

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

L'INTERACTION ENTRE DES FACTEURS DE RISQUE ET DE
PROTECTION FAVORISANT LA RÉSILIENCE CHEZ DES GARÇONS DE
MILIEU ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
RAYMONDE SIMARD

AVRIL 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Table des matières

<i>Liste des tableaux</i>	v
<i>Liste des graphiques</i>	vi
<i>Résumé</i>	viii
<i>Remerciements</i>	x
<i>Introduction</i>	1
Chapitre 1 Problématique	4
1.1 La réalité sociale, familiale et scolaire de l'enfant	4
1.2 L'importance de l'adaptation socioaffective et scolaire de l'enfant	7
1.2.1 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte individuel.....	8
1.2.2 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte familial.....	14
1.2.3 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte environnemental (socioscolaire)	26
1.3 L'adaptation socioaffective et scolaire du garçon	36
1.3.1 L'identité psychosexuelle du garçon comme facteur d'influence	39
1.3.2 Le milieu économiquement faible comme facteur d'influence	46
1.4 Intérêt de la recherche	48
1.5 Questions de la recherche	52
1.6 Objectifs de la recherche	52
Chapitre 2 Cadre théorique	54
2.1 Le concept de résilience	54
2.1.1 Perspective historique	54
2.1.2 Principales définitions actuelles	55
2.1.3 Caractéristiques des enfants résilients	59
2.2 Les facteurs de protection et leurs effets	62
2.2.1 Définition	62
2.2.2 Les différents facteurs de protection	62
2.2.3 Les effets des facteurs de protection	64
2.3 Les facteurs de risque	66
2.3.1 Définition	66
2.3.2 Les différents facteurs de risque.....	67
2.4 L'interaction des facteurs de risque et de protection, un processus	68
2.5 La balance dynamique des facteurs de risque et de protection	71

Chapitre 3 Méthodologie de la recherche	75
3.1 La justification de l'approche	75
3.2 Le choix des participants.....	77
3.3 Techniques de cueillette des données	78
3.3.1 Les entretiens semi-dirigés avec la mère	79
3.3.2 Le rapport sujet-objet lors de la conduite des entretiens.....	82
3.3.3 La justification du choix du dessin de la famille	83
3.3.4 Le dossier scolaire.....	86
3.3.5 Avantages et inconvénients des techniques choisies pour la cueillette des données	86
3.4 Procédures adoptées pour traiter les différentes informations.....	89
3.5 L'analyse des données.....	93
3.5.1 Les entretiens semi dirigés.....	93
3.5.2 Le dessin de famille.....	95
Chapitre 4 Description, analyse et interprétation des données	100
4.1 Description.....	100
4.2 Information socioéconomique et de culture familiale.....	100
4.3 Synthèse de la balance dynamique contextuelle risque et protection.....	107
4.4 Illustrations des éléments de la balance dynamique contextuelle risque et protection [IÉBDCRP]	122
4.4.1 Garçons résilients	124
4.4.2 Garçons à risque	126
4.4.3 Garçons non-résilients.....	128
4.5 La BDCM, balance dynamique du contexte majeur.....	130
4.5.1 BDCM couvrant les trois périodes	130
4.5.2 BDCM et la résilience	133
4.6 Tableaux synthèses de la balance dynamique du contexte majeur	134
4.6.1 BDCM couvrant les trois périodes	134
4.6.2 BDCM, facteurs de résilience	135
4.7 La stabilité de la balance des taux de rendement des facteurs de risque et de protection	136
4.8 Les ratios simples	138
4.8.1 Contexte individuel	139
4.8.2 Contexte familial.....	142
4.8.3 Contexte environnemental.....	144
4.8.4 Les garçons résilients	146
4.8.5 Les garçons à risque	146
4.8.6 Les garçons non-résilients.....	147
4.9 Les ratios mixtes.....	147
4.9.1 Protection individuelle	147

4.9.2	Protection familiale	149
4.9.3	Protection environnementale	150
4.10	Les ratios en résumé	151
4.10.1	Les ratios simples	151
4.10.2	Les ratios mixtes	152
4.11	Discussion.....	153
4.12	Conclusion	154
<i>Appendice 1 Grille d’entrevue avec les parents</i>		<i>157</i>
<i>Appendice 2 Grille d’entrevue avec les enseignants</i>		<i>178</i>
<i>Appendice 3 Grille synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle (GSEBDC)</i>		<i>180</i>
<i>Appendice 4 Tableaux d’information socioéconomique et culture familiale (TISECF)</i>		<i>183</i>
<i>Appendice 5 Balance dynamique du contexte majeur (BDCM).....</i>		<i>190</i>
<i>Appendice 6 Illustrations des éléments de la BDC risque et protection (IÉBDCRP)</i>		<i>195</i>
<i>Appendice 7 BDCRP</i>		<i>236</i>
<i>Appendice 8 Définitions des facteurs de protection et de risque</i>		<i>315</i>
<i>Références.....</i>		<i>324</i>

Liste des tableaux

Tableau 1 Situations pathogènes ou événements traumatiques à la naissance pouvant être rencontrés dans le vécu familial de l'enfant. Boshi 2000	17
Tableau 2 Qualités, mécanismes et acquis des enfants résilients	61
Tableau 3 Facteurs de protection (Kimchi et Schaffner, 1991).....	62
Tableau 4 Déterminants reliés à la santé et au bien-être des enfants et des jeunes	72
Tableau 5 Scénario de collecte de données sur les objets de recherche	79
Tableau 6 Légende des tableaux de l'ISECF [TISECF]	101
Tableau 7 TISECF des enfants à risque, première partie	103
Tableau 8 TISECF des enfants à risque, deuxième partie.....	103
Tableau 9 Tableau comparatif des informations socioéconomiques et de culture familiale (TCISECF)	105
Tableau 10 Balance dynamique contexte individuel facteurs de protection(BDCIP)	108
Tableau 11 Balance dynamique , contexte individuel, facteurs de risque(BDCIR).....	110
Tableau 12 Balance dynamique, contexte familial, facteurs de protection(BDCFP).....	112
Tableau 13 Balance dynamique, contexte familial, facteurs de risque(BDCFR).....	113
Tableau 14 Balance dynamique, contexte environnemental, facteurs de protection(BDCEP)	116
Tableau 15 Balance dynamique , contexte environnemental, facteurs de risque(BDCER)	118
Tableau 16 Tableau comparatif des principaux facteurs de protection et de risque présents dans les contextes selon la catégorie d'enfants(TCFPR)	120
Tableau 17 BDCM, facteurs de risque, cumulatif des trois périodes, enfants résilients.....	131
Tableau 18 BDCM, facteurs de résilience, garçons à risque, période B	133
Tableau 19 Identification, selon les facteurs de risque ou de protection, du contexte majeur le plus fréquent	134
Tableau 20 Identification, selon les périodes, des contextes majeurs pour lesquels la fréquence de prépondérance des facteurs de protection sur les facteurs de risque est la plus élevée	135
Tableau 21 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons résilients :	137
Tableau 22 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons à risque	137
Tableau 23 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons non-résilients	138

Liste des graphiques

Graphique 1 Répartition de la structure familiale des garçons de 4 ans selon la source de revenu des parents.....	107
Graphique 2 Rendement des facteurs de protection en contexte individuel.....	140
Graphique 3 Rendement des facteurs de risque en contexte individuel.....	140
Graphique 4 Ratio risque / protection en contexte individuel.....	141
Graphique 5 Rendement des facteurs de protection en contexte familial.....	142
Graphique 6 Rendement des facteurs de risque en contexte familial.....	143
Graphique 7 Ratio risque / protection en contexte familial.....	143
Graphique 8 Rendement des facteurs de protection en contexte environnemental.....	144
Graphique 9 Rendement des facteurs de risque en contexte environnemental.....	145
Graphique 10 Ratio risque / protection en contexte environnemental.....	145
Graphique 11 Ratio risque familial / protection individuelle.....	148
Graphique 12 Ratio risque environnemental / protection individuelle.....	148
Graphique 13 Ratio risque individuel / protection familiale.....	149
Graphique 14 Ratio risque environnemental protection familiale.....	150
Graphique 15 Ratio risque individuel / protection environnementale.....	150
Graphique 16 Ratio risque familial / protection environnementale.....	151

Je dédie cette recherche
à la mémoire
de
Tommy et de Martin
de la Vallée de la Matapédia.

Rien, semble-t-il, ne laissait présager le drame qui s'est joué.
Pussions-nous un jour pouvoir saisir le moindre indice d'un si grand malaise.

Résumé

Cette recherche poursuit comme objectifs d'identifier les facteurs de risque et de protection et de définir les liens qui, lors de leur interaction au niveau des contextes individuel, familial et environnemental, sont susceptibles d'avoir contribué à une résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible. Afin de recueillir les données nécessaires, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée auprès des parents et des enseignants, le dessin de famille exécuté par les enfants et l'étude du dossier scolaire.

Les résultats obtenus nous permettent de préciser les constats suivants :

- Les facteurs du contexte individuel sont identifiés comme principal élément susceptible de contribuer à une résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire de garçons de milieu économiquement faible.
- Les facteurs de protection en contexte familial et environnemental semblent être de bons auxiliaires aux facteurs du contexte individuel.
- Si le taux de rendement d'un facteur de risque de n'importe lequel des contextes équivaut à peu près au double du taux de rendement du facteur de protection en contexte individuel nous pouvons prétendre qu'il s'agit d'un enfant à risque.
- Les principaux facteurs de protection identifiés chez les résilients dans les contextes individuel et familial semblent amener l'enfant à l'autonomie. Cependant, une bonne estime de soi n'est pas apparue comme facteur actif pour la majorité des résilients.

- La stabilité, dans le temps, de la balance des taux de rendement des facteurs, qu'elle soit très accentuée ou pas, semble avoir un impact sur la résilience ou non de l'enfant.

Notre revue de littérature nous a permis de prendre conscience que les facteurs de risque et de protection des différents contextes gagneraient à inclure des indices spécifiques au *genre*. Nous avons découvert que l'école répond à des attributs féminins et que la réussite scolaire semble être accessible à ceux qui s'y conforment.

Les recherches futures pourraient éventuellement s'orienter vers la mise en place d'un discours social permettant à l'enfant d'être conscient que la culture scolaire est teintée des attributs féminins et que, par conséquent, la réussite scolaire peut nécessiter d'y adhérer. D'autres recherches similaires pourraient s'adresser aux filles ou à des garçons provenant de milieux plus aisés. Plusieurs recherches à venir sont possibles, par exemple, en reprenant la même recherche avec des garçons de milieu économiquement faible d'une autre culture ou vivant dans un autre pays.

Remerciements

J'aimerais exprimer mes remerciements les plus chaleureux à mon tuteur monsieur Simon Papillon Ph.D. qui m'a soutenue tout au long de ce projet de recherche par ses conseils judicieux et ses encouragements constants ainsi que pour l'enthousiasme dont il a fait preuve au cours de ce processus de recherche. Merci, aussi à madame Colette Jourdan-Ionescu Ph.D qui m'a généreusement permis, par son appui et l'apport de ses connaissances et expériences dans l'analyse et l'interprétation du dessin de la famille, de mieux maîtriser cet outil de cueillette de données.

La réalisation de cette recherche a été rendue possible principalement grâce à la collaboration des parents, des enfants et des enseignants qui ont accepté de participer à la recherche en me faisant confiance et ils ont fait preuve d'une collaboration exceptionnelle.

Introduction

Les difficultés éprouvées par les garçons au niveau de la socialisation et de l'adaptation scolaire ne semblent se résorber que très lentement. Les différentes recherches démontrent une volonté collective de prendre en compte cette réalité. Plusieurs recherches identifient la famille comme étant le milieu qui a le plus d'influence sur la socialisation et la scolarisation des garçons.

La majorité des interventions actuelles ne permettent pas de cerner la dynamique intercontextuelle, qui semble contribuer au cheminement du garçon dans sa socialisation et sa scolarisation. Afin de mieux connaître les facteurs de risque et de protection pouvant influencer l'aptitude à la résilience, de nombreuses études ont été menées sur différents contextes (individuel, familial et environnemental) pris individuellement.

Les commissions scolaires se basent de plus en plus sur ce concept de dynamique intercontextuelle (Papillon, Marzouk, Potvin et Pinard, 1998), afin de mieux nommer et comprendre les facteurs de risque et de protection qui interagissent dans la vie des garçons ayant des difficultés et qui fréquentent leurs écoles,

Et si nous nous attardions aux facteurs favorisant cette adaptation et cette scolarisation plutôt que de nous demander quels sont les facteurs qui font qu'ils ne réussissent pas ? Et si la réponse venait des enfants résilients qui, malgré les conditions adverses, réussissent à s'adapter et à se scolariser ?

Considérant ces points majeurs, il est pertinent d'explorer cette avenue afin d'augmenter la compréhension et l'analyse de l'interaction des facteurs de risque et de

protection susceptibles d'avoir favorisé une adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible établissant ainsi la balance dynamique contextuelle de facteurs de résilience.

Le premier chapitre de la recherche présente la problématique qui traite de la réalité sociale, familiale et scolaire de l'enfant. Nous démontrons l'importance de l'adaptation socioaffective et scolaire de l'enfant à travers sa trajectoire développementale dans les contextes individuel, familial et environnemental (socio-scolaire). De plus, nous nous attardons sur l'identité psychosexuelle du garçon et le fait qu'il soit en milieu économiquement faible comme facteurs d'influence. Cette partie se termine avec les questions et les objectifs de la recherche.

Nous présentons ensuite, dans le deuxième chapitre, des recherches et des écrits de différents auteurs relatifs au concept de résilience, de facteurs de risque et de protection ainsi que de la balance dynamique contextuelle. Nous analysons, dans cette deuxième partie, les facteurs de protection et de risque ainsi que leurs interactions. Nous définissons également certains concepts éducationnels dont la compréhension s'avère essentielle tout au long de la recherche.

Dans le troisième chapitre, nous abordons les questions méthodologiques, c'est-à-dire, principalement, la justification de l'approche, du choix des participants et des techniques de cueillette de données. La justification de l'utilisation du dessin de la famille est amenée en précisant le protocole de passation et le climat d'intervention. Les instruments et techniques utilisés sont :

- Une entrevue semi-dirigée avec la mère de l'enfant en utilisant le Questionnaire d'anamnèse (voir Appendice 1 : *Grille d'entrevue avec les parents*, questionnaire

d'exploration des facteurs de risque et de protection (Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, Gagnier et Desaulniers, 1995));

- Une entrevue semi-dirigée avec les enseignants de l'enfant aux périodes B (4-5 ans) et C (9-10 ans) en utilisant une grille d'entrevue concernant les facteurs de protection (Palacio-Quintin, 1996; Jourdan-Ionescu et Desaulniers, 1997). Cette grille a aussi permis de dégager les facteurs de risque (voir Appendice 2 : *Grille d'entrevue avec les enseignants*);
- Le dessin de la famille (Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000)
- L'étude du dossier scolaire de l'enfant.

En dernier lieu, dans le chapitre quatre, nous présentons la description, l'analyse et l'interprétation des données. En ce qui concerne les facteurs de risque et de protection, nous nous sommes servis de la grille de synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle [GSÉDBC] telle que mise au point par Jourdan-Ionescu et Simard en 2000 (voir Appendice 3). Pour le dessin de la famille, nous avons utilisé la grille d'analyse et d'interprétation réalisée par mesdames Jourdan-Ionescu et Lachance 2000 : *Grille d'analyse et d'interprétation du dessin de la famille* que l'on retrouve dans leur livre, *Le dessin de famille*.

C'est à cette étape que nous faisons le lien entre nos résultats et ceux d'autres chercheurs.

Chapitre 1

Problématique

1.1 La réalité sociale, familiale et scolaire de l'enfant

Depuis quelques décennies, la société de plus en plus a une préoccupation majeure envers les enfants et leur bien-être, que ce soit dans le domaine de la santé, de l'éducation, au niveau économique ou social. Martineau (1999) souligne dans sa recherche que de nombreuses mesures furent mises en place pour favoriser le meilleur développement des jeunes qui représentent et composent la communauté québécoise et canadienne du futur. Dans les faits, les nouveaux phénomènes sociaux amènent chacun à se réajuster dans sa façon de vivre, de voir la réalité et de gérer l'ensemble de la société.

Parmi les phénomènes observés par certains chercheurs (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Harvey, 1999 cités dans Bernier et Turcotte, 2001) concernant l'enfant nord-américain, le fait que la famille ait subi plusieurs transformations telles que : la baisse significative du taux de naissance, l'intégration massive des femmes sur le marché du travail, l'accroissement du nombre de divorces, de familles monoparentales et reconstituées, la perte du soutien de la famille élargie, le fait que les deux parents doivent travailler à l'extérieur et la détérioration marquée des conditions économiques de la famille; leurs recherches tendent à démontrer que ces changements ont une influence directe sur le développement de l'enfant.

De même en Europe, lors du colloque *Regards transdisciplinaires sur les relations parents-enfants* qui s'est déroulé au sein de la *quatrième biennale de l'éducation et de la formation* en Sorbonne en 1998, il fut mis en évidence que la famille et les relations qui s'y développent constituent le creuset où se construit l'identité de la personne. L'ensemble des participants était unanime à constater que l'espace relationnel familial sera stimulant pour les uns, destructeur pour les autres. Cet espace relationnel favorisera la mise en place de logiques de vie qui placeront les individus sur une trajectoire sociale ascendante, descendante ou stagnante. Plus près de nous, Cloutier (1985), Cloutier et Renaud (1990) ainsi que Bernier et Turcotte (2001) soulignent que ce que l'enfant vit dans son milieu familial est crucial pour son adaptation future et ceci est particulièrement vrai pour la petite enfance. Le milieu et les expériences de l'enfant sont tout aussi importants que son bagage génétique. Dès son très jeune âge, la culture familiale laissera une empreinte dans le développement de l'enfant.

Cependant nous constatons qu'un des phénomènes de plus en plus important du XX^{ème} siècle fût l'accessibilité pour les enfants de plus en plus jeunes à l'école. Cyrulnik (2003), constate que presque tous les enfants de 3 ans sont déjà scolarisés et qu'ils ne quitteront ce milieu qu'entre 25 et 30 ans. Il insiste sur le fait qu'un tiers de l'existence, au moment où les apprentissages sont les plus rapides, se passe sur les bancs de l'école.

De plus, il y a les changements de cultures familiale et sociale qui s'accélèrent et créent des pressions qui façonnent nos enfants. Cyrulnik (2003) fait état, d'une culture qui découvre l'importance de l'affection et en même temps, des parents qui désirent mener une aventure personnelle. Ce qui semble amener les parents, pendant les heures encore disponibles, à multiplier les marques affectives. L'éducation parentale, qui ne considère plus le dressage comme une méthode moralement acceptable, fait que les parents transfèrent l'autorité sur l'école et l'État. Les parents ne laissant que très peu de leur empreinte tandis que l'école prend de plus en plus d'expansion. Dans ces institutions

purement opératoires, centrée sur la fonction plutôt que sur la relation ; ce sont des liens d'attachement non sécurisés qui se tissent le plus facilement. Nous croyons que l'école devenue plus présente dans le vécu de l'enfant ne peut être considérée comme seul facteur pouvant favoriser la réussite scolaire.

Nous sommes conscients, l'école et la famille sont difficilement dissociables. Les enfants qui s'intègrent le mieux à l'école sont ceux qui ont acquis dans leur famille un attachement sécurisé. En retour, le succès ou l'échec à l'école modifie l'ambiance à la maison et l'orientation de la trajectoire sociale.

Dans l'ensemble, l'attitude de l'enfant face à l'école a un impact. Comme le souligne Cyrulnik (2003), les enfants vont à l'école pour des raisons relationnelles ou affectives. De plus, l'école est fortement sexualisée; 60% des filles disent qu'elles vont à l'école pour maman et pour papa et aussi pour la maîtresse tandis que les garçons affirment dans 70% des cas y aller pour les copains; seulement 1% des filles et des garçons vont à l'école pour apprendre.

De même que l'échec semble aussi sexualisé. Cyrulnik (2003) rapporte que les filles s'adaptent à la défaillance en *faisant le bébé* afin de se faire prendre en charge, alors que les garçons ont tendance à réparer leur estime blessée par des conduites antisociales ou des actes agressifs. Ce qui n'empêche pas que la fratrie, les copains, le quartier et même la personnalité de l'enseignant ait pu modifier à leur tour les trajectoires familiale et sociale de l'élève.

Quant aux relations école-famille, il est reconnu qu'elles sont déterminantes dans le développement intellectuel, psychologique et social de l'enfant (Couture, 1991; Devaux, 1989; Dupuis, 1987; McAndrew, 1989; Montandon et Perrenoud, 1988, Picard, 1983; cités dans Beaudet, 1999). À travers les diverses réalités familiales identifiées par Bernier et

Turcotte (2001), il en ressort que le niveau de scolarisation des parents et leur revenu sont des facteurs pouvant favoriser la réussite scolaire. Dans sa recherche sur l'implication des parents de milieu défavorisé dans le cheminement scolaire de leur enfant, Beudet (1999), cite de très nombreuses recherches qui précisent que les enfants qui réussissent le mieux à l'école, c'est-à-dire qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires, sont ceux dont les parents s'impliquent dans leur cheminement scolaire. De plus, elle ajoute, que les parents dont les élèves réussissent bien ont tendance à se tenir plus proches de l'école que ceux dont les enfants ont des problèmes. Il se dresse alors un paradoxe : les enfants qui ont le plus besoin de cet encadrement parental en bénéficient souvent le moins. La conclusion de cet article mentionne que, sans le soutien des parents, les risques d'échec sont plus élevés et ceci est d'autant plus vrai pour les élèves en difficulté. Quand il y a une continuité entre les valeurs véhiculées dans la famille et celles à l'école, les enfants semblent s'épanouir plus facilement.

1.2 L'importance de l'adaptation socioaffective et scolaire de l'enfant.

L'adaptation sociale de l'enfant, selon Fortin et Bigras (1996), est souvent une relation curviligne entre le stress et la compétence. S'il réussit à surmonter le stress, l'enfant se prépare à affronter de nouvelles difficultés. Par contre, s'il échoue, il peut devenir vulnérable. Un enfant qui échoue, se sent blessé, nous pouvons essayer de l'aider mais nous devons prendre en compte la culture véhiculée par l'ensemble de la société dans laquelle il s'inscrit car elle a un impact. Cet enfant qui devant l'échec se voit jugé ou condamné par les autres, peut le vivre comme un traumatisme. Pour les enfants, Cyrulnik (2000a), le confirme, pour les enfants, la blessure est en eux, mais la réparation est

forcément culturelle. C'est grâce aux autres qu'ils s'en sortiront; et si la société est convaincue que cet enfant est « foutu » à cause de sa blessure, il ne s'en sortira jamais.

L'adaptation sociale (socioaffective et scolaire) s'avère essentielle dans le cheminement de l'enfant menant à la réussite scolaire et sociale. Nous trouvons donc important de présenter les trois contextes qui influencent la trajectoire développementale de l'enfant dans sa quête d'adaptation socioaffective et scolaire. Ces trois contextes étant ce qui façonne le devenir de l'enfant. Nous traiterons de la trajectoire développementale dans les contextes individuel, familial et environnemental (socio scolaire) de l'enfant. Ce qui nous permettra de situer les facteurs de risque et de protection qui interviennent dans les différents contextes et de préciser les interactions qui dynamisent le processus de résilience.

1.2.1 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte individuel

Lemay (2001b) définit l'enfant comme un être actif vivant hors des désirs de ses parents. Il a tout le potentiel nécessaire pour exister. Il est partie prenante de son devenir en utilisant ses propres processus constructifs compte tenu des situations vécues, de son âge, de sa compréhension des événements, de l'intensité et de la répétition des difficultés rencontrées lors des périodes de son existence, de la signification des rencontres amorcées, maintenues et perdues.

L'enfant est actif dans la dynamique face à l'adulte. Lemay (2001b) décrit comment l'enfant arrive à se définir : l'enfant est un être unique dans sa manière d'être, de faire, de penser, grâce à une série d'activités évoluant de système en système, de phase en phase qui lui permettent de construire sa propre manière d'être au monde. Il a la

capacité, qu'il garde tout au long de son existence, de mobiliser des forces à la fois entravant, modelant et renforçant ce que, faute d'autres mots, on tend à dénommer le caractère. C'est-à-dire une façon d'être et de faire face à la vie.

Les souvenirs qui prennent racine à un moment *x* sont le résultat du croisement du niveau de développement de l'enfant et de ses repères extérieurs et c'est l'émotion qui l'imprègne. C'est pourquoi les blessures, souvenirs sont souvent inégaux puisqu'ils surviennent à des moments différents sur des constructions psychiques différentes. Cyrulnik (2000a), rapporte l'exemple d'une mère et du rapport à son nourrisson. Si l'esprit de la mère est serein, le nourrisson se sent en totale sécurité dans ses bras. Toutefois, si la mère tremble ou simplement se crispe, le monde du bébé est complètement bouleversé. Lorsqu'un enfant est élevé dans un milieu affectivement stable, il acquiert cette confiance primitive préverbale — c'est l'inconscient cognitif, et non l'inconscient freudien du refoulé; l'enfant vivra le *premier coup*, il souffrira, il sera malheureux, il pourra même déprimer, mais il aura au fond de lui le sentiment qu'il a été aimé et donc, qu'il est aimable, ce qui lui permettra de garder espoir et de rebondir. De plus Cyrulnik (2000a) établit l'acquisition de cette sécurité affective dans les six dernières semaines de la grossesse, si la mère n'est pas stressée, et surtout la première année après la naissance. D'autre part, il note qu'elle s'établit à condition que l'enfant participe à une relation triangulaire qui inclut les deux parents, ou tout autre partenaire fort de la mère, que cela soit un autre homme, sa propre mère, son propre père. Ce sont ces trois personnes qui, dans leurs interactions, sont coauteurs du développement de l'enfant, qui n'est pas un réceptif passif. Plus tard, quand le monde du petit sera métamorphosé par la parole, il baignera toujours dans l'émotion des autres. Mais c'est le récit qui fixera les images et qui donnera sens (Cyrulnik, 2000a).

Tout au long de son développement, l'enfant aura des étapes à franchir qui lui permettront de se construire. À travers ses expériences, il découvrira selon Jourdan-

Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Couture (1998) la résilience qui réside dans la capacité de faire face aux difficultés et de mobiliser ses forces pour les surmonter. Les *hauts* et les *bas* de la vie offrent aux enfants l'opportunité de s'immuniser, comme les expériences précoces de rhumes et d'infections banales construisent le système immunitaire. L'existence de facteurs de protection qui se révèle dans les circonstances négatives que les jeunes doivent affronter durant une période (ou des périodes) de leur développement. Les enfants qui n'ont pas fait l'expérience de difficultés seront vulnérables plus tard dans leur vie, tout comme ceux qui vivent des stress excessifs. Ceci exprime bien l'idée que sont les interactions des facteurs de risque et de protection qui déterminent la résilience.

Rutter, 1987 cité dans Fortin et Bigras (1996) est catégorique, si nous voulons qu'ils soient résilients, il est nécessaire d'armer les enfants à risque en les amenant à exercer leurs facteurs de protection. Nous devons considérer que les facteurs de risque, de protection agissent différemment selon le sexe et l'âge de l'enfant : par exemple, selon Forehand, et Mc Mahon 1981, les filles et les garçons réagissent différemment aux stress familiaux et, jusqu'à 10 ans, les garçons sont plus vulnérables que les filles et ils le deviennent moins entre l'âge 10 et 20 ans.

Déjà à 15 mois, l'enfant commence à savoir « faire semblant ». Selon Cyrulnik (2003), ce « faire-semblant » est une prouesse intellectuelle puisqu'il permet en même temps l'expression de son monde intime et la maîtrise intersubjective. L'éducation précoce est essentielle; prenons, par exemple, le façonnement de l'interdit qui se joue en grande partie au cours de la deuxième année. C'est le moment où les enfants doivent apprendre l'interdit comportemental. Lorsque l'empathie, l'aptitude à se représenter le monde de l'autre se met en place, l'enfant doit savoir qu'il ne peut pas tout se permettre. Cette étape est cruciale dans la formation de la personnalité de l'enfant car comme le note

Cyrulnik (2003) l'enfant qui n'a pas eu de limites recherchera à l'adolescence des activités extrêmes afin de les découvrir.

L'étape de l'acquisition du langage est une autre phase du développement de l'enfant. Cyrulnik (2003) nous en précise toute la portée; quand l'enfant commence à maîtriser ses propres paroles, c'est avec des mots qu'il réalisera le même processus. Ainsi, le mot « mort » ne désignera pas la même chose à 3-5 ans qu'à 5-7 ans ou encore que chez un enfant qui maîtrise parfaitement bien la langue et qui sait que la mort c'est le néant. C'est effectivement la langue qui permet l'accès à cette représentation de la mort comme néant. Dès lors, en fonction de l'âge, la mort des parents ne produira pas les mêmes deuils. Avant trois ans, le manque sera perceptuel et pourra éventuellement être compensé par un substitut. Plus tard, quand il parlera et fera un récit de lui-même, il dira : « Je suis celui qui n'a pas eu de parents » et, plus tard encore, quand il se socialisera, il dira : « Dans ma culture, celui qui n'a pas de parents est un sous-homme; c'est un enfant de personne; donc ce n'est pas quelqu'un d'important ». Mais peut-être dira-t-on quand même de lui : « C'est un être glorieux puisque, malgré son deuil, il a réussi à devenir humain, donc c'est un héros ». Le regard des autres jetés sur lui est le deuxième coup du traumatisme tel que décrit par Anna Freud, le premier étant la blessure elle-même.

Déjà dans leur intimité, l'enfant se raconte pour s'aider. Cyrulnik (2000a) nous démontre comment se vit ce scénario. Les enfants qui ne savent pas écrire ou qui ne maîtrisent pas assez leur représentation du temps pour faire un récit se racontent chaque soir deux types de fables : le feuilleton du compagnon imaginaire et le roman familial. Chaque enfant, avant de se coucher, sait que, pour dormir, il doit quitter le réel pour se laisser aller dans l'autre monde, celui du sommeil. Il doit avoir passé une bonne journée et avoir suffisamment confiance pour oser lâcher ce qui le cramponne au réel et se laisser glisser vers un monde d'ombres où peuvent surgir tous les fantômes.

L'histoire de l'enfant prend forme au gré de ses contacts avec les autres. Pourtois et Desmet (2000) croient que les expériences relationnelles de l'enfance ont une influence majeure sur le devenir de l'adulte. Plus on avance dans le cours de la vie, plus il est difficile de modifier des modèles internes négatifs de soi et de l'autre déjà très structurés. Les nouvelles expériences doivent être très significatives et durables pour qu'elles arrivent à avoir un impact sur ces modèles.

Cependant, la vigilance est de mise car un parcours de vie, parfois rend des avenues inattendus. Prenons un groupe d'enfants ayant appris précocement un style d'attachement insécuré (ambivalent, évitant ou confus), on constate qu'un tiers de ces enfants s'améliorent de manière surprenante à l'adolescence et acquièrent un attachement sécurisé (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). À l'inverse, on a la surprise de constater qu'un quart des enfants à l'attachement sécurisé s'effondrent à l'adolescence et deviennent insécurés. Les enfants trop protégés paraissent tranquilles et épanouis puisqu'ils n'ont jamais l'occasion de se mettre à l'épreuve. On les croit solides puisqu'ils n'ont jamais révélé leur faiblesse, jusqu'au jour où un minuscule événement les met à terre. À l'adolescence, ils se représentent leur relation passée comme une soumission, une emprise contre laquelle ils se rebellent par des explosions de haine (Cyrulnik, 2003). L'acquisition très précoce d'une vulnérabilité affective selon Cyrulnik (2003), a souvent été masquée au cours de la grande enfance par un sérieux excessif, une incapacité à prendre les choses à la légère. La plupart du temps, les comportements qui auraient pu révéler la vulnérabilité affective du petit ont été mal interprétés par les éducateurs. Quand un enfant devient bon élève parce qu'il ressent une angoisse dès qu'il lève le nez de son livre de classe, il sera considéré comme un enfant studieux. Si nous étions des êtres logiques, nous passerions notre temps à souffrir. Mais comme nous sommes des êtres psychologiques, nous attribuons à chaque événement une signification privée qui a

été imprégnée en nous par notre milieu au cours de notre développement et de notre histoire (Cyrulnik, 2000a).

Cependant, Cyrulnik (2000a) condamne les partisans du tout se joue avant 3-5 ans. Pour lui, c'est faux. Il considère que, quand on a été blessé tout petit, c'est vécu beaucoup plus violemment qu'à l'âge adulte, mais c'est beaucoup plus facile de se reconstruire, car plus on réagit tôt à cette blessure, plus vite on devient résilient. Mais on peut à tout âge revivre; il a l'habitude de dire que rien ne se joue avant 3 ans et que surtout, tout se joue avant 120 ans ! La résilience se tricote toute la vie !

Lemay (2001b) nous met en garde car prétendre que des enfants, des adolescents ou des adultes peuvent assumer positivement des situations traumatisantes et en tirer en même temps un certain bénéfice ne veut évidemment pas dire qu'on banalise ainsi la violence ou les drames existentiels, voire qu'on les justifie. Tout doit être fait pour les prévenir, car ils sont toujours source de souffrances et risquent dans bien des cas d'entraîner des séquelles importantes. Il n'en demeure pas moins qu'il y a eu un temps de détresse, de déséquilibre dont les traces peuvent soit demeurer sans pour autant entraver la trajectoire de vie, soit être réveillées bien des années plus tard sous l'effet cumulatif d'autres événements. Cyrulnik (2000a), le confirme, à chaque étape de l'histoire de l'enfant existe une possibilité de réparation ou d'aggravation. Tout au long de son cycle de vie, dans un développement normal, chaque personne actualisera son potentiel selon un profil à la fois unique et semblable : unique parce que chacun a sa part de différence et semblable sur certains aspects du développement humain. Chaque enfant développe, à son rythme, des aptitudes, des habiletés particulières, tout en ayant des stades de développement prévisibles.

1.2.2 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte familial

La famille est un micro-système à partir duquel les phénomènes ou les influences, qu'ils soient de nature économique ou sociale, sont ressentis fort différemment par l'enfant selon la stabilité, l'histoire et les ressources de cette même famille. Cyrulnik (2003) note que deux repères permettent d'illustrer à quel point la violence apprise dépend du milieu bien plus que de l'enfant : si on change l'enfant de milieu, l'enfant change d'acquisitions. L'enfant qui avait acquis dans sa famille d'origine des comportements violents modifie dans son nouveau contexte familial ses comportements.

Vitaro et Gagnon (2000a) décrivent le cycle habituel d'une famille par le passage de différentes étapes et cela impose des changements dans les modes de fonctionnement; par exemple, l'entrée du petit à la garderie, à l'école et l'adolescence. Ces étapes normales sont souvent appelées « transitions développementales » ou « transitions normatives » parce qu'elles font partie du cycle de la vie familiale. Ces transitions ont en commun le fait d'être prévisibles et de faire partie de l'évolution normale des choses. Par ailleurs, d'autres événements pourront venir influencer la trajectoire familiale : un décès, une séparation, l'émigration dans un autre pays, l'apparition d'une maladie chronique chez un des membres de la famille ou le placement d'un enfant en vertu de la Loi sur la Protection de la Jeunesse. Ces transitions, souvent appelées « non-normatives », ont en commun le fait de ne pas être attendues et d'être provoquées par un événement qui déstabilise le fonctionnement du système familial (Vitaro et Gagnon, 2000a).

L'enfant prend sa place dans le système familial avec toute la dynamique qui marquera inévitablement sa trajectoire développementale. Dans son livre, *Les vilains petits canards*, Cyrulnik (2001, p.50) insiste sur le rôle premier joué par la famille et l'entourage de l'enfant : « Faire naître un enfant n'est pas suffisant, il faut le mettre au

monde... Le mettre au monde implique que les adultes disposent autour de l'enfant des circuits sensoriels et sensés qui lui serviront de tuteurs de développement et lui permettront de tricoter sa résilience. »

Leblanc, McDuff et Kaspy (1998) mettent en évidence le caractère indirect de l'influence de variables telles que les liens (qualité de l'attachement entre enfant et parents [surtout la mère] et l'implication des membres dans la vie de famille). Il est reconnu que l'instinct maternel est une horlogerie de haute précision mais pas pour toutes les mères; certaines peuvent démontrer une connaissance inégale de la signification des réactions de leur bébé. Certaines situations ou événements peuvent fausser la relation mère-enfant dès le départ en y introduisant des éléments de distorsion plus ou moins sévères ou même tout simplement en empêchant la relation de s'établir. Les contacts mère-nourrisson donnent en quelque sorte le *ton* des futures relations que l'enfant entretiendra avec les autres en général, modelant durablement son psychisme.

Selon Mazet (1988 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000a), il existe une loi fondamentale du psychisme humain qui dit que ce qui s'établit et se consolide au tout début de la vie est cela même qui persistera le plus longtemps dans la vie. De plus, Boshi (2000) tend à démontrer l'impact de ces premiers contacts sur le développement futur de l'enfant. Une mère introvertie qui a une angoisse muette quoique perceptible dans ses mimiques et ses gestes aura un impact sur un enfant avec un tempérament passif dans son adaptation sociale et scolarisante. Cet enfant sera probablement craintif et aura tendance à s'isoler. Pour un enfant au tempérament actif, il se sentira tenaillé par une angoisse profonde de ses moindres faits et gestes. Une mère extravertie, envahissante, qui veut tout contrôler et maîtriser, aura comme impact que l'enfant aura un caractère opposant se muant plus tard en agressivité et en troubles de conduite à l'école. La scolarité peut être gravement compromise même si les capacités intellectuelles sont

intactes. Un enfant placide serait très économe de ses gestes et mouvements. Il aurait tendance à la passivité, il aurait de la difficulté à s'autonomiser sur le plan scolaire, se montrant toujours dépendant, inhibé et incapable de la moindre initiative.

Nous connaissons depuis longtemps l'importance de la qualité de l'attachement dans le développement de l'enfant. Depuis Harlow (1960), Spitz (1946) et Bowlby (1953) cités dans Vitaro et Gagnon (2000a), nous connaissons les conséquences néfastes que peut avoir un manque de contact physique durant la petite enfance : dépression, stress psychologique, anxiété, agressivité. Au sein de la famille, de plus en plus d'études (Valenzuela, Tremblay et Saucier, 1992 cités dans Vitaro et Gagnon, 2000a) ont montré qu'une moins bonne qualité des premiers contacts entre la mère et l'enfant permettait de prédire des difficultés d'adaptation sociale de l'enfant à l'âge préscolaire

Boshi (2000) trace un tableau de situations pathogènes ou d'événements traumatiques à la naissance pouvant être rencontrés dans le vécu familial de l'enfant.

Tableau 1 Situations pathogènes ou événements traumatiques à la naissance pouvant être rencontrés dans le vécu familial de l'enfant. Boshi 2000

Les situations ou événements	Attitudes et senti des parents	Impacts social et scolaire possibles chez l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> Les naissances précédées d'une ou plusieurs fausses couches ou d'une grossesse à risque 	<ul style="list-style-type: none"> Angoisse de tous les instants. Attitude surprotectrice. 	<ul style="list-style-type: none"> Difficulté à s'autonomiser. Se fait peu confiance.
<ul style="list-style-type: none"> Les enfants nés par fécondation in vitro (la fécondation se fait en dehors de la mère) 	<ul style="list-style-type: none"> Les explications ne sont pas faciles. Fantasmes et désirs inconscients des parents. Folle inquiétude de la mère de ne pas avoir d'enfant. En France, les parents gardent les jumeaux, très peu gardent les triplés. Pour l'enfant : souvenir de frère et sœur sans visage, morts avant de naître. Pourquoi moi et pas les autres ? 	<ul style="list-style-type: none"> Les enfants parlent de fantômes et de revenants. Ils peuvent être très brillants sur le plan scolaire mais souvent au prix d'une vive anxiété et de phobies persistantes. Toujours redouter qu'un heureux événement soit empêché de se produire.
<ul style="list-style-type: none"> Les enfants adoptés 	<ul style="list-style-type: none"> Du côté de la mère, sur le plan du fantasme, avec l'enfant de sa chair qui n'a pu venir à la vie mais qui, peut-être, lui aurait moins échappé. 	<ul style="list-style-type: none"> Du côté de l'enfant adopté, idéaliser à l'extrême la mère génitrice et concentrer sur sa mère adoptive ses aspects hostiles. Il voue en secret un amour sans bornes au parent inconnu.
<ul style="list-style-type: none"> Les naissances précédées ou suivies d'un deuil 	<ul style="list-style-type: none"> La mère est morte contrairement à ce qu'on pourrait croire, une mère qui demeure en vie, mais qui est pour ainsi dire, morte psychiquement aux yeux du jeune enfant dont elle prend soin. Elle offre une présence physique mais peu de disponibilité aux réels besoins de stimulation de l'enfant. La conséquence est qu'au lieu d'être une figure vivante, source de vitalité pour l'enfant, elle devient une figure lointaine, atone, quasi-inanimée. Si un frère ou une sœur meurt, les parents peuvent se sentir très coupables et ne pas mettre d'interdits à l'enfant vivant. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enfant porte la mère dans un rôle thérapeutique. Possibilité d'un enfant qui soit inhibé et qui ne sourit jamais. Souvent en retrait du groupe. Ne respecte pas les consignes. Parle peu ou a parfois des troubles de langage ce qui peut amener agressivité et excès de violence. Pour l'enfant, le problème se situe sur comment rivaliser avec un frère mort? Tendances à payer un dû pour qu'on lui porte attention.

Les situations ou événements	Attitudes et senti des parents	Impacts social et scolaire possibles chez l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> Les enfants prématurés 	<ul style="list-style-type: none"> Naître entre le sixième et le huitième mois de grossesse comporte par définition une fragilité avérée à la fois sur le plan somatique et psychique. 	<ul style="list-style-type: none"> Persistance de troubles du sommeil importants après l'âge de trois ans (terreurs nocturnes, cauchemars, insomnies). À l'école, beaucoup s'isolent et sont distraits (tête en l'air). D'autres se montrent très nerveux et anxieux. Nous pouvons constater des manques d'attention ou des difficultés à retenir les leçons ou un état d'agitation incompatible avec la discipline scolaire. Baisse des résultats scolaires. Ils peuvent aussi avoir une scolarité tout à fait brillante s'ils arrivent à mettre des mots sur leurs angoisses, à parler de leurs diverses maladies et à raconter leurs cauchemars.
<ul style="list-style-type: none"> Le nouveau-né atteint de malformations congénitales. 	<ul style="list-style-type: none"> Pour les parents c'est une blessure narcissique : « Pas capable de faire un enfant réussi ». Conflits latents dans le couple. Mère peut ne pas investir positivement l'enfant, ne l'acceptant pas tel qu'il est et voulant le façonner afin d'effacer sa première erreur. Si l'enfant doit subir une opération ou des traitements majeurs, la mère, angoissée, devient surprotectrice et veut tout maîtriser dans le moindre détail. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enfant va se protéger du rejet maternel en se réfugiant dans une sorte d'opposition et en se mettant en congé de toute relation impliquant un échange. Peut avoir d'excellents résultats scolaires mais aussi développer des troubles de comportement qui vont nuire à sa scolarité opposition systématique. Problème de langage peut être observé car pour cet enfant : pourquoi parler et exprimer un quelconque désir si sa mère accourt ou s'empare du moindre problème.

Les situations ou événements	Attitudes et senti des parents	Impacts social et scolaire possibles chez l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> Les séparations mère-nourrisson à la naissance 		<p>Ce que Freud qualifiait de névrose normale de l'enfance (peur du loup, de l'obscurité...) persiste chez ces enfants. Le lien de sécurité n'a pu être établi.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La naissance dans une famille monoparentale. 	<ul style="list-style-type: none"> À l'origine de la monoparentalité : le père refuse de reconnaître l'enfant (ne vivait pas en couple avec la mère auparavant, se sépare d'elle pendant la grossesse ou peu après la naissance). Au niveau psychologique cela peut être le refus de partager sa compagne avec l'enfant vu comme un rival ou l'état de grossesse provoque en lui des sentiments très variés (malaise, dégoût...) Relation fusionnelle et exclusive que la mère engage avec l'enfant. Nous le savons : à trois mois, le père devient le tiers séparateur. 	<ul style="list-style-type: none"> Chez l'enfant il est possible d'observer deux pôles : impossibilité de s'affirmer et de s'opposer car il ne veut pas faire de la peine à sa mère s'il s'oppose systématiquement pour préserver son intégrité tout court (incapable de tenir en place). Cela peut se reproduire en classe, cette opposition, cette instabilité et un refus de coopérer peut être préjudiciable à son adaptation et à sa réussite.
<ul style="list-style-type: none"> Avoir un enfant comme alternative au couple. 	<ul style="list-style-type: none"> Amour de l'enfant plus sincère et plus sûr. Enfant passe avant son compagnon ou compagne. L'enfant placé sur le même plan qu'un partenaire adulte. 	<ul style="list-style-type: none"> Difficulté de prendre sa place ou veut toute la place.

Notons que d'autres événements peuvent venir entraver l'établissement de la relation mère-enfant. Pour Boshi (2000) une femme, qui perd ou risque de perdre son enfant, perdre son père ou sa mère au moment du renouvellement des générations et de son repositionnement dans la généalogie familiale, avoir de grandes difficultés à donner la vie ou donner la vie à un enfant malformé sont autant d'événements équivalant à un véritable séisme sur le plan psychique. Soule et Noël (1995) précisent que l'attitude des parents envers un enfant et envers son handicap est plus significative pour le développement de sa personnalité que le handicap lui-même. Selon Palacio-Quintin et

Coderre (1998), certaines études démontrent que les risques s'accroissent si la mère est âgée de moins de 18 ans lors de la naissance de son premier enfant et si la famille comporte plus de quatre enfants. On doit également considérer la dépression ou la présence de problèmes de santé mentale chez un des parents comme facteurs de risques importants pour les difficultés de parentage.

Cyrulnik (2003), croit que les comportements violents, se développeraient davantage dans un contexte familial dysfonctionnel, en raison du faible attachement parent-enfant dès les premiers mois de vie, ou encore de méthodes éducatives coercitives, punitives et inconsistantes. Les autres facteurs qu'il identifie sont : le rejet parental, un changement fréquent de mode de garde, la violence, la négligence et les sévices sexuels. Les conflits conjugaux et les troubles psychopathologiques des parents pourraient aussi amplifier l'effet attribué à ces facteurs. Quant à Boshi (2000), il a dénombré certains troubles consécutifs à la naissance d'un petit frère : l'aîné peut supporter la frustration ou il peut refuser de grandir et se mettre à régresser. S'il est petit, il se verra confronté à un rival alors il usera de stratagèmes ou aura un comportement bébé.

