

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

FACTEURS CLÉS DE L'INTERVENTION EN RÉSILIENCE SCOLAIRE

ESSAI DE 3^e CYCLE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
MARILYN FERLAND

MAI 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

Direction de recherche :

Colette Jourdan-Ionescu, Ph.D.

directrice de recherche

Jury d'évaluation :

Colette Jourdan-Ionescu, Ph.D.

directrice de recherche

Jean-Marie Miron, Ph.D.

évaluateur interne

Manon Boily, Ph.D.

évaluateuse externe

Sommaire

Cette étude vise à comprendre de quelles façons les milieux familial et scolaire contribuent au développement de la résilience chez les jeunes. La recherche a comme objectifs spécifiques de décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les enfants (objectif #1), d'examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon (les moins résilients et les plus résilients) afin de mieux comprendre leur processus résilient (objectif #2) et d'élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des élèves (objectif #3). L'échantillon est composé de 14 parents, 14 enfants âgés entre 8 et 11 ans et de 11 enseignants. Les parents ont rempli le *Questionnaire sociodémographique* et l'échelle de *Contribution parentale au suivi scolaire*. Les enfants ont, quant à eux, complété l'*Échelle de résilience pour enfants*, l'*Échelle de facteurs de risque pour enfants* et l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants*. Ils ont également tous participé à des entretiens semi-structurés basés sur la *Ligne de vie* (Hamelin & Jourdan-Ionescu, 2015) ainsi que sur l'exploration de thématiques spécifiques (implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant, attentes de l'enseignant, climat de classe et motivations scolaires). Les enseignants ont rempli une *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* et il y a eu consultation du bulletin scolaire de chacun des enfants. Les questionnaires précédemment cités sont le produit d'adaptations et de traductions d'échelles de mesure déjà existantes, mais qui ne s'adressaient pas à une clientèle d'âge primaire. D'autres questionnaires ont été élaborés par la responsable de la recherche et par la directrice de la recherche. Les résultats révèlent l'existence de nombreux facteurs de résilience scolaire sur les plans

familial et scolaire et plus largement au niveau individuel et environnemental bien que ces deux derniers niveaux ne faisaient pas partie de nos objectifs. Les résultats montrent que la contribution parentale active (hauts niveaux de sensibilité et de contrôle) dans le suivi scolaire des enfants est associée à un niveau de résilience élevée chez les enfants. Des facteurs liés à la famille élargie y contribuent également. Les pratiques scolaires caractérisées par des relations positives entre les enseignants et les élèves, par des attentes réalistes et ajustées de la part des enseignants envers les élèves, par un climat scolaire positif et par diverses sources de motivation scolaire (p. ex., relations amicales saines, activités de loisirs et de sport, etc.) soutiennent également la résilience chez les enfants. Enfin, l'étude se termine par la présentation de nombreuses pistes d'intervention écosystémique en vue d'accroître les capacités de résilience chez les jeunes.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	xii
Liste des figures	xiii
Remerciements	xiv
Introduction	1
Contexte théorique	4
Résilience	5
Définitions de la résilience.....	6
Résilience assistée.....	8
Facteurs de risque et de protection.....	10
Modèles de la résilience.....	15
Perspective écosystémique.....	16
Facteurs à l'ontosystème.....	20
Facteurs du microsystème.....	22
Pratiques parentales	23
Définitions des pratiques parentales	23
Pratiques parentales et résilience scolaire.....	29
Facteurs au mésosystème	34
Résilience scolaire	34
Réussite scolaire	36
Réussite éducative	36

Pratiques scolaires.....	37
Pratiques scolaires et résilience scolaire.....	38
Styles éducatifs des enseignants	39
Relation enseignant-élève.....	40
Attentes des enseignants	42
Climat scolaire.....	44
Motivation scolaire	47
Méthode.....	51
Devis de recherche	52
Recrutement	56
Participants.....	58
Instruments de mesure	61
Pré-expérimentation.....	62
Expérimentation auprès des parents.....	64
Questionnaire sociodémographique.....	64
Contribution parentale au suivi scolaire	65
Expérimentation auprès des enfants.....	68
Échelle de résilience pour enfants	68
Échelle des facteurs de risque pour enfants	69
Échelle des facteurs de protection pour enfants.....	70
Entretien semi-structuré.....	71
Expérimentation auprès des enseignants	73

Grille du fonctionnement scolaire de l'élève.....	73
Consultation du bulletin scolaire	74
Déroulement.....	75
Expérimentation auprès des parents.....	75
Expérimentation auprès des enfants.....	76
Expérimentation auprès des enseignants	78
Consultation du dossier scolaire	79
Résultats	81
Contribution parentale au suivi scolaire.....	83
Participation parentale au suivi scolaire	84
Compréhension du rôle parental	88
Sentiment de compétence parentale.....	90
Perception des invitations à participer des enseignants	94
Typologie des parents selon leur degré de contribution parentale au suivi scolaire	94
Échelle de résilience pour enfants.....	96
Typologie d'enseignants selon le score de résilience	101
Échelle de facteurs de risque pour enfants.....	103
Typologie d'enseignants et facteurs de risque	110
Échelle de facteurs de protection pour enfants	111
Typologie d'enseignants et facteurs de protection.....	119
Entretien semi-structuré.....	121
Ligne de vie.....	122

Implication parentale	124
Attentes parentales.....	124
Relation avec l'enseignant ainsi qu'attentes de l'enseignant.....	125
Climat de la classe	126
Motivations de l'élève.....	126
Synthèse des facteurs de risque et de protection.....	127
Grille du fonctionnement scolaire de l'élève	130
Résultats quantitatifs	131
Résultats qualitatifs.....	132
Dossier scolaire de l'élève	134
Exemple type des données utilisées pour établir la classification	135
Interactions entre les variables.....	137
Résilience et contribution parentale au suivi scolaire.....	138
Résilience et facteurs scolaires	141
Résilience et rendement scolaire.....	144
Études de cas.....	145
Jean, 8 ans et 10 mois	147
Résultats aux différents questionnaires.....	147
Entretien semi-structure.....	149
Ligne de vie	149
Exploration des thématiques lors de l'entretien.....	151
Eddy, 10 ans.....	155

Résultats aux différents questionnaires.....	155
Entretien semi-structuré.....	157
Ligne de vie	157
Exploration des thématiques lors de l'entretien.....	160
Jérémie, 9 ans.....	163
Résultats aux différents questionnaires.....	164
Entretien semi-structuré.....	165
Ligne de vie	166
Exploration des thématiques lors de l'entretien.....	168
Julien, 11 ans.....	172
Résultats aux différents questionnaires.....	173
Entretien semi-structuré.....	174
Ligne de vie	174
Exploration des thématiques lors de l'entretien.....	177
Discussion	180
Premier objectif.....	182
Facteurs familiaux.....	182
Facteurs familiaux distinctifs.....	191
Facteurs familiaux originaux	195
Facteurs scolaires	198
Facteurs scolaires distinctifs	203
Facteurs scolaires originaux.....	205

Autres facteurs individuels et environnementaux.....	208
Facteurs de risque	209
Deuxième objectif.....	211
Compréhension de l'expérience de résilience pour Jean	211
Compréhension de l'expérience de résilience pour Eddy	214
Compréhension de l'expérience de résilience pour Jérémie	216
Compréhension de l'expérience de résilience pour Julien.....	219
Troisième objectif	224
Apports et retombées de l'étude	232
Limites de l'étude et avenues futures.....	234
Conclusion	241
Références	245
Appendice A. Formulaire d'information et de consentement aux parents.....	268
Appendice B. Questionnaire sociodémographique	274
Appendice C. Contribution parentale au suivi scolaire.....	278
Appendice D. Questionnaire aux enfants.....	291
Appendice E. Grille du fonctionnement scolaire de l'élève	297
Appendice F. Formulaire d'information et de consentement aux enseignants	300
Appendice G. Guide d'entretien semi-structuré	300

Liste des tableaux

Tableau

1	Les facteurs de risque et de protection selon une analyse écosystémique	12
2	Synthèse des phases de l'expérimentation.....	79
3	Classification des échelles de réponses selon la typologie parentale	96
4	Résultats à l'Échelle de résilience pour enfants.....	97
5	Résultats à l'Échelle des facteurs de risque pour enfants	104
6	FRI au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	106
7	FRF au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	107
8	FRE au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	110
9	Résultats à l'Échelle des facteurs de protection pour enfants.....	113
10	FPI au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	114
11	FPF au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	117
12	FPE au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.....	118
13	Éléments d'interprétation de la Ligne de vie	122
14	Synthèse des facteurs de risque.....	128
15	Synthèse des facteurs de protection	129
16	Résultats scolaires de l'élève	136
17	Commentaires des enseignants selon les compétences.....	137
18	Positionnement des enfants selon leur rendement scolaire et leur score de résilience	146

Liste des figures

Figure

1	Nombre de familles par catégories de revenu annuel brut	60
2	Nombre de familles par statuts familiaux	60
3	Degré d'accord des parents face à une responsabilité scolaire	89
4	Degré d'accord des parents et complexité des enfants.....	92
5	Degré d'accord des parents et influences externes sur les notes.....	93
6	Répartition des participants selon leur degré de contribution au suivi scolaire...96	
7	Répartition des participants selon les scores totaux à l'Échelle de résilience pour enfants	98
8	Classification des enfants selon leur niveau de résilience.....	102
9	Répartition des participants selon les scores totaux à l'Échelle des facteurs de risque pour enfants	104
10	Répartition des participants selon les scores totaux à l'Échelle des facteurs de protection pour enfants	113
11	Classification du rendement scolaire.....	137
12	Ligne de vie de Jean	150
13	Synthèse des facteurs de risque pour Jean.....	153
14	Synthèse des facteurs de protection pour Jean	154
15	Ligne de vie d'Eddy	159
16	Synthèse des facteurs de risque pour Eddy	161
17	Synthèse des facteurs de protection pour Eddy.....	162
18	Ligne de vie de Jérémie.....	167
19	Synthèse des facteurs de risque pour Jérémie	170

Figure

20	Synthèse des facteurs de protection pour Jérémie.....	171
21	Ligne de vie de Julien.....	176
22	Synthèse des facteurs de risque pour Julien	178
23	Synthèse des facteurs de protection pour Julien.....	179
24	Synthèse des facteurs de résilience scolaire de l'étude	223
25	Schéma de la résilience scolaire (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2021)	231

Remerciements

Les remerciements sont sans doute l'une des parties que j'étais la plus enthousiaste à écrire, puisqu'ils témoignent de mon arrivée vers la fin du plus gros projet de ma vie jusqu'à présent, mais aussi, car la réussite de cet investissement n'aurait pu être actualisée sans la présence de plusieurs personnes. Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de recherche, Colette Jourdan-Ionescu, qui a su percevoir mon potentiel dès le début du baccalauréat. Merci d'avoir contribué à mon évolution sur les plans clinique, scientifique et personnel. Ta rigueur, ton soutien et ta confiance m'auront permis de repousser mes limites. Merci pour ta présence, l'humour et... le chocolat!

Je souhaite, évidemment, remercier la Commission scolaire des Samaras pour leur participation à la présente étude doctorale. Je remercie Monsieur Michel Brien, directeur adjoint aux services éducatifs, pour les opportunités offertes ainsi que pour son soutien à la coordination du projet au sein du milieu scolaire. Merci aux directions des écoles participantes, mesdames Nathalie Prud'homme et Josiane Tellier pour leur appui au bon déroulement de l'expérimentation. Un merci tout particulier aux parents, enfants et enseignants m'ayant accordé temps et confiance. Cette recherche n'aurait pu être possible sans vous.

Merci à mes collègues du groupe Aidenfant pour leur support et, en particulier, à Jean-Philippe Samson pour l'aide à l'entrée des données.

Je tiens également à transmettre mes remerciements les plus singuliers à ma famille pour leur présence dans ma vie. Merci à mes frères de m'avoir permis de mettre en branle mes capacités d'adaptation durant votre adolescence, mais surtout de représenter les plus beaux lieux de soutien et d'humour! Papa, maman, merci pour les bases et les valeurs transmises ainsi que pour votre soutien et amour inconditionnel m'ayant donné l'élan de réaliser un tel parcours. Papa, tu es un modèle de persévérance et de rigueur au travail et maman, l'exemple de la douceur et de la force de caractère. Un autre remerciement à mes amies pour leur présence et les nombreuses discussions sur nos essais et sur la vie en général, une chance que vous étiez là! À toi, Laurence, merci de m'avoir soutenue pendant mes huit dernières années universitaires et de n'attendre que le dépôt de mon essai pour pouvoir célébrer. Merci à Magalie, ma grande sœur de cœur, d'avoir été un facteur de protection dans ma vie et d'avoir assisté à la naissance et à la réalisation de ce projet.

Merci à toi, Samuel, pour ton amour, ta patience et ton appui durant les longs weekends de rédaction dans les derniers mois. Ces derniers se traduisant par des moments de mille réflexions, de stress, de frustrations et d'émerveillement. Merci de m'avoir accompagnée dans l'une de mes transitions de vie, soit celle de boucler mon parcours de jeune étudiante pour laisser place à l'ébauche d'un nouveau commencement. Tu es, sans aucun doute, l'un de ces modèles de survivance.

J'envoie, finalement, le plus doux des mercis à mes neveux Charles et Madox qui représentent, à mes yeux, cette « *magie ordinaire* ».

Introduction

Le concept de résilience s'avère pertinent afin de comprendre et de promouvoir le développement positif et la réussite scolaire chez les enfants (Brownlee et al., 2013). Depuis peu, des chercheurs et des cliniciens s'intéressent à la résilience assistée, c'est-à-dire à l'accompagnement au développement de la résilience (Ionescu, 2011). Afin de favoriser ce déploiement, des recherches démontrent que les interventions impliquant les différents systèmes dans lesquels les enfants évoluent sont plus efficaces que les interventions individuelles (Carr, 2009). En effet, la famille et l'école représentent d'importants collaborateurs au développement de la résilience. Considérant que chaque individu rencontre au cours de sa vie des défis à des degrés variés (p. ex., difficultés d'apprentissage, séparation parentale, anxiété, deuils, etc.) et que seulement un tiers des parents canadiens ont des pratiques parentales optimales (Statistique Canada, 2010), il semble pertinent de s'intéresser à ce que font le milieu familial ainsi que le milieu scolaire pour favoriser la résilience des jeunes. De plus, même si l'est en augmentation, le nombre limité d'études sur la résilience scolaire effectuées auprès des enfants d'âge primaire soutient l'importance d'une telle recherche (Anderson, Beach, Jacovidis, & Chadwick, 2020; Bouteyre, 2008).

Le présent essai doctoral est divisé en quatre chapitres. D'abord, le contexte théorique aborde la théorie au sujet des principales variables à l'étude soit la résilience, les pratiques

parentales ainsi que les pratiques scolaires. Les trois objectifs de la recherche sont présentés à la fin de ce premier chapitre. Le second chapitre présente la méthodologie utilisée en décrivant le devis de recherche, le recrutement, les instruments de mesure (à la pré-expérimentation, à l'expérimentation auprès des parents, des enfants et des enseignants) ainsi que le déroulement de l'expérimentation. Dans le troisième chapitre, ce sont les résultats obtenus aux divers instruments (*Questionnaire sociodémographique, Contribution parentale au suivi scolaire, Échelle de résilience pour enfants, Échelle de facteurs de risque pour enfants, Échelle des facteurs de protection pour enfants, Grille du fonctionnement scolaire de l'élève, consultation du dossier scolaire*) ainsi qu'aux entretiens semi-structurés (*Ligne de vie* et exploration de thématiques : implication parentale, attentes parentales, relation enseignant-élève et attentes de l'enseignant, climat scolaire, motivation scolaire) qui sont abordés. Les interactions entre les variables sont décrites et les données concernant les études de cas sont rapportées. Dans le quatrième et dernier chapitre, les résultats de cette recherche sont discutés en fonction des objectifs de l'étude. La synthèse des facteurs de résilience les plus recensés dans cet essai est démontrée. Les liens entre les résultats de l'étude ainsi qu'avec ceux retrouvés dans les écrits scientifiques sont également rapportés. Finalement, les apports et retombées de l'étude, les limites et avenues futures de même qu'une conclusion sont présentés.

Contexte théorique

Ce chapitre décrit le cadre théorique sur lequel repose cette étude. La première partie vise à présenter le construit de la résilience (définitions) ainsi que certains concepts associés (résilience assistée, facteurs de risque et de protection, modèles de résilience). La seconde partie porte sur la perspective écosystémique en élaborant sur trois de ses niveaux : l'ontosystème (caractéristiques de l'enfant résilient), le microsystème (pratiques parentales) et le mésosystème (résilience scolaire, réussite scolaire, réussite éducative, pratiques scolaires). Les interactions entre la résilience et ces divers systèmes sont également exposés. Les trois objectifs de la recherche concluent ce chapitre.

