 02	-,752	-,196	2,619E- 02	-,116	-,203	- 2,939E- 02	2,818E- 02	- 3,128E- 02	- 4,106E- 02	-,134	,195
EXP81R. RELATION PROF- ÉLÈVE	5,048E- 02	-,723	-,131	,243	,144	-,180	- 9,414E- 02	- 6,452E- 02	,160	- 8,149E- 02	- 7,949E- 02	6,733E- 02
EXP79R. RELATION PROF- ÉLÈVE	5,629E- 02	-,698	-,127	,233	,103	-,200	- 3,668E- 02	5,738E- 02	,117	- 2,066E- 02	3,746E- 02	2,438E- 02
EXP74. PROBLÈMES COMPORTEMENT (IMPULSIVITÉ)	4,055E- 02	,681	5,630E- 02	8,437E- 02	,377	,267	1,085E- 02	- 2,039E- 02	,209	2,103E- 02	-,129	,130
EXP77. PROBLÈMES COMPORTEMENT (OPPOSITION)	- 3,826E- 02	,660	,126	-,136	,126	,126	-,133	-,156	,224	4,006E- 02	,479	1,079E- 02
EXP65. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INDISCIPLINE)	- 1,710E- 02	,596	5,189E- 02	2,756E- 02	,534	5,711E- 02	6,725E- 02	-,102	,345	- 2,286E- 02	,142	- 3,804E- 02
EXP57. COMPÉTENCE SOCIALE	3,898E- 02	-,541	- 1,833E- 02	,173	-,181	-,243	,150	4,913E- 02	-,106	5,343E- 02	3,698E- 02	-,100
EXP50. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INDISCIPLINE)	- 3,485E- 02	,490	,183	,130	,343	,199	1,679E- 02	1,659E- 02	,326	- 2,934E- 02	8,620E- 02	-,136
EXP66. COMPÉTENCE SOCIALE	,278	-,444	-,208	,223	-,234	5,789E- 02	- 2,383E- 02	,243	- 1,334E- 02	-,111	-,204	-,204
EXP76. COMPÉTENCE SOCIALE	,261	-,444	-,208	,358	-,210	3,453E- 03	9,909E- 02	,270	- 2,492E- 02	- 8,572E- 02	- 8,169E- 02	- 1,562E- 02