Hirschi (1969), Loeber et Stouthamer-Loeber (1986), Samson et Laub (1993) cités dans Boët et Born (2001) expliquent que les échecs de socialisation de l'enfant sont liés à une discipline erratique du père et de la mère, à la faible supervision des parents, à un faible attachement émotionnel de l'enfant aux parents et au rejet des parents. Que la négligence, l'incohérence de la discipline, la déviance parentale, la rupture ou les conflits du couple parental, le manque d'attachement et d'implication au sein de la famille sont autant de conditions susceptibles d'augmenter la probabilité des comportements problématiques chez les jeunes.

Selon Vitaro et Gagnon (2000a), lors d'un divorce ou d'une séparation, le stress vécu par les parents diminue leur capacité de bien exercer leurs rôles parentaux et augmente la

tension dans les rapports avec les enfants. Cela favorise l'isolement de la cellule familiale. Il va sans dire que l'absence du père dans la maison signifie habituellement moins de soutien social, émotionnel et financier et moins d'aide pour la mère face aux prises de décisions, à l'éducation des enfants et aux tâches ménagères (Hetherington et Camara, 1984 cités dans Vitaro et Gagnon, 2000a). Larner (1990), note que les mères monoparentales ont également tendance à avoir un réseau de soutien restreint et moins stable - une grande perméabilité existe souvent dans les fréquentations, i.e. de nouvelles personnes sont rencontrées mais ne maintiennent pas la relation. Le manque de stabilité et, par le fait même, le manque de sécurité peuvent être des éléments affectant le développement des jeunes enfants vivant dans ces contextes.

Selon Kalter (1977 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000a), il est souvent observé que les enfants de parents séparés n'ont pas souvent l'opportunité d'interagir et de développer une relation de proximité avec leur père, les discussions et les conflits qui précèdent et accompagnent souvent la séparation des parents créent un climat émotionnel négatif qui peut bousculer le développement psychologique de l'enfant . C'est particulièrement le cas à l'âge préscolaire, où l'égoïsme de l'enfant l'amène souvent à se blâmer face à la situation et à se sentir rejeté, abandonné et peu aimé (Wallerstein et Kelly, 1990 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000a).

L'absence du père peut apporter des pertes de l'ordre de la discipline qui maintenant est assumée par une seule personne, de l'identification à un modèle face à l'apprentissage de rôle, de l'affectif par la perte d'un soutien émotionnel. | Toutes les études classiques tendent à prouver que le fait d'appartenir à une « *single mother family* » accroît considérablement le risque de problèmes comportementaux surtout si cette famille habite dans des zones urbaines à risque. Les difficultés économiques quotidiennes de ce type de famille ne sont pas totalement étrangères aux facteurs de risque, mais ce sont les relations familiales et les pratiques parentales qui s'avèrent protectrices ou non.

Florsheim et al. (1998) ont comparé des garçons âgés entre 10 et 15 ans issus de familles monoparentales et de familles biparentales dans des quartiers à risque, les résultats de recherche montrent que le cumul des facteurs de risque dans les familles joue de la même façon dans la famille biparentale que monoparentale. Néanmoins, les garçons dans une famille avec une mère seule sont à plus grand risque sauf s'ils bénéficient des éléments protecteurs que sont : un environnement familial structuré, des stratégies disciplinaires effectives qui permettent un certain degré d'autonomie et un investissement réel d'un membre de la famille de sexe masculin. Certaines études (Drapeau et Bouchard, 1993) démontrent que la relation avec la fratrie jouerait un rôle considérable dans l'adaptation des enfants lors des périodes de réorganisation familiale, comme c'est le cas lors de la séparation des parents.

Tousignant, cité dans Cyrulnik (2003) tient à préciser que ce n'est pas la séparation des parents qui provoque la blessure, c'est la charge affective qui lui est attribuée. Une séparation en soi n'est pas grand-chose, sauf pour un bébé qui vit dans l'immédiat et a besoin d'une présence constante. Pour un grand enfant, c'est le contexte social et l'enchaînement des faits qui attribuent à l'événement sa signification. Une séparation peut être vécue comme une petite aventure, comme à l'inverse l'enfant peut en souffrir quand il a baigné dans la haine ou quand les événements ultérieurs lui donnent une signification de perte ou de culpabilité. De plus la constitution d'un autre couple par la mère, tout de suite après le divorce, blesse plus les enfants que lorsque c'est le fait du père parce que le divorce des parents s'annonce presque toujours au moment où l'enfant a entre 6 et 10 ans, avant « l'acquisition de leur pleine autonomie affective ». Malgré les difficultés rencontrées, Boshi (2000), souligne que les relations parent-enfant sont très importantes et qu'il faut conserver des contacts très fréquents avec le parent qui ne vit plus sous le même toit et cela, d'autant plus que leurs liens étaient préalablement très étroits.

La plupart des familles où la séparation n'a pas lieu mais où les troubles psychiques liés aux mésententes conjugales persistent, nous pouvons selon Boshi (2000), remarquer une baisse des résultats scolaires chez l'enfant. Si un des parents est agressif contre l'autre, l'enfant peut devenir rebelle et insoumis. Quand l'agression vient du père envers la mère, pour l'enfant c'est l'angoisse et le déchirement. L'enfant aura tendance à souffrir de boulimie et à coller sa mère. Notons aussi que suite à la perte d'un être cher ou d'un être animal, l'enfant deviendra rêveur, peu attentif.

Les relations intra-familiales semblent être déterminantes dans le développement de l'enfant car c'est dans cet environnement que se vivent les premières interactions sociales (Papillon, Marzouk et Pinard, 1998; Farrington, D.P., 1998; Born, 2000). Quand un déficit relationnel précoce n'a pas été corrigé par le climat familial lors des interactions quotidiennes, le trouble affectif explose à l'adolescence (Cyrulnik, 2003)

Toutefois, comme le rappelle Dumas (1999), même si la famille est le contexte psychosocial dont le rôle dans l'étiologie des troubles du comportement a été le plus étudié, l'interprétation des informations recueillies n'est pas simple, car, dans plusieurs cas, il n'est pas évident de distinguer la cause de l'effet : la famille est-elle perturbée à cause de la présence d'un enfant difficile ou l'inverse ? Il semble bien, toutefois, que le trouble de conduite à début précoce se développe dans un contexte relationnel perturbé.

Selon Cyrulnik (2003) il semble que le nombre d'enfants négligés soit en plein accroissement. Il dénonce cette maltraitance difficile à observer puisque ces enfants ne sont ni battus, ni violés, ni abandonnés. Pourtant, l'absence de structure affective et sociale autour de l'enfant provoque des développements altérés. Le contrôle émotionnel

est mal appris, les figures d'attachement sécurisantes ne sont pas reconnues, toute nouveauté provoque une peur et non un plaisir. Dans un tel contexte, l'intensité de l'appétit sexuel et l'énorme enjeu de l'aventure sociale liés à l'adolescence provoquent plus de paniques que de douces rêveries. La défense adaptative habituelle chez ces enfants négligés consiste à rechercher l'apaisement par l'engourdissement affectif et par la création d'un monde autocentré. C'est avec un tel capital qu'ils prennent le virage de l'adolescence. N'ayant pas connu d'étayage, ils n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à compter sur les autres, ils n'ont pas pu découvrir comment on se fait aider. Les parents malgré leurs carences apportent à l'enfant mais des parents absents ne peuvent laisser leur empreinte.

Cyrułnik (2003) nous livre l'illustration des empreintes laissées par différents types de parents. Les parents morts peuvent encore offrir une grande valeur d'identification à leur enfant quand ils sont vantés par la culture ou « racontés » par des photos, des médailles ou des objets signifiants. Des parents pauvres peuvent étayer le milieu de leur enfant quand leur affection et leurs rituels structurent l'environnement et composent ainsi des tuteurs de développement. Des mères vulnérables par les préjugés culturels peuvent encore donner de la force quand elles composent avec leur corps, leurs gestes et leurs mots une base affective qui sert de tremplin à l'épanouissement du petit.

Dans notre culture, selon Cyrułnik (2003), certains parents solides et bien développés se servent de leurs diplômes pour calmer leur fringale de réussite sociale. Ceux-là, malgré leurs grandes qualités personnelles et l'organisation d'un milieu confortable ne fournissent pas de base de sécurité à leurs enfants puisque, ne prenant pas leur place dans le foyer, ils ne marquent pas leur empreinte dans la mémoire du petit. Or, une société qui encourage ces valeurs de course au diplôme et d'appétit de consommation crée autour des enfants une dilution affective. D'autres que leurs parents pourront

alors marquer leur empreinte et l'école, sans le vouloir, prend aujourd'hui cette place de substitution.

Dès l'âge de six ans, un enfant poursuit son développement le long de tuteurs extrafamiliaux, en grande partie fournis par la famille élargie, l'école et le quartier. Que ce soit, l'enfant victime, agresseur, négligé ou l'enfant adultiste qui a appris à ne rien devoir aux autres, en payant son dû afin de profiter de sa liberté; s'ils trouvent en dehors de la charge de son foyer un copain, un enseignant, un moniteur de sport ou un partenaire affectif, souvent ils se métamorphosent.

Cyrulnik (2000a), est convaincu que le premier nœud de la résilience peut être tissé à chaque étage de la construction de sa personnalité. Cependant, il sera de nature différente à chaque fois; sensorielle pour un bébé afin de provoquer une familiarité; imagée plus tard pour dessiner une figure d'attachement stable; relationnelle à l'école pour déclencher le plaisir des nouveautés à explorer; sexuelle et sociale au moment de l'adolescence quand le jeune fait le bilan du capital qui s'est accumulé en lui au cours de son passé et qu'il cherche à le placer au mieux de ses intérêts pour son avenir.

Vitaro et Gagnon (2000a) ajoutent qu'il est facile de comprendre que les comportements inappropriés appris dans un tel contexte familial se transposent naturellement dans les environnements proches de la famille, soit le réseau des pairs, le voisinage, la garderie et l'école. Les enfants qui ont ces caractéristiques sociocognitives et qui interagissent avec leurs pairs comme ils le font avec leurs parents (agressivité, coercition, dérogation aux règles) sont rapidement rejetés socialement. Ils sont ainsi coupés de l'influence normative d'enfants du même âge, essentielle au développement d'habiletés sociales, ou encore soumis à l'influence exclusive des pairs déviants. Ce rejet peut être expérimenté dans le voisinage immédiat de la famille, à la garderie et/ou à l'école; l'effet le plus néfaste est probablement celui vécu à l'école. En plus d'afficher un retard dans le

développement de certaines habiletés instrumentales (langage, concentration, connaissance de l'alphabet et des chiffres), ces enfants perturbateurs sont vite sanctionnés par les enseignants, expérimentent plus ou moins rapidement un retard dans le rendement scolaire et, parfois, des troubles d'apprentissage. Ces difficultés créent des rapports tendus entre l'école et la maison et ces enfants ont tôt fait de vivre des relations perturbées dans les deux contextes les plus importants de leur vie, soit la maison et l'école. Ajoutons à cela que les enfants vivent dans un contexte socioéconomique lui aussi perturbé (pauvreté, chômage des parents, délinquance, criminalité, etc.).

1.2.3 La trajectoire développementale de l'enfant dans le contexte environnemental (scolaire)

Selon Abidin (1983 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000a), la qualité de l'intégration de l'enfant à l'école ou à la garderie pourrait s'expliquer à partir de l'histoire familiale, surtout en considérant les échanges qui se développent dans le système parent-enfant. Les conditions environnementales adverses peuvent influencer les valeurs et les pratiques parentales et, en retour, le développement de l'enfant. Toutefois, il s'avère que certains parents arrivent à maintenir une qualité suffisante dans leurs rapports avec l'enfant malgré les stressseurs de l'environnement familial. De plus, il semble que les pratiques parentales se font plus encadrantes de manière à s'ajuster à un environnement familial difficile, ce qui favoriserait une meilleure adaptation sociale de l'enfant (Tulkin, 1977 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000a). Conséquemment, les familles à risque qui préservent le lien parent-enfant permettront la résilience de l'enfant dans le contexte scolaire. Le fonctionnement familial, la relation parent-enfant, le revenu, la scolarisation des parents et la structure de la famille figurent parmi les dimensions de la famille qui

peuvent exercer une influence sur l'adaptation sociale de l'enfant. Les jeunes qui ont de bonnes relations avec leurs parents, fondées sur le dialogue, la confiance et la compréhension, sont beaucoup plus susceptibles d'être bien adaptés à toutes les dimensions de leur vie, comparativement à ceux qui ont des relations familiales difficiles (King et al., 1998).

Seul un enfant sur deux vit la rentrée scolaire comme une aventure excitante. Le jour de la rentrée, ils ont déjà acquis une manière d'aimer et appris tous les préjugés de leur famille. Le façonnement se poursuivra sous l'effet conjugué des frères, des sœurs et des copains de quartier. L'attachement des petits ne se tisse pas forcément avec les professeurs les plus diplômés, ils leur préfèrent ceux dont la personnalité les sécurise et les dynamise. Mais la valeur et la signification que l'on attribue à l'école dépendent énormément des stéréotypes culturels. C'est donc sous l'effet d'une constellation de déterminants que l'enfant devra se faufiler pour construire sa résilience. C'est pourquoi on ne peut pas attribuer une seule cause à un effet. On ne peut pas dire que l'école les sauve ou les massacre. Les deux cas coexistent. Mais quand l'agression est extra-familiale, les tuteurs de résiliences sont intrafamiliaux. Quand une agression est intrafamiliale, c'est dans l'entourage qu'il faut chercher les tuteurs de résilience. On ne peut vraiment parler de traumatisme, mais on peut à coup sûr évoquer une épreuve difficile quand on constate qu'à l'âge de six ans, dans les semaines qui suivent l'entrée à l'école, un enfant sur deux manifeste des souffrances comportementales : troubles alimentaires, difficultés de sommeil, cauchemars, angoisses, ralentissement et irritabilité (Cyrulnik, 2003). À peine ont-ils acquis leur base de sécurité qu'ils sont lâchés dans un nouveau monde, avec une maîtresse inconnue qui s'occupe de vingt autres enfants et des compagnons avec lesquels ils entrent en rivalité dans un espace austère et contraignant. Pour peu que les parents fassent la course au travail et aux loisirs, pour peu que la famille dite *élargie* se rétrécisse en n'offrant que la présence intermittente d'un seul adulte, l'enfant n'aura pour principaux contacts que d'autres enfants de sa

fratrie et de l'école dont il recevra désormais l'empreinte. Il est tout juste âgé de six ans que déjà le pouvoir façonnant de l'adulte s'estompe. La grande personne familière n'est plus la seule image saillante de son monde, c'est un autre enfant, souvent un *grand*, qui prend cette place. Quant aux nouveaux responsables, ils composent des figures lointaines, non sécurisantes car ils ont le pouvoir de punir et de gouverner sans affectivité. Les *grands* peuvent assumer la fonction de tuteur de résilience que les parents débordés et les enseignants distants ne peuvent plus exercer. Tout cela provoque la naissance d'une culture d'enfants. Quand un enfant vit trop près d'un prédateur, une simple main tendue devient un appui qui pourrait le sauver. Même un bavardage anodin constitue un événement qui peut modifier le cours de son existence. C'est souvent comme ça que les enseignants sont efficaces, autant que par le déversement de connaissances abstraites. Ils deviennent toujours tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère. Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit. Les enseignants n'ont pas conscience de ce pouvoir. Les enseignants qui croient en la résilience ont un effet de résilience supérieur à ceux qui n'y croient pas. Même quand ils n'ont pas travaillé le concept, le simple fait d'en être convaincus construit une représentation intime qui s'exprime par des indices que l'enfant perçoit comme des informations massives, évidentes pour lui. Mais cela ne peut constituer une recette comportementale puisque, pour faire un tuteur de résilience, il faut une constellation de pressions. Le petit changement d'interaction qui témoigne du changement de représentation dans l'esprit de l'enseignant est mieux accepté par les filles. Elles donnent facilement des indices de comportement à un tuteur de résilience puisque, depuis leurs premières années, elles vont à l'école pour plaire à maman, à papa et à leur maîtresse. Alors que beaucoup de

garçons, percevant ces modifications comportementales de l'adulte, n'en font pas un tuteur de résilience car, dans certains milieux où la pression des compagnons disqualifie l'école, un tel indice n'a pas grande signification. C'est un faisceau de forces convergentes qui attribuent à l'école sa signification (Cyrulnik, 2003).

Cyrulnik (2003) constate que tous les enfants ne sont pas protégés par l'école et certains même y sont malmenés . Un enseignant peut métamorphoser un enfant par une simple parole ou un simple regard (« métamorphose » signifie changement de forme pas forcément amélioration). Lorsqu'un enfant maltraité arrive à l'école, il a presque toujours acquis un attachement insécurisé. Cette manière d'entrer en relation le périphérise. Ce type de comportement attire sur lui l'attention d'un autre type d'enfant : le brutaliseur. La manière dont les enfants maltraités se défendent contre les brutaliseurs est un prédicteur fiable de troubles ultérieurs selon Schwartz , Steven, McFadyen-Ketchun, Kenneth, Dodge, Petit et Bates (1998). Les deux s'avèrent presque toujours être des enfants malheureux. Cyrulnik (2001) est très critique à l'égard des institutions qui accueillent les enfants malmenés par la vie. Révéler le secret de la naissance, le décès d'un père lointain mais mythique peut déclencher des blessures bien pires parfois que le secret lui-même. Il dénonce cette génération du *tout dire* à l'enfant. Il pense que nous nous trompons de malade. Selon lui, ce n'est pas tant sur le blessé qu'il faut agir afin qu'il souffre moins, c'est surtout sur la culture. Lorsque la société dit : « Avec ce qui lui est arrivé, il est foutu », cela entrave le développement de l'enfant. Alors que, si le discours social reconnaît la blessure mais estime possible la reconstruction, l'enfant va s'atteler à cette tâche de reconstruction. Il faudra l'aider en lui proposant des tuteurs de développement. Si nous faisons entrer dans la culture l'idée que les enfants sont de petites personnes, ils deviennent co-auteurs de leur développement (Cyrulnik, 2001).

L'école est un lieu privilégié de socialisation pour l'enfant. Les différences d'attitudes favorisées par la famille et par l'environnement social se poursuivent à l'école. Dans le contexte actuel, on constate que les mêmes stéréotypes dans les façons d'être, de faire et de *vivre ensemble* des garçons et des filles sont présents. Tous les apprentissages de socialisation sont loin d'être cristallisés dès le moment où l'enfant fait son entrée à l'école. De ce passage et de par les valeurs qui sont véhiculées dans le milieu scolaire, l'école participe à la construction entre les sexes. La relation maître/élèves poursuit et confirme la socialisation familiale (Duru-Bellat, 1995). La détermination du genre se précise et est maintenue selon un principe régulateur qui encourage ou non l'acquisition de certains comportements selon les attentes du maître enseignant (Lajoie 2003).

La majorité des enseignants le reconnaît, il ne fait aucun doute que les comportements des garçons et des filles à l'école sont extrêmement différents et que les comportements des filles sont plus appropriés au contexte scolaire et aux activités d'apprentissage actuellement proposées. Par ses travaux de recherches, Ohrn (1993 cité dans Lajoie, 2003) est arrivé à la conclusion que les filles découvrent plus rapidement que les garçons qu'elles peuvent s'attirer l'indulgence de leur enseignant ou enseignante ou d'autres avantages similaires en s'ajustant à leurs attentes stéréotypées.

Essentiels au développement de l'enfant, les stéréotypes sont utilisés de façon naturelle par les garçons et les filles. Inconsciemment, les parents les y encouragent. Il y a du masculin et du féminin en chaque enfant. L'uniformité sexuelle et la neutralité n'aident pas nécessairement les enfants à construire leur identité de genre. Bien qu'à notre ère, une diversité de modèles d'identification soit mise à la disposition des enfants, être un garçon ou une fille continue de correspondre, selon eux, à des conduites très typées. Les études de Maccoby (1990) font ressortir les stéréotypes rattachés à la culture masculine et à la culture féminine, qui se situent à des pôles opposés. Selon William et Best (1990), les stéréotypes persistent : dans le monde entier les hommes et les

femmes sont décrits selon certaines caractéristiques précises. Ces auteurs établissent que les hommes sont perçus, dans tous les pays, comme aventureux, autoritaires, rudes, dominants et indépendants. Ils notent qu'aux femmes sont associées des attitudes émotives, affectueuses, dociles, sociables et dépendantes.

Encore à notre époque, l'adhésion à ces stéréotypes classiques existe et s'observe concrètement dans la relation parents/enfant ainsi que dans la relation maître/élèves.

Fait à noter, l'usage de ces stéréotypes serait à son paroxysme entre cinq et sept ans, âges cruciaux de l'entrée à l'école au préscolaire et au primaire. Si nous ne sommes pas conscients de cette forme de socialisation chez les garçons et les filles comme parents, enseignants et enseignantes, nous risquons d'étiqueter des enfants comme étant en difficulté d'adaptation alors qu'ils vivent tout simplement une étape capitale de leur développement psychosexuel. C'est-à-dire que par la reproduction d'attitudes typées et rigides, ils en sont à s'identifier à un genre (Lajoie, 2003).

Puisque les milieux familial et social sollicitent chez le garçon sa curiosité, sa débrouillardise et son ingéniosité, comment peut-il s'y retrouver dans un milieu scolaire où on privilégie le calme, la concentration et la compassion? Ne se heurte-t-il pas à un paradoxe éducatif : paradoxe entre son éducation familiale et celle privilégiée dans le milieu scolaire? Cette discontinuité le met à l'épreuve et le force à réajuster son comportement en fonction des attentes des adultes du milieu scolaire. Pour le garçon, ce changement est considérable et ne se fait pas sans heurt. Des pressions s'exercent pour qu'il taise, inhibe et change rapidement certaines habitudes comportementales développées et acquises depuis sa tendre enfance pour correspondre dorénavant à ce qu'on attend de lui. Cette incapacité apparente peut se cristalliser en des comportements tels que la nonchalance, l'indiscipline, la distanciation, voire le rejet complet de l'école qui, à court terme, conduit à l'abandon scolaire complet (Lajoie, 2003).

L'un des facteurs associés au redoublement scolaire est le peu d'intérêt porté par les parents aux études de leurs enfants. Les enfants risquent sept fois plus de redoubler leur année si leurs parents s'intéressent peu à ce qu'ils font à l'école. De plus, le succès en mathématiques est favorisé chez les enfants dont les parents jugent l'éducation importante (CCDS, 1997 cité dans Santé Canada, 1999). *L'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* (2002) a également montré que le redoublement scolaire était associé aux difficultés rencontrées par les jeunes soit dans l'établissement de l'estime de soi et de la confiance en soi des jeunes face à l'école, au temps consacré aux travaux scolaires, au revenu de la famille et au type de familles. (Ouellet et Stan, 2002).

Selon St-Laurent (2000) les facteurs génétiques expliqueraient jusqu'à 50% des difficultés d'apprentissage chez les enfants. Certaines conditions affectant le développement cognitif de l'enfant se soldent aussi par des problèmes d'apprentissage et éventuellement par l'échec scolaire : il s'agit du déficit intellectuel grave, des déficits sensoriels tel le déficit auditif, des troubles de langage, des déficits en matière de conscience phonologique, du déficit de l'attention et, au niveau secondaire seulement, des troubles du comportement. Le manque de compétence sociale et une faible estime de soi figurent parmi les autres facteurs individuels qui élèvent le risque d'échec scolaire. Les facteurs individuels qui élèvent le risque d'abandon peuvent être répartis en trois groupes : la qualité de l'expérience scolaire, les habitudes de vie et les aspects de la personnalité. Plusieurs dimensions de l'expérience scolaire élèvent le risque de décrochage scolaire : les habiletés verbales faibles, les difficultés d'apprentissage, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, l'absentéisme, un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires, ainsi qu'un sentiment d'aliénation face à l'école (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les garçons

semblent plus à risque de décrocher que les filles, mais leurs plus grandes difficultés scolaires expliquent ce risque. De plus, les chercheurs Janosz, Fallu et Deniger (2000), soulignent que la qualité de l'expérience scolaire constitue l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz, Fallu et Deniger, 2000).

Les prédicteurs familiaux du décrochage scolaire (facteurs de risque) sont : les enfants provenant de familles désunies ou reconstituées, où il y a plusieurs enfants et qui ont un faible revenu, ainsi que ceux dont les parents sont peu scolarisés; ces enfants courent plus de risque d'abandonner l'école (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les enfants sont plus à risque de décrocher si les parents montrent peu d'intérêt aux études, s'ils s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire, si l'encadrement parental est permissif ou déficient (manque de soutien, d'encouragement et de supervision), si les rapports parents-enfants manquent de chaleur et de communication et si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de l'enfant (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Selon Saint-Laurent (2000), sur le plan familial, la faible scolarisation de la mère est l'un des meilleurs prédicteurs de l'échec scolaire. La monoparentalité, les problèmes socioaffectifs de la famille, l'absence d'une relation affective sécurisante, le manque de soutien pédagogique des parents et de connaissance sur les méthodes pour stimuler et aider l'enfant, les attitudes négatives des parents envers la scolarisation, l'absence de livres et de matériel d'écriture au domicile sont d'autres facteurs qui contribuent à élever le risque d'échec scolaire.

Les enfants qui proviennent de familles très différentes au point de vue des valeurs et des conceptions des apprentissages, comme celles des milieux défavorisés, présentent ainsi de nombreux problèmes d'apprentissage, tels qu'une moins bonne réussite en lecture et en écriture dès la première année et un retard deux fois plus élevé à la fin du primaire chez les garçons.

Nous pouvons constater que les liens entre les problèmes auditifs ou de surdité et les difficultés scolaires semblent se préciser de plus en plus. Au Québec, 85% des enfants sourds, malgré la scolarisation, demeurent analphabètes rendus à l'âge adulte (CEG sur l'éducation, 1996 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000b). Il a été mis en évidence que les troubles de langage sont l'un des principaux facteurs de risque de l'échec scolaire (Blachman, 1996). Entre 40% et 70% des enfants du préscolaire qui ont des retards de langage seraient à risque de difficultés scolaires. Il est certain que le risque est plus faible si le trouble est léger et lorsqu'il est spécifique à un domaine. Les dernières recherches ont mis en évidence les déficits de la conscience phonologique qui peuvent être attribuables à des facteurs génétiques mais aussi à une stimulation insuffisante. Le constat est que, dans les milieux défavorisés, la conscience phonologique est plus faible (Vitaro et Gagnon, 2000b).

Pour ce qui est du déficit de l'attention, qui se définit comme étant une difficulté à fixer son attention et à la maintenir dans des tâches d'apprentissage, on constate aussi qu'il prédispose à l'échec scolaire. La prévalence est de 3% à 5% et, chez les garçons, elle est de 5 à 10 fois plus élevée que chez les filles. Le plus souvent, il se retrouve en lien avec des troubles du comportement. Certains aspects de la personnalité auraient tendance à accentuer le risque de décrochage scolaire : une plus faible estime de soi, une propension à somatiser, des états affectifs négatifs et le sentiment que ce sont des facteurs extérieurs qui régissent sa destinée (Janosz, Fallu et Deniger, 2000).

Selon Bernier (2002), dans sa publication *Portrait jeunesse*, l'environnement scolaire peut contribuer à activer ou à aggraver les troubles de comportement par une faible relation enseignant-élève, un style d'enseignement non-démocratique, la stigmatisation du jeune et une organisation scolaire déficiente.

Les caractéristiques d'une école à risque sont l'aliénation des élèves et des enseignants, les attentes peu élevées à l'égard des élèves et l'enseignement de faible qualité.

L'école, par ses structures, son organisation du programme et son climat, compte parmi les déterminants de la persévérance scolaire (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). La qualité de l'environnement scolaire aurait surtout un effet protecteur pour la réussite scolaire des élèves à risque provenant de milieux peu stimulants ou soutenant en matière de scolarisation, ses effets sur le comportement individuel des élèves en général étant très modestes (Janosz, Fallu et Deniger, 2000).

Au point de vue structurel, les écoles plus petites auraient tendance à favoriser la participation des élèves dans les activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Janosz, Fallu et Deniger, 2000).

Plusieurs pratiques éducatives sont identifiées pour favoriser la persévérance scolaire : un usage étendu des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion de classe efficaces, l'implantation d'un bon système d'encadrement et un système de reconnaissance qui privilégie le renforcement plutôt que la punition (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les attitudes des enseignants jouent un rôle important sur l'expérience scolaire des enfants. Ceux qui valorisent ouvertement la réussite scolaire et qui maintiennent des attentes élevées et réalistes concernant la performance scolaire auraient un impact positif sur la persévérance des enfants (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Quand nous observons certains enfants à l'école maternelle, surtout les garçons, qui se signalent par une motricité exacerbée, ou d'autres par une atonie frappante, nous pensons qu'il y a un risque sérieux de redoublement au primaire (Boshi, 2000). L'instabilité motrice va pratiquement de pair avec une réelle difficulté à fixer son attention et avec un retard de langage (lu, écrit et parlé). Les parents permissifs qui ne fixent pas très tôt certaines limites à l'enfant ou les parents qui ne cessent de susciter

l'éveil de l'enfant provoquent chez lui un état incompatible avec une activité suivie parce que la stimulation est excessive (Boshi, 2000).

La transition du primaire au secondaire est un moment critique du cheminement scolaire qui peut également avoir une incidence sur le décrochage (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Les élèves doivent s'adapter à un nouvel environnement et à une nouvelle organisation du temps scolaire où ils ont à changer de professeurs plusieurs fois par jour. Ces changements sont une épreuve difficile pour certains, notamment pour les élèves qui ont accumulé du retard scolaire au primaire (Brais, 1991 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000b).

1.3 L'adaptation socioaffective et scolaire du garçon.

L'adaptation socioaffective et scolaire se mesure le plus souvent en tenant compte principalement du facteur de réussite scolaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réussite scolaire des garçons est plus problématique que celle des filles.

Depuis près de dix ans au Québec et depuis plus de vingt ans dans les pays anglo-saxons et un peu moins dans les pays européens, la meilleure réussite scolaire des filles par rapport à celle des garçons a suscité l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs. Différentes recherches et méta-analyses (Hyde et Linn, 1988; Maccoby et Jacklin, 1974 et Zazzo, 1993) réalisées dans ces divers pays révèlent que, dans un contexte régulier de classe, les performances des filles sont supérieures à celles des garçons.

Le thème de la réussite scolaire depuis presque trente-cinq ans, demeure une priorité pour tout le réseau scolaire québécois. Plus particulièrement, au cours des dernières années, la réussite scolaire de tous les élèves est devenu un enjeu social et économique majeur, et ce, pour tous les ordres d'enseignement. Devenue un véritable sujet dans l'actualité scolaire québécoise, les chercheurs, les administrateurs scolaires, les commissaires, les enseignants et les enseignantes, les professionnels du milieu scolaire québécois de même que les parents mettent en place des structures de sensibilisation, de formation et de recherche pour mieux comprendre le phénomène de la disparité de la réussite scolaire entre les garçons et les filles et ses causes possibles (Zazzo,2004).

Le Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (1999) souligne qu'au primaire, l'importance des difficultés scolaires éprouvées par les garçons, comparativement aux filles, se manifeste de trois façons principales : dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture et écriture), dans le retard scolaire et dans l'identification plus fréquente des garçons comme élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

Certains constats illustrent ces propos :

- Le taux de redoublement scolaire n'a pas beaucoup changé au Québec au cours des années; il avoisinait les 14 %. Le redoublement scolaire touche plus les garçons que les filles : en secondaire 1, 16,8% et 10% respectivement, pour l'année 2000-2001 dans l'ensemble du Québec (Bernier, 2002).
- On note en 1997-1998, que 25,3% des garçons étaient, à la fin du primaire, en situation de retard scolaire contre 17,3% des filles. Cet écart observé n'est pas un phénomène récent et son ampleur est demeurée sensiblement la même au cours des 35 dernières années (CSE, 1999).

- Les problèmes scolaires (apprentissage et comportement) sont prévalents chez les garçons : 47,8% contre 27,6 % chez les filles (Bernier, 2002).

De façon générale, les valeurs et les stéréotypes véhiculés par la famille et la société dans lesquels évolue le garçon avant son entrée scolaire semblent à l'opposé des valeurs et exigences de l'école. Nous considérons que ce constat mérite que nous nous attardions plus à fond sur cette réalité plus spécifique.

Cette recherche s'adresse à tous les intervenants, familiaux, scolaires et sociaux qui désirent accompagner les garçons dans leur cheminement éducatif, scolaire et social vers la réussite. Pourquoi la plupart des garçons affirment-ils si ouvertement détester l'école? Pourquoi y a-t-il plus de garçons que de filles qui connaissent le retard, l'échec ou l'abandon scolaire? Quel exutoire le milieu scolaire offre-t-il à l'agressivité naturelle du garçon, à sa combativité et à sa masculinité en pleine effervescence entre six et douze ans? Comment canaliser cette énergie sans lui en laisser un sentiment personnel d'inadéquation? La solution ne se trouve certainement pas dans le laisser-faire, ni dans l'inhibition ou une discipline de fer. Toute une réflexion s'impose sur le sens de la dynamique interactive différenciatrice du genre dans la relation maître/élèves (Lajoie, 2003). Une diversité d'approches, entre autres le fait de proposer des classes unisexe, (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997; Hyde et Linn, 1988 cités dans Lajoie, 2003) montrent l'importance que prend ce phénomène un peu partout dans le monde.

Pour mieux comprendre le phénomène de la réussite scolaire, quelques chercheurs (Félouzis, 1993; Kelly, 1988, Smith et Glynn, 1992 cités dans Lajoie, 2003) l'ont étudié sous différents angles dont celui du processus interactionnel maître/élèves au regard du genre de chacun. Ces études soulignent que ce processus est influencé par plusieurs facteurs, dont la relation entre l'école et la famille, les facteurs culturels, sociaux et

environnementaux, les caractéristiques de l'élève en terme de genre, de problèmes d'apprentissage, de motivation, de discipline et de comportement, sans oublier les caractéristiques de l'adulte qui enseigne. Tous ces facteurs interagissant les uns avec les autres peuvent affecter les attitudes des élèves et du professeur (Wikinson et Marret, 1985 cités dans Lajoie, 2003).

Papillon, Marzouk, Potvin et Pinard (1998) constatent que le phénomène de l'abandon ou de l'échec scolaire est le résultat d'un processus vécu par l'élève. Ce processus se déroulant sur plusieurs années, impliquant de nombreux facteurs ayant entre eux des relations d'interdépendance et d'influence, contribue à augmenter le risque d'abandon. Il place l'enfant au milieu d'un réseau de micro-systèmes : la famille, les milieux socioéconomique et culturel, les différents intervenants scolaires et l'établissement scolaire lui-même se situant à leur tour dans un système plus large, la société.

Bien des indices provenant des contextes individuel, familial et scolaire nous autorisent à penser que l'identité psychosexuelle du garçon et le milieu économiquement faible dans lequel il peut évoluer sont déterminants dans l'explication de l'écart dans la réussite scolaire entre garçons et filles.

1.3.1 L'identité psychosexuelle du garçon comme facteur d'influence

Dès la conception, l'enfant vit dans la tête de ses parents. Le sexe de l'enfant est la première chose que tout parent désire connaître. Selon Duru-Bellat (1995), dès l'annonce du sexe de l'enfant, les parents seraient porteurs d'attentes différenciées et nous pouvons observer des différences tranchantes d'attitudes des parents en fonction du

sexe de leur enfant. La socialisation des garçons et des filles débiterait dès la naissance. De plus, dissocier la part d'influence du biologique serait illusoire. Même lorsqu'un bébé ne correspond pas aux expériences stéréotypées du sexe masculin ou féminin, les parents continuent d'adopter des comportements très typés. D'autres recherches, entre autres celle de Chiland (1998), démontrent que les attentes des parents et leurs projections pour l'avenir de leur enfant varient également selon le sexe du bébé.

Un processus en plusieurs étapes s'échelonnant sur plusieurs années permettra à l'enfant de construire son identité de genre. Pour bien nuancer et différencier les expressions « genre » et « sexe », il faut savoir que, depuis les années soixante, le terme « genre » s'impose dans les écrits scientifiques anglo-saxons en sciences humaines. Effectivement, ces deux mots sont de moins en moins utilisés de façon interchangeable et substitutive.

Selon Cloutier (1996), la notion de « sexe » correspond à l'ensemble des composantes physiologiques et biologiques de l'individu qui sont immuables et communes à toutes les sociétés. Le concept de « genre » fait référence au caractère social des différences entre les hommes et les femmes qui se construisent dans le temps et qui diffèrent selon les cultures. Le genre permet d'inventorier les caractéristiques, les comportements socialement considérés comme appropriés à chaque sexe. Brannon (1996) et Unger (1979) cités dans Lajoie (2003) démontrent que ce concept intègre donc les aspects éducatifs, sociaux, culturels et les caractéristiques acquises et apprises, mais non innées, que chacun développe et intériorise en réponse à son milieu.

En résumé le terme « sexe » désigne l'appartenance sexuelle déterminée biologiquement et anatomiquement, tandis que le terme « genre » se rapporte aux aspects comportementaux reconnus socialement et culturellement comme masculins ou féminins

et contribuant à la construction sociale de l'identité masculine et féminine. En d'autres mots, selon Lajoie (2003), le terme « sexe » désigne le fait que chacun et chacune naît avec un « sexe attribué » alors que le « genre » s'acquiert d'abord par l'éducation familiale puis, tout au long de la vie, au fil des interactions significatives vécues avec l'entourage social et culturel.

Quant à la psychologie, elle propose plusieurs théories pour définir ce concept. Pour les freudiens, la résolution du complexe d'Œdipe définit l'identité du genre. Par les mécanismes de l'envie du pénis et de l'anxiété de la castration, l'enfant finira par s'identifier au parent du même sexe (Freud, 1925, 1929 cités dans Lajoie, 2003). L'approche de l'apprentissage social infère que le contexte social détermine et maintient par renforcement ou punition l'acquisition ou l'évitement de comportements (Bandura, 1977 cité dans Lajoie, 2003). L'approche cognitivo-comportementale propose que l'enfant détermine son genre en adoptant un comportement observable qui, avec le temps, s'intègre de façon irréversible. Peu importe la théorie de référence, chacun des deux genres se définit toujours par rapport à autrui. (Lajoie, 2003).

Selon Lajoie (2003), le genre serait déterminé en grande partie par l'influence du milieu familial qui valorise par modelage et observation certains comportements chez chacun des sexes. Par renforcement ou répression des comportements, les parents développent la socialisation de leur enfant qui consiste à acquérir les comportements appropriés typiques associés à la catégorie de leur genre. Étant le premier agent et lieu de socialisation, la famille contribue à la transmission et au développement de conduites, de règles et de valeurs véhiculées dans la société. Les garçons et filles sont encouragés ou punis selon les comportements qu'ils adoptent en conformité avec les modèles masculins et féminins proposés (Duru-Bellat, 1995). Vers l'âge de trois ans, l'enfant connaît son sexe d'appartenance et lui associe un rôle culturel. Dès cet âge, il exprime des préférences conformes à son genre tout en percevant l'asymétrie des rôles. Pour les

garçons et pour les filles, les attitudes apprises et acquises dans leur famille seront reproduites dans leur vécu scolaire quotidien (Lajoie, 2003). Théoriquement, c'est vers sept ans, selon ce processus de maturation, que l'identité de genre de l'enfant sera construite de façon définitive.

La psychologie a clairement démontré que de connaître le développement global de l'enfant ne restreint en rien son devenir. Bien au contraire, cet outil nous permet de connaître les étapes successives du développement de l'enfant, de s'y préparer, de l'accompagner en le stimulant adéquatement. Il en serait de même avec les stéréotypes sexuels. Certains seront portés à croire que le fait de classer en catégories opposées les caractéristiques et les conduites reconnues comme masculines et féminines risque d'accentuer ces différences entre les personnes appartenant à chacun des genres et, ainsi, de les diminuer entre les individus de même genre. Il n'en est rien. Au contraire, ces connaissances peuvent mieux nous aider comme adultes éducateurs à veiller à ce que les garçons et les filles découvrent avec fierté leur appartenance à un groupe. Affirmer son identité de genre est un aspect vital du concept de soi et de la santé mentale de tout enfant (Lajoie, 2003).

Par les conduites qu'il adopte (ses activités, son choix de vêtements et ses héros), le jeune enfant découvre et affirme son genre (Bureau, 1998). En bas âge, Cloutier et Renaud (1990) soulignent que compte tenu des limites de sa compréhension, l'enfant adoptera des conduites très rigides pour désigner son appartenance sexuelle à un genre précis. Cette étape d'identification revêt une importance capitale dans le développement de l'enfant afin qu'il construise son identité psychosexuelle en harmonie avec son sexe biologique. Empêcher ou entraver ce processus risque d'entraîner certains désordres de santé mentale à court, moyen ou long terme chez l'enfant. Pour Bureau (1998), la construction de l'identité psychosexuelle de l'enfant et la reconnaissance de celle-ci par

des personnes significatives assurent de meilleures garanties d'équilibre psychique, de santé mentale et d'enracinement dans la vie alors qu'il atteindra l'âge adulte.

Pour avoir une meilleure compréhension de l'effet de la variable sexe sur la réussite scolaire, il est important de reconnaître son impact. Comme le souligne le CSE (1999), puisque les garçons et les filles présentent le même potentiel intellectuel, l'origine de l'écart de réussite semble s'expliquer par une série d'influences sociales qui s'exercent différemment selon l'appartenance de l'enfant à l'un ou l'autre sexe. Ces influences proviennent autant du monde adulte que des autres enfants et se présentent sous forme d'attentes, de comportements et de rôles sociaux en matière de masculinité et de féminité. Ces facteurs, particulièrement déterminants entre quatre et onze ans, expliquent que les styles d'interaction et les intérêts manifestés par les garçons et les filles ne sont pas les mêmes.

Ainsi, par rapport à l'école, ce qui distingue le plus les garçons des filles est une différence d'attitude. Dès le niveau primaire, les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et répondent davantage à ses attentes. Même s'il a l'impression d'être neutre et de n'avoir que des élèves devant lui, le personnel enseignant est lui-même partie prenante de ce processus de socialisation (CSE, 1999).

Une enquête récente montre également que les garçons consacrent moins de temps à leurs travaux scolaires que les filles (Ouellet et Stan, 2002). Selon cette même étude, les garçons âgés de neuf ans aiment moins l'école que les filles et, à treize ans et seize ans, ils estiment qu'ils réussissent mieux ce qu'ils font en dehors de l'école. Le CSE (1999) note que c'est par la socialisation que se forme principalement l'attitude différenciée des filles et des garçons vis-à-vis de l'école et de la réussite scolaire. Cette attitude serait responsable des comportements et des résultats obtenus; si les filles réussissent mieux que les garçons, c'est qu'elles aiment en général plus l'école

qu'eux. La réussite scolaire devient dès lors associée au monde féminin et a tendance à être rejetée par les jeunes hommes en pleine construction de leur identité sexuelle. Ceci est particulièrement vrai des garçons des milieux défavorisés qui adhèrent davantage que les autres aux stéréotypes sexuels. (CSE, 1999).

L'école est quasi absente du discours des garçons. Pour eux, ce qu'il y a d'intéressant à l'école se passe surtout en dehors de la plage horaire scolaire : aux récréations, avant et après l'école. Leurs performances sportives occupent leurs discours et les stimulent. La majorité des garçons ne mettent pas trop d'efforts dans leur réussite scolaire pour ne pas être traités de mauviettes ou d'efféminés. En valorisant le comportement *modèle* de l'élève assidu et motivé, l'école privilégie, sans le vouloir, les filles et réprime le plus souvent les garçons. Des valeurs telles que le contrôle de soi, le respect des autres et des règles de vie, sans compter la recrudescence du personnel féminin au primaire et au premier cycle du secondaire, confirment, une fois de plus, aux garçons que l'école est un lieu « féminisé » (Université Laval (Crires), 1994).

La réussite scolaire ne peut sans contredit dépendre uniquement du fait d'être né garçon ou fille. Cette explication serait beaucoup trop simpliste. Cependant, les statistiques nous amènent à considérer cette donnée comme une variable influençant potentiellement, plus qu'on le pense, la performance scolaire de l'élève.

Ce n'est pas le *sexe* de l'élève mais bien son *genre*, c'est-à-dire sa façon d'être, de faire, d'apprendre et de *vivre ensemble*, bref son identité psychosexuelle, qui influencera sur sa capacité à s'adapter ou non aux exigences du monde scolaire. Pour Lajoie (2003), la manière féminine correspond davantage aux attentes de l'école, alors que la manière masculine s'en dissocie carrément. Garçon ou fille, l'élève qui adopte des attitudes ou comportements dits *féminins* aura des chances de réussite plus grandes que celui qui s'identifiera à des attitudes ou comportements dits *masculins*.

Lajoie (2003) constate, que par crainte du rejet et des moqueries en provenance des pairs, une majorité de garçons s'opposent aux adultes de l'école qui, de leur point de vue, semblent valoriser des valeurs féminines. Pour plusieurs garçons, résister au système scolaire signifie affirmer leur masculinité. Cette intolérance des pairs devant une manière d'être plus féminine motive les garçons à reproduire et même à amplifier les comportements qu'ils perçoivent à tort comme masculins afin d'être reconnus par leur groupe d'appartenance. Cette dynamique amène encore une fois de plus les garçons à se distancer de l'école.

Nous ne pouvons garantir que comprendre la notion de genre simplifie ce labyrinthe de possibilités et peut nous permettre de mieux accompagner tous les élèves vers une réussite éducative, scolaire et sociale en tenant compte de leurs ressemblances et de leurs différences. Soyons clairs : aucune équivalence n'est assurée entre le genre et la réussite scolaire. Toutefois, dans le système scolaire québécois actuel, Lajoie (2003), constate que les garçons qui obtiennent des résultats supérieurs à la note de passage, donc confirmant leur réussite, développeront une faible estime d'eux-mêmes qu'ils traîneront longtemps comme un boulet.

Nous constatons qu'il y a peu de données dans la littérature concernant la variable « genre » et que cette préoccupation semble peu présente dans le monde scolaire. Cela nous amène à nous questionner si ce peu de considération peut amener des conditions propices à l'échec scolaire des garçons. Prenons, les garçons qui considèrent la sensibilité et l'attention comme des valeurs féminines et qui adoptent des attitudes contraires par peur d'être ridiculisés, étiquetés ou rejetés sont-ils à risque ? Ceux qui adhèrent à ces qualités comment sont-ils perçus par le enseignants ?

1.3.2 Le milieu économiquement faible comme facteur d'influence.

L'intérêt pour la clientèle scolaire de milieu économiquement faible remonte au début des années 1950. Encore aujourd'hui, cette clientèle est aux prises avec des problèmes d'échec et de sous-rendement scolaire (Beaudet, 1999). Entre autres, les enfants de familles à faible revenu sont, plus souvent que les enfants plus favorisés, les derniers de classe en lecture, en écriture et en mathématiques (Lipps et Frank, 1997) et ils présentent plus fréquemment un retard de développement du langage (Ross et al., 1996 cité dans Santé Canada, 1999).