Résilience

Historiquement, la résilience prend son origine dans le domaine de la physique au cours du XVII^e siècle (Terrisse, Larose, & Lefebvre, 2001). Ce terme référait aux capacités de résistance aux chocs. Par la suite, la résilience a été appliquée aux individus faisant face à l'adversité et parvenant à maintenir un équilibre de vie psychique en ne développant pas de pathologie (Marriott, Hamilton-Giachritsis, & Harrop, 2014). La résilience s'est inscrite, particulièrement, dans le domaine de l'enfance durant les années 1970 (Masten, 2001) quand des psychiatres et psychologues ont porté leur intérêt sur la résilience d'enfants confrontés à des situations de vie difficiles (p. ex., milieux défavorisés, carences affectives et physiques, familles problématiques) dans le but de documenter les facteurs de risque pouvant impacter sur leur développement de même

que sur l'apparition de problèmes de santé physique et mentale (Anaut, 2015; Wright, Masten, & Narayan, 2013).

Définitions de la résilience

Il existe, à ce jour, de nombreuses propositions quant à la définition de la résilience et il n'y a pas de consensus bien établi concernant celle-ci. Toutefois, dans le cadre de cette étude, c'est la définition de Ionescu (2011) qui sera retenue. Il semble que de manière universelle, il est possible d'identifier deux éléments constituant ce concept. Tout d'abord, la résilience fait référence à une adaptation réussie face à un évènement traumatisant ou à l'adversité chez une personne. Ces dernières conditions (adaptation positive et adversité) doivent être présentes pour parler de résilience (Alvord & Grados, 2005; Howard, 1996; Knutson, 1995; Kolbo, 1996). Cette adaptation signifie, entre autres, l'absence de pathologie, la réussite des tâches développementales ainsi que le bien-être personnel (Wright & Masten, 2005). Il importe, tout de même, de souligner que la résilience ne signifie pas l'absence de souffrance et de problèmes, mais plutôt la capacité d'un individu à retrouver un niveau de fonctionnement semblable ou supérieur à celui précédent l'expérience traumatisante (Bouteyre, 2008; Masten et al., 1988). En second lieu, elle « est le résultat d'un processus interactif entre la personne, sa famille et son environnement » (Ionescu, 2011, p. 3).

La résilience peut être considérée comme étant un *processus* dans lequel l'individu fait appel aux ressources qui lui sont disponibles afin de déployer ou maintenir un

fonctionnement adaptatif envers l'adversité. Cette manière de concevoir la résilience, en tant que processus, diffère des propositions émises par le passé qui la définissaient comme une caractéristique personnelle plutôt que comme un processus (Daigneault, Dion, Hébert, McDuff, & Collin-Vézina, 2013; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). D'ailleurs, Masten (2001) suggère la notion de « magie ordinaire » comme référence à la résilience en ce sens où celle-ci ne nécessiterait rien de particulier chez un individu en tant que tel. Elle impliquerait, plutôt, un ensemble de ressources personnelles, familiales et communautaires qui s'avèrent moindres ou absentes chez les individus non résilients. La compréhension de la résilience sous la forme d'un *processus* est celle que nous retenons pour cet essai.

La notion de *dynamisme* doit également être considérée dans la compréhension du concept. D'abord, les interactions d'un individu s'inscrivent dans un écosystème en mouvement. Par ces interactions, l'humain en vient à modifier et développer certaines façons d'être et de se comporter. Les réactions d'une personne face au stress sont ainsi intimement associées à son environnement (Terrisse et al., 2001). De cette façon, le degré de résilience d'un individu ne s'avère pas statique tout au long de sa vie, mais se montre plutôt en écho à certaines circonstances de la vie (Rutter, 1985). Jourdan-Ionescu (2001) souligne que le degré de résistance aux adversités varie dans le temps et dépend des événements rencontrés. Autrement dit, des enfants étant identifiés comme ayant de faibles capacités de résilience lors de leur jeune âge pourraient faire montre d'un niveau de résilience plus élevé à un autre moment de leur vie en raison, par exemple, des ressources

disponibles autour d'eux. L'inverse est aussi vrai (enfants résilients en bas âge présentant un niveau plus faible de résilience plus tard).

Ces derniers éléments définissant la résilience démontrent la perméabilité du concept donnant lieu à la mise en place d'interventions visant à renforcer la résilience naturelle des individus sur les plans personnel, familial et environnemental.

Résilience assistée

Le concept de résilience assistée est pertinent à considérer lorsque l'on s'intéresse aux facteurs faisant la promotion de la résilience. La résilience assistée fait référence à l'intervention de professionnels de la santé mentale afin de soutenir le processus de construction de la résilience chez les individus (Ionescu, 2004). Le terme « assistée » demeure important à souligner puisqu'il permet de mieux saisir le concept de résilience assistée en ce sens où le professionnel ne peut substituer la responsabilité de l'individu dans son propre cheminement résilient. La personne demeure, avant tout, le principal acteur de son processus et le professionnel soutient et assiste ce dernier. Il faut également noter que l'assistance au développement de la résilience s'effectue par l'entremise de tuteurs de résilience. Ces derniers sont considérés comme des mentors ou des « points d'ancre personnels » (Garbarino, 1995) soutenant la résilience de l'individu. Ils peuvent provenir de la famille élargie ou de la communauté, les professionnels n'étant pas les seuls tiers permettant l'étaillage de la résilience.

Le processus de résilience assistée peut alors s'effectuer grâce à un individu significatif, mais peut également l'être via les programmes favorisant la promotion de la résilience. Ces programmes recourent généralement à des interventions mettant l'accent sur la promotion de forces de l'individu et de son environnement (Maton et al., 2004). Entre autres, ce type d'interventions peut miser sur le développement des forces de l'enfant pouvant limiter les probabilités que des problèmes se développent. Le travail s'effectue au niveau des émotions, des cognitions et comportements souhaitables. Elles favorisent alors la promotion du bien-être et de la santé des enfants et misent sur les forces des différents systèmes (p. ex., ontosystème, microsystème, mésosystème, etc.) dans lesquels les enfants grandissent (Ionescu, 2011). Ces programmes s'intègrent donc dans des pratiques préventives en permettant de prévenir le développement de troubles, de cesser leurs développements ou d'empêcher leur aggravation (Wenar & Kerig, 2000). L'efficacité du programme SPARK résilience (Pluess, Boniwell, Hefferon, & Tunariu, 2017) a, d'ailleurs, été démontrée en ce qui a trait aux symptômes dépressifs des jeunes ainsi qu'à leur niveau de résilience. Il s'agit d'un programme testé en milieu scolaire auprès de 438 filles âgées entre 11 et 13 ans et de leurs enseignants. Le programme était constitué de 12 séances, d'une durée d'une heure, réparties sur trois-quatre mois. Ce sont les enseignants qui effectuaient le programme auprès des jeunes après avoir reçu une formation de deux jours par des psychologues, en plus de posséder du matériel pédagogique à cet effet. Le programme avait pour objectif d'enseigner aux jeunes le déploiement de stratégies d'adaptation face aux situations stressantes. L'approche cognitivo-comportementale ainsi que les concepts de la psychologie positive constituent

les fondements théoriques du programme. L'acronyme SPARK réfère aux cibles d'intervention : Situations, Perceptions, réponses Automatiques, Réactions et Connaissances (*Knowledge*) subséquentes. Les chercheurs ont utilisé une méthodologie mixte auprès d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental. Le groupe expérimental a été testé post-traitement (six et douze mois à la suite du programme). Les jeunes ont rempli deux questionnaires autorapportés, en ligne : *Resilience Scale* (Wagnild & Young, 1993) et *Centre for Epidemiologic Studies Depression Scaled* (Radloff, 1977). Le volet qualitatif, quant à lui, concernait les enseignants qui comptaient un focus group de six participants. Les résultats ont été en faveur du programme et ont démontré une diminution significative des symptômes dépressifs chez les jeunes ainsi qu'une augmentation significative de la résilience. Les données qualitatives ont révélé l'importance d'effectuer de l'enseignement quant au monde émotionnel des enfants et de recourir au milieu scolaire comme tuteur de résilience. De meilleures relations entre les pairs ont également été observées par les enseignants. Les programmes de résilience assistée, tels que ce dernier, s'avèrent donc promoteurs. La méthodologie utilisée dans cette recherche souligne la pertinence de s'intéresser au point de vue des enfants dans les études.

Facteurs de risque et de protection

Une des manières de comprendre la résilience est d'étudier la présence des facteurs de risque (FR) et de protection (FP) (Masten, 2001). D'ailleurs, Luthar et Zelato (2003) affirment que la résilience ne peut être mesurable directement et que son évaluation découlerait de ces deux types de facteurs (p. ex., décès familiaux comme FR et soutien de

la famille élargie comme FP; voir le Tableau 1 pour plus d'informations). Les facteurs de risque correspondent aux facteurs qui accroissent la probabilité d'apparition de difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants s'ils sont comparés à une population normative. À l'inverse, les facteurs de protection sont définis comme étant les caractéristiques de l'enfant et de l'environnement pouvant contrecarrer ou limiter l'impact des facteurs de risque (Garmezy, 1985; Wright & Masten, 2005). La considération des facteurs de risque et de protection est une partie essentielle de cette recherche doctorale. La compréhension du processus de résilience dans l'étude repose sur l'existence ou l'absence des facteurs de risque et de protection.

L'idée du *cumul* des facteurs de risque et de protection doit être prise en considération afin de mieux comprendre leurs impacts sur le développement ultérieur des enfants (Terrisse et al., 2001). Dans cette optique, Rutter (1979, 2001) a réalisé des études auprès d'enfants ayant été exposés à des conditions de vie difficiles (p. ex., importants conflits parentaux, comportements délinquants chez les parents, parents ayant des troubles psychiatriques, statut socioéconomique faible, famille nombreuse, etc.). Les résultats de ces recherches ont démontré que la présence d'un seul facteur de risque ne pouvait accroître la probabilité d'apparition de certains troubles. Un seul facteur de protection ne pouvait, non plus, à lui seul, expliquer la résilience des enfants. La combinaison de deux facteurs de risque ou plus était, toutefois, associée à l'apparition de difficultés chez les jeunes. Statistiquement parlant, 5 % des enfants développaient des difficultés importantes en présence de deux facteurs de risque.

Tableau 1

Les facteurs de risque et de protection selon une analyse écosystémique

Niveaux écosystémiques	Facteurs de risque et de protection
Facteurs ontosystémiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facteurs pré, péri et néonatals : organiques (génétiques, neurologiques), sexe, caractéristiques physiques 2. Facteurs postnatals : organiques et environnementaux 3. Facteurs personnels acquis au cours du développement durant la petite enfance : attachement, développement cognitif, habiletés sociales, etc.
Facteurs microsystémiques	<p>1. Famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs socioéconomiques : Statut socioéconomique, trajectoire, état de santé physique et mental, réseau social de soutien des parents, etc. • Facteurs psychosociologiques : valeurs, attitudes, pratiques éducatives, sentiment de compétence, croyances attributionnelles des parents, représentations. <p>2. Milieu de garde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : locaux, équipements, ratio éducatrice-enfants, collaboration famille-milieu de garde, homogénéité population, formation. • Facteurs psychosociologiques : attitudes, représentations, pratiques, compétences des éducatrices.
Facteurs mésosystémiques	<p>1. École</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : localisation, équipements, exigences, clarté des règles, appartenance, leadership direction, individualisation, homogénéité population, programmes, services de soutien, collaboration famille-école, formation, stabilité du corps professoral, encadrement, intégration. • Facteurs psychologiques : attitudes, pratiques pédagogiques des enseignants, prédition autodéterminante, compétences. <p>2. Services médicaux et sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs structurels : localisation, accessibilité, équipements, services, collaboration avec famille. • Facteurs psychosociologiques : disponibilité, compétences, attitudes, préjugés, pratiques des intervenants. <p>3. Milieu de vie (voisinage, quartier, loisirs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homogénéité, équipements, accessibilité, densité de population, vie associative.

Tableau 1 (suite)

Les facteurs de risque et de protection selon une analyse écosystémique

Niveaux écosystémiques	Facteurs de risque et de protection
Facteurs exosystémiques	<ul style="list-style-type: none"> Institutions et organismes nationaux et régionaux en santé, éducation et services sociaux
Institutions	<ul style="list-style-type: none"> Coordination des institutions et organismes
Organismes	<ul style="list-style-type: none"> Concertation entre institutions et organismes
Associations	<ul style="list-style-type: none"> Octroi de financement de l'État aux institutions et organismes Stabilité des financements de l'État Octroi de subventions aux organismes de recherche. Mesures de soutien et de formation pour les parents. Mesures et services adaptés pour les jeunes enfants, des minorités ethnoculturelles, en difficulté Application de la normalisation, des P.S.I Évaluation des services Qualité des programmes en santé et en éducation Qualité des programmes de formation et de perfectionnement des intervenants Associations, organismes communautaires
Facteurs macrosystémiques	<ul style="list-style-type: none"> Non-discrimination, intégration des minorités, normalisation
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> Éradication de la pauvreté, de l'analphabétisme
Paradigmes socioculturels	<ul style="list-style-type: none"> Prévention (santé physique et mentale)
Lois	<ul style="list-style-type: none"> Égalité des chances de réussite
Politiques	<ul style="list-style-type: none"> Droit à l'éducation et à la santé pour tous Politiques familiales, d'aide sociale, de santé Engagement de l'État dans les coûts sociaux, d'éducation et de santé

Source. Terrisse et al. (2001).

Face à quatre facteurs de risque, 20 % des enfants manifestaient des symptômes d'ordre psychopathologique. Rutter conclut alors que la diminution des stresseurs

favorisait considérablement le développement sain **chez les enfants**. Werner et Smith (1989) ont également réalisé une étude longitudinale auprès d'un échantillon de 698 enfants au sujet des facteurs de risque et de protection. Elles ont affirmé que les enfants qui présentaient au moins quatre facteurs de risque à l'âge de 2 ans présentaient plus de difficultés d'adaptation à l'âge de 10 ans. L'impact du cumul des facteurs de risque pourrait s'expliquer par le fait que l'accumulation suscite un niveau notable de stress chez les enfants, le stress pouvant être défini comme un état de tension découlant d'interactions négatives entre l'**individu** et son environnement (Folkman & Lazarus, 1984; Terrisse et al., 2001). Or, les jeunes qui sont exposés à des conditions d'**adversité** transcendant leurs ressources personnelles rencontrent alors des possibles menaces à leur fonctionnement psychique habituel. Dans leurs tentatives de retrouver un équilibre face à l'environnement, les enfants peuvent développer des stratégies d'adaptation adéquates ou **inadéquates**. Dans le cas où les stratégies s'avèrent adaptées, les ressources individuelles et environnementales des enfants auront permis un processus résilient. À contrario, les stratégies inadéquates résultent de difficultés au niveau des ressources individuelles et environnementales et peuvent se manifester, entre autres, par des difficultés comportementales **chez les enfants**. Bien que l'accumulation des facteurs soit à considérer dans la compréhension de la balance dynamique des facteurs de **risque** et de protection, il semblerait que depuis une trentaine d'années, des études démontrent le bon fonctionnement d'**enfants** exposés à des degrés élevés d'**adversités**. Ces enfants feraient preuve d'une bonne santé mentale et **leurs capacités intellectuelles** ne seraient pas compromises (Bouteyre, 2008).

Modèles de la résilience

Des modèles de résilience ont été reconnus afin d'expliquer la façon dont les facteurs individuels, familiaux et environnementaux peuvent agir face aux adversités (Fergus & Zimmerman, 2005). D'abord, Garmezy, Masten et Tellegen (1984) ont suggéré trois modèles pour décrire l'impact du stress et des facteurs précédents sur l'adaptation d'une personne : le modèle « compensatoire », le modèle « défi » et le modèle « de protection ». D'autres chercheurs ont fait la proposition de modèles supplémentaires basés sur les facteurs de protection : le « *protective-stabilising model* » (Luthar et al., 2000), le « *protective-reactive model* » (Luthar et al., 2000) et le « *protective-protective model* » (Brook, Whiteman, Gordon, & Cohen, 1986, 1989). Ces derniers modèles ne seront, toutefois, pas détaillés car le présent essai doctoral s'intéresse aux trois premiers modèles.