EXP41. DIFFICULTÉS RELATIONS PAIRS (REJET SOCIAL)	6,943E- 02	,131	,816	4,856E- 02	,138	5,993E- 02	4,364E- 03	4,732E- 02	7,747E- 03	1,552E- 02	2,257E- 02	3,675E- 02
EXP47. COMPÉTENCE SOCIALE	,191	6,785E- 02	-,767	,148	7,450E- 02	4,457E- 02	9,937E- 02	1,965E- 02	7,691E- 02	-,126	8,210E- 03	3,556E- 02
EXP37. DIFFICULTÉS RELATIONS PAIRS (REJET SOCIAL)	-,109	,195	,760	-,147	,103	,137	2,555E- 03	3,607E- 02	,197	-,101	4,023E- 02	5,581E- 02
EXP55. COMPÉTENCE SOCIALE	,190	8,397E- 02	-,757	,195	3,404E- 02	3,784E- 02	,144	-,103	,108	-,159	6,004E- 02	8,337E- 03
EXP43. DIFFICULTÉS RELATIONS PAIRS (REJET SOCIAL)	2,119E- 02	,145	,645	4,484E- 02	,141	,166	-,111	1,715E- 02	,297	-,247	8,439E- 02	,100
EXP68 PROBLÈMES COMPORTEMENT (SENTIMENT DÉPRESSIF)	-,124	,120	,595	8,266E- 02	8,941E- 02	2,455E- 02	6,270E- 02	,190	9,048E- 02	,457	,144	,127
EXP58. COMPÉTENCE SOCIALE	,323	-,284	-,538	,261	3,532E- 02	-,205	,196	1,191E- 02	,135	-,167	-,133	7,935E- 04
EXP61. DIFFICULTÉS RELATIONS PAIRS (ISOLEMENT SOCIAL)	-,147	9,025E- 02	,530	-,220	5,840E- 02	-,156	3,359E- 02	5,096E- 02	-,293	,425	,108	1,191E- 02
EXP85. RELATION PROF-ÉLÈVE	,117	-,156	-,176	,843	2,566E- 02	1,491E- 02	,150	7,218E- 03	-,116	2,512E- 02	7,879E- 02	5,534E- 02
EXP78. RELATION PROF-ÉLÈVE	2,223E- 02	-,216	-,224	,817	2,790E- 02	-,142	1,426E- 02	6,254E- 02	3,702E- 02	8,226E- 02	4,897E- 02	,111
EXP84. RELATION PROF-ÉLÈVE	,109	8,087E- 02	-,189	,811	2,305E- 02	8,162E- 02	,124	5,292E- 03	-,138	,119	7,783E- 02	,149
EXP83. RELATION PROF-ÉLÈVE	9,734E- 02	6,882E- 02	3,634E- 02	,792	2,883E- 02	6,212E- 02	1,467E- 02	1,123E- 03	,168	6,388E- 03	7,092E- 02	-,167
EXP82. RELATION PROF-ÉLÈVE	9,135E- 02	9,462E- 02	2,503E- 02	,791	2,158E- 02	,162	9,754E- 02	7,017E- 02	,209	-,125	2,760E- 02	8,496E- 02
EXP73. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INTIMIDATION)	3,879E- 03	,342	5,358E- 02	6,577E- 03	,829	7,617E- 02	3,739E- 02	7,778E- 02	8,749E- 02	7,056E- 05	3,229E- 02	7,786E- 02
EXP39. PROBLÈMES COMPORTEMENT (AGRESSIVITÉ)	3,715E- 02	,318	1,588E- 02	3,718E- 03	,774	4,194E- 02	3,736E- 02	2,173E- 02	9,329E- 02	7,076E- 02	9,680E- 02	-,106

EXP62. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INTIMIDATION)	3,380E- 02	,439	6,316E- 02	2,079E- 03	,720	5,646E- 02	- 1,881E- 02	- 7,445E- 02	,134	- 2,357E- 02	- 5,954E- 02	3,657E- 02
EXP40. PROBLÈMES COMPORTEMENT (AGRESSIVITÉ)	2,914E- 02	6,744E- 02	,104	9,281E- 02	,691	,249	- 4,843E- 03	- 9,699E- 02	,132	- 6,263E- 02	- ,110	,342
EXP38. PROBLÈMES COMPORTEMENT (AGRESSIVITÉ)	3,208E- 02	,406	1,288E- 02	- 5,133E- 02	,568	,236	5,700E- 02	- 2,144E- 02	- 5,874E- 02	- 6,228E- 02	,233	- ,139
EXP54. PROBLÈMES COMPORTEMENT (HYPERACTIVITÉ)	8,292E- 02	,277	3,468E- 02	- 3,595E- 02	,209	,787	4,137E- 02	- ,183	5,166E- 02	- 7,004E- 02	- ,131	3,428E- 02
EXP49. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ATTENTION CONCENTRATION)	- ,171	,298	,173	- ,120	- 2,137E- 02	,780	5,074E- 02	6,636E- 02	- 4,989E- 02	,154	,144	- 4,829E- 02
EXP69. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ATTENTION CONCENTRATION)	- ,194	,271	- 1,722E- 02	- 1,811E- 02	,102	,768	- 5,017E- 02	1,834E- 02	,122	,118	,220	6,663E- 02
EXP59. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ATTENTION CONCENTRATION)	- ,332	,149	,244	- 5,243E- 02	2,514E- 02	,720	- 6,296E- 02	- 3,989E- 02	5,918E- 02	,166	,225	1,324E- 02
EXP42. PROBLÈMES COMPORTEMENT (HYPERACTIVITÉ)	5,053E- 02	,293	7,108E- 02	1,186E- 02	,219	,705	5,412E- 02	- ,170	,167	- 9,975E- 02	- ,248	,142
EXP23. COMPÉTENCES SCOLAIRES (EXPRESSION ORALE)	,501	1,703E- 02	- ,145	,209	2,392E- 02	1,137E- 02	,751	- 9,582E- 02	4,059E- 02	- 2,496E- 02	- 4,175E- 02	2,240E- 03
EXP25. COMPÉTENCES SCOLAIRES (EXPRESSION ORALE)	,573	3,946E- 02	- ,147	,141	6,238E- 02	3,547E- 03	,721	- 8,393E- 02	1,731E- 02	2,184E- 03	- 6,766E- 03	,111
EXP27. COMPÉTENCES SCOLAIRES (EXPRESSION ORALE)	,595	- 1,398E- 02	- ,143	,165	3,149E- 02	- 1,608E- 02	,698	- 6,117E- 02	2,081E- 02	- 4,403E- 02	- ,106	5,078E- 03
EXP36. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ANXIÉTÉ SOCIALE)	2,286E- 02	8,277E- 03	- 9,339E- 02	- 2,745E- 02	- 8,216E- 02	- ,156	3,454E- 03	,783	- 1,561E- 02	- 5,984E- 02	- ,137	2,154E- 02