Selon Bernier (2002), la majorité des enfants qui présentent des comportements violents vivent dans un milieu socioéconomiquement défavorisé. Ce serait toutefois l'effet de la pauvreté sur les parents (stress, tension, climat d'instabilité) et le manque d'accès aux ressources qui auraient une influence sur ce trouble plutôt que le dénuement économique lui-même. La monoparentalité est la situation à laquelle le risque est le plus souvent associé. Au-delà de la rupture conjugale, c'est tout le système familial qui est ébranlé dans ses bases relationnelles, économiques et sociales. La séparation de la cellule familiale entraîne généralement un appauvrissement du système sur le plan économique puisque, avec les mêmes revenus, il faut maintenant assumer des dépenses reliées à deux foyers différents : l'appauvrissement se fait aussi sentir sur les plans relationnel et social (Vitaro et Gagnon, 2000a).

Le milieu familial est encore celui qui influence le plus significativement le cheminement scolaire de l'enfant (CEQ, 1992 cité dans Beaudet, 1999). Il est maintenant admis que le statut socioéconomique détermine les règles et les valeurs qui influencent la façon de vivre des individus et qu'il a des effets importants sur le rendement scolaire des enfants (Drolet, 1990 cité dans Beaudet, 1999). Certains enseignants et enseignantes tiennent

peu compte de ces particularités. Or, les garçons et les filles sont sensibles à leur vécu familial.

La provenance socioéconomique de l'élève semble influencer la relation maître-élèves. Selon Gilly (1980), le corps enseignant perçoit plus favorablement l'élève d'un milieu plus aisé, ce qui affecterait positivement la qualité de leurs relations. À l'inverse, l'élève qui provient d'un milieu familial défavorisé sera perçu moins favorablement et, par conséquent, vivra une relation de moindre qualité ce qui mettra sa réussite scolaire d'autant plus à risque. Sans être un facteur qui entraîne inmanquablement l'échec scolaire, la classe sociale apparaît comme un facteur de risque pour la réussite scolaire de l'élève.

Pour Baudoux et Noircent (1995 cités dans Lajoie, 2003), la classe sociale influence la réussite scolaire des garçons de façon plus significative que le genre. Les comportements turbulents, provocateurs et dérangeants des garçons et ceux ordonnés, attentionnés et disciplinés des filles sont des stratégies différentes reliées à chaque genre et sont encore plus accentués lorsque l'enfant provient d'une classe sociale défavorisée. La scolarité des parents semble également affecter cette adhésion aux stéréotypes sexuels.

La plupart des garçons provenant de milieux socioéconomiques faibles adopteront ouvertement des comportements de rejet vis-à-vis des attitudes qu'ils considèrent comme efféminées, comme l'assiduité scolaire. Plus les garçons adhèrent aux stéréotypes spécifiques à leur genre, plus leur adaptation au milieu scolaire risque d'être problématique et d'entraîner des conduites considérées comme des troubles de comportement (Baudoux, 1998 cité dans Lajoie, 2003).

King, Boyce et King (1998) soulignent que l'école joue un rôle important sur le développement social des jeunes et ce qu'ils vivent à l'école influence directement leurs comportements en matière de santé et l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. Les élèves bien adaptés à l'école sont plus susceptibles d'avoir de bonnes relations avec leurs parents, d'être en bonne santé et heureux, ainsi que d'éviter les comportements qui présentent des risques pour la santé. De plus, ils précisent que les jeunes dont le rendement laisse à désirer, qui ont du mal à s'adapter au milieu scolaire ou qui s'entendent mal avec les enseignants et leurs camarades de classe, ont tendance à se désintéresser des études n'ayant pas acquis de sentiment d'appartenance ou vivant de l'insatisfaction face à l'école. On observe également que le niveau de satisfaction face à l'école diminue au fil du cheminement scolaire et que les filles montrent à tous les niveaux scolaires un degré de satisfaction supérieur à celui des garçons (Comité consultatif fédéral-provincial-territorial sur la santé de la population, cité dans Bernier, 2002).

L'échec scolaire a des effets négatifs à long terme : chômage, augmentation de la criminalité, perte de revenu d'emploi, baisse de la productivité, accroissement de la demande de services sociaux et des dépenses de santé. Vitaro et Gagnon (2000b) notent que, une fois installé, l'échec scolaire est difficile à contrer. Même que certains auteurs (Slavin, Karwelt et Wasik, 1993 cités dans Vitaro et Gagnon, 2000b) considèrent qu'après la troisième année du primaire les programmes seraient peu ou pas du tout efficaces. C'est pourquoi la prévention est désormais reconnue comme l'avenue privilégiée pour éviter l'échec scolaire.

1.4 Intérêt de la recherche

La reconnaissance par plusieurs études du fait que le développement de l'enfant est d'origine multifactorielle a permis de questionner l'hypothèse selon laquelle la compétence sociale et scolaire de l'enfant est le résultat d'un seul processus biologique

ou encore d'un seul processus de socialisation comme celui de l'influence de l'éducation parentale (Vitaro et Gagnon, 2000b). Nous concevons plutôt le développement humain sous l'angle de l'apparition des facteurs qui peuvent soit augmenter (facteurs de risque), soit réduire (facteurs de protection) la probabilité de développer un ou des troubles de comportements.

Différents facteurs de risque entrent en jeu pour participer à l'évolution et à la stabilité des conduites problématiques; par contre, aucun, à lui seul, ne peut être considéré comme un indicateur ou un déterminant des dysfonctionnements à l'adolescence. Ces facteurs de risque sont enchevêtrés dans les différents réseaux de référence de l'enfant et incluent le fonctionnement de la famille, ainsi que les modes d'intégration à l'école et dans la communauté. C'est la présence d'une constellation de facteurs de risque psychologiques, sociaux et environnementaux qui permet le mieux d'identifier les enfants vulnérables à l'adoption de conduites d'inadaptation sociale et scolaire (Zigler, Toussig et Bock, 1992 cités dans Vitaro et Gagnon, 2000b). Comme le souligne Gottlieb (1992 cité dans Vitaro et Gagnon, 2000b), plusieurs auteurs démontrent la pertinence de considérer non seulement certains aspects tel le tempérament mais, plus globalement, la notion d'écosystème de l'individu, c'est-à-dire la dynamique existant entre les ressources individuelles et environnementales. Jusqu'à maintenant, les études disponibles se sont très nettement centrées sur l'examen des facteurs de risque. La littérature actuelle sur les facteurs de protection est encore en devenir, et ce, en grande partie pour des motifs de méthodologie inhérente aux études requises (Bernazzani, 2001), souligne que rares sont les travaux qui se conforment à une définition plus stricte du concept de facteur de protection, telle qu'établie par Rutter (1987 cité dans Jourdan-Ionescu et al., 1998) et d'autres auteurs. Ceux-ci suggèrent de ne pas utiliser le concept de facteur de protection pour désigner, selon l'usage actuel, l'aspect opposé et positif d'un facteur de risque; ils proposent de limiter la notion de

facteur de protection aux facteurs qui protègent en dépit de la présence d'un facteur de risque.

Cette conception interactive a été soulevée par quelques auteurs (Egeland, Carlson et Sroufe, 1993; Feiner et al., 1995; Jourdan-Ionescu et al., 1998; Luthar et Zigler, 1991; Rutter, Quinton et Hill, 1990) mais les mécanismes et les effets de l'interaction sont encore peu connus. L'étude des facteurs qui contribuent à maintenir l'équilibre et la bonne évolution du développement devrait être considérée comme aussi importante que l'étude des facteurs qui contribuent à les perturber. Les facteurs de risque et les facteurs de protection forment une dyade inséparable et doivent être envisagés conjointement si l'on veut mieux comprendre la dynamique du développement de l'enfant. Cette recherche s'intéresse, d'une part, à la conception interactive des facteurs de risque et de protection dans la trajectoire développementale de garçons de milieu économiquement faible sur une période allant de la conception à 10 ans et, d'autre part, aux mécanismes et effets de l'interaction entre les différents contextes de vie de l'enfant : individuel, familial et scolaire. Tous les chercheurs et tous les praticiens qui élaborent le concept de résilience s'intéressent maintenant à la manière dont elle se construit. D'après les travaux en cours, la génétique aurait son mot à dire mais les interactions précoces parleront beaucoup plus, tandis que les institutions familiales et sociales occuperont l'essentiel du discours (Cyrulnik, 2000a).

De plus en plus, les études prennent en compte l'avis des acteurs que sont les enfants dans les relations familiales au niveau de la résilience (Lemay, 1999; Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Couture, 1998). Les chercheurs sont conscients que l'enfant représente une préoccupation centrale dans tous les travaux mais réalisent aussi que l'enfant occupe en même temps un statut marginal. Les chercheurs veulent connaître l'influence des divers facteurs sur les enfants, mais ignorent le plus souvent comment les enfants vivent ces influences.

Nous voulons, avec cette recherche, collaborer à l'avancement des expertises en cours. Déjà, dans le cadre d'une recherche sur *L'échec scolaire des garçons facteurs associés et propositions d'action* (Papillon, Marzouk, Potvin et Pinard, 1998) impliquant la Commission scolaire Vallée-De-La Matapédia et le Laboratoire d'Étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation [LEADRE] de l'Université du Québec à Rimouski, il y a une amorce dans la recherche des facteurs de risque associés à l'échec scolaire des garçons et leurs facteurs de protection ou les solutions susceptibles de favoriser leur réussite scolaire. On peut y lire à la page 3 :

De nombreux auteurs (Duru-Bellat, 1988-1994; Assogba, 1984; MEQ, 1991; Gosling, 1992; Laurens, 1992; Felouzis, 1993; Deblois et Corriveau, 1994; Ouellet, 1994, Fortin, Potvin et Royer, 1995; CSE, 1996; Potvin, 1997) proposent un modèle explicatif de l'échec scolaire. Ce modèle tient compte des facteurs de risque qui lui sont associés. Il a également le mérite d'expliquer à quoi tient la réussite scolaire puisque ce sont les mêmes facteurs qui interagissent dans un cas comme dans l'autre, seule leur nature diffère. Il lie *échec scolaire et difficultés d'adaptation scolaire et sociale* à réussite scolaire et adaptation scolaire et sociale.

Le regard systémique porté sur le processus de l'échec ou de la réussite permet ce rapprochement puisqu'il place le jeune en interaction avec plusieurs systèmes. De ces interactions peuvent naître des conflits relationnels opposant le jeune à sa famille, la famille à l'école, l'école au jeune, etc. Comme le soulignent Pourtois et Desmet (2000), le premier contexte à prendre en compte est celui de la famille. On peut dire aujourd'hui que celle-ci est apte à protéger l'enfant de la détresse liée aux problèmes sociaux et qu'elle est l'instance qui permet l'engagement de l'élève dans sa scolarité.

La réussite et l'échec peuvent se révéler des symptômes, qui ont toujours une histoire. On fragmente pour mieux analyser, mais le réel, lui, est continu. C'est en intégrant la famille, l'école, le sexe et le social que l'on pourra comprendre comment l'institution scolaire peut produire un effet de résilience (Cyrulnik, 2003).

En se dirigeant dans ce sens, cette recherche sera davantage susceptible d'apporter une connaissance et une compréhension du phénomène de l'interaction des facteurs de protection et de risque pouvant favoriser une résilience et permettre une meilleure adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible.

1.5 Questions de la recherche

Nos questions de recherche sont :

- 1) Quels sont les facteurs de risque et de protection qui, par leur interaction à la fois dans les contextes individuel, familial et scolaire, sont susceptibles d'avoir contribué à une résilience favorisant une meilleure adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible?
- 2) Comment les divers facteurs de risque et de protection interagissent-ils entre eux au niveau des contextes individuel, familial et scolaire et comment sont-ils susceptibles de contribuer à une résilience favorisant une meilleure adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible?

1.6 Objectifs de la recherche

Ces questions de recherche nous permettront d'atteindre les objectifs suivants :

- 1) Identifier les facteurs de risque et de protection qui, par leur interaction au niveau des contextes individuel, familial et scolaire, sont susceptibles de contribuer à une résilience favorisant une meilleure adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible.

- 2) Définir les liens entre les facteurs de risque et de protection au niveau des contextes individuel, familial et scolaire susceptibles de contribuer à une résilience favorisant une meilleure adaptation socioaffective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible.

Chapitre 2

Cadre théorique

Ce chapitre présente, dans un premier temps, une perspective historique, différentes définitions actuelles et les caractéristiques des enfants résilients. Dans un deuxième temps, les facteurs de protection, certaines définitions, les différents facteurs identifiés par les chercheurs dans les contextes individuel, familial et environnemental et leurs effets. Dans un troisième temps, les facteurs de risque, certaines définitions, les différents facteurs identifiés par les chercheurs dans les contextes individuel, familial et environnemental et leurs effets. Dans un quatrième temps, l'interaction des facteurs de risque et de protection mettant en place un processus appelé *balance dynamique contextuelle*.

2.1 Le concept de résilience

2.1.1 Perspective historique

Le concept de la résilience a fait l'objet de plusieurs réflexions et recherches. Dans les premières définitions, la résilience faisait référence à la physique des matériaux. Elle était associée au ressort ou à l'élasticité propre à la capacité de l'individu face à l'adversité (le petit Robert, 1990). Dans une perspective historique, un article de Scoville publié en 1942, parlant des tâches des travailleurs sociaux durant la guerre, mentionne « la résilience étonnante des enfants face aux situations dangereuses pour leur vie ». Dans les années soixante-dix, Jérôme Kagan écrit plusieurs articles sur le

thème de la résilience au niveau du développement cognitif (1973, 1975, 1976 cités dans Cyrulnik, 1999). Durant ces mêmes années paraissent des écrits sur les enfants *invulnérables* (Anthony, 1974; Chiland, 1980) et le livre de Werner et Smith (1982), *Vulnerable but Invincible : A longitudinal study of resilient children and youth*, rend compte de l'étude longitudinale conduite à Kauai (Hawaï) sur 698 enfants à risque depuis leur naissance en 1955. Ils ont constaté que le fait d'être invincible, peut découler de la combinaison de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques. Pour eux, être invincible, invulnérable n'a plus la même notion que ce qu'avait proposé Anthony (1974) et qui donnait au concept un aspect statique. Les chercheurs orientent leurs études vers une définition donnant à la résilience une qualité plus souple pouvant modifier les réponses aux risques présents. De plus, Masten et Garmezy (1985) et Rutter (1985) cités dans Jourdan-Ionescu (2001, p. 164) précisent que « la résilience est une caractéristique individuelle où interviennent des facteurs de protection incluant à la fois des caractéristiques individuelles et des caractéristiques environnementales et que tout ce processus varie dans le temps et dépend en partie des circonstances de la vie ».

Dans le recensement des recherches actuelles sur la résilience fait par Jourdan-Ionescu (2001), nous voyons que les recherches ont été appliquées à différentes clientèles à risque en tenant compte de divers facteurs individuel, familial ou sociaux. Il demeure que les chercheurs ne peuvent encore totalement expliquer pourquoi, certains individus sont résilients face à des épreuves tandis que d'autres s'écroulent.

2.1.2 Principales définitions actuelles

Les définitions du concept de résilience ont évolué depuis les onze dernières années. Nous voyons poindre une ouverture plus grande sur le concept de résilience comme un

processus dynamique interagissant avec d'autres facteurs. Dans la revue québécoise de psychologie parue en juin 2001, plusieurs auteurs sous la direction de madame Jourdan-Ionescu ont précisé les nouvelles définitions qui semblent orienter l'ensemble des recherches actuelles. Tout comme Barbarin (1994, cité dans Jourdan-Ionescu, 2001, p. 165) fait référence à la « capacité de faire de son mieux face à une situation difficile, d'affronter des situations de vie désorganisées, de survivre et de se développer en dépit de ressources limitées et d'un milieu défavorisé ». Fisher (1994, p. 269) lui, propose une approche phénoménologique qui fait appel au paradoxe :

[...] toute situation extrême, en tant que processus de destruction de la vie, renferme paradoxalement un potentiel de vie, précisément là où la vie s'était brisée [...] le ressort invisible permet de rebondir dans l'épreuve en faisant de l'obstacle un tremplin, de la fragilité une richesse, de la faiblesse une force, des impossibles un ensemble de possibilités.

Pour Werner (1995, cité dans Jourdan-Ionescu, 2001, p. 164), « la résilience est un concept décrivant une adaptation réussie après une exposition à des facteurs de risque biologiques et/ou à des événements de la vie stressants et impliquant l'attente d'une faible susceptibilité aux facteurs de stress futurs ».

Vanistendael (1996, p. 9) offre, pour sa part, une définition plus classique et voit la résilience comme la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. À la suite de Dyer et Mc Guinness (1996), on doit envisager la résilience comme un processus dynamique influencé par des facteurs de protection.

Pour Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers et Roosa (1997, cité dans Jourdan-Ionescu, 2001, p. 165), la résilience est le fruit d'un développement positif se déroulant face à l'adversité. Cette définition s'adapte très bien aux cas des enfants ayant survécu à de

graves maladies. Pour Steinhauer (1998, cité dans Jourdan-Ionescu, 2001, p. 165), la résilience est la capacité de l'enfant à mobiliser les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés qui se présentent dans sa vie. Si nous observons le cheminement d'une personne, nous pouvons spécifier le niveau de résilience dont il fait preuve et placer sa capacité de résilience sur une échelle d'une faible adaptation qui l'amène à se désorganiser et une adaptation lui permettant d'utiliser ses ressources.

Cyrułnik (1998), quant à lui, croit que la résilience se réfère à la capacité de demeurer soi-même quand ça va mal et de continuer à se développer en tant qu'humain. Dans le même ouvrage, Guedeney (1998) pense que la résilience est définie par le maintien d'un processus normal de développement malgré des conditions difficiles; que la résilience est un processus complexe, un résultat, l'effet d'une interaction entre l'individu et son environnement.

Pour Johnson (1999), la résilience s'appuie sur une opportunité de déséquilibre permettant aux événements de croissance d'avoir lieu et aux facteurs de protection d'agir. Pour cet auteur, la résilience fait partie du cheminement de tout individu et ce sont les rapports qu'il entretient avec son environnement qui permettent que la résilience s'installe. Les chercheurs ont pu le constater à travers le phénomène du rejet de l'autorité par une génération de parents qui pensaient que, si on imposait moins de contraintes aux enfants, si on faisait tout à leur place, ils se développeraient mieux. La nouvelle notion qui apparaît avec la résilience, c'est qu'il faut donner aux enfants des occasions de victoire, pour renforcer leur confiance en eux, ne pas faire à leur place, ne pas trop les protéger car cela crée des personnes qui, à l'adolescence, sont souvent obligées de se mettre à l'épreuve par des conduites à risque, des passages à l'acte pour découvrir qui elles sont et ce qu'elles valent vraiment. De plus, Cyrułnik (2000b, p. 259) dit que la résilience, c'est l'art de naviguer dans les torrents. Un trauma a bousculé le blessé dans une direction où il aurait aimé ne pas aller. Mais, puisqu'il est tombé dans un

flot qui roule et l'emporte vers une cascade de meurtrissures, le résilient doit faire appel aux ressources internes imprimées dans sa mémoire, il doit se bagarrer pour ne pas se laisser entraîner par la pente naturelle des traumatismes qui le font bourlinguer de coups en coups jusqu'au moment où une main tendue lui offrira une ressource externe, une relation affective, une institution sociale et culturelle qui lui permettra de s'en sortir.

Si nous reformulons autrement ce qui précède, nous pouvons dire que le concept de résilience est le produit de ce que Lemay (2001a) appelle la spirale interactive : les facteurs de stress, les facteurs de protection et les facteurs de risque ont à certains moments, selon leur intensité et leurs interactions, des qualités différentes. Nous en arrivons à l'idée d'une succession de mouvements qui est continuellement présente. Tout comme Lemay (2001a), Cyrulnik (1999, p. 43-44) traduit ce qui, dans un langage scientifique, se dirait ainsi : « la résilience est un processus diachronique et synchronique : les forces biologiques développementales s'articulent avec le contexte social, pour créer une représentation de soi qui permet l'historisation du sujet ». « La résilience est un tricot qui noue une laine développementale avec une laine affective et sociale (...) la résilience n'est pas une substance, c'est un maillage. » On ne peut l'objectiver à un moment T puisque c'est une *théorie de la vie* qui se noue et se dénoue continuellement. C'est une image kinesthésique qui exprime le temps qui passe et le geste qui le poursuit pour le fixer. Le tricot n'est guère que le symbole du temps. Il est clair qu'après un traumatisme, rien ne pourra redevenir comme avant mais, ce qui est sûr, c'est que tout enfant blessé peut tricoter des liens de résilience (Cyrulnik, 2001). Deux concepts permettent de se faire une bonne idée de ce qu'est la résilience : le lien et le sens. L'événement qui fait trauma s'impose et nous met en déroute, nous cherchons alors à faire des liens. Le sens que nous attribuons à l'événement dépend de notre histoire et des rituels mis en place dans notre vécu. Il n'y a donc pas d'événement *en soi*

puisque un morceau de réel peut prendre une valeur saillante dans un contexte et banale dans un autre (Cyrulnik, 2003).

En résumé, les définitions de Johnson (1999), Lemay (2001a) et Cyrulnik (2003) nous permettent de retenir une définition plus large de la résilience. La résilience s'appuie sur une opportunité de déséquilibre permettant aux événements de croissance d'avoir lieu et aux facteurs de protection d'agir. Elle est comme un tricot qui noue une laine développementale avec une laine affective et sociale et ce sont les deux concepts de base, soit le lien et le sens qui en déterminent la qualité. Elle est comme une trajectoire développementale qui s'entrecroise dans les contextes individuel, familial et social.

2.1.3 Caractéristiques des enfants résilients

Les conclusions de plusieurs études ont indiqué qu'une grande proportion de jeunes qui furent exposés à des environnements désavantagés au cours de leur développement ne présentent pas de problèmes émotionnels et psychologiques (Werner, 1990; Fish-Murray, 1990). Une attention particulière fut portée, lors des recherches, à l'identification des caractéristiques des enfants résilients et de leurs environnements, les distinguant ainsi des autres enfants qui répondent au stress de façon mésadaptée. Ces enfants semblent posséder des qualités particulières contribuant à leur adaptation. La sociabilité, le respect de soi et de l'autre, l'habileté à démontrer de l'empathie aux autres, des attitudes positives envers les autres et des habiletés de résolution de problème dans les situations sociales seraient de ces atouts particulièrement pertinents pour obtenir le soutien de la part des personnes dans l'environnement (Hauser et al., 1985). D'autres caractéristiques communes sont soulevées par Cyrulnik (2001) suite à ses travaux : les enfants utilisent des mécanismes de défense comme le recours au rêve.

Quand le présent est intolérable, l'imagination d'un autre futur fournit des trésors qui aident à le supporter. Ces enfants-là refusent de faire une carrière de victime, ils s'évadent de façon à laisser la partie saine de leur personnalité agir. Ces enfants ont souvent de grandes capacités intellectuelles. L'intellectualisation est un moyen de se défendre contre la souffrance endurée. Ils deviennent philosophes à l'âge ou d'autres jouent à la poupée. Et, très vite, les enfants résilients deviennent de grands créatifs et transforment leur blessure en œuvre d'art pour mettre une distance entre eux et leur traumatisme : ils sont souvent écrivains, comédiens. Certains se tournent vers les autres et veulent s'engager socialement (œuvres humanitaires, éducateurs de rue...) ou s'orientent vers de longues études (souvent en psychologie) : ce qu'ils veulent avant tout, c'est devenir l'auteur de leur destin. Ce sont des décideurs parce qu'ils n'ont rien décidé de leur enfance. La sublimation est donc l'une des conditions de la résilience. Elle prend appui sur les liens que l'enfant a pu tisser avant le traumatisme. Ces enfants sont contraints à la réussite s'ils veulent s'en sortir. Cyrulnik (2000a), parle de la *confiance primitive* qui s'acquiert entre 0-12 mois : on m'a aimé donc je suis aimable, donc je garde l'espoir de rencontrer quelqu'un qui m'aidera à reprendre mon développement. L'enfant qui acquiert cette confiance primitive aurait une meilleure aptitude à la résilience. L'enfant blessé saura instinctivement qu'il connaît des sentiments positifs et agréables qui l'aideront à sortir la tête de l'eau. Ensuite, et c'est capital, ils auront recours aux ressources externes, il s'agit en fait de toutes les mains tendues : un éducateur, un médecin, un ami, un parent. Ces personnes-là sont essentielles, car elles sont celles qui vont prouver à l'enfant meurtri que quelqu'un reconnaît enfin qu'il vaut quelque chose. De plus, un tiers des enfants meurtris n'ont aucune ressource interne, ils n'ont reçu aucun amour étant bébé, ils sont donc bien obligés de chercher de l'amour chez autrui. Pour eux c'est plus dur, mais beaucoup parviennent à s'en sortir. Cette *compétence de représentation*, i.e. cette capacité à comprendre clairement ce qui se passe dans leur environnement, aide ces enfants à maîtriser leur stress. Ce qu'on remarque également c'est que, malgré le risque présent dans son entourage, l'enfant résilient a l'opportunité

d'établir une relation de proximité avec au moins une personne dans son environnement qui lui procure de la stabilité, lui permettant ainsi de développer une certaine confiance (Werner, 1990).

Pour un adulte, c'est la signification que son histoire donne à ce qui lui est arrivé qui peut être traumatisante. Un enfant a une plasticité supérieure à celle d'un adulte mais, même âgés, les êtres humains ont encore la capacité de récupérer et de s'adapter. Cependant, comme le souligne Cyrulnik dans son livre *Le murmure des fantômes* (2003), il faut évaluer le plus grand nombre possible d'éléments de l'histoire de l'enfant et de son contexte afin de découvrir quelle serait la situation résiliente et d'en éviter une autre plus délabrante. Car ce n'est pas toujours l'apparence logique qui protège et permet de prédire une reprise du développement.

En somme, les enfants résilients ont des qualités particulières, des mécanismes de défense et des acquis socioaffectifs présents dans leur trajectoire développementale. Le tableau 1 permet de saisir la dynamique mise en place par l'enfant résilient.

Tableau 2 Qualités, mécanismes et acquis des enfants résilients

Qualités particulières.	Mécanismes de défense	Acquis majeurs.
Sociabilité	Le recours au rêve.	Confiance primitive.
Respect de soi et de l'autre.	Intellectualisation.	Ressources externes (tuteurs de résilience)
Habilité à démontrer de l'empathie aux autres.	Prise de contrôle de leur destin (décideurs).	
Attitudes positives envers les autres.	Sublimation (contraints à la réussite).	
Habilités de résolutions de problèmes dans les situations sociales.	Humour	

2.2 Les facteurs de protection et leurs effets

2.2.1 Définition

On appelle *facteurs de protection* les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui paraissent tempérer des prédictions de psychopathologie basées sur un statut individuel à risque en offrant une résistance au risque. Le terme de facteur de protection est utilisé comme un terme générique pour les modérateurs du risque et de l'adversité qui améliorent l'évolution développementale (Werner, 2000).

2.2.2 Les différents facteurs de protection

Nous vous présentons tel quel, le tableau réalisé, par Kimchi et Schaffner (1990); les facteurs de protection sont divisés en deux grandes catégories : les facteurs individuels et les facteurs sociaux, ces derniers se subdivisent à leur tour en facteurs familiaux et facteurs de soutien externes.

Tableau 3 Facteurs de protection (Kimchi et Schaffner, 1991)

Facteurs individuels	Facteurs sociaux (famille et autres)	Facteurs de soutien externes
<ul style="list-style-type: none"> • Habileté à attirer l'attention de la personne qui en prend soin. • Orientation vers la réussite. • Développement sensori-moteur et langagier adéquat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de règles et de structures adéquates durant l'adolescence. • Personnes alternatives pouvant s'en occuper. • Grande attention de la pre- 	<ul style="list-style-type: none"> • Adulte proche avec lequel partager des expériences. • Figure de soutien qui peut servir de modèle d'identification pour l'enfant.

Facteurs individuels	Facteurs sociaux (famille et autres)	Facteurs de soutien externes
<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension verbale et capacités de lecture et d'écriture adéquates. • Défi. • Compétence. • Engagement. • Efforts pour faire des progrès. • Flexibilité. • Absence de maladie grave ou accident. • Genre (féminin pour beaucoup de stress, masculin pour un peu). • Bonnes habiletés de communication. • Bons mécanismes de « coping ». • Bonnes habiletés de résolution de problèmes. • Robustesse. • Haut taux d'endorphine (diminuant le malaise). • Scores élevés aux mesures de responsabilité, socialisation, féminité/masculinité. • Humour. • Indépendance, bonne capacité à faire des efforts personnels lors des premières années. • Lieu de contrôle interne. • Force psychique interne. • Valeurs internalisées. • Activité physique. • Disposition de personnalité positive. • Sens de soi positif. • Confiance en soi. • Sociabilité, perspicacité sociale. • Tempérament (gai, sensible). • Recherche de sensations. • Recherche de sensations de toucher ou de contacts. 	<p>mière personne qui en a pris soin durant les premières années de la vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Âge du parent de sexe opposé (pour les filles, pères ayant plus de 30 ans; pour les garçons, mères ayant moins de 30 ans). • Rang de naissance (premier). • Cohésion familiale. • Taille de la famille de 4 enfants ou moins. • Statut socioéconomique élevé. • Peu de conflits parentaux durant les deux premières années de vie. • Perception maternelle de l'enfant comme très actif et socialement sensible. • Communication ouverte. • Parentage graduel (exposition graduelle au stress préparant mieux à affronter la vie réelle). • Guidance parentale anticipatrice. • Mère positive, confiance en elle-même. • Comportements stables des parents durant les temps plus chaotiques (guerre, désastre). • Bonnes relations entre les frères et sœurs. • Chaleur envers l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement pour une cause. • Facteur ethnique. • Amitié. • Bon éducateur de garderie ou bon enseignant à l'école. • Sources de soutien informel à travers les pairs, la parenté, les voisins, le curé et les enseignants. • Pairs. • Reconnaissance positive pour les activités. • Affiliation religieuse.

De plus, de sa célèbre étude longitudinale, Werner (1993) précise et retient les facteurs principaux qui assurent une certaine protection chez les enfants vivant dans des contextes à risque élevé :

- Les caractéristiques du tempérament de l'individu qui lui permettent d'obtenir des réponses positives d'une variété de personnes prenant soin de lui;
- Les habiletés et l'estime qui le conduisent à utiliser efficacement ses talents;
- Les caractéristiques et styles d'intervention des parents qui reflètent à l'enfant sa compétence et entretiennent l'estime de soi;
- Les adultes soutenant qui encouragent la confiance et agissent comme gardien de sécurité face au futur;
- L'ouverture à certaines opportunités lors des transitions majeures de la vie.

Pour notre recherche, nous retenons donc la définition de Masten et Coastworth (1995 citée dans Jourdan-Ionescu, 1998) : les facteurs de protection ne sont donc pas nécessairement l'inverse des facteurs de risque; c'est leur intensité et leur rôle à l'intérieur d'une dynamique particulière qui les caractérisent. Chaque enfant est unique, ce qui pourrait sembler être une demande exagérée pour un enfant, ne le sera pas pour un autre. Pour que cette demande devienne un facteur de risque ou de protection, elle doit être observée à travers le vécu de l'enfant, l'intensité avec laquelle il la vit et le contexte entourant la demande.

2.2.3 Les effets des facteurs de protection

Les facteurs de protection sont donc des facteurs constitutionnels et environnementaux qui rendent l'enfant résilient, c'est-à-dire capable de changer pour récupérer face à différentes situations difficiles. Cyrulnik (2001) met l'accent sur les ressources

internes, dont le tempérament, développées grâce aux interactions précoces et sur la rencontre de *tuteurs de résilience* qui constituent un soutien social. Les recherches menées sur le phénomène de la résilience soulignent que le développement de mécanismes internes et certaines compétences représentent des facteurs de protection déterminants dans la prévention (Vitaro et Gagnon, 2000a).

Les éléments de protection permettent à l'enfant qui est exposé à un facteur de risque ou de vulnérabilité de réajuster ses stratégies d'adaptation. Vitaro et Gagnon (2000a, p. 367) notent que, dans plusieurs recherches récentes, l'évaluation de diverses sphères de compétences a permis de constater la nature multidimensionnelle du concept. De plus, Luthar (1997 cité dans Vitaro et Gagnon 2000a) précise qu'une proportion relativement faible des enfants sont résilients dans toutes les sphères.

Dans une recherche menée auprès de jeunes enfants fréquentant le service d'intervention précoce du Centre Local de Services Communautaires [CLSC] de Drummondville, l'équipe de Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Coderre (1998) a élaboré une liste déterminée de facteurs de protection avec des définitions claires (voir Appendice 8).

Nous nous sommes aussi inspirés de Farrington (1998) qui souligne, au niveau scolaire, quelques facteurs de protection : le sentiment d'appartenance à l'école, la satisfaction face à l'école, une bonne relation éducateur ou enseignant à l'école et une reconnaissance positive pour les activités.

2.3 Les facteurs de risque

2.3.1 Définition

Les études sur l'enfant à risque et sur les facteurs de risque biologiques et sociaux se sont multipliées pendant les 20 dernières années (Anthony, Chiland et Koupernik, 1982; Escalona, 1982; Field et Sostek, 1983; Frankenburg et al., 1985; Garmezy, 1974; Paulhus, 1990; Rossetti, 1986; Rutter et Casaer, 1991 cités dans Vitaro et Gagnon, 2000a).

On appelle facteur de risque *toutes les conditions existentielles chez l'enfant ou dans son environnement qui entraînent un risque de morbidité* (Marcelli, 1993). Nous pouvons citer la définition très connue de Garmezy (1983) qui affirme que les facteurs de risque, lorsqu'ils sont présents, augmentent la probabilité qu'un enfant développe un trouble émotionnel ou comportemental en comparaison avec un enfant de la population générale sélectionné au hasard.

Facteur de risque et facteur de stress sont rarement définis dans la documentation et sont souvent confondus. Par contre, les concepts de facteur de risque et de facteur de stress ne sont pas synonymes. Même s'il n'y a pas de consensus quant à la définition de stress, celle du Comité de la santé mentale du Québec (1985) cité dans Fortin et Bigras, 1996 précise que le stress provient des facteurs environnementaux et constitue une pression dont la variabilité de la fréquence, de l'intensité et de la durée en feront un stress aigu ou chronique. Les facteurs de risque comme les facteurs de stress doivent être analysés selon l'interaction complexe entre l'individu et l'environnement.

2.3.2 Les différents facteurs de risque

Les liens entre, d'une part, ces facteurs individuels et environnementaux et, d'autre part, l'expression des troubles de comportement chez l'enfant, sont probabilistes. Conséquemment, le danger que l'enfant développe des troubles de comportement est plus ou moins prévisible et implique qu'à facteurs de risque égaux, certains enfants développent des troubles et d'autres n'en développent pas. En effet, chaque personne est unique et il faut reconnaître ces différences individuelles. De plus selon ses antécédents personnels, chaque enfant réagira différemment aux facteurs de risque et deviendra plus ou moins susceptible de développer des troubles de comportement (Fortin et Bigras, 1996). Comme le rapportent Werner et Smith (1982 cités par Fortin et Bigras 1996) : « La vulnérabilité de l'enfant dépend des facteurs personnels et de sa sensibilité, de ses forces et faiblesses et de sa capacité à faire face aux facteurs de risque et aux facteurs de stress. »

La liste des facteurs de risque dont nous avons tenu compte dans le cadre de cette recherche se rapporte à la recherche menée auprès de jeunes enfants fréquentant le service d'intervention précoce du Centre Local de Services Communautaires [CLSC] de Drummondville, l'équipe de Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Coderre, (1998) a élaboré une liste déterminée de facteurs de protection avec des définitions claires (voir Appendice 8).

2.4 L'interaction des facteurs de risque et de protection, un processus

Vitaro et Gagnon (2000b), estiment que les connaissances actuelles ne permettent pas de pondérer l'importance relative des facteurs de risque associés aux troubles de comportements des enfants. En classifiant les facteurs par ordre proximal et distal, il est possible de les identifier du plus influent (proximal) au moins influent (distal). Cependant, il est impossible de préciser clairement que tel facteur proximal aura telle conséquence chez tel enfant. Les écrits scientifiques rapportent que de nombreux facteurs (individuel, familial et environnemental) sont susceptibles de placer l'enfant à risque en position de développer des troubles de comportement. La documentation suggère de dépasser le niveau d'étude qui se centre sur un événement de la vie ou un stressor pour étudier les multiples stressors et les combinaisons de facteurs impliqués dans le développement de l'enfant. Pour une compréhension des situations fortement à risque et des processus menant aux troubles de comportement, il faut d'abord évaluer, en même temps, plusieurs indices provenant de l'enfant, de la famille et de son environnement puis analyser les combinaisons de facteurs qui protègent ou affectent l'enfant. Il ne faut pas oublier que la résistance des enfants aux facteurs de risque est relative et non absolue, elle peut donc varier dans le temps et selon le contexte. Rutter (1985 cité dans Jourdan-Ionescu et al., 1998) estime que le cumul de facteurs de risque est la meilleure représentation ou prédiction possible du niveau d'inadaptation psychosociale de l'enfant :

- 1) La présence d'un seul facteur ne semble pas augmenter la probabilité de problèmes ultérieurs;
- 2) En présence de deux facteurs de risque, les conséquences négatives sont multipliées par quatre;
- 3) Quand trois ou quatre facteurs sont présents, les risques augmentent considérablement. L'enfant peut devenir très vulnérable et le risque ou la

probabilité qu'il développe des problèmes émotifs ou des troubles de comportements est très élevé.

Dans leur étude de l'interaction entre les facteurs de risque et de protection, Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Coderre (1998) notent que les recherches ont permis de constater que ce n'est pas tant la nature que le nombre de facteurs de risque qui est déterminant. Werner et Smith (1989 cité dans Jourdan-Ionescu et al., 1998) ont constaté que, parmi une large cohorte d'enfants hawaïens à risque (n=698) qu'ils ont suivi dans leur étude longitudinale jusqu'à l'âge de 30 ans, les enfants ayant des problèmes d'adaptation sérieux à 10 ans présentaient quatre facteurs de risque et plus à deux ans. Les enfants présentant moins de difficulté se situaient au bas de cette ligne de démarcation.

Rutter (1985 cité dans Jourdan-Ionescu et al., 1998) présente les combinaison possibles des facteurs de risque :

- La nature et le nombre des conditions adverses
- Les caractéristiques personnelles : âge-sexe-tempérament-capacités socio-affectives et cognitives
- Le soutien familial et social
- Les dimensions positives de sa vie
 - Ses expériences antérieures.
- Les facteurs de risque de développer de l'échec scolaire :
 - Caractéristiques de l'enfant :
 - Déficit intellectuel, auditif ou de l'attention
 - Trouble du langage (conscience phonologique)
 - Facteurs génétiques
 - Troubles du comportement

Caractéristique de son milieu socioculturel :

Un milieu différent de celui de l'école

Milieu défavorisé

Dans le cadre d'une étude prospective, Rutter et son équipe (1975 cité dans Jourdan-Ionescu et al, 1998) ont suivi environ 150 familles anglaises afin de dépister l'incidence des troubles psychiatriques des parents sur le développement des enfants. Après s'être consacrés, au début, à l'étude de facteurs de risque considérés isolément, les recherches ont permis de constater que ce n'est pas tant la nature que le nombre de facteurs de risque qui est déterminant (Werner et Smith, 1982). L'étude de Sameroff et al. (1987 citée dans Jourdan-Ionescu et al., 1998) est également révélatrice de l'effet cumulatif des facteurs de risque sur la compétence de l'enfant.

La recherche Papillon, Marzouk, Potvin et Pinard (1998) illustre, en se basant sur la perspective écosystémique, les différents niveaux de protection pouvant être à l'œuvre chez une personne à un moment donné du développement, face à un ou des facteur(s) de risque. Il est important de ne pas oublier que l'intensité du risque entre en jeu et peut rendre caduque l'efficacité des différentes couches de protection présentes.

Mais le problème de l'exposition au risque ne se limite pas à une simple question de nombre de facteurs de risque. Sans compter que le fait de mettre en relation étroite un nombre précis de facteurs de risque présents chez un enfant à la probabilité qu'il développe des problèmes émotifs ou des troubles de comportement introduit un certain biais. En effet, le nombre de facteurs de risque présents chez un enfant est étroitement lié au nombre de facteurs de risque retenus dans le cadre de la recherche. Plus le nombre de facteurs de risque retenus est grand, plus grande est la probabilité qu'un individu, quel qu'il soit, en cumule plusieurs. Ce biais peut être corrigé en utilisant

les notions de *taux de rendement* et de *ratio* des facteurs de risque et de protection, notions que nous présenterons plus loin dans cette étude.

La combinaison de facteurs biologiques, sociaux et écosystémiques qui interagissent pendant une longue période de temps est nécessaire pour causer d'importants problèmes développementaux et d'adaptation (Garmezzy et Rutter, 1988 cités dans Jourdan-Ionescu et al., 1998). Les recherches se doivent donc de considérer l'interaction entre les facteurs de risques présents.

2.5 La balance dynamique des facteurs de risque et de protection

Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Coderre (1998) ont proposé une *balance dynamique des facteurs de risque et de protection*. Cette balance dynamique doit s'activer par l'interinfluence des facteurs (et l'impact de leur intensité, leur durée, leur perception) et du moment d'exposition. L'équilibre de tout individu dépend des facteurs de risque et de protection dont il dispose à un moment donné et du type d'événement stressant qu'il a à affronter. Les facteurs de protection nécessaires au bon équilibre de l'individu ne sont pas les mêmes selon les périodes développementales. De même l'impact des événements stressants varie selon la situation de la personne (enfant protégé par ses parents...).

C'est pourquoi nous devons de plus en plus considérer les facteurs comme des déterminants (terme neutre) qui influencent de diverses manières la santé et le bien-être des individus et des populations : ils peuvent en favoriser l'amélioration (on parle alors de facteurs de protection) ou contribuer à sa détérioration (on parle donc de facteurs de risque). Selon Bernier (2000), les déterminants de la santé et du bien-être

exercent une influence tout au long de la vie; toutefois selon les étapes du développement où se situe l'individu, ils ont un impact particulier. Dans le tableau 4, nous présentons les déterminants reliés à la santé et au bien-être des enfants et des jeunes (Bernier, 2002, inspiré de RRSSS-Laurentides, 1996). Chaque déterminant est nommé une seule fois, soit au moment où il est le plus susceptible de commencer à exercer une influence sur la santé et le bien-être des enfants et des jeunes.

Tableau 4 Déterminants reliés à la santé et au bien-être des enfants et des jeunes

Les déterminants	0-5 ans	5-12 ans	12-17 ans
Facteurs biologiques et individuels	<ul style="list-style-type: none"> • Capacités biologiques de l'enfant • Présence, déficience, handicap • Capacités cognitives de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences sociales de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte et affirmation de l'identité sexuelle
Habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentation de la mère et de l'enfant • Hygiène de vie • Consommation de substances par les parents (tabac, alcool, drogue) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modèles sociaux offerts à l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Consommation de substances illicites par les jeunes • Comportements sexuels des jeunes
Facteurs environnementaux (physique, vie sociale, vie économique et vie politique)	<ul style="list-style-type: none"> • Âge de la mère à la naissance du premier enfant • Relations conjugales (violence) • Réseau de soutien social des parents • Comportement social des parents • Santé physique et mentale des parents • Attachement parents-enfants • Système de croyance des parents • Connaissance des soins à donner à l'enfant • Pratiques discipli- 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de maturité des adultes impliqués auprès de l'enfant • Qualité de la vie à l'école • Accessibilité des centres de sports et de loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspective d'avenir pour les jeunes • Niveau de contrôle sur les substances illicites • Présence/absence d'un milieu criminel ou antisocial • Relations adultes-jeunes • Décrochage ou non du jeune • Décrochage des parents • Accessibilité des centres culturels et d'endroits de rencontre • Scolarité du jeune

Les déterminants	0-5 ans	5-12 ans	12-17 ans
	<ul style="list-style-type: none"> • naires des parents • Stimulation offerte à l'enfant • Changements au sein de la famille (mortalité, séparation, reconstitution) • Sécurité des espaces de jeux intérieurs et extérieurs • Scolarité des parents • Revenu des parents • Logement familial 		<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du jeune
Système de services	<ul style="list-style-type: none"> • Clinique de vaccination • Coordination des services offerts aux parents et à leurs enfants • Suivi de la mère et du nouveau-né 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification des troubles d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité à une clinique jeunesse

Nous pouvons donc supposer que, pour certains, les facteurs dits de protection peuvent promouvoir une adaptation positive dans un contexte mais avoir des conséquences négatives dans un autre (Masten, 1990 cité dans Bernier, 2002). Il est alors facile de comprendre combien il est essentiel d'examiner davantage ces divers aspects chez les enfants et les jeunes de différents milieux, *les dix premières années étant déterminantes* dans le déroulement des troubles psychiques retrouvés à l'âge adulte (Werner, 1993 cité dans Bernier, 2002). De plus, à défaut d'un dépistage et d'un traitement immédiat ou le plus précocement possible, le développement intellectuel et affectif de l'enfant et, par la suite, son adaptation scolaire et sociale peut être grandement compromis et parfois de manière irrémédiable (Boshi, 2000).

Il semble important de garder à l'esprit les *bémols* énoncés sur la prévention précoce par Cyrulnik (2002) car, pour lui, tout n'est pas joué avant trois ans et le dépistage peut constituer une agression de plus contre les enfants en difficulté, en les isolant et en les

catégorisant socialement. De même, la prévention précoce n'a pas pour objectif de promettre le bonheur à tous dans une sorte d'harmonie universelle retrouvée. Elle ne prétend pas non plus poursuivre l'impossible objectif de supprimer tout risque, mais plutôt de mettre les enfants fragilisés en état de l'affronter (Boshi, 2000).

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

La première partie de ce chapitre présentera notre choix de l'approche qualitative/interprétative, décrira brièvement le milieu où s'est déroulée cette recherche et en présentera le déroulement.

La deuxième partie présentera les différentes techniques de collecte utilisées et les procédures adoptées pour traiter les différentes informations.

Enfin, dans la troisième partie, nous expliquerons les procédures adoptées pour traiter les différentes informations recueillies auprès des parents, des enfants, des enseignants et du dossier scolaire.

3.1 La justification de l'approche

Pour réaliser une telle recherche, qui vise à atteindre l'expérience vécue des individus et à faire surgir le sens des événements, une démarche qualitative/interprétative a été retenue. Le terme *qualitatif* attribue en quelque sorte à la recherche des caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soient des données qui se mesurent difficilement, des mots, des dessins, des comportements. C'est de l'intérieur que le chercheur ou la chercheuse doit explorer le monde de ceux et celles qu'il ou qu'elle étudie (Horth, 1986 cité dans Richard, 1997). Le terme *interprétatif* est

animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus, il sous-entend l'adoption d'une perspective systémique, interactive alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes (Savoie-Zajc et Korsenti, 2000).