Dans le modèle compensatoire, la résilience des enfants s'expliquerait par le fait que leurs capacités individuelles ou familiales leur permettraient de compenser les situations d'adversités auxquelles ils sont confrontés. Les facteurs de protection viendraient annuler les facteurs de risque, mais ils n'interagiraient pas entre eux. Par exemple, un enfant possédant des caractéristiques personnelles telles qu'un sentiment de compétence, d'autoefficacité, de contrôle et qui serait plutôt optimiste serait davantage enclin à résister à des attitudes et pratiques parentales (et/ou scolaires) dévalorisantes (Fergus & Zimmerman, 2005; Garmezy et al., 1984; Terrisse et al., 2001).

Dans le modèle défi, les facteurs de risque se présentant dans le parcours de vie des enfants permettraient la création d'un stress ayant des impacts positifs sur leurs capacités d'adaptation. Dans la mesure où la condition de stress ne dépasse pas le niveau de tolérance des jeunes, cette condition serait susceptible d'entrainer le développement d'aptitudes chez ces derniers. La situation d'adversité pourrait alors être intégrée comme un défi permettant le dépassement de soi en offrant des possibilités d'apprentissages qui leur seraient disponibles lors de situations difficiles subséquentes (Garmezy et al., 1984; Yates, Egeland, & Sroufe, 2003).

À l'inverse du modèle compensatoire, le modèle de protection considère les interactions entre les facteurs de risque et de protection. Ce sont les interactions entre les facteurs qui ont un impact sur l'adaptation de l'enfant et non la nature des facteurs à proprement dit. Par exemple, en regard de pratiques dévalorisantes de la part d'adultes de son entourage (p. ex., parents), un enfant pourrait mobiliser à la fois ses ressources personnelles et environnementales (p. ex., aller chercher du soutien auprès de son enseignant) pour y faire face (Terrisse et al., 2001).

Perspective écosystémique

Il s'avère pertinent de considérer le construit de la résilience selon une perspective écosystémique, c'est-à-dire selon la nature dynamique de la relation entre l'individu et son environnement (Terrisse et al., 2001). Dans le cadre du présent projet de recherche, une telle vision paraît indispensable afin d'obtenir, dans la mesure du possible, une vision globale des facteurs favorisant la résilience chez les jeunes.

Sommairement, l'ontosystème fait référence à l'individu et aux interactions que les caractéristiques individuelles peuvent avoir entre elles ainsi qu'avec les autres systèmes, qu'il s'agisse de facteurs de risque ou de protection. En effet, les systèmes tels que le microsystème (famille), le mésosystème (école, quartier), l'exosystème (institutions, organismes) et le macrosystème (valeurs, paradigmes socioculturels, politiques, lois) peuvent interagir avec l'individu et entre eux. Le dernier système à avoir été ajouté au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) est le chronosystème, c'est-à-dire celui qui représente les interactions entre les différents systèmes à l'intérieur de l'espace-temps. Notons également l'existence d'interactions à l'intérieur d'un même système nommé l'endosystème.

Terrisse et ses collègues (2001) ont réalisé une recension scientifique regroupant différentes études ayant identifié plusieurs facteurs de risque et de protection appartenant aux différents systèmes existants, et ce, basé sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Les échantillons sur lesquels portaient ces recherches étaient composés de jeunes enfants âgés de la naissance à 6 ans et de leur famille. Les recherches provenaient de diverses disciplines et regroupaient des études cliniques, expérimentales, qualitatives, quantitatives, transversales et longitudinales. Le Tableau 1, tiré de l'étude des chercheurs, illustre l'ensemble des facteurs de risque et de protection recensés pour chaque niveau de l'écosystème.

À l'ontosystème sont identifiés des facteurs organiques et acquis selon les périodes pré, péri, néo et postnatales. Les facteurs associés aux diverses acquisitions développementales au cours de la petite enfance sont également rapportés au sein de ce système. Au niveau microsystémique, l'environnement familial et le milieu de garde ont été reconnus. Des facteurs socioéconomiques et psychosociologiques ont été distingués à l'intérieur de la famille. Il est d'ailleurs possible d'observer dans ces facteurs psychosociologiques les valeurs, les attitudes éducatives, les pratiques éducatives, le sentiment de compétence parentale et les croyances parentales. En ce qui a trait au milieu de garde, les facteurs sont divisés en facteurs structurels et facteurs psychosociologiques. Dans le mésosystème sont distingués l'école, les services médicaux et sociaux ainsi que le milieu de vie (environnement physique). Aux facteurs appartenant au milieu scolaire, il est possible de retrouver les facteurs structurels (p. ex., clarté des règles, stabilité du corps professoral, collaboration famille-école, etc.) et les facteurs psychologiques (p. ex., attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants, compétences, etc.). Les services médicaux et sociaux sont également divisés en facteurs structurels et psychosociologiques. Le milieu de vie est quant à lui défini par le voisinage, le quartier et les loisirs.

Au niveau des facteurs exosystémiques, les chercheurs ont identifié différents facteurs qui relèvent des institutions, organismes et associations. Finalement, dans le macrosystème, il est possible d'observer les facteurs étant plus largement associés au

mode de pensées d'une société telles que les valeurs, les paradigmes socioculturels, les lois et les politiques prônées.

Certaines précautions sont à prendre lors de l'observance de ces facteurs de risque et de protection puisqu'il s'agit d'une classification suggestive de facteurs. Plusieurs variables sont susceptibles d'influencer l'interprétation qu'il est possible de faire de ceux-ci dans la compréhension du processus de résilience. Entre autres, certains facteurs inventoriés au sein d'un système pourraient faire partie d'un autre système en fonction de différentes circonstances. Terrisse et ses collaborateurs (2001) donnent l'exemple d'un milieu de garde familial fréquenté par un enfant cinq jours par semaine à raison de huit heures par jour qui pourrait être considéré comme un facteur microsystémique alors qu'il pourrait aussi être considéré comme un facteur mésosystémique lorsqu'un enfant le fréquente quelques demi-journées par semaine et qu'il s'agit d'un milieu de garde relevant des services publics. Aussi, les enfants appartenant au même milieu ont les mêmes facteurs exosystémiques et macrosystémiques. Des caractéristiques personnelles à la situation de l'individu, l'impact du cumul des facteurs de risque et de protection de même que leurs interactions telles que décrites précédemment sont à considérer (Jourdan-Ionescu, 2001).

Dans le cadre de la présente recherche, ce sont principalement les facteurs des niveaux individuel, familial et environnemental qui seront étudiés afin de mieux comprendre ce qui favorise la résilience chez les jeunes. Il est important de se souvenir que la nature d'un

facteur peut déterminer s'il s'agit d'un facteur de risque ou de protection (p. ex., la relation parent-enfant qui peut être bonne ou difficile). La section suivante présente donc les facteurs de risque et de protection de ces trois niveaux pour ensuite se concentrer sur certains facteurs ontosystémiques et particulièrement sur les facteurs microfamiliaux (pratiques parentales) et mésosystémiques scolaires (pratiques scolaires).

Facteurs à l'ontosystème

Dans le cadre du programme Parents pour la vie, la Fondation de psychologie du Canada (2015) s'est intéressée à la résilience chez les enfants. Les cliniciens ont identifié quatre ensembles d'atouts et d'aptitudes qui favorisent la résilience chez les jeunes : (a) les relations et l'appel à l'aide; (b) les aptitudes émotionnelles; (c) la compétence; ainsi que (d) l'optimisme.

- (a) Au niveau des relations et de l'appel à l'aide, les auteurs notent des relations parents-enfants qui s'avèrent sécurisantes (Wright & Masten, 2005), des aptitudes sociales adaptées, le sentiment intérieurisé de confiance en soi, la capacité à demander de l'aide en cas de difficultés, la compréhension des limites personnelles et le sentiment d'appartenance à un groupe. Les enfants faisant preuve d'habiletés sociales parviennent à établir des relations positives avec les autres, qu'il s'agisse de relations avec les enfants ou les adultes. Ils font également preuve d'empathie et offrent du réconfort et du soutien aux pairs éprouvant des difficultés (Bernard, 1993).

- (b) En ce qui a trait aux aptitudes émotionnelles, elles font référence à une estime de soi positive, à la capacité d'autorégulation, à l'habileté à exprimer ses émotions, au sens de l'humour, à la capacité à la distraction et à l'adaptation face aux diverses situations.
- (c) La compétence, quant à elle, fait référence entre autres aux capacités cognitives des jeunes (Wright & Masten, 2005). Elle se caractérise par les aptitudes et les compétences de raisonnement qui favorisent la résolution de problèmes. Les habiletés de résolution de problèmes requièrent des capacités de réflexion et d'abstraction dont la capacité des enfants à créer et utiliser des concepts dans son propre raisonnement. Elles font aussi référence aux tentatives que les enfants prennent afin de découvrir des alternatives face aux problèmes de diverses natures (Bernard, 1993). À cette composante, les chercheurs identifient chez les enfants résilients la tendance à mettre en place des objectifs ainsi que des moyens pour atteindre ces derniers, de la persévérance et des capacités de jugement (Brownlee et al., 2013). L'établissement de buts à moyen ou long terme permet aux jeunes de se projeter dans l'avenir et d'achever des projets débutés. Les caractéristiques individuelles de la résilience telles qu'identifiées par Brownlee et al. (2013) ont été répertoriées à la suite de leur recension systématique de la littérature. Ils ont identifié et examiné l'ensemble des études effectuées dans les dix dernières années au sujet des programmes d'intervention basés sur la résilience. Les résultats de leur recension ont permis de relever onze études quantitatives s'intéressant à ces programmes. Parmi celles-ci, trois études ont

satisfait les critères de recherche établis à l'aide de l'outil *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies* (Thomas, Ciliska, & Dobbins, 2003). Par exemple, il s'agissait d'études basées sur des essais randomisés contrôlés ou sur des essais cliniques avec groupes contrôles dont les tailles d'échantillon surpassaient le nombre de 80 participants. L'ensemble des études a démontré l'efficacité des programmes basés sur la résilience et a permis d'identifier certains facteurs individuels de la résilience. L'autonomie qui renvoie au sentiment d'identité personnelle ainsi qu'à la capacité de contrôler son propre environnement peut également faire partie de cette composante (Bernard, 1993).

- (d) Finalement, l'optimisme réfère à la confiance chez les enfants en leurs propres aptitudes et capacités, à leur capacité d'évaluer les risques face à une situation ainsi qu'à l'expression de générosité et de soutien envers les autres. L'optimisme fait donc référence à une attitude positive face à diverses expériences, et en particulier, face à l'adversité. Cette tendance chez les enfants leur permettrait de rebondir davantage aux épreuves de la vie.

Facteurs du microsystème

Les facteurs du microsystème présentés ci-dessous prennent la forme des pratiques parentales de base (associées au style éducatif), ainsi que des pratiques parentales davantage orientées vers le suivi scolaire. Les corrélations entre ces pratiques et la résilience scolaire sont présentées par la suite.

Pratiques parentales. D'après la recension des écrits scientifiques via les différents moteurs de recherche (p. ex., PsycINFO, ERIC), il est possible de constater que les pratiques parentales font l'objet de multiples recherches. Or, il ne semble pas y avoir de consensus quant à leur définition ainsi qu'à la distinction avec d'autres termes couramment utilisés pour discuter du rôle parental.

Définitions des pratiques parentales. Les pratiques parentales se définissent d'après Terrisse et Larose (2009) comme étant l'ensemble des comportements des parents en interaction avec leurs enfants. Ces auteurs rapportent que la plupart des chercheurs regroupent les pratiques éducatives parentales selon un pôle favorable formé de pratiques « élaboratives » et un pôle défavorable formé de pratiques « limitatives ». Le pôle favorable renvoie aux pratiques démocratiques, indulgentes, acceptantes et chaleureuses sur le plan de la communication parent-enfant. Le pôle défavorable réfère aux pratiques autoritaires, sévères, rejetantes, froides et limitatives au niveau de la communication. Toutefois, un surinvestissement, tout comme un sous-investissement des parents à l'égard d'un aspect ou l'autre du développement de l'enfant et de ses besoins (Desmet & Pourtois, 2002), paraît également hautement défavorable. La plupart des recherches étudient la relation entre les attitudes parentales et les comportements des enfants. Toutefois, les comportements des parents (pratiques parentales) seraient de meilleurs indicateurs des comportements subséquents de leurs enfants (Liu & Guo, 2010).

Le style parental demande à être spécifié puisqu'il est parfois utilisé à tort comme synonyme des pratiques parentales. Le style parental se définit comme étant un ensemble d'attitudes communiquées à l'enfant créant un climat émotionnel dans lequel des comportements de parents sont exprimés (Darling & Steinberg, 1993). Les attitudes représentent des traits stables de la personnalité des parents qui les prédisposent à agir d'une certaine façon devant une situation ayant un caractère éducatif (Terrisse & Larose, 2009). Elles sont habituellement regroupées en deux catégories soit les attitudes associées à la dimension affective de la relation parents-enfants et celles associées à la composante comportementale de cette relation. Les attitudes parentales sont également conceptualisées selon deux axes bipolaires. Un axe où « l'acceptation » prime et se caractérise par des attitudes de tolérance, de confiance (autonomie), d'amour (chaleur) et de souplesse. Un axe opposé caractérisé par l'« inacceptation » qui est associée à des attitudes de défiance, de restriction, de domination (surprotection), d'hostilité, de froideur et de rigidité. Un des modèles les plus étudiés est celui de Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983) qui classifie, principalement à l'aide de méthodes d'observations, les styles parentaux selon deux dimensions : la sensibilité des parents envers l'enfant et le contrôle exercé par les parents. Ils ont regroupé les styles parentaux en quatre grandes catégories à partir des deux dimensions précédentes. Tout d'abord, le style démocratique est associé à des niveaux élevés de sensibilité et de contrôle. Ensuite, le style permissif se caractérise par un niveau élevé de sensibilité et par un niveau faible de contrôle. Le style autoritaire, quant à lui, se définit par un faible niveau de sensibilité et un niveau élevé de contrôle. Finalement, le style désengagé est constitué de faibles niveaux de sensibilité et de

contrôle. Il est donc possible d'affirmer que les attitudes parentales influencent et structurent les comportements éducatifs des parents.

Le modèle des pratiques parentales priorisé dans le cadre du présent projet doctoral est issu des travaux de Deslandes et de ses collègues (Deslandes, 2007; Deslandes & Bertrand, 2004; Deslandes & Cloutier, 2005) puisqu'il permet l'obtention d'une vision plus complète des attitudes ainsi que des comportements parentaux spécifiques au contexte scolaire. Deslandes et Cloutier (2005) proposent deux types de pratiques parentales : les pratiques parentales de base et les pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Les pratiques parentales de base font référence aux styles parentaux tels que définis par Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983), puisqu'elles renvoient au soutien affectif manifesté par l'engagement parental (sensibilité) et les compliments, à l'encadrement parental (contrôle) et à l'encouragement à l'autonomie. Les pratiques parentales reliées au suivi scolaire se caractérisent, entre autres, par des encouragements parentaux à l'égard de leurs enfants, par de l'aide apportée à ceux-ci lors de la période de devoirs et de leçons, par des discussions parents-enfants concernant l'école et par la participation parentale à la vie scolaire de leurs enfants. La participation parentale au suivi scolaire fait référence aux pratiques des parents visant la réussite éducative chez leurs enfants (Deslandes, 2001a). Il est possible d'aborder les pratiques parentales reliées au suivi scolaire en termes de participation parentale à la maison et de participation parentale à l'école (Deslandes, 2003). Ces deux modes de participations représentent des facteurs de protection (Deslandes, 2007). Deslandes (1996, 2005) rapporte les études effectuées

aujourd'hui dans leur suivi scolaire. Les adolescents ont décelé cinq dimensions associées à la participation de leurs parents soit le soutien affectif (encouragements, compliments, aide aux devoirs, etc.), la communication avec les enseignants (rencontres, appels téléphoniques, etc.), les interactions parents-adolescents orientées sur le quotidien scolaire (questions sur les travaux scolaires et sur l'école), la communication parents-école (réunions de parents, etc.) et la communication parents-adolescents (discussions sur les projets d'avenir, etc.). Ces données ont été obtenues dans le cadre d'une thèse doctorale portant sur la relation entre les facteurs du style parental, la participation parentale au suivi scolaire et le rendement scolaire (Deslandes, 1996). L'échantillon était composé de 525 adolescents de troisième secondaire (région Québec-Appalaches) qui ont rempli les adaptations francophones des questionnaires de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) concernant le style parental et d'Epstein, Connors et Salinas (1993) au niveau des pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Les résultats ont démontré l'existence des cinq dernières dimensions (soutien affectif, communication avec enseignants, interactions parents-adolescents orientées sur le quotidien scolaire, communication parents-école, communications parents-adolescents) et de la relation positives entre ces trois variables (style parental, pratiques parentales reliées au suivi scolaire, rendement scolaire). Les parents ont, quant à eux, identifié seulement deux dimensions : la participation à la maison (préparation de l'enfant pour l'école et accueil, gestion du temps et de l'environnement, interactions avec l'école, contribution à la motivation scolaire de l'enfant, supervision et suivi dans les travaux scolaires, engagement

actif dans les travaux scolaires, discussion sur l'école) et la participation à l'école (bénévolat à l'école, comité de parents, réunions et assemblées générales/aucune implication des parents à l'école) (Deslandes, 2003). Toutefois, il ne semble pas y avoir de recherche effectuée concernant ces perceptions et ce type de pratiques parentales auprès d'une clientèle d'âge primaire. De plus, la disparité du nombre de dimensions relevées entre les adolescents et les parents démontre la nécessité de considérer chacun de leur point de vue dans la recherche. La pertinence d'interroger les enfants ou les adolescents sur leur propre réalité est à prioriser, comme ce sera le cas avec cet essai doctoral.