EXP67. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ANXIÉTÉ SOCIALE)	4,504E- 03	- 4,302E- 02	- 1,817E- 02	4,745E- 02	- 7,916E- 02	,146	5,983E- 02	,781	,273	- 7,749E- 02	9,747E- 02	- 4,304E- 02
EXP70. PROBLÈMES COMPORTEMENT (ANXIÉTÉ SOCIALE)	-,170	-,203	,183	7,882E- 02	- 6,024E- 02	- 9,538E- 02	-,215	,694	-,133	,187	- 7,337E- 02	8,866E- 02
EXP35. DIFFICULTÉS RELATIONS PAIRS (ISOLEMENT SOCIAL)	2,478E- 02	-,351	,211	-,209	2,260E- 02	-,249	-,197	,549	-,189	,182	2,243E- 02	5,364E- 02
EXP75R. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INDISCIPLINE)	1,766E- 02	,334	3,803E- 02	-,135	9,454E- 02	,143	4,089E- 03	-,193	,643	,215	- 2,025E- 02	- 2,942E- 02
EXP63. PROBLÈMES COMPORTEMENT (SENTIMENT DÉPRESSIF)	9,089E- 02	,341	9,798E- 02	,161	,123	-,107	5,162E- 02	,199	,628	- 2,468E- 03	- 7,283E- 03	,140
EXP71. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INDISCIPLINE)	4,424E- 02	,104	1,399E- 02	,123	,315	,190	6,385E- 02	8,933E- 02	,613	4,789E- 02	3,930E- 02	-,106
EXP56. PROBLÈMES COMPORTEMENT (SENTIMENT DÉPRESSIF)	-,174	1,083E- 02	,274	5,303E- 02	- 9,438E- 02	5,373E- 02	-,149	1,741E- 02	5,808E- 02	,749	2,914E- 02	5,825E- 02
EXP52. PROBLÈMES COMPORTEMENT (INDISCIPLINE)	-,185	,214	8,891E- 02	4,650E- 02	,102	,142	3,617E- 02	- 2,953E- 02	,168	,651	- 6,116E- 02	-,161
EXP45. PROBLÈMES COMPORTEMENT (OPPOSITION)	-,152	,352	9,792E- 02	-,373	,145	,101	-,196	-,245	8,455E- 02	- 9,526E- 02	,594	8,445E- 03
EXP34. PROBLÈMES COMPORTEMENT (SENTIMENT DÉPRESSIF)	-,165	,200	,210	-,231	,111	,296	- 4,337E- 04	- 3,675E- 03	-,143	,426	,497	2,894E- 02
EXP31. COMPÉTENCES SCOLAIRES (ÉCRITURE)	,603	- 9,397E- 02	- 8,463E- 03	1,325E- 02	- 8,392E- 02	,152	,120	8,412E- 02	- 5,505E- 02	- 5,949E- 02	1,221E- 02	,652

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

La rotation a convergé en 9 itérations.