Nous rejoignons aussi les propos de Léon Bernier (1987 cité dans Boutin, 1997) qui affirme que l'approche interprétative part de l'intime conviction selon laquelle on ne peut pas avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales qu'à travers les interprétations que les humains construisent.

De plus, notre recherche privilégie une proximité entre le chercheur et les participants. Comme le mentionnent Kirk et Miller (1986 cité dans Boutin, 1997), cette proximité se manifeste tant sur le plan physique, c'est-à-dire le terrain d'étude, lieu d'interaction avec les gens, que sur le plan symbolique, c'est-à-dire le langage employé par le chercheur quand il s'adresse aux gens du milieu.

Comme le rappelle Van der Maren (1987 cité dans Beaudet, 1999), il existe des rites dans les contacts sociaux qui sont importants à respecter. Lors des entrevues, nous avons tenté de suivre le rythme de nos interlocuteurs, c'est-à-dire que nous avons adapté chaque nouvelle question en fonction de l'information que le participant venait de nous fournir afin de mieux comprendre et approfondir davantage les propos exprimés. Boutin (1997) souligne qu'une des qualités essentielles que toute personne interrogée est en droit d'exiger de la part de l'intervieweur est bel et bien cette capacité de donner confiance à l'interviewé et d'établir avec lui la meilleure relation possible.

3.2 Le choix des participants

Nous avons sollicité la participation de 20 garçons de la Vallée de La Matapédia, et de l'un de leurs parents, qui avaient, en 1997, participé à une recherche comparative canado-américaine sur la représentation graphique de la famille. Ils étaient âgés de 4-5 ans (période B) et étaient inscrits au programme d'animation Passe-Partout animé par la chercheuse. Les parents avaient fourni des informations sociodémographiques. Les rapports entre la chercheuse, les parents et les enfants étaient teintés de confiance et de respect. À la fin de la recherche, la chercheuse a fait parvenir à chaque famille une lettre leur donnant certains éléments traités dans la conclusion de son rapport.

Cinq ans plus tard en 2002, un appel est lancé aux mêmes parents afin de savoir s'ils veulent participer à nouveau à une recherche menée par la même chercheuse. La démarche et les attentes envers les parents et l'enfant leur sont exprimées; les parents et enfants sollicités acceptent avec empressement. C'est la même cohorte de 20 garçons et leurs familles, demeurant dans la Vallée de La Matapédia et maintenant âgés de 9-10 ans (période C : 6ans 1 mois à 10 ans 10 mois) qui sont appelés à former le groupe à l'étude. Notons que la période A identifie le vécu de l'enfant de la conception à 2 ans et que la période B correspond au vécu de l'enfant de 2 ans 1 mois à 6 ans.

Aujourd'hui, considérant l'étude de la complexité des interactions des différents facteurs, les chercheurs choisissent des cohortes plus restreintes (Balakas, 1999 cité dans Jourdan-Ionescu, et al, 1998).

Les critères de sélection de l'échantillonnage furent :

- Être un garçon fréquentant la commission scolaire Monts-et-Marées (anciennement Vallée de La Matapédia)

- Avoir participé à la recherche comparative sur la représentation graphique de la famille à l'âge de 4-5 ans (période B)
- Avoir obtenu l'autorisation des parents afin de rencontrer l'enfant pour la réalisation du dessin de la famille.
- Qu'un des deux parents accepte de participer à une entrevue semi-dirigée.
- Que l'enseignant ou l'enseignante accepte une entrevue avec la chercheuse.
- Avoir accès au dossier scolaire de l'enfant.

3.3 Techniques de cueillette des données

En tenant compte de nos questions et de nos objectifs de recherche, nous référons à trois techniques pour la cueillette des données, car nous nous adressons à des clientèles distinctes qui se composent de parents, d'enseignants et d'enfants. Nous avons utilisé les entrevues semi-dirigées avec les parents et les enseignants, le dessin de la famille avec les enfants et le dossier scolaire afin de mieux saisir le vécu socioaffectif et scolaire de l'enfant à travers sa trajectoire développementale. Nous considérons que ces trois catégories de participants détiennent une expérience, un vécu et des habiletés pour s'exprimer sur le sujet. Comme nous avons un accès privilégié à l'expérience de l'autre, nous devons nous servir de la triangulation des méthodes et avoir recours à plusieurs modes de collectes de données. Cela va permettre de compenser pour les limites de chacun pris individuellement (Savoie-Zajc et Korsenti, 2000). Nous vous

présentons le scénario de collecte de données sur les objets de notre recherche dans le tableau 5.

Tableau 5 Scénario de collecte de données sur les objets de recherche

Groupes cibles	Nombres de participants	Techniques de collecte.	Rencontres		
Mères (parent)	20 Période B) C)	1a) Entrevues semi-dirigées . Questionnaire d'exploration des facteurs de risque et de protection (QEFRP) Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, Gagnier et Desaulniers (1995)	1	1 heure 30	École Maison
Enseignants	5(C) 1(B)	1b). Entrevues semi-dirigées. Grille opérationnelle des facteurs de risque (GOFR) Palacio-Quintin (1996) Jourdan-Ionescu et Desaulniers (1997)	1	30-60 minutes	École
Enfants	20 Périodes B-C	2. Dessins de la famille. B) C) Jourdan-Ionescu et Lachance(2000)	2	30-60 minutes	École
Enfants	20 Période C)	3. Dossier scolaire.			École

3.3.1 Les entrevues semi-dirigées avec la mère

Étant donné que notre projet de recherche s'adresse à des parents pouvant avoir une faible scolarité et vivant dans un milieu économiquement faible, nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées qui se sont déroulées soit à l'école si le parent le désirait ou à son domicile. De plus, nous avons manifesté une certaine souplesse dans les questions abordées lors de l'entrevue afin de minimiser l'insécurité que les parents auraient pu ressentir.

Nous nous sommes aussi inspirés des principes de Daunais (1980 cité dans Mayer et Ouellet, 1991). Selon cet auteur, une entrevue est une interaction verbale ayant un but très précis sur un sujet spécifique. Comme le mentionne Boutin (1997), les attitudes comme l'empathie, l'acceptation inconditionnelle, la transparence, aussi bien que les techniques de reformulation, d'écho et de soutien à l'expression sont à la base même d'un entretien de recherche de type qualitatif. Ces attitudes permettent à l'intervieweur d'instaurer une relation d'écoute et un climat de confiance qui encourage la personne interviewée à s'exprimer le plus ouvertement possible.

Selon Poisson (1991), ce type d'entrevue doit comporter un mélange de compréhension et d'intransigeance. Cet auteur suggère que l'interviewer ne doit pas laisser s'échapper des informations émises spontanément par l'interlocuteur, car celles-ci sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu. Selon Daunais (1984) cité dans Mayer et Ouellet (1991), décider de recourir à l'entretien, c'est choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite. L'auteur ajoute que l'art d'écouter est un préalable central dans l'entretien non-directif.

Vu le jeune âge des enfants étudiés, les informations furent recueillies auprès de la mère. Elle est la personne la plus proche de l'enfant (Rutter et Rutter, 1993 cités dans Martineau 1999) et la plus apte à rapporter l'information pertinente à cette étude, les autres relations passant encore par son intermédiaire à cette étape du développement. D'autres auteurs, qui se sont particulièrement attardés à l'étude du soutien social, ont précisé que les personnes proches des enfants sont pour eux les meilleures sources d'information (Stone et Neale, 1984; House et Kahn, 1984 cités dans Martineau, 1999). Le choix de la mère s'est imposé de lui-même puisque ce sont elles qui ont accepté de participer à la rencontre d'une heure et demie.

Le *Questionnaire d'exploration des facteurs de risque et de protection*, élaboré par Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, Gagnier et Desaulniers (1995) (appendice 1), couvre plusieurs dimensions de la vie familiale permettant le relevé d'indications concernant la présence ou non de certains facteurs de risque ou de protection spécifiques tels que présentés dans le cadre des deux listes précédemment définies. Le questionnaire se divise en cinq sections principales. Une première partie renferme des renseignements sociodémographiques (âge, sexe, statut conjugal, scolarité, occupation et revenu) des membres de la famille et permet de retracer l'évolution de la famille à partir de la naissance du premier enfant. Une deuxième section permet de recueillir des informations concernant le premier environnement de vie, le développement et la santé de l'enfant cible. Une troisième partie concerne l'état de santé des membres de la famille ainsi que les habitudes de consommation de drogues ou d'alcool des parents. Une section est consacrée au relevé de certains événements de vie récents au sein de la famille ainsi qu'à certains événements survenus dans la famille d'origine du parent (cette section constitue une adaptation de l'Entrevue psychosociale de Éthier, Desaulniers et Couture, 1994). Enfin, la dernière section aborde la qualité et la fréquence de certaines relations familiales (manifestation d'affect et de soutien conjoint, partage d'activités avec l'enfant). L'évaluateur recueille ainsi par écrit les informations données par la mère, celle-ci ayant toutefois accès au questionnaire. Il couvre plusieurs dimensions de la vie de famille permettant le relevé d'indications concernant la présence ou non de certains facteurs de risque ou de protection. Les questions présentées dans ce questionnaire sont généralement semi-ouvertes, i.e. elles offrent au répondant la possibilité d'avoir accès à un certain choix de réponses tout en le laissant libre de faire des commentaires.

L'entrevue semi-dirigée avec les enseignants s'est faite à l'aide de la *Grille opérationnelle des facteurs de risque*, élaborée par Palacio-Quintin (1996) et Jourdan-Ionescu et Desaulniers (1997). Cette grille permettait d'avoir accès à des points de

repères qui amenaient l'enseignant ou l'enseignante à préciser sa perception de l'enfant dans son ensemble. Elle permettait aussi l'émergence de données factuelles.

Il est certain que les informations recueillies pour la recherche fournissent un certain type de données, soit ce que les gens disent à propos de leur expérience, avec toutes les limites que cela peut comporter.

3.3.2 Le rapport sujet-objet lors de la conduite des entrevues

Van der Maren (1995) propose trois attitudes que nous avons privilégiées lors du déroulement de nos entretiens avec les enseignants et les parents. Voici en quoi consistent ces attitudes :

- Le chercheur doit indiquer complètement et le plus clairement possible le thème et les objectifs avant l'entrevue et les rappeler, au besoin, au cours de l'entrevue;
- Le chercheur doit respecter le rythme d'expression et de réflexion de l'informateur. C'est-à-dire ne pas le brusquer, respecter les silences nécessaires à la réflexion, écouter et manifester son écoute en reformulant ce qu'a dit l'informateur lors des résumés;
- Le chercheur doit entretenir une attitude de confiance où il ne doit pas tenter de coincer l'informateur avec des questions piégées.

3.3.3 La justification du choix du dessin de la famille

Nous choisissons d'utiliser avec l'enfant le dessin de famille car nous voulons prendre en compte l'avis des acteurs que sont les enfants. Dans la petite enfance, les vécus corporel et affectif sont étroitement imbriqués. L'enfant se construit ainsi une représentation du monde, des relations. Les sensations corporelles et les échanges avec l'environnement sont vécus par l'enfant comme des expériences émanant de son corps propre. Ces expériences s'élaborent progressivement en représentations proprement dites. Dès lors, quand la personne utilisera une partie de son corps, en l'occurrence ses mains, pour se représenter ou pour dessiner d'autres personnes - par exemple les membres de sa famille - toute sa motricité, et les images qu'il s'est édifiées dans son corps, porteront les traces de son vécu affectivo-corporel et cela, quelles que soient les résistances et le fard dont il le recouvre.

Pour Davido (1998), une simple conversation avec un enfant ne fait jamais apparaître très clairement ses vrais sentiments à l'égard de sa famille parce que, comprenant fort bien les intentions inquisitoires de l'adulte, l'enfant se défend par le silence, par le mensonge ou par des phrases évasives; il est en conflit de loyauté. Par contre quand il dessine sa famille, absorbé qu'il est par l'intention de représenter, l'enfant se contrôle beaucoup moins, il est beaucoup moins soupçonneux et il exprime librement ses craintes, ses désirs, ses sentiments, ses attirances et ses répulsions même s'il a choisi lui-même le sujet de son dessin ou qu'il ait accepté une requête explicite de l'adulte. Jourdan-Ionescu et Lachance (2000), dans leur livre sur le dessin de la famille, soulignent que la représentation de la constellation familiale de l'enfant par l'intermédiaire du dessin de la famille est considérée comme un des meilleurs tests projectifs. Berger (1994) note que les dessins reflètent l'ambiance familiale, la nature des relations, des rôles, des alliances et des facteurs de stress et décrit comment l'enfant se sent face aux membres de sa famille. Une interprétation valable du dessin de la famille ne peut s'effectuer qu'en

tenant compte de l'environnement et de la réalité actuelle et historique du sujet. Pour Royer (1984 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) la maturité ou l'immaturité intellectuelle donne des indices sur la maturité ou l'immaturité affective.

Comme les enfants sont des participants actifs à notre projet de recherche, nous avons considéré qu'il était important de favoriser leur participation en utilisant le dessin de famille qui a un apport de plus en plus significatif dans les recherches qualitatives/interprétatives. Plusieurs auteurs ont mentionné que l'étude de dessins effectués par un sujet permet la connaissance de celui-ci (Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000; Davido, 1998; Berger, 1994; Bores et Loureiros, 1990 cités dans Jourdan-Ionescu et Lachance 2000). Pour expliquer l'utilisation du dessin dans la recherche d'une meilleure connaissance et compréhension du monde enfantin, Boulanger (1989 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) rappelle que, pour l'enfant, le dessin est un moyen naturel de s'exprimer. Boutonnier (1959 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) note que le dessin de l'enfant manifeste la façon personnelle de l'enfant de se sentir et de sentir son environnement. Porot (1965 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) considère que le test du dessin de la famille du sujet, d'utilisation simple et aisée, donne accès aux véritables sentiments que le sujet éprouve vis-à-vis de sa famille et à la place qu'il pense occuper au sein de celle-ci. En fait, on peut comprendre comment l'enfant se représente sa famille ou, en d'autres termes, la réalité psychique de celle-ci chez l'enfant. On peut donc découvrir grâce au dessin de famille la réalité subjective du sujet et l'image de sa famille telle qu'elle est remodelée dans ses fantasmes. De plus, Morval (1975 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) note que le dessin de famille permet de rendre compte de certaines caractéristiques de la famille du sujet. Certaines recherches ont permis de confirmer cet apport du test. Stein (1997 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) mentionne l'utilisation du dessin de la famille dans la pratique pédiatrique qui permet d'obtenir des indices sur les comportements individuels et les relations familiales, mais aussi de juger de la maturation des capacités visuelles, motrices et spatiales. Ce test du dessin de la famille peut enfin faire partie d'une batterie vérifiant le degré de préparation pour l'école ou

durant une évaluation neurologique ou de problèmes d'apprentissage. Bores et Loureiro (1990) avaient souligné l'utilité du dessin de la famille dans le cadre du counseling psychopédagogique.

Nous avons, comme Morval (1974 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000), fait le choix de demander à l'enfant de dessiner sa famille et non une famille imaginaire ou en action. Dans une vérification par le test des trois juges qui consiste en la correction des dessins de famille en n'ayant que les informations de base : sexe et âge de l'enfant, niveau socioéconomique et composition de la fratrie, Morval (1974 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) avait obtenu une concordance élevée dans le cas où l'enfant avait dessiné sa vraie famille.

De plus, nous nous sommes préoccupés de la fidélité de la cotation des facteurs de risque et de protection faite par la chercheuse suite à l'analyse et l'interprétation du dessin de l'enfant. Nous avons demandé à des juges (spécialistes de l'analyse et de l'interprétation du dessin de la famille) de coter les facteurs de risque et de protection identifiables dans les dessins de famille exécutés par l'enfant à 4-5 ans (Période B) et à 9-10 ans (période C). Nous croyons que cette démarche inter-juges permet de valider en partie le travail effectué par la chercheuse sur le dessin de la famille et ce, aussi bien au niveau de la cueillette de données concernant les facteurs de risque et de protection que de l'analyse et de l'interprétation qu'elle en a faite. Le rapport du test inter-juges confirme un bon accord inter-juges : « À la lumière des dessins et des cotations regardés, les juges notent tous les mêmes indices graphiques la très grande majorité du temps qui donnent souvent lieu aux mêmes hypothèses soulevées. Ce sont là des bons indices d'un bon accord inter-juges. »

3.3.4 Le dossier scolaire

Nous avons pu avoir accès au dossier scolaire du garçon, ce qui nous a permis le classement des vingt garçons par catégories (résilients, à risque et non-résilients) avant d'amorcer la cueillette des données. Afin de procéder à ce classement, nous nous sommes référés aux définitions du Ministère de l'Éducation (2001) :

Les élèves à risque sont les élèves qui nécessitent une intervention préventive ou adaptée afin de poursuivre le cheminement prévu par l'école en matière d'apprentissage, de scolarisation et de qualification. Certains élèves à risque présentent des difficultés pouvant mener à l'échec, d'autres ont des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles de comportements ou des retards de développement ou encore une déficience intellectuelle légère.

Leur définition d'élèves non-résilients fait référence aux enfants :

[...]dont les troubles graves de comportement et les handicaps sont soumis au diagnostic officiel d'une personne qualifiée. Les élèves qui en sont atteints nécessitent un soutien ou un encadrement adéquat pour accomplir les activités normales du milieu scolaire. Si l'enfant a redoublé ou a un retard scolaire.

Les garçons résilients sont ceux qui ne font partie d'aucun de ces deux groupes.

3.3.5 Avantages et inconvénients des techniques choisies pour la cueillette des données

En tenant compte du contexte dans lequel se déroulait cette recherche, il s'avérait pertinent d'utiliser plus d'une technique pour la cueillette des données. Comme toute autre technique, l'entrevue semi-dirigée et le dessin de la famille comportent des

avantages et des inconvénients. Mais elles offrent ceci d'intéressant qu'elles se complètent assez bien l'une l'autre.

Nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée avec les enseignants et les parents. L'ensemble de notre projet de recherche suggérait, pour pallier aux inconvénients de cette méthode, de développer un contact individuel et chaleureux avec le parent et l'enseignant en leur laissant le temps nécessaire pour qu'ils puissent réfléchir à la question. Nous avons mis toutes les chances de notre côté en nous assurant que le parent et l'enseignant aient à faire face au moins de contraintes possibles et se sentent ainsi suffisamment à l'aise pour nous fournir les informations dont nous avons besoin et qui, assez souvent, relevaient du domaine personnel ou professionnel.

Le test inter-juges, utilisé avec le dessin de la famille, soulève quelques questionnements. Il semble évident que l'anamnèse auprès des parents est une source indispensable de renseignements pour bien cibler les forces et les difficultés de l'enfant puisqu'elle participe à un très grand pourcentage d'identification des facteurs de risque et de protection. Par contre, l'analyse du dessin de la famille fait ressortir peu de facteurs. Il ne s'agit pas d'un problème de cotation, ni même d'interprétation du dessin de la famille, mais plutôt du choix et de la formulation des facteurs (de risque et de protection) dans le secteur familial. Les facteurs retenus ne semblent pas favoriser leur concordance avec les indices graphiques du dessin de la famille. Par exemple :

- Plusieurs facteurs sont très/trop précis pour que le dessin puisse être une source réelle d'information. Notons en exemple « parents fournissent une structure éducative efficace », « parents fournissent un bon soutien émotionnel » au lieu de formules telles que « investissement affectif de l'enfant par un/les parent(s) », « identification de l'enfant à au moins un membre de la famille », « bonne identification sexuelle » ou « identification au parent du même sexe », « distance

affective adéquate parents-enfants » ou « distance générationnelle respectée », « rivalité fraternelle », etc.

- Il faut retirer d'emblée les facteurs longitudinaux ou faisant référence à des évènements passés comme étant un facteur pour lequel le dessin nous informe. Le dessin est une mesure immédiate de la structure et du fonctionnement familial. Ainsi, il est attendu que le dessin ne soit pas ou soit rarement une source de renseignements pour « liens avec les parents après la séparation » (et qu'on ne peut dire que cette séparation soit la cause/explique les liens actuels), « instabilité de la structure familiale », etc.
- Bref, plusieurs indices pouvant être relevés par le dessin de la famille (et mentionnés ci-haut) ne constituent pas nécessairement des facteurs de risque et de protection ou n'ont pas encore été identifiés comme tels par des études.

Pourtant, cela n'explique pas totalement le faible rendement du dessin de la famille comme informateur des FR et FP, puisqu'il aurait dû/pu « coter » sur des facteurs comme « parents ont des interactions positives (avec l'enfant) »...

L'un des juges nous a aussi fait part de la réflexion suivante :

Or, j'insisterais sur l'importance de la triangulation des sources d'information, puisque vos tableaux montrent bien que lorsque le dessin est source d'information, il permet de corroborer une/les autres sources d'informations (voir entre autres, tableau p. 184, sujets 12, 15, 19), voire de repérer les sous-informateurs et les sur-informateurs .

La présente recherche ne permettra pas de déboucher sur une généralisation des résultats, en raison, entre autres, de la taille restreinte de l'échantillon. Le fait de diriger cette recherche vers les garçons limitera les résultats recueillis à la clientèle ciblée. Toutefois, les conclusions apporteront un éclairage nouveau et les résultats pourront être comparés à d'autres recherches analogues.

3.4 Procédures adoptées pour traiter les différentes informations

Dans un premier temps, après avoir recueilli nos données grâce au questionnaire de renseignements concernant la famille et son environnement en utilisant, lors de l'entrevue avec la mère, le questionnaire d'exploration des facteurs de risque et de protection (QEFRP) et, lors de l'entrevue avec l'enseignant, la grille opérationnelle des facteurs de risque et de protection (GOFRP), aux dessins de la famille à quatre-cinq ans et à neuf-dix ans ainsi qu'à la consultation du dossier scolaire, nous les avons compilées dans la Grille Synthèse des Éléments de la Balance Dynamique Contextuelle (GSÉBDC) (voir Appendice 3).

Dans un deuxième temps, nous les avons traduites sous forme de deux types de tableaux, l'un se rapportant à l'information socioéconomique et à la culture familiale des garçons (TISECF) selon qu'ils fassent partie du groupe des garçons résilients, non-résilients ou à risque. Dans le tableau d'information sociodémographique et de culture familiale, vous retrouverez « 4-5 ans » et « 9-10 ans », ce sont les âges au moment où nous avons saisi les données.

Dans l'autre type, nous avons, afin de bien analyser la balance dynamique contextuelle, noté la trajectoire développementale (risque et protection) sur trois périodes (A : de la conception à 2 ans, B : de 2ans 1 mois à 6 ans et C : de 6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois). Plusieurs données que nous avons recueillies soit lors de l'entrevue semi-dirigée avec le parent ou l'enseignant(e), soit à l'aide du dessin de l'enfant et du dossier scolaire, s'étendent sur ces trois périodes. Nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle facteurs de risque et de protection la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une

perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important. Les « x » indiquent quelle est la source qui a amené la prise en compte du facteur.

Dans un troisième temps, afin de bien cerner l'interaction des facteurs de risque et de protection, nous nous sommes servis de notes pondérées afin de mieux cerner le taux de rendement des facteurs de risque et de protection, compte tenu du fait que le nombre de facteurs résulte du choix arbitraire du chercheur. La pondération se fait suivant l'importance de l'influence qu'a un facteur sur cet enfant.

Il y a 4 niveaux de pondération :

- 0 : le facteur n'affecte l'enfant en aucune manière
- 1 : le facteur affecte légèrement l'enfant
- 2 : le facteur affecte modérément l'enfant
- 3 : le facteur affecte beaucoup l'enfant

Le tout est divisé suivant les trois périodes A, B et C mentionnées précédemment.

Ainsi, un enfant peut obtenir entre 0 et 3 points pour un facteur donné au cours d'une période donnée et entre 0 et 9 points pour ce même facteur sur l'ensemble des périodes.

La note pondérée d'un enfant, pour une catégorie de facteurs, s'obtient en divisant le nombre de points qu'obtient cet enfant dans cette catégorie de facteurs par le nombre maximum de points de la catégorie.

Le nombre maximum de points d'une catégorie de facteurs s'obtient en multipliant le nombre de facteurs de cette catégorie par 3 si on ne considère qu'une période ou par 9 si on considère l'ensemble des périodes.

Il y a en tout 6 catégories de facteurs réparties en trois contextes : les contextes individuel, familial et environnemental. Dans chacun de ces trois contextes on retrouve une catégorie de facteurs de protection et une catégorie de facteurs de risque.

Prenons pour exemple les facteurs de protection en contexte individuel pour l'enfant 1.

Il y a 7 facteurs de protection en contexte individuel. Un enfant peut donc obtenir un maximum de 21 points pour cette catégorie de facteurs au cours de la période A, un autre 21 points pour la période B et encore un autre pour la période C pour un total maximum global de 63 points.

Par exemple, au cours de la période A, l'enfant 1 cumule un total de 3 points dans cette catégorie. Il obtient donc une note pondérée de 22,2% (3 divisé par 21 = 14.3%).

Il a 3 pour la période B, pour une note pondérée de 14.3% et 5 pour la période C, pour une note de 23.8%.

Sa note pondérée globale est de 3 (pour la période A) + 3 (pour la période B) + 5 (pour la période C) / 63 (le total maximum global pour cette catégorie de facteurs) = 17.5%. En fait, la note pondérée globale est la moyenne des notes pondérées de chacune des trois périodes. En effet, $(14.3\% + 14.3\% + 23.8\%) / 3 = 17.5\%$.

Cet enfant obtient donc les notes pondérées suivantes pour les facteurs de protection en contexte individuel :

Période A : 14.3%

Période B : 14.3%

Période C : 23.8%

Global : 17.5%

Ces notes de 14.3%, 14.3%, 23.8% et 17.5% sont ce qu'on appelle ici les taux de rendement qu'ont les facteurs de protection en contexte individuel sur cet enfant.

C'est à l'aide de ces notes pondérées (ou taux de rendement) que nous avons illustré la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle des risques et protections et établi les ratios simples et mixtes.

Dans un quatrième temps, nous avons illustré la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle des risques et des protections (IÉBDCRP) pour chacun des enfants et selon leur catégorie (voir Appendice 6). Cela nous permet de dégager le ou les contextes de la trajectoire développementale de l'enfant ayant eu un impact sur sa résilience ou non. Les résultats étant livrés dans les tableaux de la Balance Dynamique Contexte Majeur (BDCM) (voir Appendice 5).

De plus, nous avons calculé les ratios simples et ratios mixtes de la balance dynamique contextuelle (RSMBDC). De ces graphiques obtenus en calculant les notes pondérées de tous les enfants, nous verrons apparaître une courbe noire qui traverse le graphique. Cette courbe représente la tendance des valeurs du graphique et aide à donner un aperçu des résultats. Elle est calculée à partir des valeurs pour le taux de rendement global. Pour la même raison, c'est-à-dire, aider à donner un aperçu des résultats, les taux des enfants ne sont pas regroupés par ordre numérique d'identification mais par catégorie :

Résilients : les treize premiers, correspondant à treize des 18 premiers enfants

À risque : les quatre suivants, correspondant aux enfants 4, 7, 16 et 20

Non-résilients : les trois derniers, correspondant aux enfants 11, 15 et 19

Puisque nous cherchons à déterminer quels sont les facteurs qui différencient les enfants résilients des enfants à risque et des non-résilients, cette répartition permet à la courbe de tendance d'être significative.

Les ratios simples sont obtenus en divisant le taux de rendement des facteurs de risque d'un contexte par le taux de rendement des facteurs de protection du même contexte. Finalement, les ratios mixtes sont obtenus en divisant le taux de rendement des facteurs de risque d'un contexte par le taux de rendement des facteurs de protection d'un *autre* contexte.

3.5 L'analyse des données

3.5.1 Les entrevues semi dirigées

Pour l'analyse des contenus des entrevues semi-dirigées, nous retiendrons cette citation de Michelat (1975) et Mayer et Ouellet (1991) cités dans Beudet (1999) p.72 : « Ce type d'analyse procédant de l'idée que tout a une signification implique également que l'analyse doit être exhaustive [...] tous les éléments du matériel doivent être analysés et doivent trouver leur place dans le modèle tenant compte de l'ensemble. »

Dans cette recherche nous nous servons des facteurs de risque et de protection définis par Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, Desaulniers et Couture (1998) qui ont procédé à l'élaboration d'une liste de facteurs de risque à partir d'un relevé de littérature concernant le risque de développer des problèmes d'adaptation au cours de l'enfance. La liste comporte dix-neuf items fréquemment retrouvés dans la documentation et chaque item est opérationnalisé selon des critères spécifiques. Les facteurs de risque concernent autant des caractéristiques de l'enfant que son environnement. La définition opérationnelle de chacun des facteurs de risque a été traitée dans le chapitre du cadre théorique mais vous trouverez, à l'appendice 8, les définitions que nous avons actualisées compte tenu des données observées.

Suite à une procédure similaire à l'élaboration de la liste des facteurs de risque, une liste de facteurs de protection a été composée. Cette dernière comporte treize items correspondant aussi à des caractéristiques de l'enfant ou de son environnement. Il s'agit d'items tirés des caractéristiques mentionnées dans la documentation comme étant des facteurs susceptibles d'atténuer les effets néfastes de l'exposition au risque. La définition opérationnelle de ces facteurs de protection a été traitée dans le chapitre du cadre théorique et, tout comme pour les facteurs de risque, on peut les retrouver à l'appendice 8.

Les données recueillies lors de la rencontre avec l'enseignant, enseignante de l'enfant permettront d'avoir des données sur son adaptation socioaffective et scolaire à deux moments de vie de l'enfant soient à 4-5 ans et 9-10 ans. L'accent mis sur la perspective *cycle de vie* permet de prendre en compte le fait que, pendant l'enfance, ce sont les compétences sensori-motrices, de communication et d'autonomie ainsi que l'environnement familial qui semblent essentiels (Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin et Gagnier, 1995).

La section des résultats se divise en trois parties. La première porte sur la description de la population en regard de la présence des facteurs de risque et de protection. La deuxième partie s'attarde particulièrement à examiner l'interaction entre les facteurs, créant ainsi une balance dynamique contextuelle. Enfin, la troisième partie consiste à prendre connaissance de l'impact de cette balance dynamique sur la résilience de l'enfant.

Le champ de la résilience est extrêmement large. L'aller-retour entre la théorie et la pratique ainsi que l'approche transdisciplinaire se révèlent indispensables pour comprendre les mécanismes de la résilience et mettre en évidence ce qui la détermine ou non, non seulement dans l'ici et maintenant, mais aussi durant tout le cycle de vie du sujet et, qui plus est, dans une perspective transgénérationnelle. Nous avons des données qui donnent une vue d'ensemble de la vie des parents dans leur enfance et leur adolescence mais nous n'avons pas élaboré à ce sujet (voir Appendice 1 : *Grille d'entrevue avec les parents*).

3.5.2 Le dessin de famille

Tout comme le suggèrent Jourdan-Ionescu et Lachance (2000), dans la démarche d'application, nous envisageons la démarche d'analyse du dessin de la famille selon trois optiques : développementale, socioculturelle et projective. Il est important de distinguer dans le dessin ce qui appartient au niveau développemental atteint par le sujet et correspondant à son âge et ce, à partir des échelles élaborées par Jourdan-Ionescu et Lachance (2000). Il nous semble important de ne pas confondre ce qui est caractéristique d'une étape développementale donnée - par exemple la grandeur disproportionnée de la tête - avec un trait qui est pathologique à ce même niveau d'âge. Il en est de même pour le dessin en transparence, qui est exécuté normalement jusqu'à

l'âge de 8-10 ans. Par la suite, nous devons relever les traits plus spécifiquement sociaux ou culturels du dessin par exemple certaines indications sexuelles secondaires d'ordre plus culturel, qui peuvent être retrouvées dans les accessoires et les vêtements. De plus, le type de détails, les formes de vêtements, les éléments d'environnement varient selon le milieu et l'époque dans lesquels évolue le sujet. Un autre aspect de l'impact social est la tendance générale, plus ou moins marquée chez le sujet, à se conformer à ce qu'il croit être les attentes de l'environnement. Cette tendance, plus ou moins accentuée, influence l'investissement de la tâche et la facture finale du dessin. Enfin, nous devons évaluer l'aspect projectif, qui demeure pour nous l'objet principal de notre travail et celui sur lequel nous avons porté notre attention. Les étapes précédentes devant être identifiées rigoureusement avant de passer à la dernière.

Comme l'indique Deslauriers (1991 cité dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000), analyser des données, dans ses termes les plus simples, renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits cumulés ». Entre l'anamnèse, le dessin de famille et les observations, quels sont les liens mis en évidence? Il est certain que notre approche écosystémique va nous amener à regarder les interactions entre les systèmes.

Lors de l'analyse du dessin de famille, il faudra tenir compte des faits suivants :

- 1) Ce sont des garçons qui ont dessiné leur famille à 4 ans et à 9 ans selon plusieurs recherches qui confirment que les variables de sexe et d'âge ont une importance considérable dans la représentation graphique de la famille (Morval, 1973; O'Brien et Patton, 1974; Holtz, Moran et Branningan, 1986; Abate, 1994). Cambier et Pham Hoang Quoc Vu (1985 cités dans Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000) ont aussi montré que le dessin de la famille est sensible à l'évolution affective de l'enfant du stade préœdipien au stade post-œdipien. L'enfant

s'engage de manière plus poussée dans la problématique relationnelle familiale. Ainsi, au fil des ans, le dessin de la famille reflète de plus en plus les perturbations affectant la famille;

- 2) Ces garçons proviennent d'un milieu économiquement faible. «Si l'enfant n'a presque pas dessiné et qu'il vit dans un milieu peu stimulant, cette absence de stimulation, qui est à la base de la pauvreté du potentiel expressif transparaît, elle aussi, dans ce dessin. » (Davido, 1998);
- 3) Nous allons utiliser, pour l'analyse, une grille de cotation élaborée par mesdames Jourdan-Ionescu et Lachance laquelle se retrouve dans le livre sur le dessin de la famille (Jourdan-Ionescu et Lachance, 2002) ;

Cette grille nous permet d'interpréter le dessin en quatre étapes successives :

- 1) Le recueil des éléments observés dans le dessin regroupé dans les cinq premières parties de la grille (première ébauche organisée des indices significatifs).
- 2) Les parties 6 et 7 de la grille constituent un premier palier interprétatif et, de manière concomitante à l'élaboration de convergences internes nous mettons en lien les hypothèses soulevées et retenons celles qui se recoupent ou se répètent. Les hypothèses isolées ne sont pas immédiatement éliminées, mais sont conservées pour être soupesées et comparées aux hypothèses des niveaux suivants;

- 3) Nous procédons à une tentative de confrontation des hypothèses élaborées lors de l'analyse du dessin de famille avec celles du questionnaire parental et celui de l'enseignant(e);
- 4) La mise en rapport des données diagnostiques recueillies avec l'histoire du sujet, d'où un réseau interprétatif peut émerger. C'est dans ce dernier temps de l'analyse que les hypothèses qui sont restées isolées peuvent être abandonnées, par manque de validation.

Ce modèle proposé, avec ses quatre étapes, peut être associé au modèle écosystémique tel que défini par Brofenbrenner dans ses écrits (dont 1979 et 1996 cités dans Jourdan-Ionescu, 2002). En effet, les hypothèses formulées à l'aide du dessin de famille sont progressivement confrontées avec des systèmes impliquant d'autres modes de fonctionnement du sujet, son histoire et ses contextes de vie (familial, scolaire ou professionnel ou social).

Les données recueillies sont classées dans un tableau où sont identifiés les facteurs de risque et de protection (dans les contextes individuel, familial et environnemental) répertoriés dans le cadre théorique. Nous avons retenu les données de différents auteurs, entre autres : Jourdan-Ionescu et Lachance (2000), Palacio-Quintin et Coderre (1998), Kimchi et Schaffner (1990), Janosz, Fallu et Deniger (2000), Dumas (1999), Farrington (1999), Cyrulnik (2003), Vitaro et Gagnon(2000a et 2000b), Lajoie(2003), Papillon et Marzouk (1998), la recherche de Bernier et Turcotte (2001), Bernier (2002) et Boshi (2000). Ce tableau nous permet de prendre en compte la balance dynamique où il est possible d'entrevoir l'interinfluence des facteurs et l'impact de leur intensité, leur durée, leur perception et le moment d'exposition.

Cette synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle nous permet, par l'équation du cumul facteurs de risque versus facteurs de protection, de déterminer si l'enfant est à risque, non-résilient ou résilient. Elle nous permet de relativiser ce constat en situant l'enfant sur une trajectoire de vie continue et non figée dans le temps. Comme le souligne Lemay (2000a), un maillage se tricote toute une vie. Cyrulnik (2003), lui, qualifie ce processus de résilience ou de non-résilience comme étant *normal*, s'inscrivant ainsi en faux contre ceux qui pensent que l'on peut être résilient toute la vie. Le regard porté sur ce tableau synthèse peut permettre de situer les déterminants majeurs qui s'avèrent être des facteurs de risque ou de protection, compte tenu des croisements actualisés. Si l'intervenant ne regarde qu'un aspect de la résilience, il peut oublier de voir les facteurs de risque qui s'enchevêtrent sans être vraiment apparents. De même, si l'intervenant ne prend en compte qu'un aspect de la non-résilience, alors, peuvent échapper à son attention les facteurs de protection qui sont en émergence. Cet *effet de treillis* est sans fin, permettant de situer l'enfant, l'individu dans un processus de développement dans lequel la résilience et la non-résilience sont au cœur même de la balance dynamique qui active l'évolution.

La méthode choisie fut donc d'obtenir le maximum d'informations par une variété d'instruments, le tout étant compilé dans la grille synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle [GSÉBDC] Jourdan-Ionescu/Simard (2001) (voir Appendice 3) qui permet l'émergence de points convergents. Le tout étant reporté dans les illustrations synthèses des éléments de la balance dynamique contextuelle.

Chapitre 4

Description, analyse et interprétation des données

4.1 Description

La section de l'analyse et de l'interprétation des résultats se divise en quatre parties. La première porte sur la description de la population en regard des données socioéconomique et de culture familiale. La deuxième partie s'attarde particulièrement à examiner l'interaction entre les facteurs, créant ainsi une balance dynamique contextuelle. La troisième partie consiste à prendre connaissance de l'impact de cette balance dynamique sur la résilience du garçon en identifiant le contexte majeur ainsi que l'influence de la stabilité des facteurs dans la trajectoire développementale. Pour terminer nous avons calculé les ratios simples et mixtes des facteurs dans les rapports entre les contextes.

4.2 Information socioéconomique et de culture familiale

À l'aide du questionnaire d'anamnèse (Appendice 1), nous avons construit les tableaux d'information socioéconomique et de culture familiale (TISECF). En exemple, les tableaux 7 et 8 nous montrent la compilation pour les garçons à risque. La lecture de ces deux tableaux est rendue possible en se référant au tableau 6.

L'ensemble des TISECF se retrouvent à l'appendice 4.

Tableau 6 Légende des tableaux de l'ISECF [TISECF]

Scolarité des parents	1	10 ans et moins
	2	10 à 12 ans
	3	12 à 15 ans
	4	15 ans et plus
Souvenirs d'expérience de l'école des parents	1	très agréable
	2	parfois positive et parfois négative
	3	expérience difficile
Difficulté scolaire des parents	1	oui
	2	non
La structure familiale	1	origine
	2	monoparentale
	3	adoption
	4	accueil
	5	recomposée
Le revenu familial	1	5,000 \$ et moins
	2	5,000\$ à 14,000 \$
	3	14,000\$ à 24,000 \$
	4	24,000\$ à 34,000 \$
	5	34,000 \$ à 44,000\$
	6	44,000 \$ et plus
Source de revenu de la famille	1	emploi
	2	aide sociale
Grossesse prévue	1	oui
	2	non

Naissance à terme	1	oui
	2	non
Accouchement	1	sans complication
	2	avec complication
Nombre d'enfants dans la famille	le nombre correspondant	
Position du garçon dans la fratrie à 4 ans et à 9 ans	1	fils unique
	2	aîné
	3	l'enfant du milieu
	4	le cadet
Âge de la mère à sa première grossesse	l'âge correspondant	
Grand-parents maternels/paternels présents et importants	1	oui
	2	non

Tableau 7 TISECF des enfants à risque, première partie

	Scolarité des parents		Souvenirs d'école		Difficulté à l'école		Structure familiale		Revenu familial		Source de revenu	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G4	3	2	2	2	1	2	1	1	3	3	1	1
G7	2	2	3	2	1	1	1	1	6	6	1	1
G16	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1
G20	4	4	2	2	2	2	1	1	6	6	1	1
Compilation	2=2 3=1 4=1	2=3 4=1	2=3 3=1	2=3 3=1	1=2 2=2	1=1 2=3	1=4	1=3 2=1	2=1 3=1 6=2	3=2 6=2	1=4	1=4

Tableau 8 TISECF des enfants à risque, deuxième partie

	Grossesse prévue	Naissance	Accouchement	Nombre d'enfants		Position dans la fratrie		Âge de la mère à sa première grossesse	Grands-parents importants et les voit			
				4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans		Maternels		Paternels	
									4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G4	1	1	2	2	2	1	2	26	1	1	2	2
G7	1	1	1	2	2	1	2	23	1	2	1	2
G16	1	1	2	3	3	2	2	21	2	2	2	2
G20	1	1	1	2	2	1	2	24	1	1	2	2
Compilation	1=4	1=4	1=2 2=2	2=3 3=1	2=3 3=1	1=3 2=1	2=4	<=18=0	1=3 2=1	1=2 2=2	1=2 2=3	2=4

Le tableau 9, le comparatif des informations socioéconomiques et de culture familiale (TCISECF) nous permet d'élaborer un portrait des familles des garçons non-résilients. La mère a eu une première grossesse à moins de 18 ans et elle a moins de 10 ans de scolarité alors que le père en a moins de 12. Les rapports de la mère avec l'école sont teintés de souvenirs plus ou moins agréables seulement à 67% tandis que pour le père nous voyons 100%. Les deux parents ont eu des difficultés à l'école. Ils sont pauvres. 67% des garçons vivaient toujours, à 4 ans, dans leur famille d'origine et 33% à 9 ans. Le soutien des grands-parents maternels se retrouve chez seulement 67% des familles alors que les grands-parents paternels n'apportent aucun soutien.

Le portrait des familles du garçon à risque nous dit que 75% des pères ont moins de 12 ans de scolarité et 50% des mères. Cependant, les rapports de la mère et du père avec l'école dans leurs souvenirs ont été pour l'ensemble plus ou moins agréables. L'arrivée d'un nouvel enfant se situe à la période B (2 ans 1 mois à 6 ans) dans 75% des familles. 50% des familles sont pauvres, tous les garçons sont dans une famille d'origine à 4 ans et 50% à 9ans. Cependant, le soutien des grands-parents est très important.

Le portrait des familles des garçons résilients : 23% des pères et 54% des mères ont moins de 12 ans de scolarité. 8% des mères ont eu leur première grossesse à moins de 18 ans et ont moins de 10 ans de scolarité. Les rapports du père et de la mère avec l'école sont teintés de souvenirs agréables.

Tableau 9 Tableau comparatif des informations socioéconomiques et de culture familiale (TCISECF)

Certains facteurs de risque / de protection*	Les 20 familles	Les enfants		
		Résilients	À risque	Non-résilients
Pauvreté (revenu vs nombre d'habitants par foyer)	45%	23%	50%	100%
Mère / première grossesse en bas de 18 ans et avec moins de 10 ans de scolarité	25%	8%	0%	100%
Arrivée d'un nouvel enfant / période B	55%	46%	75%	67%
Moins de 12 ans de scolarité	Mère	60%	54%	100%
	Père	45%	23%	100%
Souvenirs d'école + ou - agréables	Mère	45%	23%	100%
	Père	65%	46%	100%
Difficultés à l'école	Mère	35%	15%	100%
	Père	35%	25%	100%
Présence importante des grands-parents / période B *	Maternels	55%	46%	75%
	Paternels	50%	46%	0%
Structure familiale d'origine *	Période B	80%	85%	67%
	Période C	60%	69%	33%

Nous remarquons que les points communs aux garçons à risque et non-résilients sont : les souvenirs d'école plus ou moins agréables et les difficultés du père à l'école. Ces facteurs semblent s'imposer quand nous parlons de résilience socioscolaire.

Les points communs aux garçons à risque et résilients sont : la mère a 12 ans et moins de scolarité, la présence importante des grands-parents paternels et la structure familiale d'origine à quatre ans et à neuf ans.

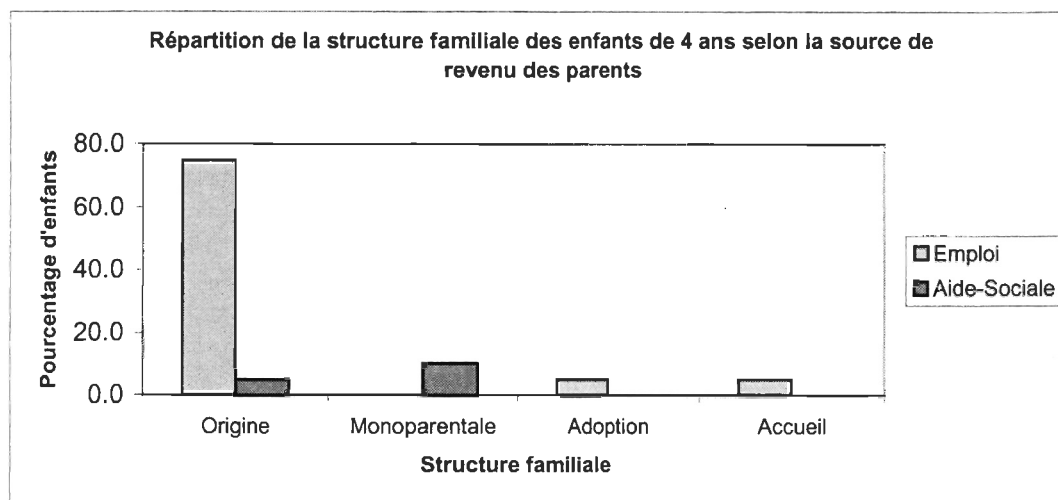
Ce qui distingue les non-résilients : la pauvreté, la faible scolarité de la mère, le jeune âge à la première grossesse, l'absence des grands-parents paternels.

Ce qui distingue les résilients est le constat que les taux de rendement de leurs facteurs de risque et de protection ne sont jamais à 100%.

Les résultats que nous obtenons concordent avec des recherches menées par Palacio-Quintin et Coderre (1998), Vitaro et Gagnon (2000a et b), Lemay (2001a), Lajoie (2003) et Cyrulnik (2003) qui sont unanimes à démontrer que les risques s'accroissent si ces facteurs socioéconomiques et de culture familiale sont présents dans la trajectoire développementale de l'enfant. Certaines études (Florsheim et al., 1998) montrent que le cumul des facteurs de risque dans les familles joue de la même façon dans la famille biparentale que monoparentale. Néanmoins, ils précisent que les garçons dans une famille avec une mère seule sont à plus grand risque s'ils ne bénéficient pas d'éléments protecteurs.