Deslandes et Bertrand (2004) ont étudié le processus de participation des parents au suivi scolaire basé sur la participation parentale telle que présentée précédemment et selon le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) et Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2001) qui vise à mieux comprendre les facteurs motivationnels de leur participation dans le cheminement scolaire de leur enfant. Leur recherche s'est effectuée auprès d'un échantillon de 1227 parents d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire (région de la Mauricie Centre-du-Québec). Les instruments utilisés sont des traductions francophones des questionnaires suivants : *Parent Reports of Parent Practices of Involvement* (Reed, Jones, Walker, & Hoover-Dempsey, 2000), *Parental Role Construction in Day-to-Day Education Scale* (Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Reed et al., 2000), *Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School* (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992), *Parent Perceptions of Teacher Invitations to Involvement* (Reed et al., 2000). Les parents participeraient au suivi scolaire de leurs enfants en fonction de

la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence parentale ainsi que de leurs perceptions des invitations de la part des enseignants.

La compréhension du rôle parental est incluse comme composante motivationnelle à la participation parentale puisque la contribution des parents dépend, entre autres, des représentations qu'ils ont face à leur propre rôle vis-à-vis du processus scolaire. Les parents s'engageraient davantage lorsqu'ils considèrent que leur participation à la vie scolaire fait partie de leurs rôles parentaux. La compréhension qu'ils ont de leurs rôles face à l'éducation influencerait leur type de comportements et d'implication à ce niveau. Cette compréhension varie évidemment d'un parent à l'autre faisant en sorte d'observer divers comportements d'implication scolaire (p. ex., gestion de l'horaire scolaire, perceptions de partenaires égaux avec les enseignants, attribution du rôle éducatif seulement à l'école, etc.). Les perceptions des parents à ce niveau sont influencées par leurs croyances personnelles quant à l'implication scolaire (à la maison et à l'école), par la posture du milieu scolaire (p. ex., invitations ou non) ainsi que par les groupes dont ils font partie (p. ex., famille, amis, quartier, etc.) (Deslandes & Bertrand, 2004).

Le sentiment de compétence parentale fait référence aux croyances des parents en leurs propres capacités et compétences face à leur soutien pour la réussite de leur enfant. Les parents auraient tendance à s'investir davantage dans le processus scolaire lorsqu'ils perçoivent avoir ce qu'il faut pour soutenir, instruire et aller chercher l'aide supplémentaire au besoin. Ils ont alors la perception de pouvoir agir à titre d'acteurs

positifs dans les apprentissages et réussites de leurs enfants. Toutefois, la compétence parentale ne se restreint évidemment pas au soutien scolaire. Elle concerne l'ensemble des processus développementaux des enfants.

La perception des invitations de la part des enseignants est considérée comme un facteur important dans l'implication des parents au suivi scolaire. Les parents s'engageraient davantage dans le processus scolaire lorsqu'ils perçoivent que les enseignants croient en la nécessité de leurs capacités et de leur collaboration dans le soutien auprès des enfants (Epstein, 2001; Simon, 2000). Les parents éprouveraient, de façon générale, le désir d'échanger avec les enseignants au sujet du parcours scolaire de leur enfant (Deslandes & Jacques, 2004). La responsabilité de solliciter la collaboration des parents dans le cheminement scolaire des parents ferait partie des rôles attribués aux enseignants (p. ex., invitations à des rencontres, à visiter la classe, à réaliser du bénévolat, etc.). Ces opportunités de collaboration avec l'école permettraient aux parents d'apprendre de quelles façons ils peuvent s'engager dans le processus scolaire de leurs enfants influençant positivement leur sentiment de compétence parentale. D'autre part, ces sollicitations favoriseraient les relations positives avec les enseignants (Bower & Griffin, 2011), relations qui sont considérées comme des facteurs de protection dans l'adaptation socioscolaire des enfants (Deslandes & Jacques, 2003, 2004).

Pratiques parentales et résilience scolaire. Les parents occupent un rôle primordial dans le développement de leurs enfants. Ils peuvent favoriser le déploiement de la

résilience de ceux-ci par le biais de la relation entretenue avec leurs enfants, de leur communication, de leur discipline, de leur propre pensée optimiste ainsi que par leurs habiletés à gérer le stress (Fondation de psychologie du Canada, 2015; Prevatt, 2003). Les recherches en psychologie et en éducation démontrent que la réussite scolaire est, entre autres, influencée par la motivation, les habiletés sociales, le concept de soi, le sentiment d'efficacité ainsi que par l'autorégulation des enfants. Or, il s'agirait de composantes modulées, en partie, par les pratiques parentales (Nievar, Moske, Johnson, & Chen, 2014).

La section suivante vise à dresser les liens entre les pratiques parentales de base (styles parentaux) et les pratiques parentales reliées au suivi scolaire avec la réussite des enfants au sens large.

Le style démocratique qui se caractérise par des hauts niveaux de sensibilité et de contrôle parental est associé à une plus grande implication parentale à la maison et à l'école (Baumrind, 1966; Deslandes & Cloutier, 2005). Les parents démocratiques entretiendraient de meilleures relations avec leurs enfants, puisqu'ils les encourageraient à participer à certaines décisions familiales. Ils permettraient donc aux enfants de développer leur sens de l'autonomie, mais également leurs capacités d'affirmation de soi (Huey, Sayler, & Rinn, 2013). Ces dernières aptitudes favoriseraient la résolution de problèmes chez les jeunes. Ce mode relationnel aurait, de ce fait, des effets positifs sur le développement cognitif des jeunes (Deslandes, 1996). Au niveau scolaire, les parents ayant ce type de pratiques parentales de base auraient tendance à discuter davantage avec leurs enfants concernant les cours et les résultats scolaires. Dans ce style parental, les

parents offririaient de l'aide à leurs enfants lors de la réalisation des devoirs et des leçons. Les parents démocratiques feraient preuve d'éloges, de félicitations, d'approbations, d'encouragements, d'aide, de coopération, de tendresse et d'affection physique à l'endroit de leurs enfants, ce qui influencerait positivement leur bien-être et leur réussite (Gill, Ashton, & Algina, 2004). Le soutien affectif des parents au niveau des activités scolaires serait un vecteur important de réussite éducative chez les jeunes (Deslandes & Cloutier, 2005; Jeynes, 2011).

Les parents utilisant le style autoritaire manifestent un faible niveau de sensibilité et un haut niveau de contrôle (Baumrind, 1966; Deslandes & Cloutier, 2005). Ils recourraient davantage à un contrôle rigide de l'espace et des temps familiaux (p. ex., horaire rigide, choix des sorties, des fréquentations et des activités parascolaires de l'enfant). Le mode de communication entre les parents autoritaires et leurs enfants serait sur un mode unidirectionnel, laissant très peu de place aux enfants dans la prise de décisions familiales limitant les opportunités aux enfants de développer leur propre sens critique, leur sentiment d'autonomie ainsi que leurs habiletés à résoudre des difficultés (Brownlee et al., 2013; Wright & Masten, 2005). Sur le plan scolaire, les enfants de parents autoritaires performeraient bien à l'école selon Huey et ses collègues (2013) puisque les attentes élevées des parents agiraient à titre de facteurs motivationnels chez les enfants. Les jeunes auraient tendance à se fixer davantage de buts dans ce cas. Dans une optique moins ajustée aux besoins des enfants, les fortes réactions parentales vis-à-vis de faibles résultats scolaires mèneraient les jeunes à performer afin d'éviter ces comportements parentaux.

La discipline rigide des parents serait associée à des problèmes de conduites chez les enfants et ultérieurement à des difficultés d'apprentissage (Sanders & Morawska, 2006). Ces difficultés s'expliqueraient, entre autres, par les comportements perturbateurs des enfants qui mèneraient à des représailles de la part des enseignants, à une diminution du temps en classe ainsi qu'à une diminution du temps de qualité partagé entre les élèves et leurs enseignants.

En ce qui a trait aux parents ayant un style permissif, ces derniers expriment un haut niveau de sensibilité et un faible niveau de contrôle (Baumrind, 1966; Deslandes & Cloutier, 2005). Ils interviendraient peu dans le cheminement scolaire de leurs enfants et feraient preuve d'exigences moindres quant à l'acquisition de certains comportements scolaires. Il y aurait peu d'attentes véhiculées de la part des parents permissifs à l'égard de la réussite de leurs enfants. Une faible motivation scolaire et de faibles résultats académiques résulteraient alors de cette insuffisance d'attentes (Heaven & Ciarrochi, 2008). Les enfants auraient donc moins tendance à se fixer des objectifs personnels, puisqu'il n'y aurait pas de modélisation parentale à ce niveau (Prince-Embury, 2007; Wright & Masten, 2005). D'autre part, il semblerait que les enfants de parents permissifs s'absenteraient plus facilement de l'école. Ces derniers obtiendraient plus aisément le consentement de leurs parents dans un tel contexte. Chez les adolescents, ceux-ci sortiraient plus tard le soir menant ainsi à des difficultés de concentration à l'école en raison d'un manque de sommeil. Face à de faibles résultats scolaires de la part des jeunes, les parents permissifs manifesteraient très peu de réactions. Certains des parents

fourniraient même des justifications aux enseignants, afin d'expliquer le faible rendement scolaire de leur enfant (Deslandes, 1996). Ce type de pratiques parentales ne favoriserait donc pas la mobilisation des jeunes dans leur propre cheminement scolaire qui s'avère nécessaire à la réussite éducative, mais également à la résilience scolaire.

Les parents ayant un style parental de type désengagé démontrent de faibles niveaux de sensibilité et de contrôle parental (Deslandes & Cloutier, 2005; Maccoby & Martin, 1983). Les figures parentales seraient davantage centrées sur leurs propres besoins, ayant pour incidence une faible implication dans la vie scolaire de leur enfant. Il s'agirait de parents s'intéressant et s'impliquant très peu dans le cheminement scolaire de leur enfant. Par exemple, ils n'assisteraient pas leurs enfants dans la réalisation de leurs devoirs et leçons et seraient absents aux rencontres scolaires (Bornstein, 2002; Deslandes, 1996). Sanders et Morawska (2006) démontrent qu'un moindre niveau de supervision et d'encadrement de la part des parents serait également associé à des problèmes de conduites chez l'enfant menant ultérieurement à des difficultés scolaires. Les pratiques parentales désengagées sont considérées comme étant non optimales au développement de l'enfant (Skinner, Johnson, & Snyder, 2005).

Face à ces diverses associations entre pratiques parentales et réussite chez les jeunes, Duru-Bellat et van Zanten (2009) suggèrent de ne pas tirer de conclusions hâtives quant aux répercussions de ces différents types de pratiques parentales sur la réussite, puisque ces liens entre les variables doivent être considérés sous un angle multifactoriel. De

multiples éléments appartenant aux différents systèmes dans lesquels l'enfant évolue sont susceptibles d'influencer ou même de modifier l'expression de certains facteurs de risque et de protection. Notamment, les pratiques parentales de base pourraient avoir des impacts différents sur la réussite scolaire des élèves selon le style éducatif de l'enseignant. Par exemple, les résultats scolaires des enfants auraient tendance à être plus faibles en présence d'une incohérence importante entre le style éducatif des parents et celui de l'enseignant (Duru-Bellat & van Zanten, 2009).

Facteurs au mésosystème

Il est d'abord pertinent de préciser le concept de résilience en contexte scolaire (résilience scolaire) de même que ceux de la réussite (réussite scolaire, réussite éducative) avant d'aborder les pratiques scolaires. Ensuite, les liens possibles entre les pratiques scolaires et la résilience scolaire seront présentés.

Résilience scolaire. Comme la plupart des enfants passent environ le tiers de leur vie dans le milieu scolaire, l'école constitue un lieu propice au développement de la résilience en contribuant, entre autres, à outiller les enfants à devenir autonomes (Cyrulnik & Pourtois, 2007). L'école peut offrir diverses possibilités aux élèves comme celles de développer des connaissances et de faire valoir leurs capacités. Elle peut également leur offrir un espace de « protection » permettant de contrecarrer les impasses quotidiennes (p. ex., un milieu scolaire qui sécurise un enfant vivant des difficultés familiales). Lorsque le milieu scolaire est évoqué comme promoteur de la résilience chez les jeunes, il est

pertinent de considérer la fonction de « tuteur de résilience » des individus faisant partie de ce système. Cyrulnik (2003) définit ces personnes comme ayant un rôle permettant d'accompagner un élève à faire face et à surmonter les difficultés vécues permettant ainsi un processus de résilience. Au sein du milieu scolaire, l'enseignant est l'acteur le plus couramment identifié comme tuteur de résilience (Anaut 2006; Fortin & Bigras, 2000; Waller, Bresson, & Waller, 2006). Néanmoins, les amis, les pairs ou les autres adultes du milieu peuvent également occuper ce rôle significatif. Le tuteur de résilience peut être individuel tel qu'explicité précédemment, mais il peut également être considéré comme collectif dans le cas où le groupe occupe cette fonction (Bouteyre, 2008).

Le concept de la résilience scolaire est quelque peu controversé puisque plusieurs auteurs ne le considèrent pas comme une entité, mais plutôt comme un critère permettant de mesurer la résilience (Bouteyre, 2008). Lorsqu'utilisé comme critère, les auteurs utilisent le terme de résilience scolaire comme synonyme à la réussite des élèves.

Dans le contexte de la présente recherche, la résilience scolaire se décrit comme étant la capacité d'un enfant à se développer sainement et à vivre des réussites sur le plan scolaire en dépit des difficultés rencontrées dans sa vie (Bénard, 2004). Il est important de mentionner que la réussite scolaire peut être associée à la résilience sans toutefois représenter un prérequis pour une adaptation positive chez l'enfant (Marriott et al., 2014).

Réussite scolaire. La réussite scolaire, quant à elle, fait davantage référence à la mission de l'école, selon la Loi sur l'instruction publique au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020, en ligne) qui est :

[...] dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite.

Elle est reliée aux normes scolaires qui mettent davantage l'accent sur les résultats scolaires, le passage au niveau de classe supérieur et à l'acquisition de diplômes (Demba, 2016; Feyfant, 2014). Le temps investi dans les devoirs et leçons ainsi que le développement de l'autonomie chez les jeunes sont des variables souvent associées aux définitions de la réussite scolaire (Deslandes, 2005). La réussite scolaire induit donc la notion de performance qui est mesurable via des indicateurs surtout quantitatifs tels que les notes et l'atteinte de compétences (Demba, 2016; Lapostolle, 2006).

Réussite éducative. Le concept de réussite éducative a pris de l'ampleur dans les dernières années. Ce concept qui est, parfois, mis en opposition à la notion de réussite scolaire doit plutôt être considéré en interdépendance avec cette dernière (Feyfant, 2014). La réussite éducative fait référence à une compréhension de la réussite beaucoup plus large que la réussite scolaire, en englobant celle-ci (Demba, 2016). La réussite éducative concerne le développement général des jeunes, tant sur les plans physique, intellectuel, affectif, social que moral (Lapostolle, 2006). Elle vise à la fois le développement personnel (p. ex., autonomie, bien-être, insertion sociale) et professionnel des jeunes

(développement de compétences, aspirations futures, etc.) (Rousseau, 2016). Ce type de réussite tient compte des interventions du milieu scolaire, mais également des autres acteurs qui gravitent autour des enfants (famille, communauté, institutions, organismes, etc.)¹. Ainsi, la réussite éducative n'est pas seulement mesurée à partir d'indicateurs de réussite scolaire, mais plutôt à l'aide de mesures de différents systèmes qui sont particulièrement de nature qualitative et qui s'avèrent peu documentées (Lapostolle, 2006). Entre autres, les capacités d'adaptation mises en branle chez les jeunes sont considérées comme des indicateurs de réussite éducative (Allès-Jardel, Monneraud, & Prespéri, 2001; Clerget, 2012; Galand, Philippot, & Frenay, 2006). Galand et ses collègues (2006) définissent l'adaptation scolaire comme des échanges suffisamment constructifs entre un élève et son milieu scolaire.

Dans le contexte de notre recherche, la réussite éducative sera davantage mise de l'avant puisqu'elle permet d'englober les liens possibles avec le concept de résilience scolaire. Tel que décrite précédemment, la notion de réussite scolaire sera également considérée puisqu'elle ne peut être isolée considérant qu'elle est partie prenante du concept de réussite éducative. Les deux termes seront donc utilisés, sans toutefois, être employés comme synonymes.

Pratiques scolaires. En ce qui a trait aux pratiques scolaires, elles peuvent être variées. Sous l'angle écosystémique, Terrisse et ses collègues (2001) ont identifié des

¹ http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr_n/page/17/w/quelques-definitions/

facteurs de risque et de protection scolaires à l'intérieur des facteurs mésosystémiques (environnements scolaire et social). Ils invoquent des facteurs structurels ainsi que des facteurs psychologiques. Les facteurs structurels font référence à l'environnement scolaire. À titre d'exemple s'y retrouvent, la localisation de l'école, l'équipement, les exigences, la clarté des règles, la direction, les services de soutien, la collaboration famille-école et la stabilité du corps professoral. Une faible collaboration famille-école pourrait représenter, par exemple, un facteur de risque. Une bonne collaboration représenterait un facteur de protection. Les facteurs psychologiques proviendraient, quant à eux, des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants, de la prédiction autodéterminante (effet Pygmalion) de la part des enseignants ainsi que de leurs compétences comme professionnels. D'autre part, la relation entre les enseignants et leurs élèves constituent également un facteur important dans la résilience scolaire des élèves. Les valeurs promues par l'établissement scolaire ainsi que le type d'interventions mises en place pour aider les jeunes en difficultés demeurent d'autres exemples de pratiques scolaires (Padron, Waxman, & Huang 1999; Stewart, McWhirter, Sun, & Stewart, 2007).

Pratiques scolaires et résilience scolaire. Les expériences positives liées à l'école sont associées à la résilience chez l'enfant (Anaut, 2006). Dans le cadre de notre recherche, les variables suivantes seront privilégiées: styles éducatifs des enseignants, relation enseignant-élève, attentes de l'enseignant, climat scolaire et motivations scolaires. Les interactions entre ces variables avec la résilience scolaire seront également présentées.

Styles éducatifs des enseignants. Le modèle des styles parentaux de Baumrind (1966) a été appliqué aux styles éducatifs des enseignants au début des années 2000, afin de mieux comprendre leur impact sur la motivation et la réussite des élèves (Wentzel, 2002). Dans le cadre scolaire, les styles des enseignants se caractérisent par deux composantes similaires à celles des styles parentaux : la sensibilité de l'enseignant ainsi que ses attentes scolaires envers les élèves (Dever & Karabenick, 2011).

Le style d'enseignement démocratique se définit par des hauts niveaux de sensibilité et d'attentes scolaires. Le style démocratique offrirait les conditions optimales à la réussite. Notamment, Pianta, Belsky, Houts et Morrison (2007) expliquent qu'il favoriserait un meilleur engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires ainsi que des conditions d'apprentissage favorables. Le style d'enseignement autoritaire, quant à lui, se caractérise par un faible niveau de sensibilité de la part de l'enseignant et par un haut niveau d'attentes scolaires. Considérant ces composantes chez l'enseignant, les élèves auraient tendance à éprouver moins de sentiments de compétence scolaire et relationnelle (Walker, 2008). Le faible sentiment de compétence scolaire se justifierait, entre autres, par le manque de soutien de l'enseignant envers le développement de l'autonomie de son élève. Pour ce qui est du style d'enseignement permissif, il est composé d'un haut niveau de sensibilité et d'un faible niveau d'attentes scolaires de la part de l'enseignant. Dans sa recherche, Walker (2008) démontre que les élèves ayant un enseignant permissif performent moins bien que les élèves d'enseignants ayant un style différent. Elle souligne ainsi la similarité des résultats des effets des styles d'enseignement

sur la réussite scolaire avec ceux des styles parentaux. Afin d'obtenir ces résultats, Walker a réalisé son étude auprès de trois enseignants présélectionnés par des élèves ainsi que par la direction de l'école selon certains critères (première phase) ainsi qu'auprès de 45 élèves de cinquième année. Dans sa deuxième phase, elle a effectué de l'observation en classe ainsi que des entrevues auprès des enseignants afin d'évaluer leur style d'enseignement. Elle a également tenu compte du point de vue des jeunes à cet effet en les questionnant, via un sondage, sur différents aspects (p. ex., perceptions des élèves face aux styles d'enseignement, niveau d'engagement des enseignants, perceptions des élèves face aux pratiques des enseignants qui sont centrées sur la performance).

D'autre part, Doré-Côté (2007) suggère de ne pas limiter l'impact des enseignants sur leurs élèves uniquement à leurs comportements pédagogiques, mais de considérer également la relation enseignant-élève.

Relation enseignant-élève. Les enseignants occupent une place essentielle dans l'adaptation scolaire de leurs élèves (Shek & Wu, 2016). Potvin, Paradis et Pouliot (2000) affirment que la relation positive entre les enseignants et leurs élèves est associée à un vécu scolaire positif. Les élèves qui entretiennent une relation positive avec leur enseignant ont de meilleurs résultats scolaires, sont davantage motivés face aux tâches scolaires et participent davantage en classe (Hamre & Pianta, 2005). Cette relation positive renvoie à une relation chaleureuse et collaborative. Il s'agit d'une relation unique se caractérisant par la communication et par le soutien bienveillant. Selon

Cornelius-White (2007), le lien entre les enseignants et leurs élèves favorise le développement d'une relation de confiance chez les enfants, un meilleur engagement envers les tâches scolaires, de même que l'adoption de comportements positifs à l'école permettant donc l'obtention de meilleurs résultats. Kourkoutas et Xavier (2010) soutiennent également le rôle significatif des enseignants dans le développement du concept de soi et de l'estime de soi chez les enfants (composantes de la résilience). En effet, les enseignants faisant preuve de sensibilité aux difficultés rencontrées par leurs élèves et qui, en réponse à ces difficultés recourent à diverses stratégies de résolution de problèmes, favorisent le développement socioémotionnel et le développement académique chez les élèves à risque. Le terme à risque renvoie ici aux élèves ayant des problèmes émotionnels, comportementaux, familiaux et d'apprentissage. De même, les élèves qui perçoivent une relation chaleureuse avec leur enseignant sont moins enclins au décrochage scolaire (Lee & Croninger, 2001). En effet, la nature chaleureuse de la relation entre les enseignants et leurs élèves serait associée à la motivation scolaire des enfants ainsi qu'à ses aptitudes scolaires (Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). À l'inverse, une relation négative entre ceux-ci serait associée à un cheminement scolaire plus difficile (Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002).

Bien que la relation chaleureuse entre les enseignants et leurs élèves soit associée à une multitude de bienfaits, Gill et ses collègues (2004) ont démontré qu'elle prédit uniquement la motivation de l'élève et non la réussite scolaire dans certains contextes. Un excès de sensibilité de la part des enseignants au détriment de la dimension « attentes

scolaires » serait associé à de faibles résultats scolaires. Il demeure important pour les élèves que les enseignants fixent des attentes scolaires dans l'objectif de les motiver.

Attentes des enseignants. La relation entre les enseignants et leurs élèves est teintée des attentes des enseignants à l'endroit des apprenants. Ces attentes influencent la relation de même que diverses sphères du fonctionnement scolaire des enfants (p. ex., réussite, climat de classe, investissement des enseignants envers les élèves, estime de soi, etc.). Les attentes et représentations internes des enseignants à l'égard de leurs élèves peuvent s'avérer plus ou moins conscientes et sont façonnées par les normes culturelles (Gauthier, Desbiens, & Martineau, 2003). Ces attentes se créent dès les premiers contacts entre les enseignants et leurs élèves à partir d'indices observables (p. ex., notes et performances antérieures provenant des bulletins scolaires, commentaires des enseignants précédents, etc.) et d'autres davantage subjectifs (p. ex., genre, tenue vestimentaire, milieux sociaux, etc.). Ces derniers étant influencés par des référents personnels. Ces premières attentes ont des impacts au niveau des comportements des enseignants envers les élèves, des comportements des enfants ainsi que sur les perceptions que les enfants ont d'eux-mêmes. Les travaux de Rosenthal, Jacobson, Audebert et Rickards (1971) sur l'effet Pygmalion à l'école sont certainement des plus étudiés à ce sujet. L'effet Pygmalion, à proprement dit, est une prophétie autoréalisatrice. En contexte scolaire, elle fait référence aux impacts des attentes des enseignants sur les performances des élèves. Brièvement, Rosenthal et al. (1971) ont étudié l"effet Pygmalion auprès d'enfants provenant d'un milieu défavorisé et d'enseignants. Les chercheurs ont induit aux enseignants, en début d'année scolaire, des

données indiquant que certains enfants étaient plus doués que d'autres. Les résultats, en fin d'année scolaire, ont montré une évolution davantage marquée chez les enfants qui avaient été identifiés comme étant plus doués auprès des enseignants. Les résultats de Rosenthal et al. ont été critiqués en raison des nombreuses variables pouvant influencer les performances des enfants (p. ex., les propres influences des chercheurs sur les enseignants, les caractéristiques de l'élève influençant son rendement, les conditions physiques disponibles à l'école telle qu'être placée à l'avant, etc.) (Karademi, Dogan, Deflorenne, Carra, & Buis, 2018). Toutefois, plusieurs autres recherches démontrent l'impact des différents types d'attentes sur la réussite des élèves (Decostre, 2009).

Les résultats des enfants seraient meilleurs lorsque les enseignants entretiendraient des attentes élevées à leurs égards et qu'ils permettraient l'établissement d'une atmosphère sécurisante dans laquelle les enfants feraient des expériences intellectuelles et d'autonomie (p. ex., expression de leurs points de vue) (Decostre, 2009). Les attentes élevées des enseignants envers la réussite des élèves ainsi que de leurs comportements sociaux favoriseraient l'établissement d'un climat d'apprentissages positif. Bien que les attentes exigeantes soient considérées comme positives pour mener à de meilleurs apprentissages chez les jeunes, elles doivent être réalistes permettant un équilibre entre les exigences ainsi que les capacités et chances de réussite chez les enfants (Gauthier et al., 2003). Certaines attitudes chez les enseignants favoriseraient l'expression d'attentes positives à l'égard de leurs élèves : équité entre les élèves (qu'on pourrait définir comme une attention adaptée aux différences individuelles; p. ex., temps consacré, façon de réagir

aux comportements), création d'un environnement social et émotionnel chaleureux, limitation des comparaisons entre les élèves en ce qui a trait à leurs résultats scolaires, etc.

Les attentes des enseignants auraient également des impacts au niveau du climat d'apprentissage, de la motivation, de l'estime de soi et de la confiance en soi chez les enfants. Par exemple, les enseignants qui perçoivent leurs élèves comme « meilleurs » seraient plus sensibles et impliqués auprès de ces derniers, leur offrirait plus de soutien dans la résolution de problèmes et reformuleraient davantage leurs consignes lors d'interrogations de la part des enfants. Ces derniers seraient davantage motivés et auraient une meilleure confiance en leurs compétences. À l'inverse, moins de disponibilité, d'échanges relationnels (p. ex., contacts visuels, sourires, etc.) et plus de critiques envers les erreurs commises seraient observés lorsque les enseignants perçoivent leurs élèves comme ayant moins de potentiel académique. De plus, les enfants dont les enseignants attendraient moins de performance auraient tendance à davantage être démotivés (Deswarthe, 2019)¹.

Climat scolaire. La notion de climat scolaire est, elle aussi, un concept qui peut être défini de différentes manières selon les auteurs et constituée de différentes composantes en fonction des modèles et variables que les chercheurs étudient (Steffgen & Recchia, 2012). Certains abordent le climat scolaire en faisant davantage référence au climat de classe alors que d'autres le considèrent dans une visée plus globale. Dans le premier cas,

¹ <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-l-effet-pygmalien-a-l-ecole>

qui réfère au climat de classe, cela comprend entre autres, les méthodes d'enseignement et la structure des règles à l'intérieur de la classe. Dans le second cas, le climat scolaire mise sur l'environnement général de l'école en incluant le climat de classe (Debarbieux et al., 2012; Galand, Hospel, & Baudoin, 2012). D'autres considèrent même le climat scolaire d'une façon plus élargie en tenant compte à la fois de la composante familiale (p. ex., implication parentale), scolaire (p. ex., travail des enseignants) et personnelle (p. ex., implication de l'enfant) (Talavera, Molina, & Mallet, 2016). Les principales composantes du climat scolaire étudiées sont généralement associées à la qualité des relations sociales, à la présence de normes et de valeurs indiquées, au respect des règles établies, au sentiment de justice et aux attentes envers les élèves et le personnel (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Ma, Stewin, & Mah, 2001). Cohen et ses collaborateurs (2009) ajoutent le niveau de sécurité perçue par les enfants ainsi que la cohérence et la collaboration au sein de l'établissement scolaire. En effet, l'environnement scolaire peut également agir à titre de fonction rassurante via le climat et la structure instaurée. Les limites établies ainsi que la cohérence de celles-ci permettent aux élèves de cerner le cadre dans lequel ils peuvent se déployer. Cette sécurité provenant de l'externe appuie par la suite la sécurisation interne de l'enfant (Bouteyre, 2008).

Les liens entre le climat scolaire et la réussite scolaire ont été étudiés pour associer, de façon générale, un climat positif à une haute réussite éducative. Le climat de classe négatif est identifié, quant à lui, comme un des meilleurs prédicteurs du décrochage

scolaire (Cossette et al., 2004) puisqu'il aurait des impacts sur la persévérance scolaire, un des facteurs permettant la réussite scolaire ou éducative. La persévérance et l'optimisme sont d'ailleurs identifiés comme des facteurs d'adaptation chez les enfants (Seligman, 2013). Divers facteurs de protection associés au climat de l'école ont été identifiés dans la réussite scolaire des élèves. Les relations significatives entre les enfants et les adultes de l'école (p. ex., enseignants, membres du personnel, intervenants, etc.) permettent, entre autres, aux enfants de développer une image positive associée à l'école en favorisant l'estime personnelle ainsi que le désir de réussir (motivation scolaire) (Karcher, 2004; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). L'implication des enfants dans leur propre milieu éducatif par l'entremise d'activités organisées augmenterait leur sentiment d'engagement et d'appartenance à l'école favorisant ainsi leur réussite éducative (Joselowsky, 2007). Les facteurs liés à la structure en classe et plus largement à l'école telle qu'une direction soutenante plutôt que contrôlante ainsi qu'un encadrement clair, cohérent et structuré avec des règles claires présentées (discipline démocratique) aux enfants les aideraient à réussir (Croninger & Lee, 2001; Fallu & Janosz, 2003; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; Janosz, 2000). Lorsque les élèves ont accès à ce type d'environnement, ils arriveraient à intérioriser un sentiment de justice face à l'équité entre les pairs ainsi qu'à une représentation positive de l'école. Ce faisant, les enfants auraient davantage de chances de se sécuriser et d'être disponibles aux apprentissages. À l'opposé, l'instabilité du personnel scolaire, le manque de clarté, de cohérence et de sentiment de justice dans l'application des règles favoriseraient certaines difficultés scolaires, dont la victimisation à l'école (Debarbieux, 2008). Finalement, la

participation parentale à l'école favoriserait également le climat scolaire et influencerait positivement la réussite scolaire (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000; Woolley & Bowen, 2007). Thapa et ses collègues (2013) affirment que le climat positif à l'école a des répercussions notables sur la santé physique et mentale des enfants. Ces répercussions passeraient, entre autres, par l'impact positif sur l'estime de soi qui serait un facteur important dans la réussite de même que dans la résilience.