Comme le soulignent St-Laurent (2000) et Janosz, Fallu et Deniger (2000), les facteurs qui mettent les enfants à risque d'échec scolaire ou de décrochage sont, dans le contexte familial : la faible scolarité de la mère, la monoparentalité, un faible revenu, des attitudes négatives des parents envers l'école. De plus, l'absence des grands-parents semble avoir un impact majeur sur le vécu de l'enfant et des parents.

Nous vous présentons sous forme de graphique, la répartition de la structure familiale des garçons à 4ans selon la source de revenu des parents. Comme vous pouvez le constater, l'ensemble des familles monoparentales se retrouvent sur l'aide sociale.



Graphique 1 Répartition de la structure familiale des garçons de 4 ans selon la source de revenu des parents

4.3 Synthèse de la balance dynamique contextuelle risque et protection

Cette série de tableaux présente les différents facteurs de protection ou de risque chez chacun des garçons, pour chacune des 3 périodes. Les couleurs sont celles utilisées dans les tableaux de la Balance Dynamique Contexte individuel protection (BDCIP), sauf pour le gris qui indique que ce facteur n'était pas présent dans le tableau de ce groupe. Nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle facteurs de risque et de protection la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le

développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important.

Tableau 10 Balance dynamique contexte individuel facteurs de protection(BDCIP)

Facteurs de protection	Résilients															À risque				Non-résilients		
	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18	4	7	16	20	11	15	19		
Actif et efficace dans ses démarches			■		■	■	■	■	■	■	■	■					■					
Habiletés intellectuelles	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			■		■	■	■	■		
Bonne estime de soi		■			■	■	■							■	■	■	■	■	■	■		
Bonne capacité de résolution de problèmes au quotidien			■		■	■	■		■	■								■	■	■		
Tempérament agréable					■				■	■					■		■					
Indépendance (capacité à faire des efforts personnels lors des premières années scolaires)		■	■		■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■	■		
Bonnes habiletés sociales		■						■	■	■							■	■	■	■		

Comme le fait ressortir ce tableau, les principaux facteurs de protection du contexte individuel chez les garçons résilients favorise l'acquisition de l'autonomie. Être actif et efficace dans ses démarches, avoir des habiletés intellectuelles et avoir la capacité de

faire des efforts personnels lors des premières années scolaires sont des facteurs qui semblent s'inscrire dans le processus de la réussite scolaire.

Comme vous pouvez le constater, nous retrouvons chez les chez les garçons à risque comme chez les résilients : actif et efficace dans ses démarches et des habilités intellectuelles mais pas la capacité à faire des efforts lors des premières années scolaires. Ce facteur serait-il majeur dans la réussite scolaire?

Pour ce qui est des éléments de la balance dynamique contextuelle facteurs de risque, nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important.

Tableau 11 Balance dynamique , contexte individuel, facteurs de risque(BDCIR)

Facteurs de risque	Résilients														À risque				Non-résilients		
	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18	4	7	16	20	11	15	19	
Problème de comportement de l'enfant dans le passé																					
Problème de santé physique																					
Naissance prématurée ou petit poids																					
Problème de développement																					
Sentiment que ce sont les facteurs extérieurs qui régissent sa destinée																					
Instabilité motrice																					
Prend du ritalin																					
Comportements agressifs																					
Ne veut pas faire d'efforts																					
Difficulté de représentation graphique																					

Comme vous pouvez le constater, le principal facteur de risque du contexte individuel des garçons résilients s'avère être avoir un problème de santé tandis que pour les

garçons à risque s'ajoutent des problèmes de développement et de l'instabilité motrice. Tandis que chez les garçons non-résilients,, des problèmes de comportement dans le passé, de l'instabilité motrice et le fait de ne pas fournir d'efforts dans les premières années scolaires sont des facteurs majeurs.

Nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle facteurs de risque et de protection la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important

Tableau 12 Balance dynamique, contexte familial, facteurs de protection(BDCFP)

Facteurs de protection	Résilients														À risque				Non-résilients		
	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18	4	7	16	20	11	15	19	
Parents fournissent un bon soutien émotionnel	■			■	■	■	■	■			■	■	■				■			■	
Parents ont des interactions positives	■	■		■	■	■	■	■			■		■						■	■	
Climat familial chaleureux	■				■	■							■				■				
Parents fournissent une structure éducative efficace	■			■	■	■		■			■					■	■				
Liens avec ses parents après la séparation																		■			
Peu de conflits parentaux durant les 2 premières années de sa vie	■			■													■		■	■	
Bonnes relations entre les frères et les sœurs	■	■							■	■					■	■		■		■	
Mère positive confiance en elle-même	■			■	■	■		■				■				■		■	■	■	
Orientation vers la réussite	■		■				■	■	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■	
Ouverture à certaines opportunités lors de transitions majeures de la vie			■				■	■	■	■											

Les principaux facteurs de protection du contexte familial qui différencient les garçons résilients des garçons à risque et non-résilients sont : les parents fournissent un bon soutien émotionnel, une structure éducative efficace et une orientation vers la réussite . Les interactions positives entre les parents et les enfants sont présentes dans les trois catégories. Lors des entrevues, les interactions positives qui furent données en exemple étaient positives pour tel type d'enfant mais je doute qu'elles auraient pu s'appliquer à

Facteurs de risque	Résilients														À risque				Non-résilients		
	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18	4	7	16	20	11	15	19	
Caractéristiques parentales																					
Faible scolarité de la mère																					
Mère jeune au premier enfant																					
Problème de santé mentale																					
Abus d'alcool ou de drogue																					
Emprisonnement																					
Placement de la mère																					
Sous-scolarisation du père																					
Négligence parentale																					
Parents vulnérables « enfants adultismes »																					

Comme vous pouvez le constater, les facteurs de risque du contexte familial chez la majorité de garçons résilients sont : la naissance d'un autre enfant, parent ou membre de la fratrie avec un handicap important ou une maladie chronique et la surprotection de l'enfant par la mère.

Chez la majorité des garçons à risque, on retrouve aussi deux extrêmes la surprotection de la part de la mère et la négligence parentale. Quant à la majorité des garçons non-résilients, les facteurs de risque sont nombreux et touche toute la dynamique familiale.

Nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle facteurs de risque et de protection la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important.

Tableau 14 Balance dynamique, contexte environnemental, facteurs de protection(BDCEP)

Facteurs de protection	Résilients														À risque				Non-résilients		
	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18	4	7	16	20	11	15	19	
Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage	■	■			■			■			■		■		■			■			
Aide aux parents dans l'éducation des enfants																		■	■	■	
Dispose d'un riche réseau social	■	■		■						■				■	■	■	■				
Bonnes relations avec l'éducateur de garderie ou l'enseignant(e)	■	■	■			■	■	■	■		■							■	■		
Bonnes attitudes envers l'école	■	■	■	■		■	■				■	■				■	■	■	■		
Les parents s'intéressent aux études de l'enfant	■		■		■		■			■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	
Participation des parents à l'école	■	■	■									■			■						

Les principaux facteurs de protection identifiés , chez les garçons résilients sont :
l'opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage, de bonnes relations avec l'éducatrice de garderie ou l'enseignant, de bonnes attitudes envers l'école et des parents qui s'intéressent aux études de l'enfant.

En plus, les parents ont pu bénéficier d'aide aux parents dans l'éducation des enfants. Chez les non-résilients, il y a eu aussi aide aux parents et bonnes relations avec l'éducatrice ou enseignante de leur enfant. Cela nous questionne à savoir si ce qui est mis en place sans intervention dans les pratiques familiales peut aider vraiment le garçon dans sa réussite scolaire.

Nous avons voulu rendre la lecture de la synthèse la plus dynamique possible en mettant en relation l'intensité et la durée. L'intensité peut être influencée par l'un ou plusieurs de ces critères : le nombre d'instruments de cueillette amenant la prise en compte du facteur, l'existence d'un énoncé précisant une perception de gravité, la présence du facteur pendant une durée prolongée à un moment d'exposition jugé critique pour le développement de l'enfant. Elle est graduée à l'aide de trois couleurs : rouge si l'impact est important, jaune s'il est modéré et vert si peu important.

dans Vitaro et Gagnon (2000a et b) et qui précisait que les transitions étaient des moments critiques et que l'identification des troubles d'apprentissage par l'école avait un impact sur le cheminement de l'enfant mais aussi sur la dynamique familiale. Nous retrouvons chez les résilients aussi l'identification de trouble d'apprentissage et en plus le rejet par les pairs à un moment où les relations avec les gens du même âge sont recherchées.

Tableau 16 Tableau comparatif des principaux facteurs de protection et de risque présents dans les contextes selon la catégorie d'enfants(TCFPR)

Sur fond clair, les facteurs n'apparaissant pas dans deux catégories de garçons adjacentes			Surligné bleu, les facteurs identifiés chez les enfants résilients et à risque			
En écriture rouge, les facteurs identifiés chez les garçons à risque et non résilients			Surligné jaune, ce qui est commun aux trois catégories			
Contexte / catégorie	Facteurs de protection			Facteurs de risque		
	Résilients	À risque	Non-résilients	Résilients	À risque	Non-résilients
Individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Actif et efficace dans ses démarches • Habilités intellectuelles • Indépendance 	<ul style="list-style-type: none"> • Actif et efficace dans ses démarches • Habilités intellectuelles • Tempérament agréable 		<ul style="list-style-type: none"> • Problème de santé physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Problème de développement ◦ Instabilité motrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Problème de comportement dans le passé ◦ Instabilité motrice • Ne veut pas faire d'efforts • Difficulté de représentation graphique.
Familial	<ul style="list-style-type: none"> • Parents ont des interactions positives • Parents fournissent un bon soutien émotif • Orientation vers la réussite 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents ont des interactions positives ◦ Bonnes relations frères / soeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents ont des interactions positives ◦ Bonnes relations frères / soeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Surprotection de la mère • Naissance d'un autre enfant • Parents ou membre de la fratrie avec un handicap important ou une maladie chronique 	<ul style="list-style-type: none"> • Surprotection de la mère ◦ Négligence parentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Mésententes conjugales sans séparation ◦ Négligence parentale • Faible scolarité de la mère et du père • Mère jeune au premier bébé • Abus d'alcool / drogue • Pauvreté • Instabilité de la structure familiale
Environnemental	<ul style="list-style-type: none"> • Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage. • Bonnes relations avec l'éducateur(trice) ou l'enseignant(e) • Bonnes attitudes envers l'école • Les parents s'intéressent aux études de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage. ◦ Aide aux parents dans l'éducation des enfants • Les parents s'intéressent aux études de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonnes relations avec l'éducateur(trice) ou l'enseignant (e) ◦ Aide aux parents dans l'éducation des enfants 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identification de troubles d'apprentissage • Isolement social • Passage difficile maison / garderie / Passe-Partout / maternelle / première année 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identification de troubles d'apprentissage • Rejet par les pairs

En observant ce tableau, nous pouvons constater que les garçons à risque ont des facteurs de risque similaires à ceux des non-résilients dans les trois contextes et qu'ils ont des facteurs de protection similaires aux garçons résilients, particulièrement dans le contexte individuel, et aux non-résilients dans les contextes familial et environnemental.

L'ensemble des recherches actuelles n'associe le facteur de protection du contexte familial « les parents ont des interventions positives » qu'aux enfants résilients. Or, notre tableau le révèle comme étant commun aux trois catégories de garçons et, qui plus est, comme étant le seul dans ce cas.

Les principaux facteurs de protection identifiés chez les résilients semblent favoriser l'acquisition de l'autonomie chez l'enfant (actif et efficace dans ses démarches, habiletés intellectuelles, indépendance). Ces constats rejoignent des auteurs comme Cyrulnik (2003), Lemay (2001), Vitaro et Gagnon (2000a et b), Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin et Gagnier (1995), Palacio-Quintin et Coderre (1998), etc. qui ont également souligné l'acquisition de l'autonomie comme facteur de réussite au niveau du développement et de l'adaptation socio-affective et scolaire de l'enfant.

Les principaux facteurs de risque identifiés chez les garçons à risque et non-résilients se retrouvent dans chacun des contextes (Instabilité motrice (CI), Négligence parentale (CF) et Identification de trouble d'apprentissage). Ces facteurs sont souvent désignés comme étant à haut risque par les différentes études. Les questions le plus souvent posées se rapportent au fait que plusieurs garçons ont une motricité exacerbée et que cet état semblerait influencer l'encadrement parental et la capacité du garçon à s'arrêter en classe. Ces constats se retrouvent, entre autres, dans les études de Janosz, Fallu et Deniger (2000).

4.4 Illustrations des éléments de la balance dynamique contextuelle risque et protection [IÉBDCRP]

Ces illustrations de la balance dynamique contextuelle risque et protection, vous présentent les taux de rendement sous forme de balance, pour chacun des garçons, dans chacune des périodes et pour chacun des contextes. Chaque illustration représente visuellement la différence de poids relatif entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Pour chaque garçon, les trois premières balances représentent chacune des trois périodes. La quatrième représente le résultat global qui peut être mis en lien avec la balance dynamique du contexte majeur, présentée immédiatement après. Nous vous présentons trois illustrations des éléments de la balance dynamique contextuelle risque et protection (IÉBDCRP) pour un garçon dans chacune des catégories.

La lecture doit tenir compte que ce sont des éléments extraits de l'appendice 6 où vous retrouvez l'ensemble des illustrations des éléments de la balance dynamique contextuelle risque et protection des garçons. Nous sommes arrivés à établir cette balance en attribuant à chaque facteur une valeur de 0 à 3 selon que les données recueillies infirmaient ou confirmaient une intensité, une continuité, une apparition de ce facteur à un moment critique ou non du développement du garçon ainsi que le degré d'affect ressenti par le garçon. Les encadrés foncés nous permettent de saisir dans quel contexte se retrouvent les facteurs de risque ou de protection du garçon selon la période. Nous pouvons observer que le contexte ayant le plus haut taux de rendement, peut changer d'une période à l'autre ou se maintenir. Prenons le garçon G1 du groupe des résilients.

Période :

A (0-2 ans) :	<u>FP : Famille</u>	FR : individu
B (2 ans 1 mois-6 ans) :	<u>FP : Environnement</u>	FR : Environnement
C (6 ans 1 mois - 10 ans 10 mois)	<u>FP : Environnement</u>	FR : Environnement
Au cumul :	<u>FP : Famille</u>	FR : Environnement.

La différence de poids du taux de rendement des facteurs de protection est très élevée par rapport à celui des facteurs de risque.

Prenons maintenant le garçon G16 du groupe des garçons à risque :

Période :

A (0-2 ans) :	FP : Famille	<u>FR : Famille</u>
B (2 ans 1 mois-6 ans) :	<u>FP : Environnement</u>	FR : Individu
C (6 ans 1 mois - 10 ans 10 mois)	<u>FP : Environnement</u>	FR : Individu
Au cumul :	<u>FP : Famille</u>	FR : Individu

La différence de poids du taux de rendement des facteurs de protection est peu élevée par rapport à celui des facteurs de risque.

Prenons finalement le garçon G11 du groupe des garçons non résilients :

Période :

A (0-2 ans) :	FP : Environnement	<u>FR : Famille</u>
B (2 ans 1 mois-6 ans) :	FP : Environnement	<u>FR : Environnement</u>
C (6 ans 1 mois - 10 ans 10 mois)	FP : Environnement	<u>FR : Environnement</u>
Au cumul :	FP : Environnement	<u>FR : Environnement</u>

La différence de poids du taux de rendement des facteurs de protection est peu élevée par rapport à celui des facteurs de risque.

4.4.1 Garçons résilients

G 1

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	6,7	3,7	0	3,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	80	14,3	36,2

G 1

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	6,7	7,4	11,1	8,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	14,3	63,3	85,7	54,4



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	7,4	11,1	6,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	23,8	60	85,7	56,5



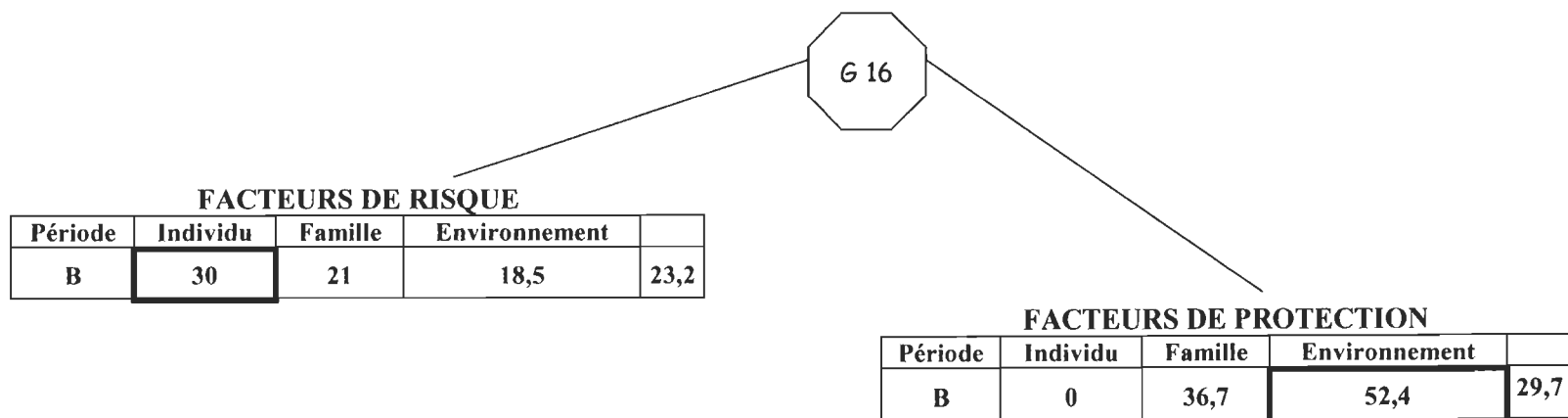
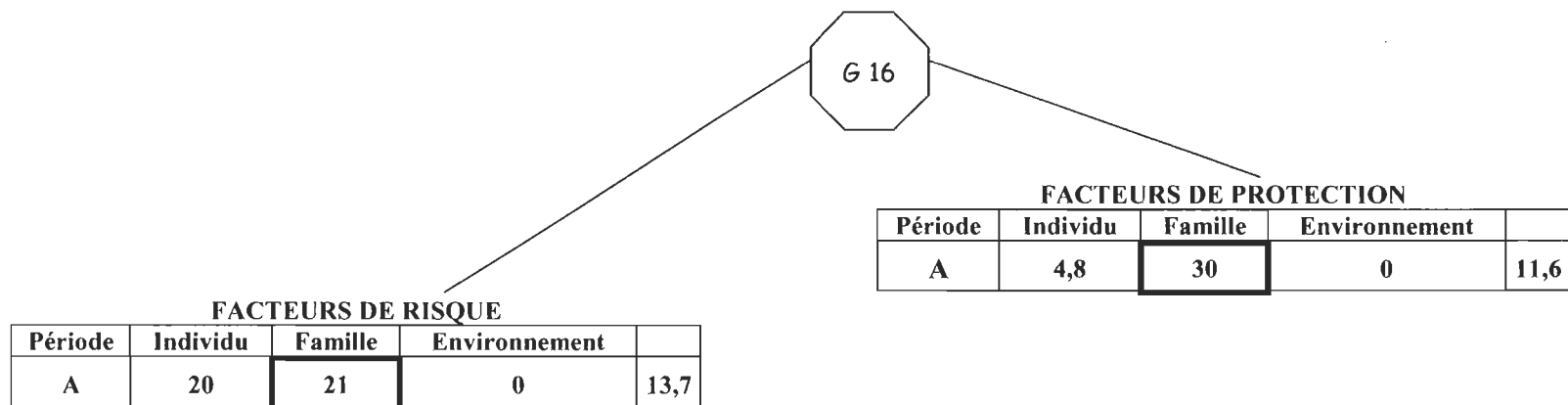
FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	6,7	3,7	0	3,5
B	6,7	7,4	11,1	8,4
C	0	7,4	11,1	6,2
	4,4	6,2	7,4	6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	80	14,3	36,2
B	14,3	63,3	85,7	54,4
C	23,8	60	85,7	56,5
	17,5	67,8	61,9	49

4.4.2 Garçons à risque





FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	33,3	13,6	22,2	23

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	4,8	36,7	38,1	26,5



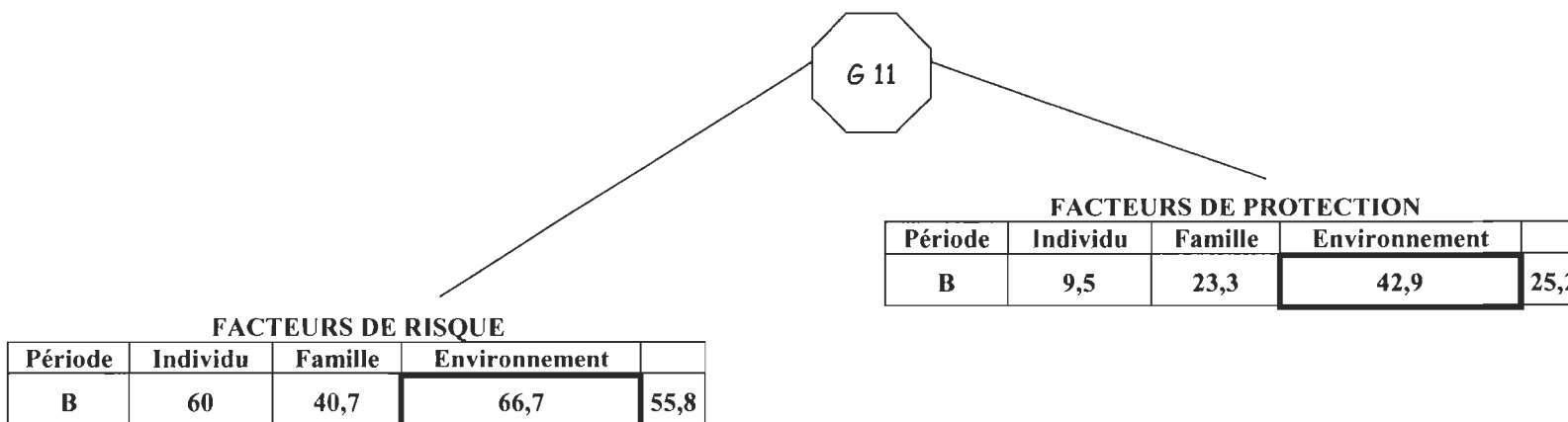
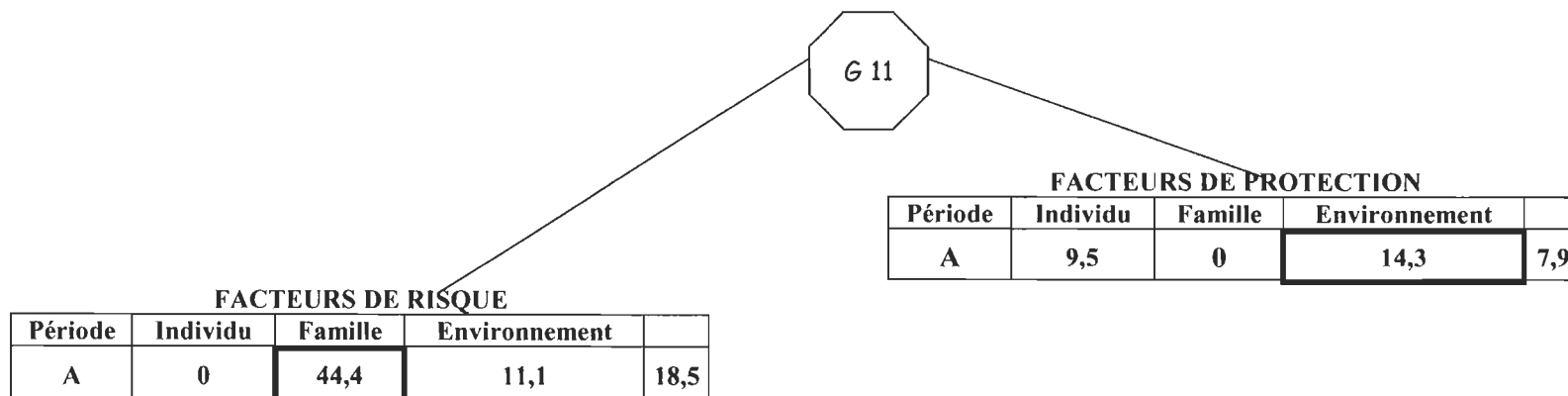
FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	20	21	0	13,7
B	30	21	18,5	23,2
C	33,3	13,6	22,2	23
	27,8	18,5	13,6	20

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	4,8	30	0	11,6
B	0	36,7	52,4	29,7
C	4,8	36,7	38,1	26,5
	3,2	34,4	30,2	22,6

4.4.3 Garçons non-résiliants





FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	60	39,5	77,8	59,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	9,5	20	42,9	24,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	44,4	11,1	18,5
B	60	40,7	66,7	55,8
C	60	39,5	77,8	59,1
	40	41,6	51,9	44,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	0	14,3	7,9
B	9,5	23,3	42,9	25,2
C	9,5	20	42,9	24,1
	9,5	14,4	33,3	19,1

4.5 La BDCM, balance dynamique du contexte majeur

La BDCM est la balance dynamique observée en tenant uniquement compte du contexte majeur, le contexte qui a le plus de poids pour un garçon donné à une période donnée. Cette information est présentée sous forme de tableaux afin de donner à l'observateur un point de vue global de la situation. Pour aider à l'analyse, les données ont été compilées dans deux types de tableaux. D'une part, les tableaux indiquant le contexte majeur pour l'ensemble des trois périodes et, d'autre part, les tableaux indiquant les relations entre les facteurs de risque et les facteurs de protection pour chacun des contextes et ce, pour chacune des périodes A, B et C. Tous ces tableaux ont été séparés en trois catégories, la première correspondant aux garçons résilients, la seconde aux garçons à risque et la dernière aux garçons non-résilients, et vous les retrouvez à l'appendice 5.

4.5.1 BDCM couvrant les trois périodes

Les tableaux BDCM couvrant les trois périodes donnent un aperçu du contexte majeur de chacun des garçons pour l'ensemble des trois périodes. Il y a 6 tableaux de ce type : trois pour les facteurs de protection et trois pour les facteurs de risque. Dans ces tableaux, un « X » indique le contexte majeur pour un garçon donné, alors que « XTP » signifie que, bien que ce contexte étant majeur, son taux de rendement est suffisamment faible ou voisin du taux de rendement d'un autre contexte pour conclure qu'il a très peu d'influence. À la page 132, le tableau BDCM des facteurs de risque au total des trois périodes pour les garçons résilients en donne un exemple. Il permet de constater que, pour le garçon G2, au cumulatif des trois périodes, le contexte familial

est le facteur de risque majeur alors que, pour le garçon G8, le contexte individuel est majeur mais avec très peu d'influence. Chacun des tableaux BDCM couvrant les trois périodes doit être lu de cette façon.

Tableau 17 BDCM, facteurs de risque, cumulatif des trois périodes, enfants résilients

	G1	G2	G3	G5	G6	G8	G9	G10	G12	G13	G14	G17	G18	Total	
Contexte individuel		XTP				XTP				XTP	X			3	23%
Contexte familial		X						XTP	X			X	X	5	38%
Contexte environnemental	X		X	X	X									4	31%
Individuel = familial							X							1	8%

4.5.2 BDCM et la résilience

Les tableaux de BDCM reliés aux facteurs de résilience constituent le deuxième type de tableau de BDCM. Ils mettent en évidence la relation entre facteurs de risque et facteurs de protection pour chacun des contextes. Il y a neuf tableaux de ce type à raison de trois par période. Dans ces tableaux, une case rayée représente le cas où le taux de rendement des facteurs de risque est supérieur à celui des facteurs de protection ($FR > FP$). Le symbole « = » signifie qu'il y a égalité entre les taux de rendement ($FR = FP$). Finalement, « X » signifie que c'est le taux de rendement des facteurs de protection qui est supérieur à celui des facteurs de risque ($FR < FP$). En voici un exemple illustrant le cas des garçons à risque pour la période B :

Tableau 18 BDCM, facteurs de résilience, garçons à risque, période B

Période B	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel		X		X	2	50%
Contexte familial	=	X	X	X	3	75%
Contexte environnemental	X	X	X	X	4	100%

Ce tableau nous permet de constater que, pour le garçon G4, les facteurs de protection ont un taux de rendement supérieur à celui des facteurs de risque dans le contexte environnemental alors qu'il est inférieur dans le contexte individuel et égal dans le contexte familial. Pour G16, les facteurs de protection ont un taux de rendement supérieur à celui des facteurs de risque dans les contextes familial et environnemental. En ce qui concerne les garçons G20 et G7, le taux de rendement des facteurs de protection est plus élevé que celui des facteurs de risque dans tous les contextes. La colonne « Total » donne le nombre de garçons pour lesquels les taux de rendement des facteurs de protection sont supérieurs à ceux des facteurs de risque pour un contexte donné. La dernière colonne nous donne la même information sous forme de

pourcentages : 50% des garçons dans le contexte individuel, 75% d'entre eux dans le contexte familial et 100% dans le contexte environnemental.

4.6 Tableaux synthèses de la balance dynamique du contexte majeur

4.6.1 BDCM couvrant les trois périodes

À partir des six tableaux BDCM couvrant les trois périodes, nous pouvons établir le tableau synthèse suivant : CF = contexte familial, CI = contexte individuel.

Tableau 19 Identification, selon les facteurs de risque ou de protection, du contexte majeur le plus fréquent

Les facteurs.	Résilients	À risque	Non-résilients
Risque	CF 69%	CF 100%	CF 100%
Protection	CF 50% CI 50%	CF 75%	CF 67%

Il nous permet de constater que, pour les trois catégories de garçons, le contexte familial est celui qui revient le plus souvent comme contexte majeur dans les facteurs de risque : dans 100% des cas pour les garçons à risque et les garçons non-résilients et dans 69% des cas pour les garçons résilients.

Il appert qu'au niveau des facteurs de protection, le contexte familial apparaît encore comme contexte majeur pour les trois catégories de garçons : 67% pour les non-résilients et 75% pour les garçons à risque et 50% pour les garçons résilients.

Cependant, ces derniers se distinguent des deux autres par le fait que le contexte individuel apparaît aussi fréquemment que le contexte familial comme contexte majeur.

4.6.2 BDCM, facteurs de résilience

Sur la base des neuf tableaux de BDCM reliés aux facteurs de résilience, nous pouvons établir le tableau synthèse suivant : CI = contexte individuel, CE = contexte environnemental, CF = contexte familial.

Tableau 20 Identification, selon les périodes, des contextes majeurs pour lesquels la fréquence de prépondérance des facteurs de protection sur les facteurs de risque est la plus élevée

	Résilients	À risque	Non-résilients
Période A	CI 92%	CI 75%	CE 100%
Période B	CI /CF/CE 100%	CE 100%	CE 67%
Période C	CI 100%	CI/CF/CE 75%	CE 67%

Si nous nous attardons à chacune des périodes pour observer les contextes où les facteurs de protection ont un taux de rendement plus grand que les facteurs de risque, permettant la résilience, nous pouvons identifier, pour chaque catégorie, le contexte majeur pour chacune des périodes.

Chez les résilients, les périodes A, B et C ont toutes comme contexte majeur le contexte individuel et nous retrouvons à la période B les contextes familial et environnemental venant appuyer le contexte individuel chez 100% des garçons. Ce constat rejoint les propos de Cyrulnik (1998) qui souligne que la résilience est un processus complexe, un résultat, l'effet d'une interaction entre l'individu et son

environnement. Pour Johnson (1999), c'est la transaction entre la personne et son environnement qui crée l'atmosphère permettant que la résilience se produise. Comme le rapportent Werner et Smith (1982 cités par Fortin et Bigras, 1996), la vulnérabilité de l'enfant dépend des facteurs personnels et de sa sensibilité, de ses forces et faiblesses et de sa capacité à faire face aux facteurs de risque et aux facteurs de stress.

Chez les garçons à risque, la période A est marquée par le contexte individuel (75%), la période B par le contexte environnemental (100%) et la période C par les trois contextes chez 75% des garçons.

Chez les garçons non-résilients, nous retrouvons, pour les trois périodes, le contexte environnemental mais avec un pourcentage d'enfants décroissant entre les périodes A et B. Comme le souligne Bernier (2002), les déterminants de la santé et du bien-être exercent une influence tout au long de la vie; toutefois selon les étapes du développement où se situe l'individu, ils ont un impact particulier.

4.7 La stabilité de la balance des taux de rendement des facteurs de risque et de protection

Une fois les taux de rendement calculés et reportés dans les illustrations des éléments de la BDCRP (voir Appendice 6), nous avons pu établir les tableaux synthèses qui suivent. Cette démarche répondait à notre questionnement à savoir si le temps ou si le fait de la stabilité de cette balance dans le temps avait un impact. Les tableaux tendent à démontrer l'importance de la stabilité de cette balance dans le temps.























































Les flèches indiquent si le taux de rendement des facteurs est ascendant  ou descendant  et cela, sur les trois périodes. Le (TP) indique très peu.

















Tableau 21 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons résilients :

Périodes/G	1	2	3	5	6	8	9	10	12	13	14	17	18
A													
B													
C													
TOTAL													

Vous pouvez constater que tous les résilients, ont des balances ascendantes sur toutes les périodes. Ce qui laisse supposer que cela favorise la résilience puisque qu'il y a résilience dans le temps.

Nous notons cependant que les garçons G2,G12 et G13 ont des taux de rendement de leurs facteurs de protection très peu supérieurs aux facteurs de risque dans la période A. Ce serait intéressant de les suivre afin de savoir si cela aura un impact dans leur cheminement jusqu'à l'âge adulte.

Tableau 22 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons à risque

Périodes/G	4	7	16	20
A				
B				
C				
TOTAL				

Les garçons G4 et G16 ont des taux de rendement des facteurs de protections très peu inférieurs aux facteurs de risque mais cette situation est constante dans le temps. Ce qui ne semble pas confirmer une résilience stable.

Les garçons G7 ET G20 ont des taux de rendement des facteurs de protection très élevés par rapport aux facteurs de risque et sont constants dans le temps. Cela peut nous questionner à savoir s'il n'y a pas surprotection du garçon.

Tableau 23 Stabilité de la balance des taux de rendement, garçons non-résilients

Périodes/G	11	15	19
A	↓ TP	↓ TP	↓ TP
B	↓	↓ TP	↓ TP
C	↓	↓ TP	↓ TP
Total	↓	↓ TP	↓ TP

À la lecture de ce tableau nous remarquons, qu'à la période A, tous ont un taux de rendement peu élevé. Qu'il continue de l'être pour les garçons G15 et G19 et que pour le garçon G11 le taux s'élève dans les périodes B et C.

4.8 Les ratios simples

Nous avons calculé les ratios simples et ratios mixtes de la balance dynamique contextuelle (RSMBDC). De ces graphiques obtenus en calculant les notes pondérées de tous les garçons, nous avons vu apparaître une courbe noire qui traverse le graphique. Cette courbe représente la tendance des valeurs du graphique et aide à donner un

aperçu des résultats. Elle est calculée à partir des valeurs pour le taux de rendement global. Pour la même raison, c'est-à-dire, aider à donner un aperçu des résultats, les taux des garçons ne sont pas regroupés par ordre numérique d'identification mais par catégorie :

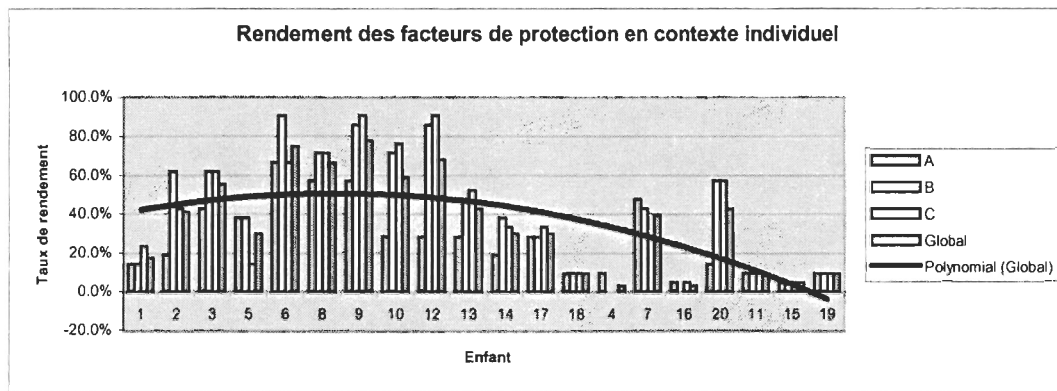
Résilients : les treize premiers, correspondant à treize des 18 premiers garçons

À risque : les quatre suivants, correspondant aux garçons 4, 7, 16 et 20

Non-résilients : les trois derniers, correspondant aux garçons 11, 15 et 19

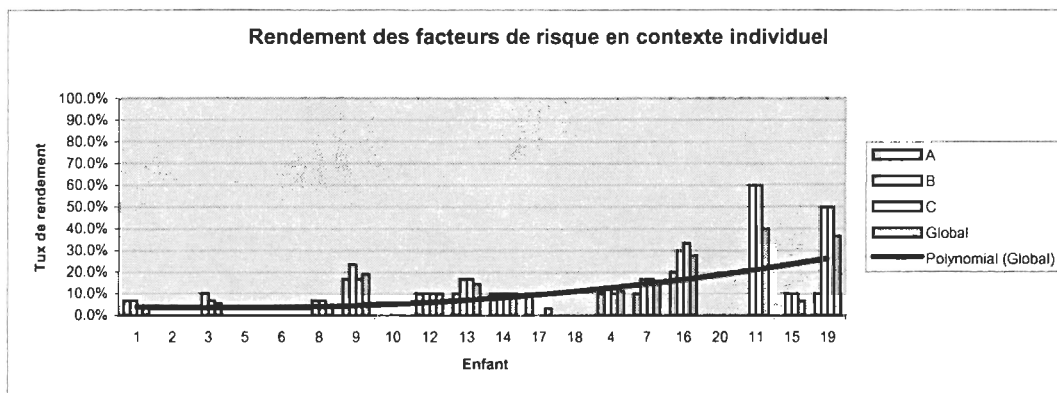
4.8.1 Contexte individuel

Dans le graphique qui suit, qui illustre les taux de rendement des facteurs de protection en contexte individuel, nous pouvons voir que ces facteurs semblent avoir une certaine importance puisque, en utilisant la courbe de tendance polynomiale, qui reflète la tendance des résultats globaux, nous pouvons dire que les garçons résilients obtiennent une note pondérée globale qui se situe autour de 35% à 55%, les garçons à risque, de 10% à 35% et les non-résilients moins de 10%.



Graphique 2 Rendement des facteurs de protection en contexte individuel

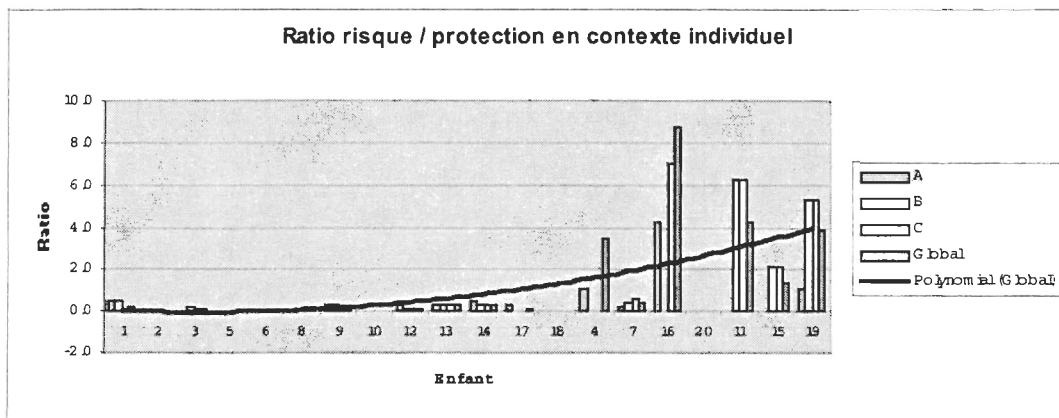
Il semble en être de même pour les facteurs de risque en contexte individuel mais de façon moins marquée. La courbe est inversée en raison du fait qu'il est ici question de facteurs de risque.



Graphique 3 Rendement des facteurs de risque en contexte individuel

Nous pouvons donc dire que, dans le contexte individuel, les facteurs de protection semblent plus importants que les facteurs de risque.

La courbe de ratio, issue de la division des facteurs de risque par les facteurs de protection nous dit que, quand les facteurs de risque ont un taux de rendement à peu près égal à celui des facteurs de protection, il y a des chances que nous ayons affaire à un garçon à risque. Et à partir du moment où les facteurs de risque ont un taux de rendement deux fois supérieur à celui des facteurs de protection, nous faisons fort probablement face à un garçon non-résilient.



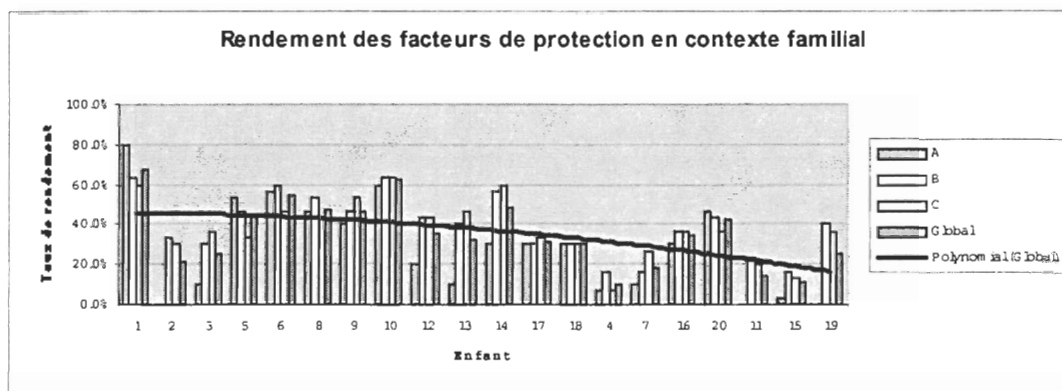
Graphique 4 Ratio risque / protection en contexte individuel

Sur le petit nombre d'enfants à risque et non-résiliants, les deux sous-groupes ont un ratio risque / protection élevé.

Évidemment, ces conclusions se verront renforcées ou atténuées par les résultats qu'obtiendra l'enfant dans les autres contextes.

4.8.2 Contexte familial

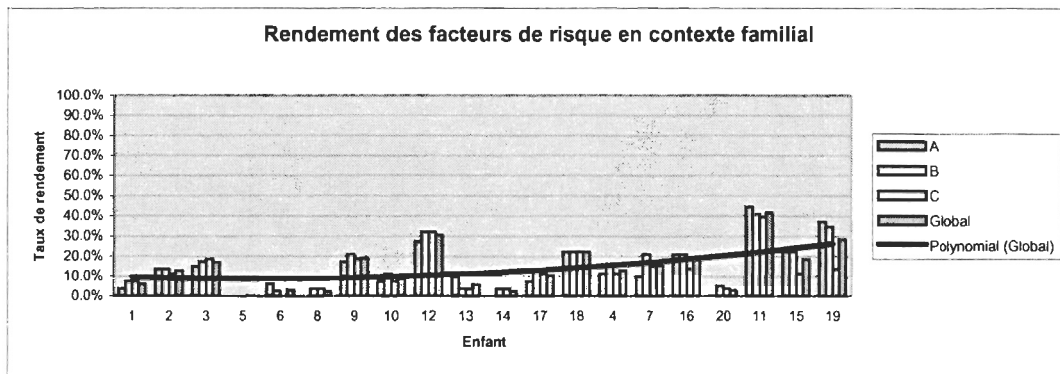
Ici, la courbe est moins marquée que pour les facteurs de protection en contexte individuel, ce qui veut dire que, pris seuls, les facteurs de protection en contexte familial sont un facteur moins déterminant que ceux du contexte individuel.



Graphique 5 Rendement des facteurs de protection en contexte familial

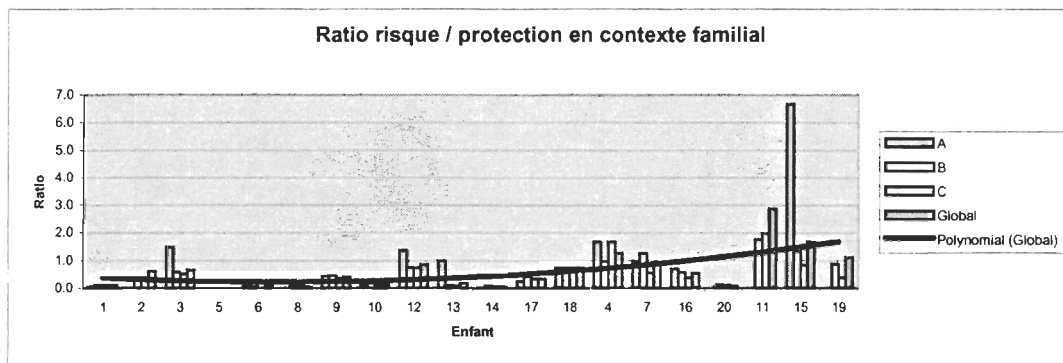
Ce phénomène semble confirmé quand on s'attarde aux taux de rendement de chacun des garçons. En effet, plusieurs garçons résilients ont des facteurs de protection dont le taux de rendement est inférieur au taux théorique des garçons à risque et quelques uns ont même des taux de rendement inférieurs au taux théorique des garçons non-résilients. Évidemment, plus le garçon obtient de bonnes notes dans cette catégorie de facteurs, plus il aura de chances d'être résilient. Mais si ce taux de rendement tourne autour de 20% ou 25%, ce graphique ne permet pas de déterminer si le garçon a tendance à se classer dans le groupe des résilients, des enfants à risque ou voire même des enfants non-résilients.

Par contre, les facteurs de risque en contexte familial semblent avoir une plus grande influence que les facteurs de protection de ce contexte.



Graphique 6 Rendement des facteurs de risque en contexte familial

Même si la courbe n'est pas très marquée, nous pouvons dire qu'un taux de rendement de 15% à 20% présuppose du fait que le garçon soit à risque et qu'il soit non-résilient au-delà de 20%.