Motivation scolaire. La motivation est un domaine de connaissances large pouvant s'appliquer à différentes disciplines. Aux fins de la présente recherche, c'est précisément le concept de motivation scolaire qui est priorisé. La motivation scolaire est un facteur fondamental à la réussite éducative (Lacroix & Potvin, 2009). Elle relève de facteurs intrinsèques, mais également de facteurs extrinsèques permettant ainsi des interventions effectuées par les différents milieux éducatifs de l'enfant (p. ex., famille, école, etc.) (Cabot, 2016). Elle fait également partie des facteurs de résilience identifiés chez les jeunes (Prince-Embury, 2011). De nombreux modèles ont été établis pour faire l'étude de la motivation scolaire tels que la théorie de l'autodétermination de Ryan, Richard et Deci (2000), la théorie des buts de Ames (1992) et de Nicholls (1989), la théorie des attentes et de la valeur de Wigfield et Eccles (2000), le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et le modèle de motivation scolaire de Barbeau (1994), mais il ne s'agit pas pour cet essai de dresser le portrait de chacun de ceux-ci. Il s'agit simplement de faire un bref inventaire des pratiques identifiées comme positives dans la réussite et l'adaptation des enfants. Ce sont les modèles de Ames (1992), Nicholls (1989) et de Viau (2009) qui

ont été retenus dans cette recherche. Viau (1994, p. 7) définit la motivation scolaire comme suit :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévéérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

La perception générale de soi peut être influencée par différents types de perceptions de soi qui influencent la réussite et l'engagement scolaires des élèves. D'abord, il y a la perception de la valeur d'une matière faisant référence à l'intérêt et l'utilité que les élèves accordent à une matière. Il y a ensuite, la perception de leurs propres compétences qui correspond au sentiment d'efficacité personnelle (sentir avoir la capacité de réussir une tâche préalablement évaluée). La perception de contrôlabilité contribue également à la perception de soi. Cela fait référence au sentiment d'efficacité interpersonnelle et à la croyance qu'ils ont de posséder les stratégies pour atteindre ces buts. Ces diverses composantes permettent toutes l'atteinte de buts qui est aux sources de la motivation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Viau, 1994). Le sentiment de compétence personnelle est donc un facteur important dans l'engagement scolaire et est inclus dans les *buts de maîtrise* qui sont favorables à la réussite chez les jeunes dans le modèle des buts de Ames (1992) et Nicholls (1989). Cette théorie explique que les élèves analysent et interviennent dans leur scolarité en fonction des buts qu'ils poursuivent. Il est alors possible de retrouver deux types de buts soit les *buts de maîtrise* et les *buts de performance*. Les *buts de maîtrise* réfèrent aux buts qui visent l'amélioration des habiletés chez les jeunes sous l'angle du processus d'apprentissage (p. ex., améliorer sa

compréhension face à un problème, accomplir quelque chose de nouveau, etc.). Les *buts de performance*, quant à eux, regroupent les buts qui visent l'augmentation de sa propre performance de même que par rapport aux autres. La notion de processus n'y est donc pas associée. Les *buts de maîtrise* seraient associés à l'engagement soutenu des jeunes dans leur scolarité alors que les *buts de performance* seraient davantage liés à des stratégies de défense, à des comportements mésadaptés et de désengagement (Galand et al., 2006). D'autre part, diverses pratiques de la part des enseignants favoriseraient les *buts de maîtrise* ainsi que les *buts de performance*. Des pratiques telles que recourir à des activités d'apprentissage en lien avec les intérêts des jeunes, porter l'attention sur les efforts et les progrès personnels des élèves, favoriser l'autonomie des jeunes dans la réalisation des tâches et reconnaître que les erreurs font partie du processus même d'apprentissage favoriseraient les *buts de maîtrise*. À l'inverse, des pratiques de la part des enseignants qui misent sur la comparaison entre élèves, sur les résultats plutôt que sur le processus d'apprentissage et qui valorisent davantage les enfants les plus performants seraient associées aux *buts de performance* (Galand, 2006; Galand et al., 2006).

Les aspects sociaux sont également à considérer dans les buts poursuivis par les élèves à l'école, puisqu'ils auraient aussi des impacts intéressants sur les performances des enfants. Les buts sociaux font référence, entre autres, au fait d'être accepté par les pairs, de se lier d'amitié avec les autres, de se montrer collaborant avec les enseignants et de respecter les règles de la classe, etc. (Filisetti, Wentzel, & Dépret, 2006). Ces buts seraient associés à de bonnes performances scolaires, puisqu'ils nécessitent des

comportements de la part des élèves qui sont aussi impliqués dans la réussite éducative. Cela favoriserait, entre autres, le sentiment d'intégration dans la classe, faciliterait les échanges positifs avec les enseignants et les pairs et soutiendrait l'engagement scolaire chez les jeunes (Galand, 2006).

En résumé, la résilience des enfants peut être construite à l'aide de différents milieux de vie. Ce sont principalement les milieux familiaux et scolaires qui nous intéressent pour ce présent essai doctoral. Sur le plan de la pertinence scientifique, rappelons que le nombre limité de recherche sur la résilience scolaire effectuées auprès des enfants d'âge primaire soutien l'importance d'une telle étude (Bouteyre, 2008). De manière plus précise, l'étude porte son intérêt sur les pratiques parentales reliées au suivi scolaire (participation parentale au suivi scolaire, compréhension du rôle parental, sentiment de compétence parentale, perceptions des invitations à participer des enseignants) et sur les pratiques scolaires (relations enseignant-élève, attentes de l'enseignant, climat scolaire, motivation scolaire). Les écrits scientifiques précédents à l'endroit de ces variables ont mené à l'établissement de trois objectifs de recherche :

1. Décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les enfants;
2. Examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon (les moins résilients et les plus résilients) afin de mieux comprendre leur processus résilient;
3. Élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants.

Méthode

Ce projet de recherche a permis d'évaluer 14 enfants âgés entre 8 et 11 ans et d'explorer les facteurs familiaux et scolaires qui expliquent leur résilience scolaire. Les enfants ont répondu à trois questionnaires (*Échelle de résilience pour enfants*, *Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle des facteurs de protection pour enfants*) et ont été rencontrés en entrevue (*Ligne de vie* et exploration de thématiques spécifiques). Leurs parents ont rempli deux questionnaires (*Questionnaire sociodémographique*, *Contribution parentale au suivi scolaire*) et 11 enseignants ont rempli la *Grille du fonctionnement scolaire des élèves*. Le *dossier scolaire* (bulletin scolaire) de chaque enfant a été consulté. La section suivante portera donc sur les informations relatives au devis de recherche, au recrutement, aux participants, aux instruments de mesure ainsi qu'au déroulement de l'étude.

Devis de recherche

L'étude est considérée comme exploratoire en raison du nombre limité de participants (Alexandre, 2013). Le devis de recherche est de type mixte, permettant de maximiser la réponse aux objectifs de la problématique (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014). Il s'agit d'une approche complémentaire où tant les volets quantitatif et qualitatif vont à la rencontre de l'autre (Dery, 2008).

Le volet quantitatif a été nécessaire afin d'obtenir des données descriptives permettant de classifier les niveaux de contribution parentale au suivi scolaire ainsi que les scores de résilience chez les participants. Il a aussi permis de répertorier les facteurs de protection (individuels, familiaux, environnementaux) les plus recensés dans l'échantillon. Les données quantitatives visaient, plus largement, l'obtention d'informations afin de répondre à l'ensemble des objectifs de l'étude (objectif #1 : décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les enfants, objectif #2 : examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon – les moins résilients et les plus résilients – afin de mieux comprendre leur processus résilient, objectif #3 : élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants).

En ce qui a trait au volet qualitatif, il visait davantage à répondre au deuxième objectif de la recherche (examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon – les moins résilients et les plus résilients – afin de mieux comprendre leur processus résilient), mais il permet également l'obtention de données au niveau de l'objectif un (décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les enfants) et trois de la recherche (élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants). L'étude de cas a été privilégiée puisqu'elle permet d'accéder à une compréhension approfondie d'un phénomène dans son contexte (Merriam, 2009). Ainsi, cela fait écho avec la problématique de l'étude soit la résilience. Rappelons la définition de Ionescu (2011) c'est-à-dire que la résilience constitue un processus interactif entre la personne, sa famille et son environnement, et ce, en réponse

à l'adversité. L'étude de cas rend possible l'approfondissement des processus d'un tel phénomène, puisqu'elle réfère à l'analyse assidue de la résilience en mettant l'accent sur les facteurs de développement en interaction avec l'environnement. Elle favorise donc la compréhension de l'interdépendance des facteurs de risque et de protection selon les différents systèmes ainsi que l'accès à la subjectivité même du processus résilient des participants (Gagnon, 2005). Elle a également permis de comprendre en quoi les enfants les plus résilients se distinguaient du reste de l'échantillon quant aux facteurs ayant permis la mise en place de la résilience. L'étude de cas s'avère alors pertinente dans le contexte de la présente recherche tant en fonction de la problématique que des objectifs de recherche.

L'orientation de l'étude de cas tend vers une approche narrative qui implique certains éléments relevant de la phénoménologie. L'approche narrative a été développée par Michael White et David Eptson dans les années 1980 et permet de prendre en considération l'expérience personnelle d'un individu (Verhesschen, 2006). Elle est utilisée dans les contextes de recherche (p. ex., méthodologie qualitative) de même que sur le plan thérapeutique (p. ex., psychothérapies individuelles et familiales) (Blanc-Sahnoun & Dameron, 2009). L'approche narrative fait référence à l'exercice de la narration de soi. Les écrits et les expériences cliniques démontrent que chaque individu éprouve la nécessité de se reporter à une histoire et de pouvoir la raconter et se la raconter (Anaut, 2002; Denham, 2008; Schauder, 2011). La narration du sujet lui permet, ainsi qu'à son interlocuteur, d'analyser la façon dont son histoire est organisée et structurée (p. ex.,

désorganisation ou cohérence, etc.), la manière dont elle se développe (p. ex., le déroulement du récit, fatalités ou résolutions, etc.) ainsi que la fonction de cette dernière (Schwandt, 2001). Ces informations permettent ainsi l'accès à la manière dont le sujet s'est construit sur le plan identitaire (Tétaz, 2014) et plus largement, elles permettent l'identification de trajectoires traumatiques (Cabassut & Marti, 2014) ou de résilience (Cyrulnik, 2003; Kaufmann, 2001; Schauder, 2011). Dans le cadre de la présente recherche, l'accent est porté sur l'analyse des récits de résilience (p. ex., narration centrée sur la symbolisation des traumas, sur les notions de forces, d'optimisme et de survivance plutôt que sur les souffrances, etc.) (Denham, 2008).

L'utilisation de l'approche narrative ainsi que de la *Ligne de vie* (Hamelin & Jourdan-Ionescu, 2015), dans notre recherche, permet de favoriser l'orientation axée sur la résilience assistée. Ces outils offrent une fonction d'étayage au processus résilient en ce sens où ils représentent une façon d'introduire de la cohérence au sein des histoires, de l'organisation et de la structure concernant certains souvenirs et de favoriser l'activité de liaison nécessaire au bon fonctionnement de la psyché (Le Bret & Mori, 2013). Ils offrent également davantage de pouvoir aux individus comme représentants actifs de leurs propres vies (Blanc-Sahnoun & Dameron, 2009). Bien qu'il ne s'agisse pas de l'objectif principal de l'étude, ils permettront l'expression et l'attribution de sens facilitant un processus d'introspection et de prise de conscience. Ultérieurement, ils pourraient faciliter un processus de transformation chez les participants (White, White, Wijaya, & Epston, 1990). L'approche narrative a été utilisée dans le cadre d'entretiens semi-structurés auprès

des enfants de l'échantillon. Le canevas des entretiens est articulé autour de la *Ligne de vie* qui sera présenté dans la section instruments de mesure.

En somme, les volets quantitatif et qualitatif visent à atteindre les trois objectifs de la recherche. Chacun de ces volets permet de rencontrer la perspective écosystémique et ils offrent des données au niveau de l'ensemble des variables et des objectifs.

Recrutement

En premier lieu, une lettre d'invitation à participer au projet de recherche a été acheminée à la Commission scolaire des Samares. Cette lettre présentait la recherche en précisant la problématique ainsi que les principaux concepts à l'étude. L'importance de l'implication du milieu scolaire dans le développement de l'enfant ainsi que dans la recherche avait été soulevée. La pertinence scientifique et sociale de cette étude leur avait également été évoquée de même qu'un plan provisoire du déroulement de la recherche. À la suite à l'acceptation à participer à l'étude par la commission scolaire, une rencontre a eu lieu avec le Directeur adjoint des services éducatifs ainsi qu'avec une neuropsychologue de la commission scolaire afin de nous soutenir dans le processus d'expérimentation. Cette rencontre (avril 2018) visait à présenter le projet d'une manière plus détaillée en parcourant divers aspects de la recherche (cadre théorique, objectifs de recherche, pertinence de l'étude, aspects méthodologiques, instruments de mesure, participants, modalités de recrutement, consentement éclairé). Cette rencontre a permis de cibler les milieux scolaires les plus enclins à participer à la recherche, soit ceux présentant

le plus grand nombre d'élèves afin de répondre aux objectifs de la recherche. Par la suite, un certificat d'éthique a été demandé et émis par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-18-24407.21) en date du 28 mai 2018. Suite à l'obtention du certificat d'éthique, il a été question de contacter les directions des écoles précédemment ciblées via échanges téléphoniques et électroniques. Les directions d'école devaient alors présenter le projet de recherche à l'organisme de participation (*O.P.*) de leurs écoles constituées d'enseignants représentants. Nous avons été invitées à présenter notre projet de recherche à un de ces organismes et les deux *O.P.* ont accepté de participer à l'étude. Par la suite, des échanges (en présence, par téléphone, par courriel) ont eu lieu avec les directions respectives des écoles afin de discuter du projet et de planifier l'expérimentation avec eux. Pour un des milieux scolaires (école de l'Aubier) la phase d'expérimentation a été effectuée à l'automne 2018 et à l'hiver 2019 tandis que pour les deux autres (école de La Gentiane et école Louis-Joseph-Martel), elle a été réalisée à l'hiver 2019.

Le recrutement auprès des parents à l'école de l'Aubier s'est effectué, sur les conseils du milieu scolaire, via la plateforme électronique de leur école puisqu'il s'agissait du meilleur moyen permettant de s'adresser au plus grand nombre de parents. En regard des difficultés rencontrées concernant le taux de participation de ce premier recrutement, certaines modifications ont eu lieu lors du recrutement dans les deux autres milieux à l'hiver (école de La Gentiane et école Louis-Joseph-Martel). En effet, l'invitation à participer à la recherche s'est réalisée en présentant le projet aux enfants directement en

classe. Ces derniers pouvaient alors poser leurs questions et faire parvenir à leurs parents une affiche qui les invitait à participer à l'étude. Un lien url pour accéder au formulaire de consentement et au questionnaire y était affiché de même que la possibilité alternative, pour les parents, de répondre au questionnaire via une formule papier. L'affiche a également été envoyée aux parents de manière électronique afin de leur rendre plus accessible le questionnaire. Pour tous les milieux scolaires, un incitatif à participer à la recherche a été offert, soit un tirage de deux chèques-cadeaux d'une valeur de 50 \$. Malgré tout cela, le nombre de participants est resté fort limité.

Participants

L'échantillon est composé de 14 enfants du deuxième et troisième cycle du primaire, âgés entre 8 et 11 ans provenant de trois écoles d'une même commission scolaire (Commission scolaire des Samares). La moyenne d'âge des enfants est de 9,36 ans ($\bar{E}T = 1,15$) et la proportion des garçons (71,43 %) dans l'échantillon est plus élevée que celle des filles (28,57 %). Le choix de recruter des enfants de ces âges s'explique, entre autres, par le raisonnement cognitif dont ils peuvent faire preuve à ces âges permettant ainsi une compréhension des instruments de mesure et des questions lors de l'entretien. De plus, le début du deuxième cycle du primaire (troisième année) de même que la fin de celui-ci (sixième année) représentent des étapes sensibles aux changements et aux adaptations d'un point de vue académique. Pour les élèves de troisième année, il s'agit de l'entrée dans un nouveau cycle d'études et pour les élèves terminant leur sixième année, il s'agit de leur transition vers l'école secondaire ainsi que vers l'adolescence. Ainsi, ces

différentes transitions permettront, d'une part, d'observer les mécanismes d'adaptation en jeu chez les jeunes et, d'autre part, d'identifier les facteurs de protection à privilégier ultérieurement. Les écoles ont été sélectionnées sur la base de l'emplacement territorial (Lanaudière) et selon les secteurs présentant les plus grands nombres d'élèves par école afin de favoriser le taux de participation. Considérant l'influence du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire (Arapi, 2012), il semble pertinent de souligner que les trois écoles participantes présentent des indices de milieu socioéconomique (IMSE), selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, se situant respectivement (école de l'Aubier, écoles de St-Calixte- La Gentiane et Louis-Joseph-Martel) aux déciles 9, 10 et 10. Le IMSE correspond à la proportion des familles où la mère ne détient pas de diplôme, certificat ou grade et à la proportion des familles où les parents n'avaient pas d'emploi durant la semaine du recensement canadien. Les écoles sont classées sur une échelle de 1 à 10 où le rang 1 est considéré comme le moins défavorisé et où le rang 10 est considéré comme le plus défavorisé (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Bien que les écoles participantes soient considérées comme ayant un IMSE très faible, la catégorie de revenus des familles participantées la plus fréquente se situe entre 50 001 et 75 000 \$ (voir Figure 1).

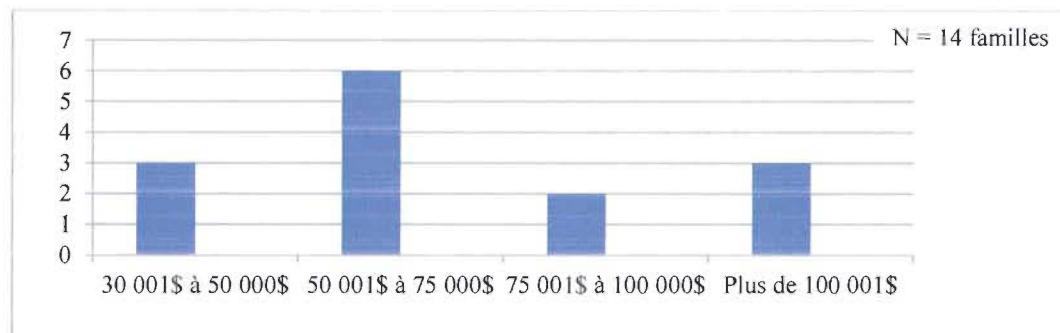


Figure 1. Nombre de familles par catégories de revenu annuel brut.

De plus, six mères de l'échantillon ont un niveau d'études collégial, quatre ont un niveau d'études universitaires et deux possèdent un diplôme d'étude professionnelle. En ce qui a trait aux deux pères participants, un a fait des études universitaires alors que le second a obtenu un diplôme d'étude professionnelle. La moyenne d'âge des mères participantes est de 37,25 ans ($\bar{E}T = 5,02$) alors qu'elle est de 46 ans ($\bar{E}T = 4,24$) pour les deux pères répondants. Les données sociodémographiques soulignent également dix familles nucléaires, quatre parents séparés, dont deux familles avec reconstitutions conjugales (voir Figure 2).

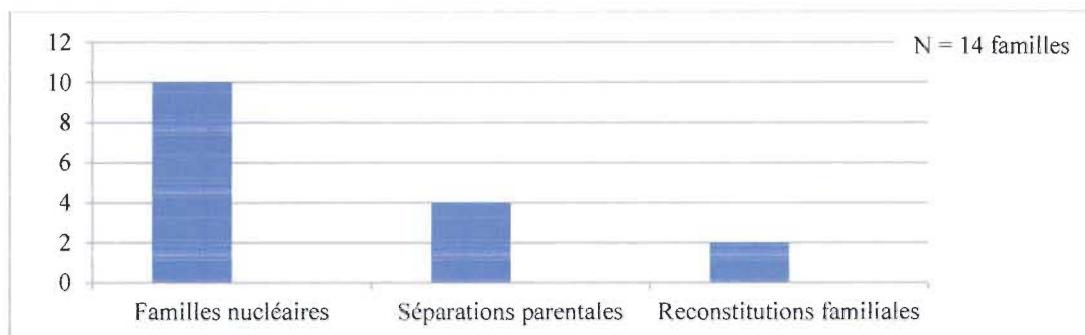


Figure 2. Nombre de familles par statuts familiaux.

Au niveau de la participation des enseignants, 11 ont participé à l'étude, dont un seul enseignant de sexe masculin. Les enfants, parents et enseignants devaient avoir la capacité de lire, d'écrire et de parler dans la langue française. En ce qui a trait aux critères d'exclusion, les élèves ayant déjà bénéficié d'une évaluation psychologique par l'étudiante dans le cadre de son emploi antérieur dans la commission scolaire ont été exclus. Ce critère a permis d'assurer la protection des élèves étant donné leur vulnérabilité, d'éviter tout conflit de rôles ainsi que de limiter certains biais quant à la validité des résultats. Au-delà de ces critères, la recherche a visé à respecter le concept d'inclusion et à favoriser la participation d'un large échantillon d'enfants, de parents et d'enseignants.

Instruments de mesure

Cette section présente les huit instruments de mesure utilisés lors de la recherche. À l'expérimentation auprès des parents, ce sont le *Questionnaire sociodémographique* ainsi que l'échelle de *Contribution parentale au suivi scolaire* qui ont été utilisés. Les enfants ont, quant à eux, rempli des échelles visant la résilience : *Échelle de résilience pour enfants*, *Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle des facteurs de protection pour enfants*. Ils ont aussi participé à un entretien semi-structuré basé sur la *Ligne de vie* et l'exploration de diverses thématiques (implication parentale, attentes parentales, relation enseignant-élève, attentes de l'enseignant, climat scolaire, motivation scolaire). Pour l'expérimentation auprès des enseignants, ces derniers ont complété la *Grille du fonctionnement scolaire des élèves*. Le *dossier scolaire* (bulletin scolaire) a été consulté pour l'ensemble des participants. Les questionnaires ont été adaptés et traduits alors que

d'autres ont été élaborés sur la base d'éléments théoriques et scientifiques par la responsable de la recherche et la directrice de la recherche et validés par des membres du groupe de recherche Aidenfant de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ainsi, la pré-expérimentation concernant l'adaptation des questionnaires sera d'abord présentée pour ensuite décrire les instruments de mesure employés dans l'étude.

Pré-expérimentation

La première étape de la pré-expérimentation a consisté à effectuer une recherche des écrits scientifiques afin de recenser certains instruments de mesure évaluant la résilience chez les enfants. Les critères de cette recherche ont été élargis à une clientèle adolescente et adulte considérant qu'il y avait peu d'instruments développés et traduits en langue française pour mesurer la résilience chez les enfants âgés entre 8 et 12 ans, ces derniers représentant notre échantillon cible. Finalement, les principales échelles retenues pour la pré-expérimentation sont les suivantes *Resiliency Scales for Children and Adolescents* (Prince-Embury, 2006, 2007) ainsi que la version française de la *Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)* (Daigneault et al., 2013), l'*Échelle de facteurs de risque* (Jourdan-Ionescu, Ionescu, Lauzon, Tourigny, & Ionescu-Jourdan, 2010a) et l'*Échelle de facteurs de protection* (Jourdan-Ionescu, Ionescu, Lauzon, Tourigny, & Ionescu-Jourdan, 2010b). Pour ce qui est de l'*Échelle de résilience pour enfants* (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018a), celle-ci a été élaborée à partir de la traduction de certains items tirés du *Resiliency Scales for Children and Adolescents* (Prince-Embury, 2006, 2007) et de l'adaptation des items de la traduction française de la *CYRM-28* (Daigneault et al., 2013).

Seuls trois énoncés ont été ajoutés et créés [« Te sens-tu en sécurité à l'école? », « Parles-tu à ton enseignant(e) de tes émotions? », « Penses-tu que ton enseignant(e) ou que les adultes de ton école seront toujours prêts à t'aider dans les moments difficiles? »]. En ce qui a trait à l'*Échelle de facteurs de risque* (Jourdan-Ionescu et al., 2010a) et à l'*Échelle de facteurs de protection* (Jourdan-Ionescu et al., 2010b), il a été principalement question d'adapter les items et de recourir à un vocabulaire davantage accessible pour les jeunes de l'échantillon, les échelles étant initialement destinées à une population d'âge adulte.

La version préliminaire des questionnaires adaptés (*Échelle de résilience pour enfants*, *Échelle de facteurs de risque pour enfants*, *Échelle de facteurs de protection pour enfants*) a donc été administrée à cinq enfants, âgés entre 8 et 11 ans, de notre entourage. Ils ont également été validés par une orthopédagogue et une enseignante œuvrant dans le milieu scolaire au niveau primaire. Des doctorantes en psychologie (N = 3) du groupe de recherche *Aidenfant* ainsi que la directrice de la recherche ont aussi participé à la validation des instruments. Certaines modifications ont donc été réalisées à la suite de cette pré-expérimentation. Celles-ci consistaient à préciser certains énoncés en recourant à un vocabulaire plus adapté à l'âge des participants ainsi qu'en définissant davantage certaines thématiques. Entre autres, certaines clarifications ont été apportées lorsqu'il était question d'aborder les notions telles que le handicap, les traditions, le type d'accident(s), le type de situations sociales et la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Les items présentés sous la forme négative ont également été reformulés sous la forme positive (p. ex., « Quand je vis des difficultés, je persévère » plutôt que « Quand je vis des

difficultés, je ne me décourage pas »). Un autre changement effectué a été la suppression de certains items qui se répétaient et/ou mesuraient le même concept (p. ex., supprimer l’item : « Est-ce que tes amis sont là pour toi? » et conserver l’énoncé : « Crois-tu que tes amis seront toujours là pour toi dans les moments difficiles? »). De plus, afin d’éviter la répétition d’items pour chacun des deux parents (p. ex., « Ma mère a déjà passé un moment à l’hôpital, car elle était malade », « Mon père a déjà passé un moment à l’hôpital, car il était malade ») les deux ont été fusionnés (p. ex., « Un de mes deux parents a déjà passé un moment à l’hôpital ») afin d’obtenir des scores totaux davantage représentatifs. Pour finir, en regard des commentaires émis par les enfants et les évaluateurs lors de la pré-expérimentation, ainsi que selon nos observations qualitatives, il a été convenu de soutenir davantage les participants lors de la complétion de l’*Échelle de facteurs de risque* pendant la phase d’expérimentation. Celle-ci pouvant activer certains stresseurs et malaises chez les jeunes.

Expérimentation auprès des parents

Cette section présente, dans l’ordre, les instruments de mesure utilisés auprès des parents participants à la recherche. Le *Questionnaire sociodémographique* ainsi que le questionnaire *Contribution parentale au suivi scolaire* seront détaillés.

Questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire a été rempli par les parents des enfants afin d’obtenir un portrait global des caractéristiques des participants de l’échantillon. Il pouvait être complété de façon individuelle ou par le couple parental. Les

informations demandées sont des données communément utilisées dans les recherches impliquant une clientèle d'âge scolaire. Plus précisément, le questionnaire a permis de recueillir des informations concernant le nom et prénom, l'âge, le sexe, le niveau de scolarité des parents (secondaire, diplôme d'études professionnel, cégep, université, autre) et des enfants (troisième, quatrième, cinquième, sixième année du primaire) ainsi que le revenu annuel brut (moins de 15 000 \$ par an, entre 15 001 et 30 000 \$, entre 30 001 et 50 001 \$, entre 50 001 et 75 000 \$, entre 75 001 et 100 000 \$, plus de 100 001 \$) et la situation conjugale (couple parental, séparation parentale, reconstitution familiale). Soulignons que le nom et prénom des parents ont seulement été recueillis à des fins de païrage avec les données des élèves. Une fois le païrage effectué, ils ont été remplacés par des numéros sur les divers instruments. Des informations concernant leur enfant (âge, sexe, année scolaire, particularités dans le cheminement scolaire, difficultés, adversités vécues, informations sur la fratrie, implication des grands-parents) ont également été obtenues à l'aide de ce questionnaire. La durée approximative pour répondre à cet instrument était d'environ dix minutes.

Contribution parentale au suivi scolaire. Cet instrument est l'adaptation du questionnaire *Participation au suivi scolaire* (Deslandes, 2001b; Deslandes & Bertrand, 2004) et permet de mesurer l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants, selon le point de vue des parents. Cet instrument adapté a été utilisé afin de répondre aux trois objectifs de la recherche, mais plus particulièrement à la partie familiale de l'objectif #1 (déterminer les facteurs familiaux et scolaires qui favorisent la résilience chez les jeunes).

Il a été autoadministré par les parents de manière individuelle. Les parents avaient la possibilité de le remplir en version papier ou via une plateforme électronique (*Google Docs*). L'instrument *Participation au suivi scolaire* (Deslandes, 2001b; Deslandes & Bertrand, 2004) est composé de 55 items et les échelles de réponses utilisées s'avèrent de type Likert. Ce dernier instrument a été construit sur la traduction de quatre questionnaires; le *Parent Reports of Parent Practices* (Reed et al., 2000), le *Parental Role Construction in Day-to-Day Education Scale* (Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Reed et al., 2000), le *Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School* (Hoover-Dempsey et al., 1992) et le *Parent Perceptions of Teacher Invitations to Involvement* (Reed et al., 2000). Ces quatre derniers instruments permettent d'étudier le processus de participation parentale à la scolarité selon le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) étudié par Deslandes (2001b) et Deslandes et Bertrand (2004). La participation parentale au suivi scolaire, la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à réussir à l'école et les invitations à participer de la part des enseignants représentent les quatre construits de ce processus. Les indices de fiabilité des instruments de mesure varient entre 0,68 et 0,76. Deslandes et Bertrand (2004) proposaient, d'ailleurs, des recherches ultérieures afin d'améliorer la validité de ceux-ci.

Dans le but de mieux répondre aux objectifs de l'étude, certaines adaptations du questionnaire original ont dû être effectuées. La majorité des items de l'instrument initial est tout de même demeurée intacte. Seul l'item « Échanger des notes (lettres, messages) avec le professeur de mon enfant » a été supprimé, puisque nous avons considéré que les

items « Avoir un entretien avec le professeur de mon enfant » et « Communiquer avec le professeur si j'ai des questions au sujet du travail scolaire (devoirs, activités en classe) » regroupaient ce dernier. D'autres items ont été précisés : « Une grande partie de la réussite d'un élève à l'école dépend du professeur de la classe, mon influence est donc limitée » au lieu de « Une grande partie de la réussite d'un élève à l'école dépend du titulaire de la classe, mon influence est donc limitée », « Discuter avec mon enfant des activités scolaires réalisées en classe » plutôt que « Discuter avec mon enfant des activités réalisées en classe » et « Je vais chercher conseil, en cas de besoin, auprès du professeur de mon enfant » à la place de « Je vais chercher conseil auprès du professeur de mon enfant ». D'autres modifications ont été réalisées au niveau des choix de réponses, la fréquence « tous les jours » a été ajoutée. Aussi, les fréquences « une fois cette année » et « une fois par étape » ont été remplacées par « une fois depuis le début de l'année scolaire. ». Ces décisions visaient l'obtention d'une catégorisation de fréquences plus large que spécifique. De plus, comme l'expérimentation dans les différentes écoles n'a pas été effectuée à la même période de l'année scolaire, il nous paraissait plus adapté de recourir à ce choix plutôt que selon les étapes scolaires. Ce choix de réponse favorise ainsi l'uniformité des réponses pour tous les participants. Finalement, le choix de réponse « *un peu en désaccord* » a été retiré afin de favoriser le positionnement des parents à l'échelle de réponses. La version adaptée et finale du questionnaire est donc composée de 54 items. Des échelles de type Likert ont été utilisées. La validité de ce nouvel outil, estimée par l'alpha de Cronbach (α), est de 0,75 et elle est considérée comme satisfaisante. La durée pour remplir ce questionnaire est de 15 minutes.

Expérimentation auprès des enfants

La section suivante porte sur les outils utilisés auprès des enfants : *Échelle de résilience pour enfants*, *Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle des facteurs de protection pour enfants*, *Entretien semi-structuré*. L'ordre de présentation dans l'essai doctoral vise à faciliter la compréhension du processus de résilience chez les jeunes, bien que l'ordre d'administration auprès des enfants ait été différent (*Échelle de facteurs de protection pour enfants*, *Échelle de facteurs de risque pour enfants*, *Échelle de résilience pour enfants*).