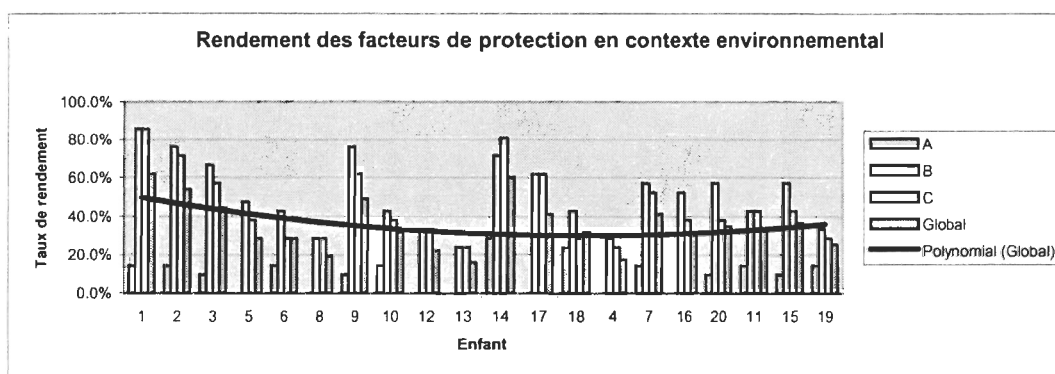
Graphique 7 Ratio risque / protection en contexte familial

Disons simplement que, quand le taux de rendement des facteurs de risque équivaut à peu près à celui des facteurs de protection, le garçon se situe probablement dans le

groupe à risque alors qu'il a de bonnes chances d'être non-résilient si le ratio est de 1.5 ou plus.

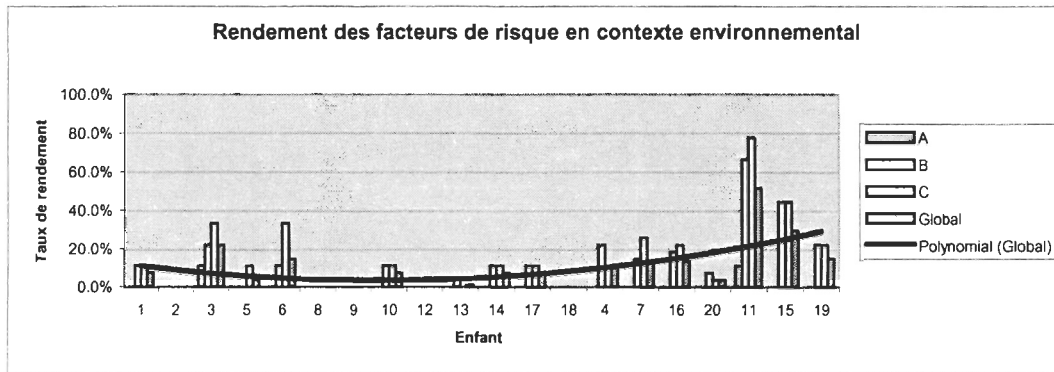
4.8.3 Contexte environnemental

Dans le contexte environnemental, encore une fois, la courbe des facteurs de protection ne nous permet pas de départager les groupes de garçons.



Graphique 8 Rendement des facteurs de protection en contexte environnemental

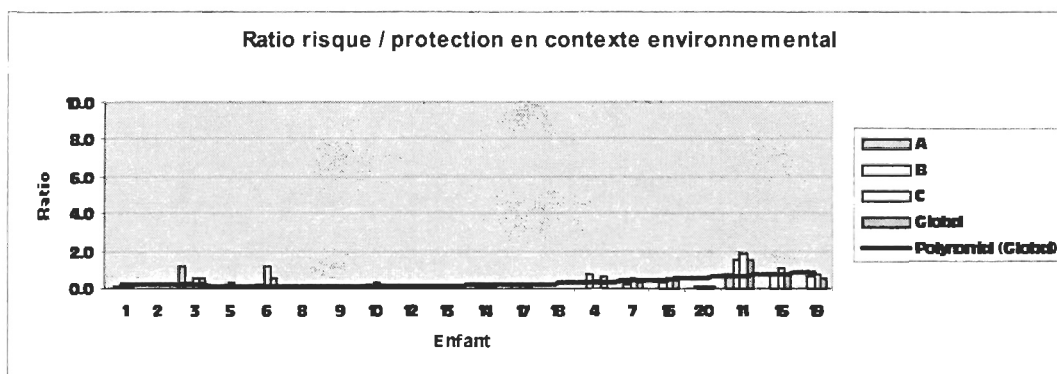
Par contre, bien que les garçons 3 et 6 aient des notes pondérées comparables, voire supérieures, à celles des garçons à risque, on peut voir que le taux de rendement des facteurs de risque en contexte environnemental est, pour près de 38% des garçons résilients, de 0.



Graphique 9 Rendement des facteurs de risque en contexte environnemental

Ceci tend à démontrer que l'absence de facteurs de risque dans ce contexte a une forte incidence sur la résilience du garçon. Bien que la courbe ne soit pas très accentuée, nous pouvons dire qu'un taux de rendement de 20% et plus semble correspondre au profil d'un enfant non-résilient.

Finalement, le ratio risque / protection en contexte environnemental ne nous permet pas vraiment de différencier les groupes d'enfants. À tout le moins, pas si on garde la même échelle que pour les autres graphiques de ratios.



Graphique 10 Ratio risque / protection en contexte environnemental

Ces ratios simples mettent en évidence certaines caractéristiques qui peuvent permettre de cerner les différentes catégories d'enfants.

4.8.4 Les garçons résilients

Dans le contexte individuel, le taux de rendement des facteurs de protection se situe entre 35% et 55%.

Dans le contexte familial, le taux de rendement des facteurs de protection a peu d'impact mais s'avère efficace s'il obtient une bonne note; cependant le taux de rendement des facteurs de risque a une plus grande influence.

Dans le contexte environnemental, l'absence de facteurs de risque semble un atout majeur.

4.8.5 Les garçons à risque

Dans le contexte individuel, le taux de rendement des facteurs de protection se situe entre de 10% et 35%. Nous observons que le taux de rendement des facteurs de risque est égal au taux de rendement des facteurs de protection.

Dans le contexte familial, le taux de rendement des facteurs de risque se situe entre 15% et 20%. Nous notons, comme dans le contexte individuel, des taux de rendement des facteurs de risque et de protection à peu près égaux.

4.8.6 Les garçons non-résilients

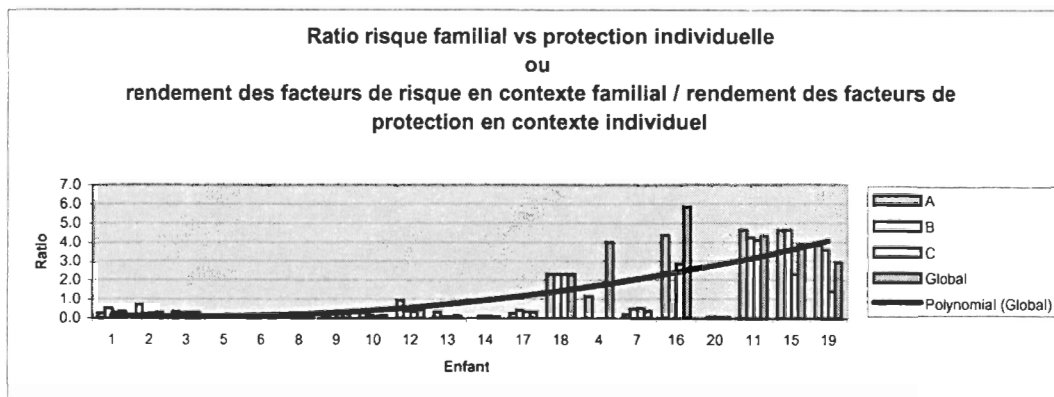
Dans le contexte individuel, le taux de rendement des facteurs de protection se situe à moins de 10%. Nous constatons que le taux de rendement des facteurs de risque est deux fois supérieur à celui des facteurs de protection.

Dans le contexte familial, le taux de rendement des facteurs de risque est de + 20% et le ratio (protection/risque) de plus de 1,5.

4.9 Les ratios mixtes

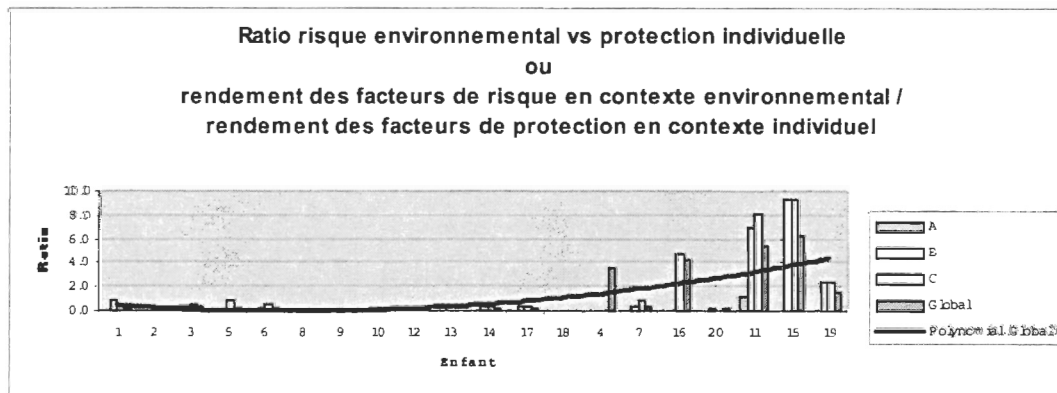
4.9.1 Protection individuelle

Quand le ratio risque familial versus protection individuelle oscille entre deux et trois, le garçon devrait être considéré comme étant à risque alors qu'il est probablement non-résilient quand ce ratio dépasse trois.



Graphique 11 Ratio risque familial / protection individuelle

Le graphique du ratio risque environnemental / protection individuelle donne à peu près les mêmes résultats que pour le ratio risque familial versus protection individuelle.



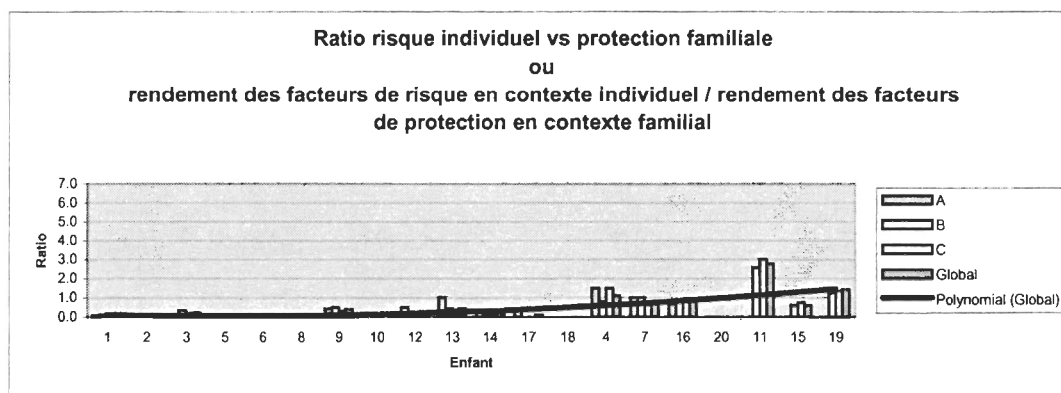
Graphique 12 Ratio risque environnemental / protection individuelle

En allant voir le graphique de ratio simple risque / protection en contexte individuel, on constate que, là aussi, les résultats sont semblables. En d'autres termes, dès que le taux de rendement d'un facteur de risque, qu'il appartienne à n'importe quel contexte, équivaut à peu près à deux fois le taux de rendement du facteur de protection en

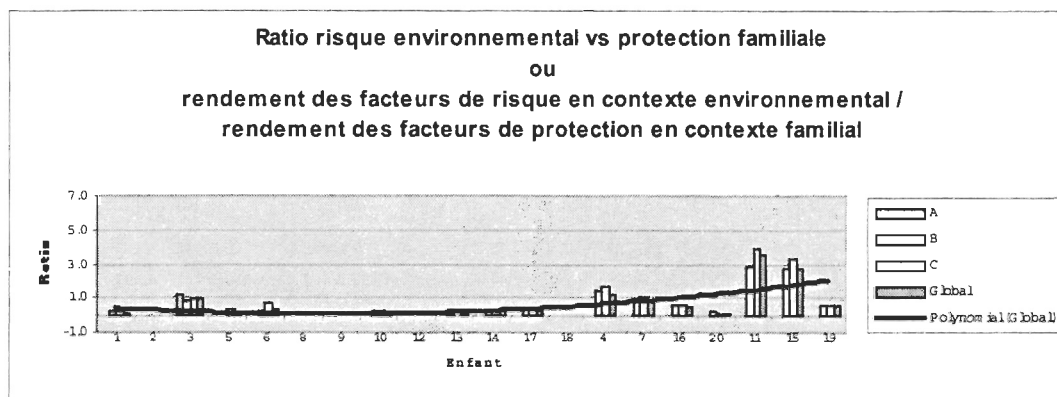
contexte individuel, nous pouvons prétendre qu'il s'agit d'un enfant à risque. Et qu'il s'agit d'un enfant non-résilient si n'importe lequel de ces trois ratios atteint 3 ou plus.

4.9.2 Protection familiale

Ici aussi, les résultats des deux graphiques de ratio mixte de protection familiale ressemblent à ceux du graphique de ratio simple en contexte familial et avec des valeurs avoisinantes. Les mêmes conclusions doivent donc en être tirées.



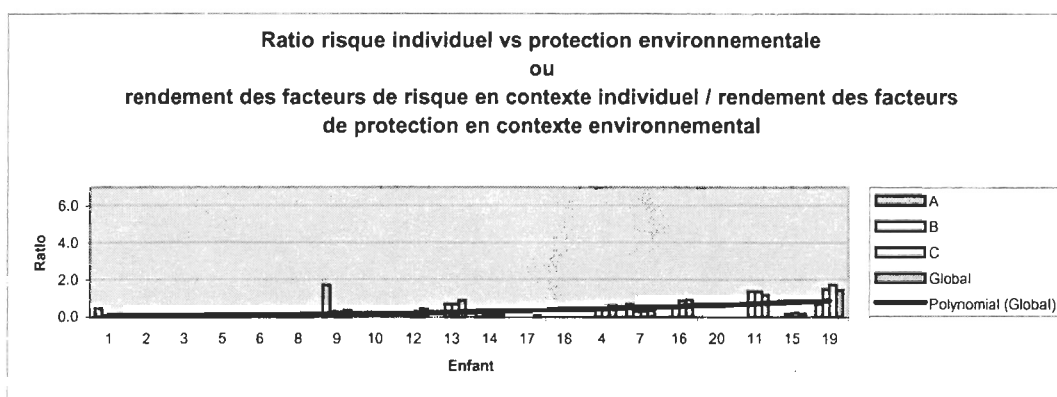
Graphique 13 Ratio risque individuel / protection familiale



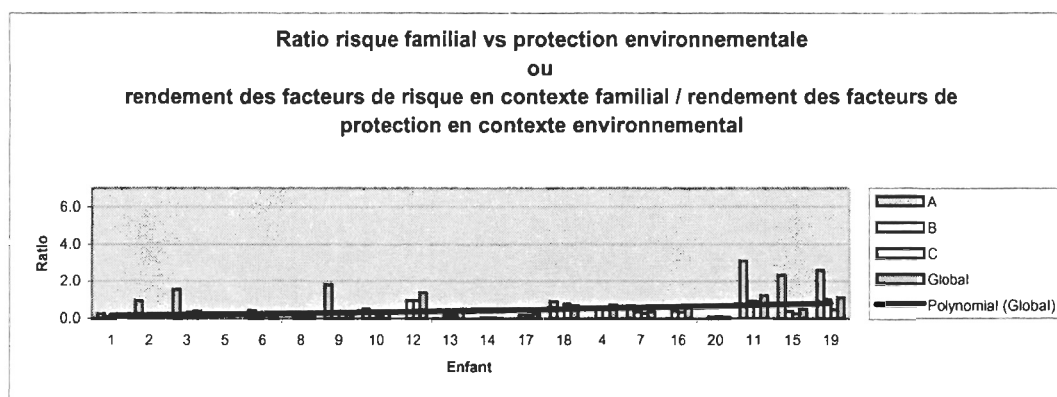
Graphique 14 Ratio risque environnemental protection familiale

4.9.3 Protection environnementale

De ces deux tableaux nous pouvons tirer la conclusion que les facteurs de protection environnementale ont peu d'incidence sur la résilience des garçons.



Graphique 15 Ratio risque individuel / protection environnementale



Graphique 16 Ratio risque familial / protection environnementale

On peut constater que plus le ratio est bas, plus les chances sont grandes que le garçon soit résilient mais la différence entre les garçons résilients et les autres groupes est si mince qu'on ne peut avancer que ceci : sans être prépondérants, les facteurs de protection environnementale sont sans doute un bon auxiliaire aux autres facteurs pour amener le garçon vers la résilience.

4.10 Les ratios en résumé

4.10.1 Les ratios simples

Les facteurs du contexte individuel pris seuls peuvent déjà donner un certain indice sur la probable résilience du garçon. Cette tendance étant d'ailleurs bien illustrée par le graphique des ratios.

Dans le contexte familial, les facteurs de protection ne sont un indice valable que si le taux de rendement est au-dessus de 30%. Les facteurs de risque semblent fournir une meilleure indication. Un taux de rendement inférieur à 15% indiquant la probabilité que le garçon soit résilient et un taux de plus de 20%, qu'il soit non-résilient.

Ce qu'on peut noter du contexte environnemental, c'est que l'absence de facteurs de risque est un indicateur presque certain d'un garçon résilient.

4.10.2 Les ratios mixtes

Le point le plus important que l'étude des ratios mixtes nous a permis de noter est la forte similitude entre tous les graphiques dont le diviseur est un facteur de protection dans les contextes familial ou individuel et ce, peu importe le facteur de risque utilisé comme dividende.

En d'autres termes, nous pouvons affirmer que, dès qu'un ratio ayant comme diviseur un facteur de protection du contexte familial ou individuel se situe entre 0 et 2, nous avons probablement affaire à un garçon résilient, entre 2 et 3, à un garçon à risque et supérieur à 3, à un garçon non résilient. Évidemment, ces frontières ne sont pas strictement rigides et elles peuvent légèrement varier d'un enfant à l'autre. Mais il n'en demeure pas moins que ces ratios semblent des indices relativement fiables.

Finalement, nous avons pu constater que les ratios de protection environnementale avaient eux aussi un impact sur la probable résilience d'un garçon mais que ceux-ci étaient relativement mineurs comparés aux autres indicateurs que nous avons identifiés. La seule conclusion que nous pouvions en tirer est que ces facteurs ne pouvaient être considérés tout au plus que comme des auxiliaires aux autres indicateurs.

Il va sans dire que plus un garçon accumule de résultats l'identifiant à un groupe particulier plus nous pouvons affirmer avec certitude qu'il appartient à ce groupe.

4.11 Discussion

La première partie de nos résultats a consisté à identifier les facteurs de risque et de protection en traçant un portrait socioéconomique et de la culture familiale des différentes catégories d'enfants. Dans un deuxième temps, nous avons fait ressortir les facteurs principaux à l'aide du tableau de comparaison de la balance dynamique contextuelle risque et protection (TCBDCRP). Puis, nous avons identifié le contexte majeur ainsi que l'impact de la stabilité des ratios sur les trois périodes de l'étude. Enfin, à l'aide des ratios simples et mixtes, nous avons pu corroborer des constats recueillis tout au long de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

Pour notre recherche, nous avons retenu les facteurs de risque et de protection que vous retrouvez dans nos différents tableaux comme indices majeurs. Nous les avons sélectionnés parmi les recherches récentes et en tenant compte des informations pouvant être retenues par nos outils de cueillette de données. Nous sommes conscients que d'autres chercheurs auraient pu privilégier d'autres facteurs.

4.12 Conclusion

Rappelons que cette recherche visait à identifier les facteurs de risque et de protection et définir les liens qui, lors de leur interaction au niveau des contextes individuel, familial et environnemental, sont susceptibles d'avoir contribué à une résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible. La source des données provenait à la fois des parents eux-mêmes, d'enseignants, du dessin de famille et du dossier scolaire.

Certaines recherches se sont intéressées à identifier les facteurs de risque et de protection et à définir les liens lors de leur interaction dans les différents contextes. D'autres ont en plus permis d'élaborer une liste des facteurs de risque et de protection chez des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Cependant, l'originalité de notre recherche réside dans le fait que, pour définir les liens entre les différents contextes après avoir identifié les facteurs de risque et de protection, nous avons utilisé le principe des notes pondérées et que nous avons été en mesure d'établir des liens entre les propos des parents, des enseignants et des garçons. Rappelons que notre sujet d'étude porte sur des garçons de milieu économiquement faible et que le concept de résilience en milieu scolaire implique une réussite scolaire.

Dans le but de recueillir les propos provenant de ces trois clientèles, nous avons réalisé la cueillette des données sur le territoire de la commission scolaire de la Vallée de la Matapédia.

Certaines retombées découlent de notre recherche. Elle s'inscrit dans la même perspective que les recherches qui s'intéressent à la réussite scolaire des garçons et elle pourrait s'avérer utile pour les intervenants qui travaillent auprès des jeunes en les

renseignant sur les facteurs de risque et de protection dans la trajectoire développementale des garçons en tenant compte de leur genre. Nous croyons aussi que les filles pourraient en bénéficier puisque, parmi elles, il y en a de genre masculin.

Il ressort de cette recherche que les facteurs de protection du contexte individuel semblent des éléments importants dans la résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire des garçons de milieu économiquement faible. Contrairement à d'autres études, qui semblent prioriser des facteurs particuliers de sociabilité, nous en sommes arrivés à la conclusion que les facteurs favorisant l'acquisition de l'autonomie peuvent avoir un impact plus grand pour ce groupe cible.

Nous sommes confiants que notre recherche va renforcer le lien entre l'école, l'enfant et la famille et nous croyons, tout comme Beudet (1999), que le renforcement de ce lien rendra l'encadrement familial et scolaire plus favorable à l'adaptation socio-affective et scolaire du garçon de milieu économiquement faible.

Étant donné les objectifs visés par cette recherche, celle-ci pourrait être consultée par tout intervenant en milieu scolaire afin d'en savoir davantage, d'une part, sur la trajectoire développementale des garçons de milieu économiquement faible et, d'autre part, sur l'interaction des facteurs de risque et de protection et son impact sur leur résilience. De plus, cette recherche met en lumière un questionnement quant à la signification de l'école pour les familles de milieu économiquement faible. Comme le souligne Cyrulnik (2003), ce qui compte, c'est ce que signifie l'école ou l'aventure intellectuelle.

La présente recherche ne permettra pas de déboucher sur une généralisation des résultats, en raison, entre autres, de la taille restreinte de l'échantillon. Le fait de diriger cette recherche vers les garçons limite les résultats recueillis à la clientèle

ciblée. Toutefois, les conclusions apporteront un éclairage nouveau et les résultats pourront être comparés à d'autres recherches analogues.

Appendice 1

Grille d'entrevue avec les parents

Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, Gagnier et Desaulniers, 1995

A) RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE

1. Quel est votre état civil actuel?

- marié(e)
- conjoint de fait (cohabitation avec un partenaire)
- vite seul mais a un ami
- célibataire (jamais marié(e))
- veuf (veuve)
- séparé(e)
- divorcé(e)
- autres (préciser) _____

Seulement pour les mères monoparentales

2. Y a-t-il une présence masculine à la maison?

- Oui
- Non
- Partenaire régulier
- Partenaire occasionnel
- Fréquente la maison régulièrement
- Fréquente la maison occasionnellement

Depuis quand? _____

3. Indiquer vos différents statuts conjugaux depuis la naissance de votre premier enfant en spécifiant l'année et le mois du début de la situation. Pour les périodes où vous n'aviez pas de conjoint, ne rien inscrire dans la colonne « N° du conjoint et initiales ».

N° du conjoint et initiales	Mois / Année (de...à...)	Statut conjugal (au moment de la relation)
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. Inscire les initiales, le sexe et l'âge de tous les enfants de madame (ou monsieur) ainsi que tous les adultes et autres enfants vivant dans le foyer actuel.

Initiales	Sexe	Date de naissance	Lien avec l'enfant cible	Initiales du père\mère	Habite à la maison (oui ou non)

5. Quel âge aviez-vous lors de votre première grossesse? _____

Si le père de l'enfant cible ne vit pas avec la famille, demandez :

6. L'enfant a-t-il des occasions de voir son père?

- souvent
- quelquefois
- jamais

Commentaires _____

B) SCOLARISATION DES PARENTS

Mère ou conjointe

7. Niveau d'études (entourez le dernier niveau complété)

1. Études primaires : 1 2 3 4 5 6 7

2. Études secondaires : 1 2 3 4 5

3. Études collégiales : 1 2 3

4. Études techniques : 1 2 3

5. Études universitaires :

Certificat complété non complété

Baccalauréat complété non complété

M.A et plus oui

8. Période de scolarisation?

commencé à quitté à

commencé à quitté à

9. Avez-vous fréquenté une classe spéciale? Spécifiez

10. Quel souvenir avez-vous de l'école?

Expérience agréable.

Expérience parfois positive, parfois négative.

Expérience difficile.

Commentaires : _____

Père ou conjoint :

12. Niveau d'études (entourez le dernier niveau complété)

1. Études primaires : 1 2 3 4 5 6 7

2. Études secondaires : 1 2 3 4 5

3. Études collégiales : 1 2 3

4. Études techniques : 1 2 3

5. Études universitaires :

Certificat complété non complété

Baccalauréat complété non complété

M.A et plus oui

13. Période de scolarisation?

commencé à quitté à.....

commencé à quitté à.....

14. Avez-vous fréquenté une classe spéciale? Spécifiez

15. Quel souvenir avez-vous de l'école?

Expérience agréable.

Expérience parfois positive, parfois négative.

Expérience difficile.

Commentaires : _____

16. Avez-vous actuellement des difficultés à lire ou à écrire?

Commentaires : _____

C) OCCUPATION ACTUELLE DES PARENTS

17. Occupation :

Mère_____
Père_____
Conjoint(e) actuel(le)**D) REVENU**

18. Sources de revenu (pointer la catégorie) :

	Mère <input type="checkbox"/>	Père <input type="checkbox"/>
	Conjoint <input type="checkbox"/>	Conjointe <input type="checkbox"/>
T .P.S	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revenu du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assurance chômage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien-être social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pension alimentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allocations familiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si autres, préciser	_____	

19. Quel est le revenu annuel (brut)?

- 5,000\$ et moins
- 5,000 \$ à 14,000\$
- 14,000\$ à 24,000\$
- 24,000\$ à 34,000\$
- 34,000\$ à 44,000\$
- 44,000\$ et plus.

E) LOGEMENT

20. Nombre de pièces principales que compte le logement _____

21. Combien de déménagements avez-vous vécu au cours des cinq dernières années? _____

F) INFORMATIONS CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT PREMIER DE L'ENFANT CIBLE

INFORMATIONS SUR LA PÉRIODE PRÉNATALE

22. Grossesse

	Grossesse prévue		Grossesse désirée	
	Oui	Non	Oui	Non
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Vécu de la mère pendant la grossesse

Au cours de votre grossesse avez-vous rencontré les problèmes suivants :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> diabète de grossesse | <input type="checkbox"/> difficultés dans la relation de couple |
| <input type="checkbox"/> hypertension artérielle | <input type="checkbox"/> séparation |
| <input type="checkbox"/> problèmes psychologiques | <input type="checkbox"/> problèmes familiaux |
| <input type="checkbox"/> problèmes économiques | <input type="checkbox"/> autres problèmes précisez : |
-

24. Qualité du soutien offert par le père pendant la grossesse :

- père absent
- père parti durant la grossesse
- père présent mais avec problème (violence, drogue, alcool,...)
- père présent mais désintéressé par rapport à la grossesse
- père intéressé mais n'aidant pas la mère
- père intéressé et apportant une aide concrète (ménage, etc.)
- autres, précisez : _____

25. Habitudes de la mère pendant la grossesse

	quelquefois	souvent	jamais
Faisiez-vous usage de tabac	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consommiez-vous du café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consommiez-vous de l'alcool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faisiez-vous usage de médicaments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consommiez-vous des drogues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Quelle était la qualité de votre alimentation pendant votre grossesse?
(exemple : trois repas variés par jour équivaut à une bonne alimentation)

- bonne
- moyenne
- médiocre

INFORMATIONS SUR LA PÉRIODE PÉRINATALE

27. Travail pré-accouchement

- normal
- problématique, précisez : _____

28. Naissance :

- à terme soit _____ semaines
- prématuré de _____ semaines
- post-maturé de _____ semaines

29. Accouchement

- normal
- complications
 - circulaire du cordon
 - anoxie
 - siège
 - césarienne
 - forceps
 - autre, précisez : _____

30. Poids de l'enfant à la naissance : _____

31. Taille de l'enfant à la naissance : _____

32. De façon générale, quel était le comportement de la mère **les six premiers mois** après la naissance de l'enfant :

- calme
- nerveuse
- autres qualificatifs qui s'appliquent _____

33. De façon générale, quel était le comportement du père **les six premiers mois** après la naissance de l'enfant :

- calme
- nerveux
- autres qualificatifs qui s'appliquent : _____

34. Intérêt porté à l'enfant par le père (les six premiers mois après la naissance de l'enfant) :
- faible
 - moyen
 - important
- Commentaires _____

35. De façon générale, quel était le comportement du couple les six premiers mois après la naissance de l'enfant :
- ajustement rapide des membres du couple aux rôles de parents
 - crises fréquentes des membres du couple
 - désinvestissement de la relation de couple
 - autres, précisez : _____
- Commentaires _____

G) INFORMATIONS SUR L'ENFANT CIBLE ET SES PARENTS

INFORMATIONS SUR L'ENFANT CIBLE ET SON DÉVELOPPEMENT

36. Alimentation (cochez dans la liste suivante) :

BÉBÉ (0 À 1 AN)

- normale
- à problème
 - intolérance au lait
 - problèmes avec l'allaitement
 - faim constante
 - mange très peu
 - régurgitation ou vomissements
 - autres, précisez : _____

MAINTENANT

- normale
- à problème
 - ne mange que ce qu'il aime
 - refuse de manger
 - mange surtout en dehors des repas
 - mange beaucoup trop
 - mange beaucoup trop
 - précisez : _____

37. Sommeil :

BÉBÉ

- normale
- à problème
 - dormait trop peu
 - se réveillait souvent la nuit
 - à des difficultés à s'endormir
 - dormait trop
 - a fait ses nuits trop tard
 - autre, précisez : _____

MAINTENANT

- normale
- à problème
 - dort peu
 - se réveille souvent la nuit
 - à des difficultés à s'endormir
 - a un sommeil agité
 - fait de nombreux cauchemars
 - est somnambule
 - fait des terreurs nocturnes
 - autre, précisez : _____

38. Est-ce qu'il fait encore une sieste?

- oui
- occasionnellement
- non, précisez jusqu'à quel âge? _____

39. Âge de la marche? _____

40. Propreté

	oui	non	Si oui, à quel âge?
Propre de jour?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Propre de nuit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/> apprentissage sans difficulté			
<input type="checkbox"/> apprentissage problématique, précisez : _____			

41. Langage

- A parlé tôt
- A parlé au même âge que les autres enfants
- A parlé en retard
- problèmes de langage, précisez : _____

Âge approximatif des premiers mots : _____ Ne sait pas

Âge approximatif des premières phrases : _____ Ne sait pas

42. Fréquemment les jeunes ont peur. De quoi a peur votre enfant?

- peur des animaux
- peur des insectes
- peur des fantômes
- peur de l'obscurité
- peur des ombres
- autres, précisez : _____

SANTÉ DE L'ENFANT

43. A) Santé actuelle :

- bonne en général
- maladie chronique, précisez : _____
- maladie grave, précisez : _____
- maladie bénigne à répétition, précisez : _____
- prend des médicaments prescrits par un médecin, précisez : _____

Commentaires : _____

B) Santé antérieure :

- bonne en général
- maladie chronique, précisez : _____
- maladie grave, précisez : _____
- maladie bénigne à répétition, précisez : _____
- prenait des médicaments prescrits par un médecin, précisez : _____

Commentaires ; _____

44. Vision

- vérifiée par un spécialiste
 il n'y a pas de problème
 il y a un problème, spécifiez : _____

45. Audition

- vérifiée par un spécialiste
 il n'y a pas de problème
 il y a un problème, spécifiez : _____

46. Accidents :
- | | Présentement | | Antérieurement | |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | oui | non | oui | non |
| accident grave | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| se blesse souvent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Si oui, précisez : _____

47. Hospitalisation oui non
 Pour chaque hospitalisation, précisez :

Âge	Durée	Motif	Réactions de l'enfant
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Commentaires : _____

*SANTÉ DU PARENT**Santé de la mère ou conjointe*

48. Avez-vous ou avez-vous déjà eu des problèmes de santé?

présentement oui non
 antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

49. Êtes-vous suivie ou avez-vous déjà été suivie pour vos problèmes de santé?

présentement oui non
 antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et les motifs :

50. Prenez-vous ou avez-vous déjà pris des médicaments?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, pour quelle raison? Précisez le type de médicament.

51. Consommez-vous ou avez-vous déjà consommé de l'alcool?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez la fréquence :

présentement : souvent à l'occasion rarement

antérieurement : souvent à l'occasion rarement

52. Au cours des douze derniers mois combien de fois avez-vous bu cinq consommations et plus dans une même occasion? _____ fois

53. Consommez-vous ou avez-vous déjà consommé des drogues?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez la fréquence :

présentement : souvent à l'occasion rarement

antérieurement : souvent à l'occasion rarement

54. Avez-vous ou avez-vous déjà eu des problèmes psychologiques?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

55. Êtes-vous suivie ou avez-vous été suivie pour des problèmes psychologiques?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

Santé du père ou conjoint

56. Avez-vous ou avez-vous déjà eu des problèmes de santé?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

57. Êtes-vous suivi ou avez-vous déjà été suivie pour vos problèmes de santé?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

58. Prenez-vous ou avez-vous déjà pris des médicaments?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

59. Consommez-vous ou avez-vous déjà consommé de l'alcool?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez la fréquence :

présentement : souvent à l'occasion rarement

antérieurement : souvent à l'occasion rarement

60. Au cours des douze derniers mois combien de fois avez-vous bu cinq consommation et plus dans une même occasion? _____ fois

61. Consommez-vous ou avez-vous déjà consommé des drogues?

présentement oui non

antérieurement oui non

Si oui, précisez la fréquence :

présentement : souvent à l'occasion rarement

antérieurement : souvent à l'occasion rarement

62. Avez-vous ou avez-vous eu déjà des problèmes psychologiques?

- présentement oui non
 antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

63. Êtes-vous suivi ou avez-vous été suivi pour des problèmes psychologiques?

- présentement oui non
 antérieurement oui non

Si oui, précisez l'époque et le type de problèmes :

H) RELATIONS FAMILIALES

SITUATIONS STRESSANTES DANS LA FAMILLE

64. Au cours de la dernière année, y a-t-il eu des événements difficiles à vivre dans votre famille?

- a) séparation ou divorce
 b) maladie
 c) décès d'un être cher
 d) perte d'emploi
 e) naissance d'un nouvel enfant
 f) problèmes avec la justice
 g) emprisonnement du conjoint
 h) séjour dans un centre pour femme violentées
 i) grossesse non désirée
 j) autres. Spécifiez _____
-
-

RELATIONS AVEC LE CONJOINT

Pour les trois questions suivantes, le répondant doit choisir entre ces quatre réponses :

- Très vrai
- Assez vrai
- Assez faux
- Totalement faux

65. Je trouve que mon conjoint manifeste assez d'intérêt concernant mes activités.

- Très vrai
 Assez vrai
 Assez faux
 Totalement faux

66. Je trouve que mon conjoint me manifeste assez d'attention.

- Très vrai
 Assez vrai
 Assez faux
 Totalement faux

67. Je trouve que mon conjoint me manifeste assez de soutien.

- Très vrai
 Assez vrai
 Assez faux
 Totalement faux

Commentaires : _____

RELATIONS AVEC LES GRANDS-PARENTS (allez à la question 72 si les grands-parents sont décédés)

68. Est-ce que les grands-parents maternels voient l'enfant?

Grand-mère maternelle non oui, fréquence : _____

Grand-père maternel non oui, fréquence : _____

69. Lorsque les grands-parents maternels voient l'enfant :

- Ils le gardent
 Ils jouent et parlent avec lui
 Autres, préciser _____
 Commentaires et fréquence : _____

70. Est-ce que les grands-parents paternels voient l'enfant?

Grand-mère paternelle non oui, fréquence : _____

Grand-père paternel non oui, fréquence : _____

71. Lorsque les grands-parents paternels voient l'enfant :

- Ils le gardent
 Ils jouent et parlent avec lui
 Autres, préciser _____
 Commentaires et fréquence : _____

RELATIONS DE L'ENFANT CIBLE AVEC LES AUTRES

72. Comment s'entend-il avec vous (mère)?

- moins bien que les autres enfants de son âge
 comme les enfants de son âge
 mieux que les autres enfants de son âge

Commentaires : _____

73. Comment s'entend-il avec vous (père)?

- moins bien que les autres enfants de son âge
 comme les enfants de son âge
 mieux que les autres enfants de son âge

Commentaires : _____

74. Comment s'entend-il avec ses frères et sœurs?

- moins bien que les autres enfants de son âge
- comme les enfants de son âge
- mieux que les autres enfants de son âge

Commentaires : _____

75. Aime-t-il jouer?

- beaucoup
- moyennement
- peu

Commentaires : _____

76. Quels sont ses principaux jeux et intérêts? _____

77. Comment sont les relations de votre enfant avec les autres enfants?

- a peu d'amis en dehors de la famille
- a beaucoup d'amis
- n'a pas d'ami
- amis plus jeunes ou plus vieux
- s'accorde bien
- est toléré
- est souvent en conflit
- évite tout désaccord
- s'isole
- est rejeté

Commentaires : _____

78. Est-ce que votre enfant a vécu un ou plusieurs traumatismes depuis sa naissance? Indiquer les traumatismes en cochant les liens appropriés.

- a) séparation des parents
- b) décès d'un parent
- c) décès d'un frère/sœur
- d) parent hospitalisé pendant une longue période
- e) accident ou maladie grave d'un parent
- f) accident ou maladie grave d'un frère ou d'une sœur
- g) parent emprisonné
- h) hospitalisation de l'enfant
- i) décès d'un ami proche
- j) placement de l'enfant
- k) placement d'un frère/sœur
- l) handicap important d'un parent
- m) handicap important d'un frère/sœur
- n) l'enfant cible a déjà fait l'objet de mesure de la DPJ
- o) problème psychiatrique d'un parent
- p) un des enfants de la fratrie a (ont) été l'objet de mesures de la DPJ
- q) autres : _____

RELATIONS PARENT-ENFANT

Les questions suivantes portent sur les activités que vous effectuez avec votre enfant :

Le choix de réponse est le suivant :

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

79. Félicitez-vous votre enfant? Par exemple, lui dites-vous « Bravo ! » ou « C'est beau ! » ou « Que c'est gentil ! » ou encore « C'est très bien ! »

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

80. Parlez-vous ou jouez-vous ensemble? vous réservez-vous ensemble des périodes d'attention totale de cinq minutes ou plus, pour le seul plaisir de la chose?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

81. Riez-vous ensemble?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

82. Lui lisez-vous des histoires et des contes? Lui montrez-vous des images, chantez-vous des chansons avec votre enfant?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

83. Lui dites-vous qu'il (elle) se comporte mal et n'est pas aussi gentil(le) que les autres enfants?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

84. Faites-vous avec lui (elle) des activités spéciales qu'il (elle) aime particulièrement?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

85. Faites-vous des sports, des passe-temps ou des jeux de société avec lui (elle)?

- Jamais
- Environ une fois par semaine ou moins
- Plus d'une fois par semaine
- Une ou deux fois par jour
- Plusieurs fois par jour

86. Lorsque votre enfant fait quelque chose que vous jugez comme répréhensible comment réagissez-vous?

- Je le prive de certaines choses qu'il aime.
- Je l'envoie dans sa chambre
- Je lui fais des remontrances
- Je ne porte pas attention à ce qu'il fait
- Je lui dis qu'il n'est pas gentil
- Je lui donne une tape sur les fesses ou je lui serre le bras
- je crie après lui
- Je le rends coupable de ce qu'il a fait
- Je le tape au visage, je lui donne un coup de pied, etc.
- Je lui dis que ce n'est pas grave
- Je le fais mettre à genoux, je le contrains physiquement
- Je le menace de le punir
- Je discute avec lui de ce qu'il a fait.
- Je lui explique ce qu'il devrait faire à la place ou pourquoi son comportement est répréhensible.
- Autres : _____

87. Lorsque votre enfant fait quelque chose que vous jugez comme très grave ou qu'il répète souvent un comportement répréhensible comment réagissez-vous?

- Je le prive de certaines choses qu'il aime.
- Je l'envoie dans sa chambre
- Je lui fais des remontrances
- Je ne porte pas attention à ce qu'il fait
- Je lui dis qu'il n'est pas gentil
- Je lui donne une tape sur les fesses ou je lui serre le bras
- je crie après lui
- Je le rends coupable de ce qu'il a fait
- Je le tape au visage, je lui donne un coup de pied, etc.
- Je lui dis que ce n'est pas grave
- Je le fais mettre à genoux, je le contrains physiquement
- Je le menace de le punir
- Je discute avec lui de ce qu'il a fait.
- Je lui explique ce qu'il devrait faire à la place ou pourquoi son comportement est répréhensible.
- Autres : _____

88. À quelle fréquence avez-vous à punir votre enfant?

- jamais
- environ une fois par semaine
- plus d'une fois par semaine
- une ou deux fois par jour
- plusieurs fois par jour

Pour les questions suivantes, pointer l'item qui correspond le mieux à votre quotidien.

89. L'heure du coucher

- En général, se couche presque toujours à la même heure
- Il se couche presque tout le temps à la même heure mais cela dépend des circonstances.
- Pas d'horaire précis quant au coucher, ça dépend des journées.

Précisez l'heure habituelle du coucher : _____

90. Les déplacements pendant les repas :

- En général, il ne sort pas avant que le repas ne soit terminé
- Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).
- Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.

91. L'utilisation de la télévision :

- Quand il a envie de regarder la télévision ou qu'il ne sait pas quoi faire, nous le laissons faire.
- Il regarde la télévision à des moments très précis que nous avons choisis pour lui. En d'autres moments, il ne la regarde pas.
- Il regarde seulement les émissions pour enfants, il arrive que l'on permette d'autres émissions qu'on juge intéressantes pour lui.

Les questions suivantes portent sur votre expérience de vie en tant qu'enfant et adolescent.

92. Nombre de frères et sœurs _____ rang dans la fratrie _____

93. Indiquez les événements vécus par vous ou l'un de vos proches à cette période de votre vie.

Commentaires et

précisions : _____

I) ÉVÉNEMENTS DE VIE DURANT L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE DES PARENTS

Antécédents vécus par la mère ou conjointe et ses proches au cours de son enfance et de son adolescence				
Événements difficiles (antécédents)	Mère de l'enfant	Mère de la mère de l'enfant	Père de l'enfant	La fratrie
1. Problèmes de santé				
2. Maladie prolongée				
3. Hospitalisation prolongée				
4. Dépression				
5. Maladie mentale autre que dépression				
6. Consommation abusive d'alcool et/ou de drogue				
7. Placements d'enfants				
8. Séparation/divorce				
9. Mort naturelle				
10. Mort autre que naturelle(suicide ou homicide)				
11. Tentative de suicide				
12. Démêlés avec la justice				
13. Fugues, vols, assauts				
14. Intervention du CSS				
15. Séjours au centre de réadaptation				
16. Difficultés de relations avec les amis				
17. Difficultés relations familiales				
18. Violence milieu familial				
19. Abus sexuel				
20. Difficultés d'apprentissage				
21. Absentéisme scolaire				
22. Retard scolaire				

Antécédents vécus par le père ou conjoint et ses proches au cours de son enfance et de son adolescence				
Événements difficiles (antécédents)	Mère de l'enfant	Mère de la mère de l'enfant	Père de l'enfant	La fratrie
1. Problèmes de santé				
2. Maladie prolongée				
3. Hospitalisation prolongée				
4. Dépression				
5. Maladie mentale autre que dépression				
6. Consommation abusive d'alcool et/ou de drogue				
7. Placements d'enfants				
8. Séparation/divorce				
9. Mort naturelle				
10. Mort autre que naturelle (suicide ou homicide)				
11. Tentative de suicide				
12. Démêlés avec la justice				
13. Fugues, vols, assauts				
14. Intervention du CSS				
15. Séjours au centre de réadaptation				
16. Difficultés de relations avec les amis				
17. Difficultés relations familiales				
18. Violence milieu familial				
19. Abus sexuel				
20. Difficultés d'apprentissage				
21. Absentéisme scolaire				
22. Retard scolaire				

Commentaires et
précisions:

Appendice 2

Grille d'entrevue avec les enseignants

Entrevue avec l'intervenant concernant les facteurs de protection

Renée Desaulniers et Colette Jourdan-Ionescu (1997)

No. du sujet : _____

Évaluateur : _____

À chaque item, encrer le chiffre qui correspond le plus à la situation de l'enfant ciblé soit :

2- Très vrai

1- Un peu ou quelques fois « vrai »

0- Pas vrai

A) Lorsqu'il (elle) veut quelque chose, il (elle) met tout en œuvre pour l'obtenir et c'est fait d'une façon adéquate (persévérant (e) et efficace)	0	1	2
B) Quand un problème survient, il (elle) trouve une solution adaptée à ce qui se présente (bonne résolution de problèmes)	0	1	2
C) Cet (te) enfant démontre de bonnes capacités intellectuelles (habileté cognitive, capacité d'apprentissage, etc.)	0	1	2
D) Il (elle) possède de la facilité dans ses contacts avec l'adulte.	0	1	2
E) Cet (te) enfant vit un climat familial chaleureux.	0	1	2
F) Le ou les parents de cet (te) enfant sont supportants pour lui (elle)	0	1	2
G) Cet (te) enfant a de bonnes relations avec les autres enfants.	0	1	2

H) Il y a une ou des personnes significatives dans l'entourage de l'enfant qui agissent positivement avec lui (elle) (grands-parents, voisins, amis des parents, etc.)	0	1	2
I) Les parents de l'enfant sont appuyés dans leur rôle parental par une ou des ressources extérieures (services communautaires, services de garde, association quelconque, etc.)	0	1	2
J) Cet (te) enfant démontre une bonne confiance en lui (elle).	0	1	2

Appendice 3

Grille synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle (GSEBDC)

(GSÉBDC) Grille synthèse des éléments de la balance dynamique contextuelle.
Jourdan-Ionescu /Simard.

Identification de l'enfant : _____

Anamnèse (l'histoire sociale de l'enfant)	Facteurs de risque		Facteurs de protection	
Observation des professeurs	4 ans FR	4ans FP	9ans FR	9 ans FP
Dessin de la famille	4 ans FR	4 ans FP	9 ans FR	9 ans FP
Bulletin scolaire (de la maternelle à la 3 ^{ème} année)	Facteurs de risque		Facteurs de protection	

Les convergences (lignes directrices, qui s'entrecoupent et qui peuvent nous permettre de questionner, d'émettre des hypothèses)	Facteurs de risque	Facteurs de protection
Statut actuel de l'enfant	Résilient À risque Non-résilient	
Pistes favorables		
Pistes à explorer		

<p>Les avenues possibles</p> <p><u>Au niveau individuel</u></p> <p><u>Au niveau familial</u></p> <p><u>Au niveau environnemental</u></p>	
--	--

Appendice 4

Tableaux d'information socioéconomique et culture familiale (TISECF)

Ces tableaux se retrouvent aux pages suivantes.

	Scolarité des parents		Souvenirs d'école		Difficulté à l'école		Structure familiale		Revenu familial		Source de revenu	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G1	3	3	1	2	2	1	1	1	5	6	1	1
G2	2	1	1	2	2	1	1	1	3	5	1	1
G3	4	4	1	2	2	2	1	1	6	6	1	1
G4	3	2	2	2	1	2	1	1	3	3	1	1
G5	3	3	2	1	2	2	1	1	6	5	1	1
G6	2	0	3	0	1	0	2	5	2	3	2	0
G7	2	2	3	2	1	1	1	1	6	6	1	1
G8	2	4	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G9	2	3	1	1	2	2	1	1	4	5	1	1
G10	3	3	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G11	1	1	2	3	1	1	1	5	3	3	2	2
G12	2	2	1	2	2	2	1	2	4	4	1	1
G13	2	2	1	1	2	2	1	5	6	4	1	1
G14	4	3	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G15	2	2	3	2	1	1	1	1	3	5	1	1
G16	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1
G17	4	3	1	3	2	1	1	1	6	6	1	1
G18	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2
G19	1	1	1	2	1	1	4	4	3	4	1	1
G20	4	4	2	2	2	2	1	1	6	6	1	1
Compilation	1=2 2=10 3=4 4=4	1=3 2=6 3=7 4=3	1=11 2=6 3=3	1=6 2=10 3=3	1=7 2=13	1=7 2=12	1=16 2=2 3=1 4=1	1=12 2=3 3=1 4=1	2=3 3=5 4=2 5=1 6=9	1=1 3=4 4=3 5=4 6=8	1=18 2=2	1=18 2=2

	Grossesse prévue	Naissance	Accouchement	Nombre d'enfants		Position dans la fratrie		Âge de la mère à sa première grossesse	Grands-parents importants et les voit			
				4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans		Maternels		Paternels	
									4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G1	1	1	2	3	3	2	2	22	2	2	1	2
G2	2	3	1	2	2	1	2	18	1	1	1	1
G3	2	1	2	3	4	1	2	28	2	2	2	2
G4	1	1	2	2	2	1	2	26	1	1	2	2
G5	1	1	1	2	2	2	2	26	1	1	1	1
G6	2	1	1	1	1	2	2	22	1	1	2	2
G7	1	1	1	2	2	1	2	23	1	2	1	2
G8	1	2	1	2	2	1	2	31	2	2	1	1
G9	2	1	1	2	2	1	2	17	2	2	1	1
G10	2	1	1	2	2	2	2	25	1	1	2	2
G11	2	1	1	5	5	1	1	17	1	1	2	1
G12	1	2	1	3	2	2	2	17	2	2	2	2
G13	2	3	1	2	3	2	2	24	1	1	1	1
G14	1	1	1	3	3	1	2	28	2	2	1	1
G15	1	1	2	2	2	1	2	32	1	1	2	2
G16	1	1	2	3	3	2	2	21	2	2	2	2
G17	1	1	2	2	3	2	1	27	1	1	2	2
G18	2	1	2	1	1	1	2	40	2	2	2	2
G19	2	1	1	5	3	2	2	18	2	2	2	2
G20	1	1	1	2	2	1	2	24	1	1	2	2
Compilation	1=11 2=9	1=16 2=2 3=2	1=6 2=7	1=2 2=11 3=5 4=0 5=2	1=2 2=10 3=6 4=1 5=1	1= 2=9	1=2	<=21=6 <=18=5	1=11 2=9	1=10 2=9	1=8 2=12	1=7 2=13

	Scolarité des parents		Souvenirs d'école		Difficulté à l'école		Structure familiale		Revenu familial		Source de revenu	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G1	3	3	1	2	2	1	1	1	5	6	1	1
G2	2	1	1	2	2	1	1	1	3	5	1	1
G3	4	4	1	2	2	2	1	1	6	6	1	1
G5	3	3	2	1	2	2	1	1	6	5	1	1
G6	2	0	3	0	1	0	2	5	2	3	2	0
G8	2	4	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G9	2	3	1	1	2	2	1	1	4	5	1	1
G10	3	3	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G12	2	2	1	2	2	2	1	2	4	4	1	1
G13	2	2	1	1	2	2	1	5	6	4	1	1
G14	4	3	1	1	2	2	1	1	6	6	1	1
G17	4	3	1	3	2	1	1	1	6	6	1	1
G18	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2
Compilation	2=7 3=3 4=3	1=1 2=2 3=7 4=2	1=10 2=2 3=1	1=6 2=5 3=1	1=2 2=11	1=3 2=9	1=11 2=2	1=9 2=2 5=2	2=2 3=1 4=2 5=1 6=7	1=1 3=1 4=2 5=3 6=6	1=12 2=1	1=11 2=1

	Grossesse prévue	Naissance	Accouchement	Nombre d'enfants		Position dans la fratrie		Âge de la mère à sa première grossesse	Grands-parents importants et les voit			
				4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans		Maternels		Paternels	
									4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G1	1	1	2	3	3	2	2	22	2	2	1	2
G2	2	1	1	2	2	1	2	18	1	1	1	1
G3	2	1	2	3	4	1	2	28	2	2	2	2
G5	1	1	1	2	2	2	2	26	1	1	1	1
G6	2	1	1	1	1	2	2	22	1	1	2	2
G8	1	2	1	2	2	1	2	31	2	2	1	1
G9	2	1	1	2	2	1	2	17	2	2	1	1
G10	2	1	1	2	2	2	2	25	1	1	2	2
G12	1	2	1	3	2	2	2	17	2	2	2	2
G13	2	1	1	2	3	2	2	24	1	1	1	1
G14	1	1	1	3	3	1	2	28	2	2	1	1
G17	1	1	2	2	3	1	1	27	1	1	2	2
G18	2	1	2	1	1	2	2	40	2	2	2	2
Compilation	1=6 2=7	1=11 2=2	1=9 2=4	1=2 2=7 3=4	1=2 2=6 3=4 4=1	1=6 2=7	1=1 2=12	<=18=3	1=6 2=7	1=6 2=7	1=7 2=6	1=6 2=7

	Scolarité des parents		Souvenirs d'école		Difficulté à l'école		Structure familiale		Revenu familial		Source de revenu	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G4	3	2	2	2	1	2	1	1	3	3	1	1
G7	2	2	3	2	1	1	1	1	6	6	1	1
G16	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1
G20	4	4	2	2	2	2	1	1	6	6	1	1
Compilation	2=2 3=1 4=1	2=3 4=1	2=3 3=1	2=3 3=1	1=2 2=2	1=1 2=3	1=4	1=3 2=1	2=1 3=1 6=2	3=2 6=2	1=4	1=4

	Grossesse prévue	Naissance	Accouchement	Nombre d'enfants		Position dans la fratrie		Âge de la mère à sa première grossesse	Grands-parents importants et les voit			
				4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans		Maternels		Paternels	
									4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G4	1	1	2	2	2	1	2	26	1	1	2	2
G7	1	1	1	2	2	1	2	23	1	2	1	2
G16	1	1	2	3	3	2	2	21	2	2	2	2
G20	1	1	1	2	2	1	2	24	1	1	2	2
Compilation	1=4	1=4	1=2 2=2	2=3 3=1	2=3 3=1	1=3 2=1	2=4	<=18=0	1=3 2=1	1=2 2=2	1=2 2=3	2=4

	Scolarité des parents		Souvenirs d'école		Difficulté à l'école		Structure familiale		Revenu familial		Source de revenu	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G11	1	1	2	3	1	1	1	5	3	3	2	2
G15	2	2	3	2	1	1	1	1	3	5	1	1
G19	1	1	1	2	1	1	4	4	3	4	1	1
Compilation	1=2 2=1	1=2 2=1	1=1 2=1 3=1	2=2 3=1	1=3	1=3	1=2 4=1	1=1 4=1 5=1	3=3	3=1 4=1 5=1	1=2 2=1	1=2 2=1

	Grossesse prévue	Naissance	Accouchement	Nombre d'enfants		Position dans la fratrie		Âge de la mère à sa première grossesse	Grands-parents importants et les voit			
				4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans		Maternels		Paternels	
									4 - 5 ans	9 - 10 ans	4 - 5 ans	9 - 10 ans
G11	2	1	1	5	5	1	1	17	1	1	2	1
G15	1	1	2	2	2	1	2	32	1	1	2	2
G19	2	1	1	5	3	2	2	18	2	2	2	2
Compilation	1=1 2=2	1=3	1=2 2=1	2=1 5=2	2=1 3=1 5=1	1=2 2=1	1=2 2=1	<=18=2	1=2 2=1	1=2 2=1	2=3	1=1 2=2

Appendice 5

Balance dynamique du contexte majeur (BDCM)

Ces tableaux se retrouvent aux pages suivantes.

En ce qui concerne les tableaux en rapport avec la résilience, nous avons considéré qu'une différence inférieure à un point de pourcentage entre les taux de rendement des facteurs de protection et ceux des facteurs de risque équivalait à une égalité entre ces facteurs.

En rapport avec la résilience
(facteurs de protection plus grands que les facteurs de risque)

Période A	G1	G2	G3	G5	G6	G8	G9	G10	G12	G13	G14	G17	G18	Total	
Contexte individuel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Contexte familial	X			X	X	X	X	X		=	X	X	X	9	69%
Contexte environnemental	X	X		=	X	=	X	X	=	=	X	=	X	7	54%

Période B	G1	G2	G3	G5	G6	G8	G9	G10	G12	G13	G14	G17	G18	Total	
Contexte individuel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Contexte familial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Contexte environnemental	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%

Période C	G1	G2	G3	G5	G6	G8	G9	G10	G12	G13	G14	G17	G18	Total	
Contexte individuel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Contexte familial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	100%
Contexte environnemental	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	12	92%

Enfants à risque

Facteurs de protection au total des trois périodes

	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel				X	1	25%
Contexte familial			X		1	25%
Contexte environnemental	X	X			2	50%

Facteurs de risque au total des trois périodes

	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel			X		1	25%
Contexte familial	X	X			2	50%
Contexte environnemental				X	1	25%

En rapport avec la résilience (facteurs de protection plus grands que les facteurs de risque)

Période A	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel	=	X		X	2	50%
Contexte familial	X	=	X	X	3	75%
Contexte environnemental	=	X	=	X	2	50%

Période B	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel		X		X	2	50%
Contexte familial	=		X	X	2	50%
Contexte environnemental	X	X	X	X	4	100%

Période C	G4	G7	G16	G20	Total	
Contexte individuel		X		X	2	50%
Contexte familial		X	X	X	3	75%
Contexte environnemental	X	X	X	X	4	100%

Enfants non-résilients

Facteurs de protection au total des trois périodes

	G11	G15	G19	Total	
Contexte individuel				0	0%
Contexte familial			X	1	33%
Contexte environnemental	X	X		2	67%

Facteurs de risque au total des trois périodes

	G11	G15	G19	Total	
Contexte individuel			X	1	33%
Contexte familial				0	0%
Contexte environnemental	X	X		2	67%

En rapport avec la résilience (facteurs de protection plus grands que les facteurs de risque)

Période A	G11	G15	G19	Total	
Contexte individuel	X	X	=	2	50%
Contexte familial				0	0%
Contexte environnemental	X	X	X	2	50%

Période B	G11	G15	G19	Total	
Contexte individuel				0	0%
Contexte familial			X	1	33%
Contexte environnemental		X	X	2	67%

Période C	G11	G15	G19	Total	
Contexte individuel				0	0%
Contexte familial		X	X	2	67%
Contexte environnemental			X	1	33%

Appendice 6

Illustrations des éléments de la BDC risque et protection (IÉBDCRP)

Ces illustrations se retrouvent aux pages suivantes.



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	6,7	3,7	0	3,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	80	14,3	36,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	6,7	7,4	11,1	8,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	14,3	63,3	85,7	54,4



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	7,4	11,1	6,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	23,8	60	85,7	56,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	6,7	3,7	0	3,5
B	6,7	7,4	11,1	8,4
C	0	7,4	11,1	6,2
	4,4	6,2	7,4	6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	80	14,3	36,2
B	14,3	63,3	85,7	54,4
C	23,8	60	85,7	56,5
	17,5	67,8	61,9	49

62

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	13,6	0	4,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	19	0	14,3	11,1

62

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	13,6	0	4,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	61,9	33,3	76,2	57,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	11,1	0	3,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	42,9	30	71,4	48,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	13,6	0	4,5
B	0	13,6	0	4,5
C	0	11,1	0	3,7
	0	12,8	0	4,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	19	0	14,3	11,1
B	61,9	33,3	76,2	57,1
C	42,9	30	71,4	48,1
	41,3	21,1	54	38,8

G 3

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	14,8	11,1	8,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	42,9	10	9,5	20,8

G 3

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	10	17,3	22,2	16,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	61,9	30	66,7	52,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	6,7	18,5	33,3	19,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	61,9	36,7	57,1	51,9

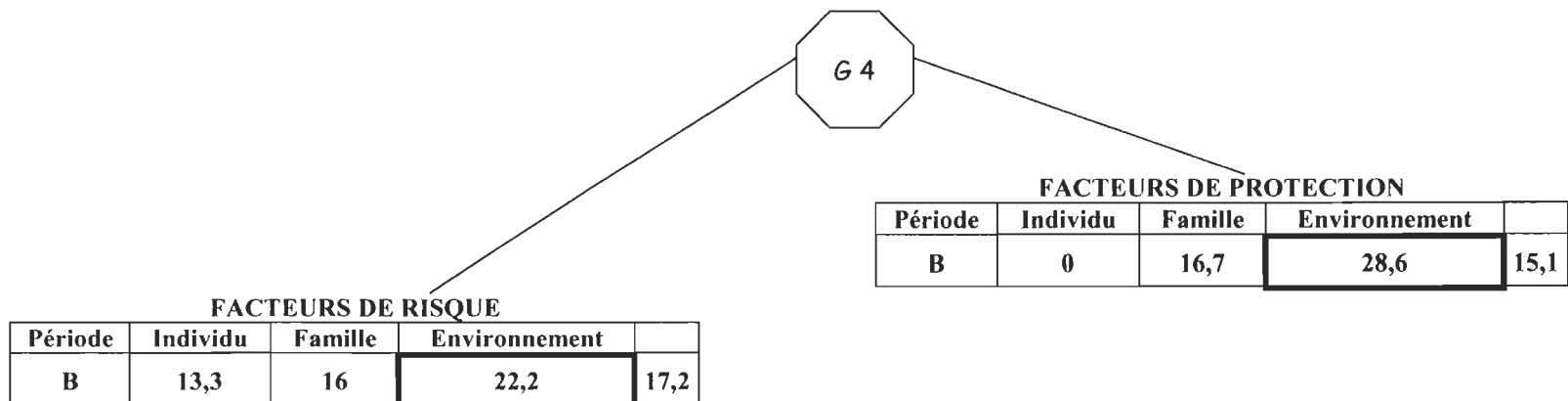
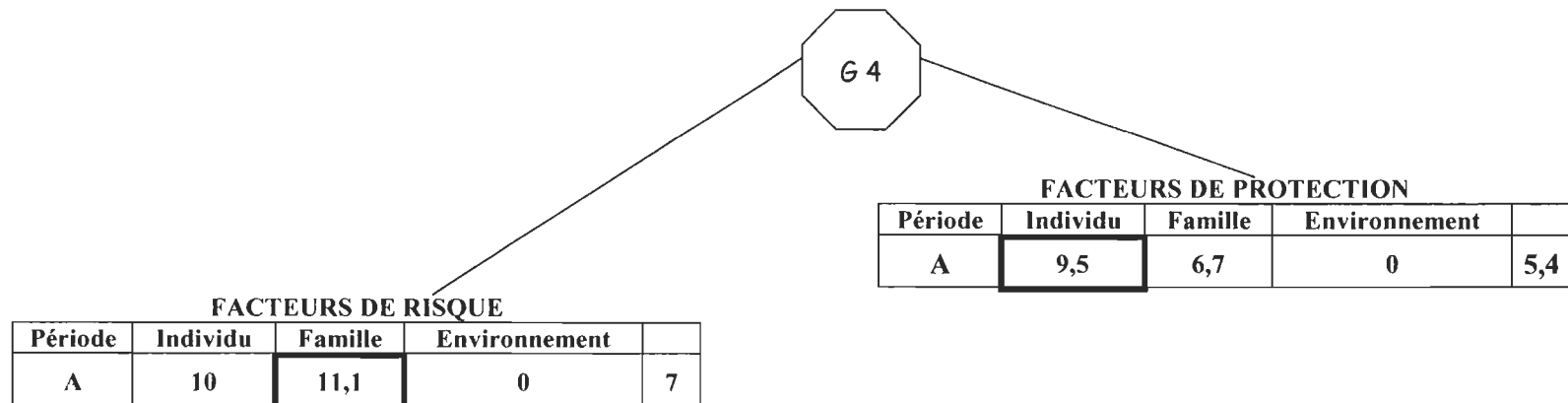


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	14,8	11,1	8,6
B	10	17,3	22,2	16,5
C	6,7	18,5	33,3	19,5
	5,6	16,9	22,2	14,9

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	42,9	10	9,5	20,8
B	61,9	30	66,7	52,9
C	61,9	36,7	57,1	51,9
	55,6	25,6	44,4	41,9





FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	10	11,1	11,1	10,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	6,7	23,8	10,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	11,1	0	7
B	13,3	16	22,2	17,2
C	10	11,1	11,1	10,7
	11,1	12,8	11,1	11,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	6,7	0	5,4
B	0	16,7	28,6	15,1
C	0	6,7	23,8	10,2
	3,2	10	17,5	10,2

65

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	38,1	53,3	0	30,5

65

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	0	0	0

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	38,1	46,7	47,6	44,1

G 5

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	0	11,1	3,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	14,3	33,3	38,1	28,6

G 5

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0
B	0	0	0	0
C	0	0	11,1	3,7
	0	0	3,7	1,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	38,1	53,3	0	30,5
B	38,1	46,7	47,6	44,1
C	14,3	33,3	38,1	28,6
	30,2	44,4	28,6	34,4



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	6,2	0	2,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	66,7	56,7	14,3	45,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	2,5	11,1	4,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	90,5	60	42,9	64,4



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	0	33,3	11,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	66,7	46,7	28,6	47,3



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	6,2	0	2,1
B	0	2,5	11,1	4,5
C	0	0	33,3	11,1
	0	2,9	14,8	5,9

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	66,7	56,7	14,3	45,9
B	90,5	60	42,9	64,4
C	66,7	46,7	28,6	47,3
	74,6	54,4	28,6	52,5

67

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	9,9	0	6,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	47,6	10	14,3	24

67

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	16,7	21	14,8	17,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	42,9	16,7	57,1	38,9

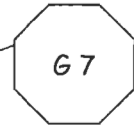


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	16,7	14,8	25,9	19,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	28,6	26,7	52,4	35,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	9,9	0	6,6
B	16,7	21	14,8	17,5
C	16,7	14,8	25,9	19,1
	14,4	15,2	13,6	14,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	47,6	10	14,3	24
B	42,9	16,7	57,1	38,9
C	28,6	26,7	52,4	35,9
	39,7	17,8	41,3	32,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	57,1	46,7	0	34,6



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	6,7	3,7	0	3,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	71,4	53,3	28,6	51,1

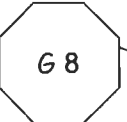


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	6,7	3,7	0	3,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	71,4	43,3	28,6	47,8



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0
B	6,7	3,7	0	3,5
C	6,7	3,7	0	3,5
	4,4	2,5	0	2,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	57,1	46,7	0	34,6
B	71,4	53,3	28,6	51,1
C	71,4	43,3	28,6	47,8
	66,7	47,8	19	44,5

69

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	16,7	17,3	0	11,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	57,1	40	9,5	35,6

69

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	23,3	21	0	14,8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	85,7	46,7	76,2	69,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	16,7	18,5	0	11,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	90,5	53,3	61,9	68,6



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	16,7	17,3	0	11,3
B	23,3	21	0	14,8
C	16,7	18,5	0	11,7
	18,9	18,9	0	12,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	57,1	40	9,5	35,6
B	85,7	46,7	76,2	69,5
C	90,5	53,3	61,9	68,6
	77,8	46,7	49,2	57,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	7,4	0	2,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	60	14,3	34,3



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	11,1	11,1	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	71,4	63,3	42,9	59,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	7,4	11,1	6,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	76,2	63,3	38,1	59,2

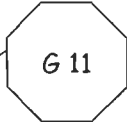


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	7,4	0	2,5
B	0	11,1	11,1	7,4
C	0	7,4	11,1	6,2
	0	8,6	7,4	5,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	60	14,3	34,3
B	71,4	63,3	42,9	59,2
C	76,2	63,3	38,1	59,2
	58,7	62,2	31,7	50,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	44,4	11,1	18,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	0	14,3	7,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	60	40,7	66,7	55,8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	9,5	23,3	42,9	25,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	60	39,5	77,8	59,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	9,5	20	42,9	24,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	44,4	11,1	18,5
B	60	40,7	66,7	55,8
C	60	39,5	77,8	59,1
	40	41,6	51,9	44,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	0	14,3	7,9
B	9,5	23,3	42,9	25,2
C	9,5	20	42,9	24,1
	9,5	14,4	33,3	19,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	27,2	0	12,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	20	0	16,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	10	32,1	0	14

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	85,7	43,3	33,3	54,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	10	32,1	0	14

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	90,5	43,3	33,3	55,7



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	27,2	0	12,4
B	10	32,1	0	14
C	10	32,1	0	14
	10	30,5	0	13,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	20	0	16,2
B	85,7	43,3	33,3	54,1
C	90,5	43,3	33,3	55,7
	68,3	35,6	22,2	42

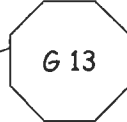


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	9,9	0	6.6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	10	0	12,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	16,7	3,7	3,7	8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	47,6	40	23,8	37,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	16,7	3,7	0	6,8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	52,4	46,7	23,8	41



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	9,9	0	6,6
B	16,7	3,7	3,7	8
C	16,7	3,7	0	6,8
	14,4	5,8	1,2	7,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	10	0	12,9
B	47,6	40	23,8	37,1
C	52,4	46,7	23,8	41
	42,9	32,2	15,9	30,3



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	0	0	3,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	19	30	28,6	25,9



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	10	3,7	11,1	8,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	38,1	56,7	71,4	55,4



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	10	3,7	11,1	8,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	33,3	60	81	58,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	0	0	3,3
B	10	3,7	11,1	8,3
C	10	3,7	11,1	8,3
	10	2,5	7,4	6,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	19	30	28,6	25,9
B	38,1	56,7	71,4	55,4
C	33,3	60	81	58,1
	30,2	48,9	60,3	46,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	22,2	0	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	4,8	3,3	9,5	5,9

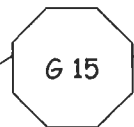


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	10	22,2	44,4	25,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	4,8	16,7	57,1	26,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	10	11,1	44,4	21,9

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	4,8	13,3	42,9	20,3



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	22,2	0	7,4
B	10	22,2	44,4	25,6
C	10	11,1	44,4	21,9
	6,7	18,5	29,6	18,3

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	4,8	3,3	9,5	5,9
B	4,8	16,7	57,1	26,2
C	4,8	13,3	42,9	20,3
	4,8	11,1	36,5	17,5

G 16

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	20	21	0	13,7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	4,8	30	0	11,6

G 16

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	30	21	18,5	23,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	36,7	52,4	29,7



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	33,3	13,6	22,2	23

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	4,8	36,7	38,1	26,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	20	21	0	13,7
B	30	21	18,5	23,2
C	33,3	13,6	22,2	23
	27,8	18,5	13,6	20

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	4,8	30	0	11,6
B	0	36,7	52,4	29,7
C	4,8	36,7	38,1	26,5
	3,2	34,4	30,2	22,6



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	7,4	0	5,8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	30	0	19,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	12,3	11,1	7,8

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	28,6	30	61,9	40,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	11,1	11,1	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	33,3	33,3	61,9	42,9

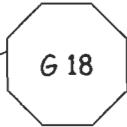


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	7,4	0	5,8
B	0	12,3	11,1	7,8
C	0	11,1	11,1	7,4
	3,3	10,3	7,4	7

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	28,6	30	0	19,5
B	28,6	30	61,9	40,2
C	33,3	33,3	61,9	42,9
	30,2	31,1	41,3	34,2

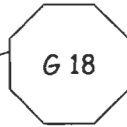


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	22,2	0	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	30	23,8	21,1



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	22,2	0	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	9,5	30	42,9	27,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	22,2	0	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	9,5	30	28,6	22,7

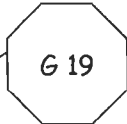


FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	22,2	0	7,4
B	0	22,2	0	7,4
C	0	22,2	0	7,4
	0	22,2	0	7,4

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	30	23,8	21,1
B	9,5	30	42,9	27,5
C	9,5	30	28,6	22,7
	9,5	30	31,7	23,8



FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	0	14,3	7,9

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	37	0	15,7



FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	9,5	40	33,3	27,6

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	50	34,6	22,2	35,6

6 19

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	50	13,6	22,2	28,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	9,5	36,7	28,6	24,9

6 19

FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	10	37	0	15,7
B	50	34,6	22,2	35,6
C	50	13,6	22,2	28,6
	36,7	28,4	14,8	26,6

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	9,5	0	14,3	7,9
B	9,5	40	33,3	27,6
C	9,5	36,7	28,6	24,9
	9,5	25,6	25,4	20,2



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	46,7	9,5	23,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	0	4,9	7,4	4,1

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
B	57,1	43,3	57,1	52,5



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	0	3,7	3,7	2,5

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
C	57,1	36,7	38,1	44



FACTEURS DE RISQUE

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	0	0	0	0
B	0	4,9	7,4	4,1
C	0	3,7	3,7	2,5
	0	2,9	3,7	2,2

FACTEURS DE PROTECTION

Période	Individu	Famille	Environnement	
A	14,3	46,7	9,5	23,5
B	57,1	43,3	57,1	52,5
C	57,1	36,7	38,1	44
	42,9	42,2	34,9	40

Appendice 7

BDCRP

Ces tableaux se retrouvent aux pages suivantes.

Contexte individuel

Les informations relatives à ce contexte ont été obtenues auprès du parent et de l'enseignant(e) tout au long de l'entrevue et en portant une attention particulière aux questions 79 à 92.

Facteurs de protection

Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Actif et efficace dans ses démarches. Avant 2 ans, l'enfant est habile à attirer l'attention de la personne qui en prend soin. L'enfant est vraiment actif pour atteindre ses buts et il y réussit.	1								
	2								
	3	X	X	X	X	X	X		
	5	X	X						
	6	X	X			X			
	8	X	X		X	X	X	X	X
	9	X	X		X	X		X	X
	10	X	X		X	X		X	
	12	X	X		X	X		X	
	13	X	X			X		X	X
	14				X			X	X
	17	X	X				X		
	18								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Habiletés intellectuelles. Dans son fonctionnement quotidien, l'enfant se démarque par sa faculté de compréhension. Il est très éveillé et apprend facilement.	1	X	X	X	X				X
	2								
	3	X	X	X	X	X	X	X	X
	5	X	X		X	X		X	
	6	X	X		X	X			
	8	X	X		X	X		X	X
	9	X	X	X	X	X	X	X	X
	10	X	X		X	X		X	
	12	X			X	X		X	
	13	X	X		X	X		X	
	14	X	X		X	X		X	X
	17	X	X				X		
18									
Bonne estime de soi. L'enfant démontre une grande confiance en lui. Il manifeste de l'assurance dans sa conduite.	1								
	2		X					X	
	3					X	X	X	
	5								
	6	X	X		X	X		X	
	8		X			X		X	
	9	X	X	X	X	X	X	X	X
	10					X			
	12					X			X
	13							X	
	14					X		X	
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Bonne capacité de résolution de problèmes au quotidien. Lorsqu'il doit faire face à des difficultés dans sa vie de tous les jours, l'enfant démontre une très bonne compréhension de la situation. Il est capable de rechercher des solutions, d'en évaluer les conséquences et de mettre en pratique les bonnes solutions.	1									
	2	X	X							
	3	X	X	X	X	X	X	X		
	5	X	X							
	6	X	X							
	8	X	X		X	X				
	9		X		X	X		X	X	
	10									
	12		X		X			X		
	13					X		X		
	14							X		
	17	X								
	18									
	Tempérament agréable. L'enfant possède une humeur et un caractère plaisants. Il est facile à vivre pour son entourage.	1								
		2	X	X						
		3								
		5	X							
		6	X	X		X	X			
8										
9								X	X	
10			X		X	X		X		
12					X	X		X	X	
13										
14			X		X	X				
17										
18		X	X	X	X	X				

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Indépendance (capacité à faire des efforts personnels au cours des premières années scolaires). Pour atteindre ses objectifs, l'enfant démontre une capacité à faire des efforts seul.	1								
	2				X			X	
	3		X		X	X		X	
	5		X		X				
	6		X		X	X			
	8		X		X	X		X	
	9		X		X	X		X	X
	10		X		X	X		X	
	12				X			X	
	13					X		X	
	14					X		X	
	17								
	18								
Bonnes habiletés sociales. L'enfant a une grande facilité à entrer en contact avec les gens, autant avec les enfants que les adultes. Il est également capable de maintenir de bonnes relations.	1					X		X	
	2		X		X	X		X	
	3		X		X				
	5								
	6		X			X			
	8								
	9		X		X	X		X	X
	10				X			X	
	12		X		X			X	
	13					X		X	
	14					X		X	
	17								
	18								

Facteurs de protection (suite)
Enfants à risque

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
			Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignante
Actif et efficace dans ses démarches.	4								
	7	X	X			X			
	16	X							
	20		X		X	X		X	
Habiletés intellectuelles.	4								
	7	X	X			X			
	16								
	20		X		X	X			
Bonne capacité de résolution de problèmes au quotidien.	4	X							
	7	X							
	16								
	20								
Tempérament agréable.	4	X							
	7	X	X		X	X			
	16								
	20	X			X			X	
Bonnes habiletés sociales.	4								
	7								
	16							X	
	20				X			X	

Facteurs de protection (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Dossier scolaire
Actif et efficace dans ses démarches.	11	X	X		X				
	15	X							
	19	X							
Tempérament agréable.	11							X	X
	15								
	19								

Facteurs de risque

Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2ans 1 mois à 6ans			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Problème de comportement de l'enfant dans le passé. Les problèmes de comportement de l'enfant sont considérés comme un facteur de risque lorsque des problèmes de conduite et/ou émotifs sont rapportés dans le passé. (questions 36 à 42)	1								
	2								
	3		X						
	5								
	6								
	8		X			X			
	9		X			X		X	
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2ans 1 mois à 6ans			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Problème de santé physique. L'enfant a un problème chronique de santé ou autre (handicap physique, handicap mental, etc.), qui limite complètement ou partiellement sa participation à l'école, au jeu ou à toute autre activité normale pour un enfant de son âge. (questions 10 à 12)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9	X	X			X			
	10								
	12								
	13	X	X			X			
14	X	X			X				
17	X								
18									
Naissance prématurée ou petit poids. Moins de 88 onces et s'il est né au moins un mois avant terme.	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
14									
17									
18									

Identification		Conception à 24 mois	2ans 1 mois à 6ans			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Instabilité motrice. L'enfant a de la difficulté à demeurer en place, il ne peut s'arrêter de bouger même dans une activité demandant une attention ou de la concentration. (questions 38, 75, 76 et 89 à 91)	1	X	X		X				
	2								
	3			X	X	X	X	X	
	5								
	6								
	8								
	9	X	X						
	10								
	12								
	13				X			X	
	14								
	17								
18									

Facteurs de risque (suite)

Enfants à risque

Identification		Conception à 24mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Problème de comportement de l'enfant dans le passé.	4								
	7				X	X		X	
	16		X			X			
	20								
Problème de santé physique.	4		X						
	7								
	16	X	X			X			
	20								
Problème de développement. L'enfant a manifesté des retards significatifs dans les premiers apprentissages (marche acquise après l'âge de 18 mois, langage premier mots à partir de 20 mois). (questions 36 à 43)	4	X	X			X			
	7	X							
	16	X							
	20								
Instabilité motrice.	4								
	7		X		X	X		X	
	16		X	X	X	X	X	X	X
	20								

Identification		Conception à 24mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Prend du ritalin.	4								
	7						X	X	X
	16								
	20								

Facteurs de risque (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois	2ans 1 mois à 6ans			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
			Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants
Problème de comportement de l'enfant dans le passé.	11		X		X	X		X	X
	15								
	19				X	X		X	
Problème de développement.	11								
	15								
	19	X							
Avoir le sentiment que ce sont les facteurs extérieurs qui régissent sa destinée.	11		X		X	X		X	
	15								
	19								
Instabilité motrice.	11		X	X	X			X	
	15			X	X	X		X	
	19			X	X		X	X	
Prend du ritalin.	11								
	15								
	19				X			X	
Comportements agressifs. L'enfant a des comportements qui agressent les autres enfants (coups, cris...).	11				X			X	
	15								
	19								

Identification		Conception à 24 mois	2ans 1 mois à 6ans			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
			Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants
Ne veut pas faire d'efforts.	11		X	X	X	X		X	
	15								
L'enfant refuse de poser des gestes ou actions nécessaires à ses apprentissages.	19				X			X	
Difficulté de représentation graphique.	11			X			X		
	15								
	19		X				X		

Contexte familial

Facteurs de protection

Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Parents fournissent un bon soutien émotionnel. <i>Grande attention de la première personne qui en a pris soin durant les premières années de la vie, les parents appuient l'enfant dans son fonctionnement quotidien. Ils le soutiennent et l'encouragent du mieux qu'ils peuvent lorsqu'il en a besoin. (questions 79 à 88)</i>	1	X	X		X	X		X	
	2		X		X	X		X	
	3							X	
	5	X	X		X	X		X	
	6	X	X			X			
	8	X	X		X	X		X	
	9	X	X		X	X		X	
	10	X	X		X			X	
	12								
	13		X		X	X		X	
	14	X	X		X	X		X	
	17	X	X			X		X	
	18	X	X		X			X	

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Parents ont des interactions positives. Les parents vivent des moments très agréables avec leur enfant, que ce soit en prenant du temps pour faire des activités, en échangeant ou simplement en vivant de bons moments dans le quotidien (regarder la télévision, prendre un repas, etc.). (questions 81, 82, 84 et 85)	1	X	X		X	X		X		
	2	X	X			X				
	3							X		
	5	X	X		X			X		
	6	X	X			X				
	8		X		X	X			X	
	9	X	X		X				X	
	10	X	X		X				X	
	12		X			X				
	13					X		X		
	14	X	X		X	X		X		
	17					X		X		
	18	X	X		X	X		X		
	Climat familial chaleureux. De façon générale, l'ambiance qui règne dans cette famille est plaisante. Elle stimule des échanges affectueux entre ses membres. (questions 72 à 75)	1	X	X		X	X		X	
		2		X		X	X		X	
		3							X	
		5							X	
		6	X	X			X			
8								X		
9			X		X			X		
10			X		X			X		
12										
13								X		
14					X			X		
17										
18	X	X		X	X		X			

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Parents fournissent une structure éducative efficace. Les parents appliquent avec l'enfant des normes claires et appropriées en fonction de son âge et de ses capacités. (questions 78, 83, 86, 87, 88, 89 et 92)	1	X	X			X				
	2		X			X				
	3				X		X			
	5	X	X		X	X	X			
	6	X	X			X	X			
	8	X	X		X					
	9					X	X			
	10	X	X			X				
	12									
	13		X		X	X	X			
	14	X	X			X				
	17		X			X	X			
	18									
	Liens avec ses parents après la séparation. L'enfant peut fréquenter régulièrement le parent qui n'habite pas avec lui. (question 6)	1								
		2								
		3								
		5								
		6								
8										
9										
10										
12			X	X	X	X	X	X		
13			X		X	X		X		
14										
17										
18										

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Peu de conflits parentaux durant les 2 premières années de sa vie. Au cours de ces années, les parents ont pu s'ajuster sans trop de conflits.	1	X							
	2								
	3								
	5	X							
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Bonnes relations entre les frères et les sœurs. Les relations entre les frères et sœurs sont aidantes et chaleureuses. (question 74)	1	X	X			X			
	2		X			X			
	3		X						
	5		X						
	6								
	8		X						
	9					X			
	10		X			X			
	12	X	X			X			
	13	X	X		X	X	X		
	14					X	X		
17		X							
18									
Mère positive, confiance en elle-même. Lors de l'entretien, la mère parle de périodes difficiles et souligne qu'elle avait confiance de s'en sortir.	1	X							
	2								
	3								
	5	X							
	6	X							
	8	X							
	9								
	10	X							
	12								
	13								
	14								
17	X								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Orientation vers la réussite. L'enfant est appelé à relever des défis adaptés à son âge et à ses capacités.	1	X	X						
	2								
	3	X	X		X	X	X	X	
	5	X							
	6	X	X			X			
	8	X	X		X	X			
	9	X	X		X	X		X	X
	10	X	X		X			X	
	12		X		X	X		X	
	13								
	14		X		X	X		X	
	17	X	X				X		
	18								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Ouverture à certaines opportunités lors de transitions majeures de la vie. L'enfant participe à des activités adaptées à son niveau et qui favorisent le processus d'adaptation.	1		X		X				
	2		X		X				
	3	X	X		X	X		X	
	5		X						
	6		X						
	8		X			X			
	9	X	X		X	X		X	
	10	X	X		X	X		X	
	12				X			X	
	13		X		X	X			
	14		X		X	X		X	
	17								
	18								

Facteurs de protection (suite)

Enfants à risque

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Parents fournissent un bon soutien émotionnel.	4								
	7					X			
	16								
	20	X	X			X			
Parents ont des interactions positives.	4								
	7					X			
	16								
	20	X	X						
Climat familial chaleureux.	4		X		X				
	7								
	16								
	20	X	X		X			X	
Parents fournissent une structure éducative efficace.	4	X							
	7								
	16	X	X		X	X			
	20	X	X		X			X	

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Liens avec ses parents après la séparation.	4								
	7								
	16								
	20								
Peu de conflits parentaux durant les 2 premières années de sa vie.	4								
	7								
	16								
	20	X							
Bonnes relations entre les frères et les sœurs.	4								
	7		X	X	X		X		
	16	X	X		X	X	X		
	20								
Mère positive, confiance en elle-même.	4	X							
	7								
	16	X	X			X			
	20								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Ouverture à certaines opportunités lors de transitions majeures de la vie.	4		X			X			
	7		X			X			
	16		X			X			
	20		X			X			

Facteurs de protection (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Parents fournissent un bon soutien émotionnel.	11								
	15		X		X	X			
	19		X		X	X		X	
Parents ont des interactions positives.	11								
	15		X		X	X		X	
	19		X			X			
Climat familial chaleureux.	11								
	15	X							
	19				X	X		X	
Parents fournissent une structure éducative efficace.	11								
	15								
	19								
Liens avec ses parents après la séparation.	11		X		X	X	X		
	15								
	19								
Bonnes relations entre les frères et les sœurs.	11		X	X	X	X	X		
	15								
	19		X			X	X		

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Ouverture à certaines opportunités lors de transitions majeures de la vie.	11				X				
	15				X				
	19				X				

Facteurs de risque

Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Caractéristiques familiales.									
Pauvreté Le faible revenu de la famille est établi en fonction du revenu annuel brut et du nombre d'habitants au foyer. Le seuil de la pauvreté est défini de la manière suivante : <ul style="list-style-type: none"> • deux ou trois personnes avec un revenu inférieur à 14,000\$ • quatre, cinq ou six personnes avec un revenu inférieur à 24,000\$ • sept personnes avec un revenu inférieur à 34,000\$. (questions 4 et 19)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
	14								
	17								
18	X	X			X				

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Instabilité de la structure familiale. Nous considérons qu'il y a instabilité de la structure familiale quand la famille nucléaire originale est modifiée : depuis la naissance de l'enfant, il y a eu une séparation, un divorce ou une situation de monoparentalité. (question 3)	1								
	2								
	3	X	X			X			
	5								
	6	X	X						
	8								
	9								
	10								
	12		X			X			
	13								
	14								
	Déménagements fréquents. Le nombre de déménagements devient un facteur de risque par les changements multiples d'environnement lorsque la famille a déménagé cinq fois ou plus au cours des cinq dernières années. (question 20)	1							
2									
3									
5									
6									
8									
9									
10									
12			X				X		
13									
14									
17									
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Nombre élevé d'enfants. On considère qu'il y a un nombre élevé d'enfants dans la famille lorsque : a) le père ou la mère est en situation de monoparentalité et a la garde de trois enfants ou plus; b) il s'agit d'une famille biparentale et il y a cinq enfants ou plus dans la famille. (questions 1 à 4)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
	18								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Problèmes périnataux									
Naissance précédée de plusieurs fausses couches ou d'une grossesse à risque. Quand la naissance est précédée de plusieurs fausses couches ou de grossesses à risque cela constitue un facteur de risque.	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9	X							
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Enfant adopté.	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9	X							
	10								
	12								
	13								
	14								
17									
18									
Naissance d'un autre enfant. La naissance d'un autre enfant peut être considérée comme facteur de risque si l'enfant est très jeune ou si le lien d'attachement avec l'enfant cible est insécuré.	1								
	2		X						
	3		X						
	5								
	6								
	8		X						
	9		X						
	10								
	12								
	13								
	14		X						
17		X							
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Grossesse non-prévue. <i>Grossesse non planifiée au moment où elle se produit.</i>	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Maltraitance. On comptabilise comme facteur de risque le fait que l'enfant ou un membre de la fratrie ait été signalé et retenu par un centre de la protection de l'enfance et de la jeunesse (CPEJ) pour n'importe quelle forme de maltraitance. Nous avons tenu compte aussi des cas où le parent mentionne des faits ou gestes violents (claque au visage, coup qui laisse des marques...) et répétés qui ont pu être infligés à l'enfant ou un membre de la fratrie. (questions 86 à 88)	1								
	2								
	3		X			X			
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
17									
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Violence conjugale. Depuis la naissance de l'enfant le couple parental à vécu des situations de violence conjugale sévères, physiques ou psychologiques telles que la mère le rapporte en entrevue. (questions 32 à 36)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
Mésententes conjugales sans séparation. Les parents se chicanent souvent, s'ignorent ou se confrontent souvent mais sans se séparer.	14								
	17	X	X			X			
	18								
	1								
	2	X	X						
	3	X	X			X			
	5								
	6								
	8								
	9								
10									
12	X								
13	X								
14									
17			X						
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
<p>Parents ou membre de la fratrie avec un handicap important ou une maladie chronique incapacitante.</p> <p>Par « incapacitante » nous entendons ici un problème d'une nature telle qu'il limite la mobilité physique de l'individu, susceptible de réduire les interactions entre cet individu et l'enfant. Le handicap important constitue quant à lui une situation qui requiert des soins continuels ou une attention régulière, d'une façon telle que les interactions entre les parents et l'enfant sont susceptibles d'être moins fréquentes. Nous avons aussi tenu compte des situations où la prise de médicament et/ou la nécessité de recevoir des soins avaient un impact sur la quantité et la qualité des relations avec l'enfant. (questions 48 à 63)</p>	1		X	X		X			
	2								
	3					X			
	5								
	6								
	8								
	9	X	X			X			
	10								
	12								
	13	X	X			X			
	14								
	17	X	X			X			
	18								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Surprotection de l'enfant par la mère. La mère ne permet pas à l'enfant de relever des défis, elle agit à la place de l'enfant, essaie de régler ses problèmes. (questions 79 à 89)	1	X	X		X	X		X		
	2	X	X			X		X		
	3									
	5									
	6									
	8									
	9	X	X			X				
	10	X	X		X	X				
	12									
	13									
	14									
	17									
	18	X	X		X	X		X		
	Parents ne prennent pas leur place dans le foyer. Les parents laissent les enfants décider, n'imposent pas de règles strictes. Encadrement permissif ou déficient. (questions 79 à 92)	1								
		2								
		3								
		5								
		6								
8										
9		X	X							
10										
12		X	X			X				
13		X								
14										
17										
18		X	X			X				

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Perte d'un être cher ou d'un animal. La séparation ou le décès d'une personne ou d'un animal qui lui était familier et cher.	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10		X		X				
	12								
	13								
	14								
17									
18									
Caractéristiques parentales									
Faible scolarité de la mère. Parmi les adultes ayant la charge de l'enfant depuis au moins un an, un des conjoints présente un faible niveau de scolarité, c'est-à-dire qu'il n'a pas terminé son 3 ^{ème} secondaire. (questions 7 à 17)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
	14								
17									
18	X	X			X				

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Mère jeune au premier enfant. L'âge de la mère à la naissance de son premier enfant est considéré comme un facteur de risque lorsque celle-ci a dix-huit ans ou moins. (question 5)	1								
	2	X							
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X							
	13								
	14								
	17								
18									
Problème de santé mentale. Le père ou la mère a vécu des troubles psychiatriques diagnostiqués ou a éprouvé des problèmes psychologiques nécessitant l'emploi de médicaments prescrits. (questions 50, 54, 55, 58, 62 et 63)	1								
	2								
	3	X	X		X	X			
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Abus d'alcool ou de drogue. Les problèmes de consommation d'alcool ou de drogue par l'un des 2 parents sont considérés comme un facteur de risque pour l'enfant à partir d'un seuil critique suggérant que cette consommation puisse avoir des répercussions sur les relations parents-enfants. La consommation d'alcool devient problématique lorsqu'un des deux parents consomme beaucoup d'alcool et régulièrement. La consommation de drogue est jugée problématique lorsqu'un des deux parents consomme souvent des drogues douces et/ou parfois des drogues dures. (questions 51, 52, 52, 59, 60 et 61)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
	14								
	17								
	18	X	X			X			

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Sous-scolarisation du père. Parmi les adultes ayant la charge de l'enfant depuis au moins un an, un des conjoints présente un faible niveau de scolarité, c'est-à-dire qu'il n'a pas terminé son 3 ^{ème} secondaire. (questions 7 à 17)	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12	X	X			X			
	13								
Parents vulnérables « enfant adultiste ». L'enfant qui assume des responsabilités qui devraient être assumées par des adultes. Préoccupations qui ne sont pas de son âge.	1								
	2								
	3		X			X	X		
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12		X			X			
	13								
14									
17									
18		X			X				

Facteurs de risque (suite)

Enfants à risque

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Caractéristiques familiales.									
Pauvreté.	4	X	X			X			
	7	X	X						
	16	X	X			X			
	20								
Instabilité de la structure familiale.	4	X	X						
	7								
	16					X			
	20								
Déménagements fréquents.	4	X							
	7								
	16								
	20								
Nombre élevé d'enfants.	4								
	7								
	16					X			
	20								

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Problèmes périnataux.									
Naissance précédée de plusieurs fausses couches ou d'une grossesse à risque.	4								
	7								
	16	X	X						
	20								
Enfant adopté.	4								
	7								
	16								
	20								
Naissance d'un autre enfant.	4		X	X	X				
	7		X	X	X				
	16								
	20		X	X	X				
Violence conjugale.	4								
	7								
	16	X	X						
	20								
Mésententes conjugales sans séparation.	4								
	7	X	X		X	X			
	16		X						
	20								
Surprotection de l'enfant par la mère.	4		X		X			X	
	7			X	X			X	
	16								
	20				X	X		X	

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Parents ne prennent pas leur place dans le foyer.	4	X	X			X			
	7		X			X			
	16								
	20								
Caractéristiques parentales.									
Problème de santé mentale.	4								
	7								
	16	X	X		X	X			
	20								
Sous-scolarisation du père.	4								
	7	X	X	X	X	X	X	X	X
	16								
	20								
Négligence parentale.	4		X		X				
	7		X		X				
	16	X	X		X				
	20								
Parents vulnérables « enfant adultiste ».	4								
	7		X		X				
	16								
	20								

Facteurs de risque (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Caractéristiques familiales.									
Pauvreté.	11	X	X			X			
	15	X	X						
	19	X	X		X	X			
Instabilité de la structure familiale.	11	X			X	X			
	15								
	19	X			X	X			
Déménagements fréquents.	11								
	15								
	19								
Nombre élevé d'enfants.	11			X	X	X	X		
	15								
	19	X	X						
Problèmes périnataux.									
Naissance précédée de plusieurs fausses couches ou d'une grossesse à risque.	11								
	15								
	19								
Enfant adopté.	11								
	15								
	19								
Naissance d'un autre enfant.	11					X	X		
	15								
	19		X						

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Grossesse non-prévue.	11	X							
	15								
	19								
Maltraitance.	11	X			X			X	
	15								
	19	X	X						
Violence conjugale.	11	X	X		X	X			
	15								
	19	X	X						
Mésententes conjugales sans séparation.	11	X			X	X			
	15	X	X		X	X			
	19								
Parents ou membre de la fratrie avec un handicap important ou une maladie chronique.	11								
	15								
	19								
Surprotection de l'enfant par la mère.	11								
	15	X	X		X	X			
	19								
Parents ne prennent pas leur place dans le foyer.	11	X	X			X			
	15	X	X			X			
	19	X	X						

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Perte d'un être cher ou d'un animal.	11								
	15								
	19					X	X	X	
Caractéristiques parentales.									
Faible scolarité de la mère.	11	X							
	15								
	19	X							
Mère jeune au premier enfant(moins de 18 ans.	11	X							
	15								
	19	X							
Problème de santé mentale.	11								
	15	X	X						
	19	X	X						
Abus d'alcool ou de drogue.	11	X		X	X	X			
	15	X	X						
	19	X	X						
Emprisonnement.	11								
	15								
	19	X	X						
Placement de la mère.	11		X						
	15								
	19		X						

Identification		Conception à 24 mois.	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Sous-scolarisation du père.	11	X							
	15								
	19	X							
Négligence parentale.	11	X		X		X	X	X	
	15								
	19	X	X						
Parents vulnérables « enfant adultiste ».	11		X		X	X		X	
	15								
	19		X						

Contexte environnemental

Facteurs de protection
Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage. L'enfant voit régulièrement un autre adulte que ses parents. Cette relation positive est soutenante et utile pour lui. (questions 68 à 72)	1	X	X			X			
	2	X	X			X			
	3								
	5		X			X			
	6	X	X	X	X	X	X	X	
	8								
	9		X			X			
	10	X	X			X			
	12		X	X	X	X		X	
	13		X			X			
	14	X	X			X			
	17		X			X			
18	X		X		X				

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Aide aux parents dans l'éducation des enfants. Les parents ont facilement accès à une ou des personnes qui peuvent les aider et les soutenir dans leur rôle parental. (grands-parents, autre membre de la famille, amis des parents, aide communautaire et de garde ,etc.). (questions 68 à 72)	1								
	2								
	3	X	X	X	X				
	5								
	6								
	8								
	9	X	X	X	X				
	10								
	12								
	13								
Dispose d'un riche réseau social de pairs. Les parents ont facilement accès à une ou des personnes qui peuvent les aider et les soutenir dans leur rôle parental. (questions 68 à 72)	14								
	17								
	18	X	X						
	1		X			X			
	2		X			X			
	3								
	5		X			X			
	6								
	8								
	9		X			X			
10		X			X				
12		X			X				
13									
14	X	X			X				
17		X			X				
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10ans 10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignant s	Dossier scolaire	
Bonnes relations avec l'éducateur de garderie ou l'enseignant(e). Les relations éducateur(trice) et enseignant(e) sont positives et ils collaborent.	1		X			X				
	2		X		X	X		X		
	3		X		X	X		X		
	5		X	X	X					
	6		X		X					
	8				X			X		
	9		X		X	X		X		
	10				X			X		
	12				X			X		
	13									
	14		X		X			X		
	17									
	18		X		X					
	Bonnes attitudes envers l'école. L'attitude des parents envers l'école est teintée d'importance quant à sa fréquentation et aux responsabilités qui sont assumées par les intervenants.	1		X		X	X		X	
		2		X			X			
		3		X			X		X	
		5		X			X			
		6		X		X				
8			X			X				
9			X		X	X		X		
10			X							
12										
13										
14			X		X	X		X		
17			X		X	X		X		
18										

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10ans 10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Participation des parents à l'école. Un des parents participe lors d'activités qui leur sont proposées en classe ou à l'extérieur.	1		X		X	X				
	2		X		X					
	3		X		X	X				
	5									
	6		X		X					
	8									
	9		X		X					
	10									
	12									
	13									
	14						X			
	17		X		X	X				
	18									
	Les parents s'intéressent aux études de l'enfant. Un des parents questionne l'enfant sur ses apprentissages et son vécu scolaire.	1		X		X	X		X	
		2		X		X				
		3		X		X	X		X	
		5		X		X				
		6		X		X	X			
8										
9			X		X	X		X		
10										
12										
13			X		X					
14			X		X	X		X		
17			X		X	X		X		
18			X		X	X		X		

Facteurs de protection (suite)

Enfants à risque

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Dossier scolaire
Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage.	4								
	7	X	X		X	X		X	
	16			X	X				
	20	X	X		X				
Aide aux parents dans l'éducation des enfants.	4								
	7		X		X	X		X	
	16				X				
	20		X		X				
Bonnes relations avec l'éducateur de garderie ou l'enseignant(e).	4		X		X	X		X	
	7		X		X				
	16		X		X				
	20		X		X				
Bonnes attitudes envers l'école.	4								
	7								
	16		X		X	X			
	20		X		X				
Les parents s'intéressent aux études de l'enfant.	4		X		X	X		X	
	7		X		X	X		X	
	16		X		X	X		X	
	20		X		X	X		X	
Participation des parents à l'école.	4								
	7		X	X	X	X		X	
	16		X		X				
	20		X						

Facteurs de protection (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Dossier scolaire
Opportunité d'avoir un adulte significatif dans son entourage.	11	X	X	X	X	X		X	
	15	X	X						
	19								
Aide aux parents dans l'éducation des enfants.	11		X		X	X		X	
	15		X		X	X			X
	19	X	X		X	X			
Dispose d'un riche réseau social de pairs.	11								
	15								
	19								
Bonnes relations avec l'éducateur de garderie ou l'enseignant(e).	11				X			X	
	15		X		X	X		X	
	19		X		X				
Les parents s'intéressent aux études de l'enfant.	11								
	15		X		X			X	
	19		X		X	X		X	
Participation des parents à l'école.	11								
	15				X				
	19								

Facteurs de risque

Enfants résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Perception négative de la part de l'enseignant(e). L'enseignant (e) parle de l'enfant en employant des termes négatifs et pas ou peu de termes positifs et donne des interprétations négatives de faits.	1								
	2								
	3								
	5					X			X
	6					X			X
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1mois à 10 ans10 mois.				
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire	
Milieu différent de l'école. Les intervenants scolaires véhiculent des valeurs différentes de celles de la famille.	1									
	2									
	3			X	X			X		
	5									
	6			X	X			X		
	8									
	9									
	10									
	12									
	13									
	14									
	17									
	18									
	Identification de troubles d'apprentissage. L'enfant est identifié par l'éducateur(trice) ou l'enseignant(e) comme ayant des troubles d'apprentissage nécessitant une aide (orthopédagogue...).	1								
		2								
		3								
		5								
		6								
8										
9										
10										
12										
13										
14										
17										
18										

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Isolement social. L'enfant se retrouve souvent seul dans un coin.	1								
	2								
	3	X			X	X		X	
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									
Rejet par les pairs. L'enfant se voit rejeter par ses pairs qui le fuient, l'ignorent ou le ridiculisent.	1								
	2								
	3							X	
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
18									

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants et le personnel de l'école (parents et ou enfants). Les enseignants ou le personnel parlent d'un ou des deux parents ou de l'enfant en termes négatifs.	1								
	2								
	3								
	5								
	6					X		X	
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14								
	17								
	18								
Passage difficile maison / garderie / Passe-Partout / maternelle / 1^{ère} année. L'enfant éprouve des difficultés d'adaptation lors de ces transitions.	1		X		X	X			X
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10		X		X	X			X
	12								
	13		X		X				
	14								
	17								
	18								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant. Un ou les deux parents ont des attitudes extrêmes quant aux échecs de leur enfant.	1								
	2								
	3								
	5								
	6								
	8								
	9								
	10								
	12								
	13								
	14				X			X	
	17			X	X	X		X	
	18								

Facteurs de risque (suite)

Enfants à risque

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Perception négative de la part de l'enseignant(e).	4				X				
	7								
	16								
	20				X				
Identification de troubles d'apprentissage.	4				X			X	
	7				X			X	
	16				X				
	20							X	
Isolement social.	4				X				
	7					X			
	16			X	X	X			
	20								
Relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants et le personnel de l'école (parents et ou enfants).	4								
	7							X	
	16							X	
	20								
Passage difficile maison / garderie / Passe-Partout / maternelle / 1 ^{ère} année.	4		X		X				
	7		X		X				
	16		X		X				
	20		X		X				

Facteurs de risque (suite et fin)

Enfants non-résilients

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans10 mois.			
		Anamnèse	Anamnèse	Dessin	Enseignante	Anamnèse	Dessin	Enseignants	Dossier scolaire
Perception négative de la part de l'enseignant(e).	11								
	15								
	19								
Milieu différent de l'école.	11				X			X	
	15				X			X	
	19								
Identification de troubles d'apprentissage.	11				X			X	
	15		X		X	X		X	
	19				X			X	
Isolement social.	11								
	15		X		X	X			
	19								
Rejet par les pairs.	11				X			X	
	15		X		X			X	
	19		X		X	X		X	
Relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants et le personnel de l'école (parents et ou enfants).	11					X		X	
	15								
	19								
Beaucoup de circulation autour de la famille. Il y a plusieurs adultes, enfants, qui entrent et sortent de la maison et interagissent avec l'enfant.	11	X	X	X	X	X	X	X	
	15								
	19								
Passage difficile maison / garderie / Passe-Partout / maternelle / 1 ^{ère} année.	11		X		X	X			
	15								
	19								

Identification		Conception à 24 mois	2 ans 1 mois à 6 ans.			6 ans 1 mois à 10 ans 10 mois.			
Parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant.	11		X		X	X		X	
	15								
	19								

Appendice 8

Définitions des facteurs de protection et de risque

Ces définitions sont inspirées de la *Grille opérationnelle des facteurs de protection selon les contextes de vie de l'enfant* (Palacio-Quintin, 1996; Jourdan-Ionescu et al, 1998). Nous avons aussi précisé, ajouté et défini certains facteurs en tenant compte de notre population-cible, vous les retrouvez à l'appendice 7 (BDCRP). Les numéros du questionnaire d'anamnèse(Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu, (Gagnier 1995) et Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers et Couture (1998) (voir Appendice 1) qui sont reliés à ces définitions sont inclus entre parenthèses.

Les facteurs de protection

Contexte individuel :

N.B. : Les informations relatives à ce contexte ont été obtenues auprès du parent et de l'enseignant(e) tout au long de l'entrevue et en portant une attention particulière aux questions 79 à 92.

1. **Actif et efficace dans ses démarches** : avant 2 ans, l'enfant est habile à attirer l'attention de la personne qui en prend soin. L'enfant est vraiment actif pour atteindre ses buts et il y réussit.
2. **Habilités intellectuelles** : dans son fonctionnement quotidien, l'enfant se démarque par sa faculté de compréhension. Il est très éveillé et apprend facilement.

3. **Bonne estime de soi** : l'enfant démontre une grande confiance en lui. Il manifeste de l'assurance dans sa conduite.
4. **Bonnes habiletés sociales** : l'enfant a une grande facilité à entrer en contact avec les gens, autant avec les enfants que les adultes. Il est également capable de maintenir de bonnes relations.
5. **Bonne capacité de résolution de problèmes de la vie quotidienne** : lorsqu'il doit faire face à des difficultés dans sa vie de tous les jours, l'enfant démontre une très bonne compréhension de la situation. Il est capable de rechercher des solutions, d'en évaluer les conséquences et de mettre en pratique les bonnes solutions.
6. **Tempérament agréable** : l'enfant possède une humeur et un caractère plaisant. Il est facile à vivre pour son entourage.
7. **Indépendance (capacité à faire des efforts personnels lors des premières années scolaires)** : pour atteindre ses buts, l'enfant démontre une capacité à faire des efforts seul.

Contexte familial :

1. **Les parents fournissent un bon soutien émotionnel à l'enfant** : grande attention de la première personne qui en a pris soin durant les premières années de la vie, les parents appuient l'enfant dans son fonctionnement quotidien. Ils le soutiennent et l'encouragent du mieux qu'ils peuvent lorsqu'il en a besoin (questions 79 à 88).

2. **Les parents ont des interactions positives avec l'enfant** : les parents vivent des moments très agréables avec leur enfant, que ce soit en prenant du temps pour faire des activités avec lui, en échangeant avec lui ou, simplement, en vivant de bons moments avec lui dans le quotidien (regarder la télévision ensemble, prendre un repas ensemble, etc.) (questions 81, 82, 84 et 85).
3. **Le climat familial est chaleureux** : de façon générale, l'ambiance qui règne dans cette famille est plaisante. Elle stimule des échanges affectueux entre ses membres (questions 72 à 75).
4. **Les parents fournissent une structure éducative adéquate** : les parents appliquent avec l'enfant des normes claires et appropriées en fonction de son âge et de ses capacités (questions 78, 83, 86, 87, 88, 89 et 92).
5. **L'enfant est le premier de famille** : l'enfant est l'aîné (question 4).
6. **Les parents gardent des liens après la séparation avec l'enfant** : l'enfant peut fréquenter régulièrement le parent qui n'habite pas avec lui (question 6).
7. **Peu de conflits parentaux les deux premières années de vie** : lors de ces années les parents ont pu s'ajuster sans trop de conflits.
8. **Bonnes relations entre les frères et sœurs** : les relations entre les frères et sœurs sont aidantes et chaleureuses (question 74).

9. **Mère positive, confiance en elle-même** : lors de l'entretien, la mère parle de périodes difficiles et souligne qu'elle avait confiance de s'en sortir.

Contexte environnemental :

1. **L'enfant a l'opportunité d'avoir un adulte significatif dans son environnement, un adulte (autre que ses parents) qui exerce une action positive sur lui** : l'enfant voit régulièrement un autre adulte que ses parents. Cette relation positive est soutenante et utile pour lui (questions 68 à 72).
2. **Il y a quelqu'un qui apporte de l'aide aux parents dans l'éducation de leur enfant (grand-parents, autre membre de la famille, amis des parents, aide communautaire et de garde, etc.)** : les parents ont facilement accès à une ou des personnes qui peuvent les aider et les soutenir dans leur rôle parental (questions 68 à 72).
3. **L'enfant dispose d'un riche réseau social de pairs** : il y a au moins deux enfants (de 13 ans et moins et extérieurs à la fratrie) qui le côtoient au moins une fois par semaine : ils peuvent partager des activités avec lui, lui apporter du soutien au besoin ou simplement prendre du plaisir ensemble (question 77).

Les facteurs de risque

Contexte individuel :

1. **Les problèmes de comportement de l'enfant dans le passé** : les problèmes de comportement de l'enfant sont considérés comme un facteur de risque lorsque des problèmes de conduite et/ou émotionnels sont rapportés dans le passé (questions 36 à 42).
2. **Les problèmes de santé physique de l'enfant** : les problèmes de santé physique sont considérés comme un facteur de risque lorsque l'enfant a un problème chronique de santé ou autre (handicap physique, handicap mental, etc.), qui limite complètement ou partiellement sa participation à l'école, au jeu ou à toute autre activité normale pour un enfant de son âge (questions 10 à 12).
3. **Les problèmes de développement de l'enfant en bas âge** : l'enfant a manifesté des retards significatifs dans les premiers apprentissages (marche acquise après l'âge de 18 mois, premiers mots à partir de 20 mois) (questions 36 à 43).

Contexte familial :

1. **La pauvreté** : le faible revenu de la famille est établi en fonction du revenu annuel brut et du nombre d'habitants au foyer. Le seuil de la pauvreté est défini de la manière suivante :
deux ou trois personnes avec un revenu inférieur à 14,000\$

quatre, cinq ou six personnes avec un revenu inférieur à 24,000\$

sept personnes avec un revenu inférieur à 34,000\$

(questions 4 et 19)

2. **La sous-scolarisation des parents** : parmi les adultes ayant la charge de l'enfant depuis au moins un an, un des conjoints présente un faible niveau de scolarité, c'est-à-dire qu'il n'a pas terminé son 3^{ème} secondaire (questions 7 à 17).
3. **L'instabilité de la structure familiale** : nous considérons qu'il y a instabilité de la structure familiale quand la famille nucléaire originale est modifiée : depuis la naissance de l'enfant, il y a eu une séparation, un divorce ou une situation de monoparentalité (question 3).
4. **La fréquence élevée de déménagements** : les changements multiples d'environnement provoqués par les déménagements deviennent un facteur de risque lorsque la famille a déménagé cinq fois ou plus au cours des cinq dernières années (question 20).
5. **Le nombre élevé d'enfants dans la famille** : on considère qu'il y a un nombre élevé d'enfants dans la famille lorsque :
 - a) le parent est en situation de monoparentalité et a la garde de trois enfants ou plus;
 - b) il s'agit d'une famille biparentale et il y a cinq enfants ou plus dans la famille.
 (questions 1 à 4).

6. **Les problèmes de santé mentale des parents** : un problème de santé mentale des parents est un facteur de risque lorsque un parent a vécu des troubles psychiatriques diagnostiqués ou qu'il a éprouvé des problèmes psychologiques nécessitant l'emploi de médicaments prescrits (questions 50, 54, 55, 58, 62 et 63).
7. **Les problèmes de consommation d'alcool ou de drogue des parents** : les problèmes de consommation d'alcool ou de drogue par l'un des 2 parents sont considérés comme un facteur de risque pour l'enfant à partir d'un seuil critique suggérant que cette consommation puisse avoir des répercussions sur les relations parent-enfant. La consommation d'alcool devient problématique lorsqu'un des deux parents consomme beaucoup d'alcool et régulièrement. La consommation de drogue est jugée problématique lorsqu'un des deux parents consomme souvent des drogues douces et/ou parfois des drogues dures (questions 51, 52, 53, 59, 60 et 61).
8. **Le jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant** : l'âge de la mère à la naissance de son premier enfant est considéré comme un facteur de risque lorsque celle-ci a dix-huit ans ou moins (question 5).
9. **La maltraitance des enfants** : on comptabilise comme facteur de risque le fait que l'enfant ou un membre de la fratrie ait été signalé et retenu par un centre de la protection de l'enfance et de la jeunesse (CPEJ) pour n'importe quelle forme de maltraitance. Nous avons tenu compte aussi des cas où le parent mentionne des faits ou gestes violents (claque au visage, coup qui laisse des marques...) et répétés qui ont pu être infligés à l'enfant ou à un membre de la fratrie (questions 86 à 88).

10. **Le réseau social très réduit (du parent) :** nous considérons comme facteur de risque l'isolement social très marqué, c'est-à-dire quand le parent répondant nous dit qu'il n'a pas au moins deux personnes en dehors de la famille nucléaire (excluant les professionnels) sur lesquelles il peut compter (questions 48 à 56).
11. **Violence conjugale :** depuis la naissance de l'enfant, le couple parental a vécu des situations de violence conjugale sévères, physiques ou psychologiques, tel que la mère le rapporte en entrevue (questions 32 à 36).
12. **Un des parents ou membre de la fratrie a un handicap important ou une maladie chronique incapacitante :** par « incapacitante » nous entendons ici un problème d'une nature telle qu'il limite la mobilité physique de l'individu, susceptible de réduire les interactions entre cet individu et l'enfant. Le handicap important constitue quant à lui une situation qui requiert des soins continuels ou une attention régulière, d'une façon telle que les interactions entre les parents et l'enfant sont susceptibles d'être moins fréquentes. Nous avons aussi tenu compte des situations où la prise de médicament et/ou la nécessité de recevoir des soins avaient un impact sur la quantité et la qualité des relations avec l'enfant (questions 48 à 63).
13. **Un des parents emprisonné :** lorsqu'un des deux parents a été emprisonné à n'importe quelle période depuis la naissance de l'enfant.
14. **Surprotection de la mère :** la mère ne permet pas à l'enfant de relever des défis, elle agit à la place de l'enfant, essaie de régler ses problèmes (questions 79 à 89).

15. **Parents ne prennent pas leur place dans le foyer** : les parents laissent les enfants décider, n'imposent pas de règles strictes. Encadrement permissif ou déficient (questions 79 à 92).

16. **Naissance d'un autre enfant** : la naissance d'un autre enfant peut être considérée comme facteur de risque si l'enfant est très jeune et/ou le lien d'attachement avec l'enfant cible est insécure.

17. **Naissance précédée de plusieurs fausses couches ou de grossesses à risque** : quand la naissance est précédée de plusieurs fausses couches ou de grossesses à risque, cela constitue un facteur de risque.

Références

A

Anthony, E.-J. 1974. « The syndrome of psychologically invulnerable child ». In *The Child in his Family : Children and Psychiatric Risk*, sous la direction de E.-J. Anthony et C. Koupernik. New-York : Wiley.

Anthony, E.J., C. Chiland et C. Koupernick C. 1982. *L'enfant dans sa famille. L'enfant vulnérable*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

B

Barbarin, O.A. 1994. « Risk and Resilience in Adjustment to Sickle Cell Disease : Integrating Focus Group, Case Reviews and Quantitative Methods ». *Journal of Health and Social Policy*, vol. 5, no 3-4, p. 97-121.

Beaudet, L,-S. 1999. *L'implication des parents de milieu défavorisé dans le cheminement scolaire de leur enfant*. Mémoire de maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.

Bélaïr, F. 1996. *Pour le meilleur... Jamais le pire*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Béliveau, M,-C. 2002. *J'ai mal à l'école*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Berger, R. 1994. « Children draw their stepfamily ». *Journal of Family Psychotherapy*, vol. 5, no 4, p. 33-48. New-York.

Bernier, N. et P. Turcotte. 2001. *Fondements théoriques et piste d'action en intervention précoce*. Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Bas St-Laurent. Rimouski.

- Bernier, N. 2002. *Portrait Jeunesse*. Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux du Bas St-Laurent. Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation. Rimouski.
- Bernazzani, O. 2001. « Transmission intergénérationnelle des problèmes psychologiques liés à la victimisation au cours de l'enfance : Facteurs de risque et de protection ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 22 no 1 (juin), p. 117-135. UQAM. Montréal.
- Boet, S. et M. Born. 2001. « Les configurations de risque comme approche de la résilience dans une étude longitudinale ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 22, no 1 (juin), p. 93-117. UQAM. Montréal.
- Born, M. et D. Hélin. 2000. « La résilience de la délinquance dans le contexte des relations familiales ». Voir Pourtois et al. 2000.
- Boshi, R. 2000. *La prévention des troubles psychiques chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, C. 2000. Politiques publiques et petite enfance. Les cas du Québec et du Canada . In *Petite enfance, jeunes familles et prévention : Actes du colloque du Club international de pédiatrie sociale*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Canada.
- Bouchard, P. et J.-C. St-Amant. 1993. « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : Un enjeu à portée politique pour les femmes ». *Recherches féministes*, vol. 6, no 2, p. 21-37. Québec.
- Bouchard, P., L. Coulombe et J.-C. St-Amant. 1994. *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe*. Sainte-Foy (Qué.) : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES], Université Laval.

Bouchard, P. et J.-C. St-Amant. 1996. *Garçons et filles : Stéréotypes et réussites scolaires*. Montréal : Remue-ménage.

Bouchard, P., J.-C. ST-Amant et C. Baudoux. 1998. « Proximité ou distance : Les rapports des garçons et des filles à la culture scolaire ». In *L'école et les changements sociaux*, M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (éd.), p. 357-373. Québec : Logiques.

Bouchard, P., J.-C. St-Amant et Tondreau, J. 1997. « Réussite, attitudes et expériences scolaires : Effet de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaires ». In *Femmes, éducation et transformations sociales*, L. Gaudreau (éd.), p. 89-103. Montréal : Remue-ménage.

Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bureau, J. 1998. « Devenir garçon, devenir fille : Une construction complexe ». *Prisme*, vol. 8, no 2, p. 38-51. Hôpital Ste-Justine. Montréal.

Bureau, J. 1999. « Les troubles de l'identité sexuelle chez l'enfant et chez l'adolescent ». In *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : Approche intégrative*, E. Habimana, L. Éthier, J. Petot, et M. Tousignant (éd.), p. 231-255. Boucherville : Gaétan Morin.

C

Chiland, C. 1980. « De quelques paradoxes concernant le risque et la vulnérabilité ». In *L'enfant dans sa famille : L'enfant à haut risque psychiatrique*, Anthony, E.J., Colette Chiland et C. Koupernik. Paris : P.U.F.

Chiland, C. 1989. *L'enfant, la famille et l'école*. Paris : P.U.F., 261 p.

- Chiland, C. 1998. « La construction de l'identité ». *Enfance et psychologie*, no 3, p. 9-25. Paris.
- Cloutier, R. 1985. « L'expérience de l'enfant dans sa famille et son adaptation future ». *En Piste*, vol 8, no 4 (Décembre : Apprentissage et socialisation), p. 67-100. Montréal.
- Cloutier, R. et A. Renaud. 1990. *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Cloutier, R. 1996. *Psychologie de l'adolescent*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1994. *Être parent d'élèves du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Québec. Avis du Ministère de l'Éducation.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis du Ministère de l'Éducation.
- Cloutier, R. 1998. « Transitions familiales et développement de l'enfant : Les enjeux pour l'intervention ». *Revue de droit*, no 28, p. 19-39.
- Cyrulnik, Boris. 1989. *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette littératures.
- Cyrulnik, Boris. 1998. *Ces enfants qui tiennent le coup*. Ouvrage collectif : Hommes et Perspectives. Paris.
- Cyrulnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, Boris. 2000a. *Les nourritures affectives*. Coll. « Livres de poche ». Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, Boris. 2000b. « La résilience ou le ressort intime ». Voir Pourtois et al. 2000.

Cyrulnik, Boris. 2001. *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, Boris. 2003. *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, Boris et Edgar. Morin. 2000. *Dialogue sur la nature humaine*. Paris : L'Aube.

D

David, R. 1998. *La découverte de votre enfant par le dessin*. Paris : L'Archipel.

Drapeau, S. et C. Bouchard. 1993. « Soutien social et ajustements des parents séparés ». *Revue canadienne des sciences du comportement*. Toronto.

Dumas, J.-E. 1999. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dyer, J.-G. et T.-M. McGuinness. 1996 « Resilience : Analysis of the concept ». *Archives of Psychiatric Nursing*, vol 10, no 5, p. 276-282.

Duru-Bellat, M. 1995. « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, 2^e partie : La construction scolaire de la différence entre les sexes ». *Revue Française de Pédagogie*, no 110, p. 75-109. Paris.

E

England, B., E. Carlson, et L.-A. Sroufe. 1993. « Resilience as Process ». *Development and psychopathology*, vol. 3, p. 517-528.

Ethier, L.-S., R. Desaulniers et G. Couture. 1994. *Entrevue Psychosociale*. GREDEF Université du Québec à Trois-Rivières.

F

Farrington, D.P. et R. Loeber. 1999. « Transatlantic Replicability of Risk Factors in the Development of Delequency ». In *Where and When: the Influence of History and Geography on Aspect of Psychopathology*, sous la dir. de P. Cohen, C. Slomkowski et L.-N. Robins. New Jersey.

Félouzis, G. 1993. « Interactions en classe et réussite scolaire : analyse des différences entre filles et garçons ». *Revue française de sociologie*, no 34, p. 199-222. Paris.

Feiner, R.-D., S. Brand, D.-L. Dubois, A.-M. Adan, P.-F. Mulhall et E.-G. Evans. 1995. « Socioeconomic disadvantage proximal environmental experiences, and socioeducational academic adjustment in earley adolescence: investigation of mediated effect model ». *Child development*, no 66, 774-792.

Fish-Murray, C. 1990. « Memories of Trauma : Place on Path ». *Keynote Presentation, NAIM*. Washington D.C. : Fondation Conferencion Children and Trauma.

Fisher, G.-N. 1994. *Le ressort invisible*. Vivre l' extrême. Paris : Seuil.

Florsheim, P. Tolan et D. Gorman-Smith. 1998. « Family Relationships, Parenting Practices, the Availability of Male Family Members, and the Behavior of Inner-City Boys in Single-Mother and Two Parents Families ». *Child Development*, vol. 69, no 5, p. 1437-1447.

Forehand, R.L. et R.-J. McMahon. 1981 *Helping the noncompliant child :A cliniciantguide to parent training*. New-York : Guilford Press.

Fortin, L et M. Bigras. 1996. *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès des enfants en trouble de comportement*. Québec : Eastman/Béhaviora, 194 p.

G

Garmezy, N. 1983. « Stressors of childhood ». In N. Garmezy et Rutter (éd.), *Stress, coping and development in children*. New-York : McGraw-Hill.

Guedeney, A. 1998. « Les déterminants précoces de la résilience ». In B. Cyrulnik (Ed.) *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny sur Ornam. Paris : Hommes et Perspectives.

Gilly, M. 1980. *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

H

Hauser, S.-T., M.-A.-B. Vieyra, A.-M. Jacobson et D. Werrtlieb. 1985 « Vulnerability and Resilience in Adolescence : Views from Family ». *Journal of Early Adolescence*, vol 5, p. 81-100.

Hirschi, T. 1969. *Causes of Delinquency*. Berkeley,CA : University of California Press

Horth, R. 1986. *L'approche qualitative comme méthode de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-au-Père (Qué.) : Les éditions de la mer.

Hyde, J-S. et Linn. 1988. *Gender Differences in Verbal Ability : A Meta-Analysis*. Dans Ginette Lajoie (2003).

I

J

- Janosz, M. et M. Leblanc. 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue canadienne de psychoéducation*, no 25, p. 61-88. Montréal.
- Janosz, M., J.-S. Fallu et M.-A. Deniger. 2000. *La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention*.
- Johnson, J.-L. 1999. « Commentary. Resilience as transactional equilibrium ». In *Resilience and Development : Positive Life Adaptations*, sous la dir. de M.-D. Glantz et J.-L. Johnson. New York : Kluwer Academic Plenum Press.
- Jourdan-Ionescu, C., E. Palacio-Quintin, et J.-P. Gagnier. 1995. « Étude de l'interaction des facteurs de risque et de protection chez de jeunes enfants fréquentant un service d'intervention précoce ». Projet de recherche du Groupe de recherche en développement de l'enfant [GREDEF], Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Jourdan-Ionescu, C. et E. Palacio-Quintin. 1997. « Effets de la maltraitance sur les jeunes enfants et intervention ». *Psychologie française*, vol. 42, no 3, p. 217-228. France.
- Jourdan-Ionescu, C. et R. Desaulniers. 1997 *Grille opérationnelle des facteurs de protection*. GREDEF. Trois-Rivières. (Document interne)
- Jourdan-Ionescu, C., E. Palacio-Quintin, R. Desaulniers et G. Couture. 1998. *Étude de l'interaction des facteurs de risque et de protection chez des jeunes enfants fréquentant un service d'intervention précoce*. Rapport de recherche déposé au Conseil Québécois de la Recherche Sociale [CQRS], 145 p. Québec.

Jourdan-Ionescu, C. 2001. « Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience ». *Revue Québécoise de Psychologie*, vol,22 no 1, p. 163-187. Université de Montréal.

Jourdan-Ionescu, C. et J. Lachance. 2002. *Le dessin de la famille*. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.

K

Kimchi, J. et B. Schaffner. 1991. Childhood Protective Factors and Stress Risk . In *Childhood Stress*, L.E. Arnold (EDS), p.475-500. New York : John Wiley.

King, A., W.-F. Boyce et M.-A. King. 1998. *La santé des jeunes : Tendances au Canada*. Ottawa. Santé Canada. No de catalogue : H394981 1999F

L

Lajoie, G. 2003. *L'école au masculin*. Septembre. Ste-Foy. Québec.

Laporte, D. et G. Duclos. 1995a. *Du côté des enfants*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Laporte, D. et G. Duclos. 1995b. *L'estime de soi de nos enfants*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.

Larner, Mary. 1995. *Linking Family Support and Early Childhood Programs*. Chicago : Family Resource Coalition.

Leblanc, M., P. Mc Duff et N. Kaspy. 1998. « Family and Preadolescence Delinquency : a Comprehensive Sequential Family Control Model ». *Early Child Development and Care*, no 142, p. 63-91.

- Lemay, M. 1999. « Réflexions sur la résilience ». In *Souffrir mais se construire*, sous la dir. de M.-M. Poilpot, p. 83-105. Eres.
- Lemay, M. 2001a. « La résilience devant la violence ». *Revue québécoise de psychologie*, vol 22, no 1 (juin). Université du Québec à Montréal.
- Lemay, M. 2001b. *Famille, qu'apportes-tu à l'enfant?* Montréal : Hôpital Ste-Justine, 206 p.
- Lipps, G. et J. Frank. 1997. « L'enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes 1994-1995 : premiers résultats de la composante scolaire ». *Revue trimestrielle de l'Éducation*, vol. 4, no 2, p. 43-57.
- Loeber, R et M. Stouthamer-Loeber. 1986. « Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency ». *Crime and Justice : An annual review of research*, vol. 7, p. 29-150 sous la dir. de Tonry et N. Morris. Chicago : University of Chicago Press.
- Luthar, S-S. et E. Zigler. 1991. « Vulnerability and Competence : A Review of Research on Resilience ». *Childhood Amer. J. Orthopsych.*, vol. 61, no 1, p. 6-22.
- M**
- Maccoby, E.-E. et C.-N. Jacklin. 1974. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford (Californie) : Stanford University Press.
- Maccoby, E.-E. 1990. « Le sexe : Catégorie sociale ». *Axes de la recherche en sciences sociales*, no 83, p. 16-26.
- Martineau, G. 1999. « Le réseau de soutien social des enfants d'âge préscolaire ». Mémoire de maîtrise en psychologie, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Marcelli, D. 1993. *Psychopathologie de l'enfant*. Paris : Masson, abrégés.

Mayer, R. et F. Ouellet. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Ministère de la Santé, Conseil national du bien-être social. 1990. *Comment combattre la pauvreté chez les enfants*. Ottawa.

Ministère de l'Éducation. 2001. *Agir autrement pour la réussite scolaire des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec.

N

O

Ohrn, E. 1993. « Gender, Influence and Resilience in School ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, no 2, p. 147-158. Angleterre.

Ouellet, A. 1994. *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec [PUQ].

Ouellet, M. et S. Stan. 1999. « Milieu scolaire et caractéristiques des jeunes à l'école ». *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*, p. 109-135. Institut de la statistique du Québec.

P

Palacio-Quintin, E., C. Jourdan-Ionescu, J.-P. Gagnier et R. Desaulniers. 1995. *Questionnaire d'exploration des facteurs de risque et de protection*. Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille [GREDEF]. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Palacio-Quintin, E. 1996. *Grille opérationnelle des facteurs de protection*. GREDEF. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Palacio-Quintin, E., G. Couture, J. Paquet, C. Jourdan-Ionescu, C. Lacharité, L.-S. Ethier, C. Dias, R. Desaulniers, D. Côté, R. Coderre et S. Calille. 1998. *Projet d'intervention auprès des familles négligentes présentant ou non des comportements de violence*. Rapport de recherche présenté à la Division de la prévention de la violence familiale, Ministère de la Santé du Canada.
- Palacio-Quintin, E. et R. Coderre. 1998. *Les projets du PACE au Québec : Évaluation de l'efficacité des projets visant la clientèle des enfants 0-5 ans*. Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Papillon, S., A. Marzouk, P. Potvin et R. Pinard. 1998. *L'échec scolaire des garçons : Facteurs associés et propositions d'actions*. Rapport de recherche : étape 1 (1997-98), 40p. Université du Québec à Rimouski.
- Pollack, W. 2001. *De vrais gars! Sauvons nos fils des mythes de la masculinité*. Varennes (Qué.) : AdA.
- Poisson, Y. 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P., L. Paradis et B. Pouliot. 2000. « Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves ». *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 26 no 1, p. 35-54. Montréal.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (dir. publ.), M. Born, D. Hélin, B. Cyrulnik. 2000. *Relations familiales et résilience*. Paris : L'Harmattan.

R

- Richard, J. 1997. « La motivation scolaire d'élèves du deuxième cycle du primaire ». Mémoire de maîtrise, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Robert, P. 1990. *Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rutter, M. D. Quinton et J. Hill. 1990 « Adult Outcome of Institution Reared Children ». In *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*, sous la dir. de Robins et M. Rutter. Cambridge : Cambridge University Press.

S

- Saint-Laurent, L. 2000. « Les programmes de prévention de l'échec scolaire : Des développements prometteurs ». In *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 11. Les problèmes externalisés*, sous la direction de Frank Vitaro et Claude Gagnon, p. 5-68. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Samson, R.J et J.-H. Laub. 1993. *Crime in the Making*. Cambridge-London : Harvard University Press.
- Sandler, I.-N., S.-A. Wolchik (dir. publ.), D. MacKinnon, T.-S. Ayers, Roosa et M.N. 1997. *Handbook of Children's Coping : Linking Theory and Intervention*. New York : Plenum Press
- Sandler, J. 1985 (1997). In *Les mécanismes de défense*, sous la dir. de S. Ionescu, M-M. Jaquet et C. Lhotte, p. 205. Paris : Nathan. 1997.
- Santé Canada. 1999. *Le développement sein des enfants et des jeunes : le rôle des déterminants de la santé*. Gouvernement du Canada. Ottawa

Savoie-Zajc, L. et T. Korsenti. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. CRP, 350 p. Sherbrooke (Qué.).

Schawartz, D., R. Steven, N. McFadyen-Ketchun, A. Keneth, G. Dodge, S. Petit et J.-E. Bates. « Peer Group Victimization as a Predictor of Children Behavior Problems at Home and School ». *Development and Psychopatology*, p. 87-89. Cambridge, CUP.

Scovile, M-G. 1942. « Wartime Tasks of Psychiatric Social Workers in Great Britain ». *American Journal of Psychiatry*, 99, p. 358-383.

Soule, M. et J. Noël. 1995. *Behaviour Disorders in Handicaped Children*.

Steinhauer, P.-D. 1998. Développer la résilience chez les enfants de milieux défavorisés. *Les déterminants de la Santé : Les enfants et les adolescents*. Multimondes. Montréal.

T

U

Unger, R.-K. 1979. « Toward a Redefinition of Sex and Gender ». *American Psychologist*, vol. 34, p. 1085-1094. N.-Y.

Université Laval. 1994 *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES]. Ste-Foy .

V

Van der Maren, J.-M. 1995. *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Vanistendael, S. 1998. « Clés pour devenir : La résilience ». *Les vendredis de Châteauvallon*, novembre. Genève : Bureau international catholique de l'enfance [BICE].

Vasquez-Bronfman, A. et J. Martinez. 1996. *La socialisation à l'école*. Paris : PUF.

Vitaro, F., M. Brendgen, L. Pagani, Ré-E. Tremblay et P. McDuff. 1999. « Disruptive Behavior, Peer Association and conduct Disorder : Testing the Development Links through Early Intervention ». *Development and Psychopathology*, no 11, p. 287-304.

Vitaro, F. et C. Gagnon. 2000a. *Les problèmes internalisés*. T. 1 de *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : PUQ.

Vitaro, F. et C. Gagnon. 2000b. *Les problèmes externalisés*. T. 2 de *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : PUQ.

W

Werner, E.-E. et R. Smith. 1982. *Vulnerable but Invincible*. New-York : McGraw Hill.

Werner, E.-E. 1990. « Protective Factor and Individual Resilience ». In *Handbook of Early Childhood Intervention*, sous la dir. de S.J. Mersels et J.P. Shonkoof. Cambridge (Angleterre) : Cambridge University Press.

Werner, E.-E. 1993. « Risk, Resilience and Recovery : Perspective from the Kauai Longitudinal Study ». *Development and Psychopathology*, no 3, p. 503-515. N.-Y.

Werner, E.-E. 2000. « Protective Factors and Individual Resilience ». In *Handbook of early childhood intervention* (2ème édition), sous la dir. de J-P. Shonkoff et S-J. Meisells, Cambridge (Angleterre) : Cambridge University Press.

William, J.-E. et D.-J. Best. 1990. *Measuring Sex Stereotypes : A Multination Study*. Newbury Park (N.-Y.) : Sage.

X

Y

Z

Zazzo, B. 1993. *Féminin, masculin à l'école ou ailleurs*. Paris : PUF.

Zazzo, B. 2004. « Pour ou contre la mixité à l'école - une fausse querelle ». *Revue québécoise de psychologie*, volume 25, numéro 2, p.213-229.



S.V.P. DACTYLOGRAPHIER

(Compléter autant d'autorisation qu'il y a d'auteurs, d'auteurs)

RENSEIGNEMENTS CONCERNANT L'AUTEURE, L'AUTEUR

Nom et prénom : SIMARD RAYMONDE

Code permanent :

Téléphone : 418-723-0971

Adresse permanente : 341 Du BÉ

Rimouski QC

G5L4W6

RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LA PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Rapport

Mémoire

Thèse

TITRE : L'interaction entre des facteurs de
risque et de protections favorisent la
résilience chez des garçons de milieu
économiquement faible.

Année du dépôt final du document : 2005.

Nom du programme :

Code de programme : Appellation du grade :

Nom de la directrice ou directeur de recherche : M. Simon Papillon

Nom de la codirectrice, codirecteur de recherche :

AUTORISATION

J'autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire et à diffuser, soit par photocopie, microfilm ou microfiche, support informatique ou par internet, en totalité ou en partie, à prêter ou à vendre, à des fins de diffusion académiques et non lucratives, des copies de ce rapport, ce mémoire ou cette thèse. Il est entendu que l'UQAR ne peut aucunement se servir de ce travail pour publication ou à des fins commerciales. Sauf entente contraire, je demeure propriétaire des droits d'auteurs de mon rapport, de mon mémoire ou de ma thèse et je conserve la liberté de diffuser et d'utiliser commercialement ou non ce travail dont je possède un exemplaire.

Je n'autorise pas l'Université du Québec à Rimouski à reproduire et/ou microfilmer mon rapport, mon mémoire ou ma thèse.

Signature de l'auteur/l'auteur : Raymond Simard Date : 31-08-2005.



Université du Québec à Rimouski

Bureau du doyen des études
avancées et de la recherche

**Fiche-résumé de travail
de recherche de 2e cycle
ou de 3e cycle soumise lors
du dépôt final**

- Thèse
 Mémoire
 Rapport de recherche
 Rapport
 Travail dirigé

Nom du candidat

Raymond Simard

Code permanent

SIMR 14 51 5306

Programme

3633 Maîtrise en éducation

Code de programme

3633

Grade

Maîtrise

Nom du directeur de recherche

M. Simon Papillon

Nom du co-directeur de recherche
(s'il y a lieu)

—

Titre du travail de recherche

L'interaction entre
des facteurs de risque
et de protection favorisant
la résilience chez des
garçons de milieu économiquement
faible.

Nombre de pages

343

Résumé

Cette recherche poursuit comme objectifs d'identifier les facteurs de risque et de protection et de définir les liens qui, lors de leur interaction au niveau des contextes individuel, familial et environnemental, sont susceptibles d'avoir contribué à une résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire chez des garçons de milieu économiquement faible. Afin de recueillir les données nécessaires, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée auprès des parents et des enseignants, le dessin de famille exécuté par les enfants et l'étude du dossier scolaire.


Les résultats obtenus nous permettent de préciser les constats suivants :

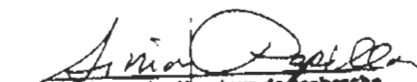
- Les facteurs du contexte individuel sont identifiés comme principal élément susceptible de contribuer à une résilience favorisant une meilleure adaptation socio-affective et scolaire de garçons de milieu économiquement faible.
- Les facteurs de protection en contexte familial et environnemental semblent être de bons auxiliaires aux facteurs du contexte individuel.
- Si le taux de rendement d'un facteur de risque de n'importe lequel des contextes équivaut à peu près au double du taux de rendement du facteur de protection en contexte individuel nous pouvons prétendre qu'il s'agit d'un enfant à risque.
- Les principaux facteurs de protection identifiés chez les résilients dans les contextes individuel et familial semblent amener l'enfant à l'autonomie. Cependant, une bonne estime de soi n'est pas apparue comme facteur actif pour la majorité des résilients.

- La stabilité, dans le temps, de la balance des taux de rendement des facteurs, qu'elle soit très accentuée ou pas, semble avoir un impact sur la résilience ou non de l'enfant.

Notre revue de littérature nous a permis de prendre conscience que les facteurs de risque et de protection des différents contextes gagneraient à inclure des indices spécifiques au *genre*. Nous avons découvert que l'école répond à des attributs féminins et que la réussite scolaire semble être accessible à ceux qui s'y conforment.

Les recherches futures pourraient éventuellement s'orienter vers la mise en place d'un discours social permettant à l'enfant d'être conscient que la culture scolaire est teintée des attributs féminins et que, par conséquent, la réussite scolaire peut nécessiter d'y adhérer. D'autres recherches similaires pourraient s'adresser aux filles ou à des garçons provenant de milieux plus aisés. Plusieurs recherches à venir sont possibles, par exemple, en reprenant la même recherche avec des garçons de milieu économiquement faible d'une autre culture ou vivant dans un autre pays.


Signature du consultant
Date: 31 08-05


Signature du directeur de recherche
Date: 31-08-05