Échelle de résilience pour enfants. Cette échelle a été créée à partir des échelles de résilience de Prince-Embry (2011) et de Daigneault et ses collaborateurs (2013). Elle permet de mesurer la résilience chez les jeunes et donc de répondre aux trois objectifs de l'étude et de distinguer les enfants les plus et les moins résilients de notre population. L'instrument a été complété par tous les enfants de l'échantillon, de manière individuelle. Selon la disponibilité des appareils électroniques à l'école, les enfants ont rempli ce questionnaire par écrit ou via la plateforme électronique de Google Docs. Concernant l'échelle de résilience de Prince-Embry (2006, 2007), elle est conçue pour les jeunes âgés entre 9 et 18 ans, mais elle est indisponible en traduction française. Elle comprend 64 items et une échelle de réponse de type Likert. Les indices de consistance interne varient entre 0,89 et 0,93 pour l'échelle ainsi que pour ses trois dimensions principales (*Sense of mastery*, *Sense of relatedness*, *Emotional reactivity*). Pour la seconde échelle (Daigneault et al., 2013), l'échantillon normatif est composé d'adolescents canadiens-français. Le

questionnaire est constitué de 30 items et l'échelle de mesure utilisée est de type Likert. Le coefficient alpha de Cronbach s'avère aussi très bon ($\alpha = 0,88$).

Notre échelle de résilience élaborée à partir des échelles précédentes est composée de 22 items et permet l'obtention d'un score total de résilience. La présence de chaque facteur est cotée avec 1 et son absence avec 0, le score maximum théorique étant de 22. Son indice de validité est très bon (alpha de Cronbach de 0,92). Le temps requis pour la passation est de dix minutes.

Échelle des facteurs de risque pour enfants. Cette échelle est une adaptation du *Questionnaire de facteurs de risque* (Jourdan-Ionescu et al., 2010a). Elle permet l'identification d'adversités rencontrées au cours de la vie. Plus précisément, les items réfèrent à des facteurs de risque individuels, familiaux et environnementaux. L'*Échelle des facteurs de risque pour enfants* offre des données supplémentaires et nécessaires à la compréhension du processus de résilience chez les enfants tout en répondant aux objectifs #1 (décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les jeunes) et #2 (examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon – les moins et plus résilients – afin de mieux comprendre leur processus résilient) de l'étude. Les enfants ont complété cette échelle de façon individuelle, en version papier ou électronique (Google Docs), en petit groupe. Le *Questionnaire de facteurs de risque* (Jourdan-Ionescu et al., 2010a) est validé auprès d'individus d'âge adulte. Il est composé de 34 items et l'échelle de mesure est dichotomique. La consistance

interne estimée à partir du coefficient alpha de Cronbach (α), est de 0,81 et donc est considérée comme bonne.

Notre adaptation de l'échelle est composée de 29 items et d'une échelle de réponses dichotomique. La présence de chaque facteur de risque est cotée avec 1 et son absence avec 0, le score maximum théorique étant de 29. L'indice de validité est moins bon (alpha de 0,52) pour 13 participants (une donnée manquante). Le temps requis pour la passation de cet instrument est d'environ dix minutes.

Échelle des facteurs de protection pour enfants. Cet instrument de mesure est une adaptation du *Questionnaire de facteurs de protection* (Jourdan-Ionescu et al., 2010b). L'*Échelle des facteurs de protection pour enfants* (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018b) permet d'identifier les facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux dont l'individu a bénéficié ou bénéficie. Cet instrument permet de constater quels sont les facteurs de protection des enfants. La connaissance de ces facteurs permet de documenter, en partie, les trois objectifs de la recherche (objectif #1 : décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les jeunes, objectif #2 : examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon (les moins résilients et les plus résilients) afin de mieux comprendre leur processus résilient, objectif #3 : élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants). Cette échelle a été complétée par tous les enfants de l'échantillon. Les participants avaient la possibilité de remplir le questionnaire sur papier ou sur une plateforme électronique

(Google Docs) selon la disponibilité d'ordinateurs portables à l'école. Par petits groupes, les enfants ont répondu individuellement aux questions. Le *Questionnaire de facteurs de protection* (Jourdan-Ionescu et al., 2010b) cible une clientèle d'âge adulte. Il est composé de 35 items et l'échelle de réponses est de type dichotomique. La validité de cet instrument est considérée comme bonne ($\alpha = 0,82$).

Notre adaptation de cet instrument est constituée de 41 items et une échelle de réponses dichotomique est également utilisée. La présence de chaque facteur de protection est cotée avec 1 et son absence avec 0, le score maximum théorique étant de 41. La consistance interne est très bonne, alpha de Cronbach de 0,91, pour 13 participants (une donnée manquante). La passation de cette échelle nécessite une durée approximative de dix minutes.

Entretien semi-structuré. L'entretien semi-structuré de type narratif a été privilégié. L'entretien s'est effectué à l'aide de l'instrument la *Ligne de vie* (Hamelin & Jourdan-Ionescu, 2015) en vue de répondre aux trois objectifs de recherche. Cette entrevue a eu lieu avec tous les enfants de l'échantillon. La *Ligne de vie* peut être utilisée avec tout type de clientèle (p. ex., enfants, adolescents, adultes, personnes âgées, etc.) et adaptée à celle-ci. Il s'agit d'un instrument qualitatif qui considère les sphères individuelle, familiale et environnementale dans l'évaluation de la résilience. Elle permet, entre autres, de déceler les événements et les personnes significatives dans la vie de l'individu. Ainsi, elle permet l'identification de facteurs de risque et de protection. Le temps requis pour cette passation

est d'environ 30 minutes. Un des objectifs de l'utilisation de la *Ligne de vie* est de soutenir la personne dans son processus de remémoration et de représentation de sa propre histoire de vie. Elle permet une description de l'histoire de l'individu à partir d'un tracé partant de sa naissance jusqu'au moment de la passation. Pour ce faire, le matériel requis consiste en une feuille blanche avec des crayons de couleur. Dans le cadre de cet essai, la consigne qui a été donnée aux enfants s'articule comme ceci : « Pour m'aider à mieux te comprendre et me rappeler ce qui a été important pour toi dans ton histoire, je vais te demander de travailler à réaliser une ligne de vie qui sera représentée sur ce papier. Tu peux choisir les couleurs qui reflètent le mieux tes réponses à mes questions. Commence par tracer une ligne au milieu de la feuille allant de gauche à droite. Ta date de naissance doit être écrite à gauche et la date d'aujourd'hui à l'extrême droite. Maintenant, tu peux inscrire les dates importantes de ta vie (si l'enfant n'a pas d'idée, lui suggérer, par exemple, quand tu as commencé l'école, etc.), jusqu'au moment où tu peux remonter dans ta mémoire (inscrire ce moment aussi) ». Afin de favoriser un processus de co-construction, certaines questions ont été posées aux enfants par la chercheuse : « Que te rappelles-tu de cet événement en particulier? », « Qui sont les personnes dont tu te rappelles? », « En quoi cette expérience/événement/personne est-elle importante pour toi? », « Qu'est-ce que tu as appris dans cette expérience? » ou « Comment te sentais-tu dans ton cœur à ce moment? ». Après avoir effectué la *Ligne de vie*, la suite de l'entretien s'est réalisée avec l'exploration de cinq thèmes permettant de mieux cibler les pratiques parentales et scolaires: l'implication parentale, les attentes parentales, la relation avec l'enseignant, ainsi que ses attentes, le climat dans la classe de même que les motivations de l'élève.

Expérimentation auprès des enseignants

La partie suivante présente la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* qui a été utilisée lors de l'expérimentation avec les enseignants.

Grille du fonctionnement scolaire de l'élève. Cette grille est une échelle de mesure basée sur l'instrument de Cefai (2004) : *Pupil resilience in the classroom*. La *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* est composée d'items permettant de prendre en compte des facteurs de risque ou de protection propres au contexte scolaire. L'instrument est utilisé afin de documenter l'objectif #1 de l'étude (décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les jeunes). Il permet, de façon plus générale, d'obtenir des données concernant les deux autres objectifs de la recherche (objectif #2 : examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du reste de l'échantillon afin de mieux comprendre leur processus résilient, objectif #3 : élaborer des pistes d'intervention pour favoriser la résilience scolaire des enfants). La grille a été complétée par les enseignants, ils avaient la possibilité, à leur convenance, de la remplir en version électronique ou en version papier. L'échelle originale de Cefai est disponible en langue anglaise et est composée de sept items (p. ex., *Gets along with the other pupils very well, Likes to help the other pupils, Good at working through everyday classroom situations and difficulties, Seems interested to learn, etc.*). Les enseignants pouvaient répondre à ce questionnaire à l'aide d'une échelle de type Likert. Elle présente un coefficient alpha de Cronbach de 0,92. Notre instrument est composé de 16 items comprenant la traduction des items de Cefai ainsi que certains ajouts (p. ex., *L'enfant*

semble se sentir en sécurité à l'intérieur de l'école, Un des parents de l'enfant s'implique activement dans le suivi scolaire, Un des parents a des attentes trop élevées envers la réussite scolaire de l'enfant, Je partage une bonne relation avec cet élève, J'ai peut-être des attentes trop élevées envers la réussite de cet élève, etc.). Il contient également deux questions ouvertes : Y'aurait-il d'autres informations que vous souhaiteriez partager au sujet de ces enfants? Selon vous, qu'est-ce que les milieux familial et scolaire pourraient mettre en place afin de favoriser la capacité des enfants à faire face aux adversités? L'échelle de mesure utilisée est dichotomique. La cohérence interne des items dichotomiques de cet outil est très bonne (alpha de Cronbach = 0,97). Le temps nécessaire à la passation de cette grille est d'environ 30 minutes.

Consultation du bulletin scolaire

Le bulletin scolaire (année scolaire 2018-2019) de chacun des élèves a été consulté, puisque plusieurs études démontrent que les expériences positives liées à l'école ou à l'éducation sont associées à la résilience chez l'enfant. Ces expériences positives se caractérisent, entre autres, par de bonnes relations entre l'enfant et ses enseignants de même qu'avec ses pairs, par la réussite scolaire ainsi que par l'achèvement de l'éducation. Il est important de rappeler que la réussite scolaire peut être associée à la résilience sans toutefois représenter un prérequis pour une adaptation positive chez l'enfant (Marriott et al., 2014). Les résultats des enfants de même que les commentaires des enseignants dans les bulletins ont permis d'obtenir des informations pertinentes concernant leur

fonctionnement à l'école. Ces données se montrent intéressantes, entre autres, dans le contexte des trois objectifs de recherche.

La section suivante rapporte les étapes reliées à la procédure de l'étude, et ce, selon l'expérimentation effectuée auprès des parents, des enfants et des enseignants. La consultation du *dossier scolaire* y est également décrite.

Déroulement

La partie suivante aborde, de manière détaillée, le déroulement de l'expérimentation auprès des parents, des enfants ainsi que des enseignants. La consultation du *dossier scolaire* est également décrite. Une figure illustre l'ensemble des étapes d'expérimentation à la fin de cette section.

Expérimentation auprès des parents

La première phase de l'expérimentation a été effectuée auprès des parents à l'automne 2018 ainsi qu'à l'hiver 2019. Le consentement parental à la participation des enfants à la recherche devait être obtenu dans un premier temps. Les parents qui acceptaient de participer à l'étude et qui consentaient à ce que leur enfant participe également devaient remplir le formulaire de consentement (voir Appendice A), le *Questionnaire sociodémographique* (voir Appendice B) ainsi que le questionnaire de *Contribution parentale au suivi scolaire* (voir Appendice C). Ils pouvaient remplir ces documents en ligne ou en version papier. Le lien internet leur était accessible par courriel ou via l'affiche

d'invitation alors que pour la version papier, ils devaient renvoyer le coupon-réponse afin de recevoir le questionnaire via le sac d'école de leur enfant. Les questionnaires pouvaient être remplis par un des deux parents ou par le couple parental.

Expérimentation auprès des enfants

La deuxième phase du processus d'expérimentation était réalisée auprès des enfants à la suite de l'obtention de l'autorisation parentale (automne 2018 et hiver 2019). L'expérimentation a eu lieu durant les heures de classe. Pour les quatre élèves de l'école de l'Aubier, une première rencontre a eu lieu. Un élève était absent. Les trois enfants étaient rassemblés dans le local des dineurs. Il a d'abord été question de présenter le rôle de la chercheuse ainsi que le projet d'étude. Leur assentiment à participer à la recherche a également été obtenu à ce moment. Les enfants ont rempli, par écrit, les questionnaires suivants (voir Appendice D) : *Échelle de facteurs de protection pour enfants*, *Échelle de facteurs de risque pour enfants*, *Échelle de résilience pour enfants*. Les items du premier questionnaire (*Échelle de facteurs de protection pour enfants*) ont été administrés à voix haute afin de structurer les enfants. Chacun complétait sa feuille avec la consigne de bien réfléchir avant de cocher sa réponse. Les secondes échelles (*Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle de résilience pour enfants*) ont été autoadministrées, étant donné une disparité dans la rapidité des jeunes à répondre aux items en début d'expérimentation (à l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants*) et de leur capacité à répondre seuls. Les enfants ont alors été invités à poser leurs questions au besoin, ce qu'ils ont fait. Du soutien leur a été offert lors de la complétion des questionnaires (p. ex., vérifications de

leur compréhension des items). Pour l'enfant qui était absent, la passation des instruments a été effectuée ultérieurement, durant la période destinée à l'entretien semi-structuré. Pour lui, les questionnaires ont été autoadministrés dans un premier temps avant de réaliser l'entretien. Pour les élèves ($n = 10$) des écoles de La Gentiane et Louis-Joseph-Martel (expérimentation à l'hiver 2019), la distribution des questionnaires (*Échelle des facteurs de protection pour enfants*, *Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle de résilience pour enfants*) s'est réalisée en petits groupes (deux groupes composés de cinq enfants). Le questionnaire a été rempli, de façon individuelle, sur *Google Docs* à l'aide d'ordinateurs portables disponibles à l'école. Un local avait été réservé et chacun des groupes était accompagné d'un enseignant responsable TIC (technologie de l'information et de la communication) et de la chercheuse.

Dans un second temps (hiver 2019), à la suite du recueil des données quantitatives à l'aide des questionnaires, des entretiens semi-structurés ont été effectués avec tous les enfants (voir Appendice E). Les entrevues étaient réalisées de manière individuelle dans un local parmi les divers locaux disponibles à l'école au moment de l'expérimentation. Avec l'accord parental ainsi qu'avec l'accord des enfants, les entretiens ont tous été enregistrés. Seuls des enregistrements audios ont été obtenus pour certains entretiens alors que d'autres ont été filmés à la convenance des enfants.

Expérimentation auprès des enseignants

L'expérimentation auprès des enseignants a eu lieu à l'hiver 2019 à la suite de l'expérimentation avec les parents et les jeunes. Les enseignants devaient d'abord remplir le formulaire d'informations et de consentement (voir Appendice F) pour ensuite remplir la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018c) (voir Appendice G) pour chacun des enfants participants dont ils étaient titulaires. Ils avaient la possibilité de compléter ces documents en version papier ou en version électronique (par courriel). Neuf enseignants ont remis leur questionnaire complété à la main, deux qui les ont complétés à l'ordinateur et les ont fait parvenir par courriel alors que seulement trois enseignants n'ont pas participé à l'étude.

Au courant de la phase d'expérimentation (automne 2018 et hiver 2019), des relances auprès des parents et des enseignants ont été nécessaires afin de favoriser leur participation à la recherche. Le Tableau 2 synthétise les phases de l'expérimentation.

Tableau 2
Synthèse des phases de l'expérimentation

Premier temps	Deuxième temps	Troisième temps	Quatrième temps
Qui Parents	Qui Enfants dont les parents ont donné le consentement	Qui Enfants dont les parents ont donné leur consentement	Qui Enseignants
Quoi Remplir le Questionnaire sociodémographique, le questionnaire de Contribution parentale au suivi scolaire	Quoi Compléter l'Échelle de résilience pour enfants, l'Échelle de facteurs de risque pour enfants, l'Échelle de facteurs de protection pour enfants	Quoi Participer à un entretien individuel. Passation de la Ligne de vie et exploration de thématiques (implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant, attentes de l'enseignant, climat de la classe, motivations scolaires)	Quoi Remplir la Grille du fonctionnement scolaire de l'élève
Durée ≈ 30 min	Durée ≈ 30 min	Durée ≈ 30 min	Durée ≈ 30 min
Quand Automne 2018 et hiver 2019	Quand Hiver 2019	Quand Hiver 2019	Quand Hiver 2019
Où Maison, lien internet ou version papier	Où École de l'enfant	Où École de l'enfant	Où Lien internet ou version papier
	Comment En petits groupes		

Consultation du dossier scolaire

En dernier lieu, dans un cinquième temps (automne 2019), s'est effectué le recueil des données du *dossier scolaire* des élèves. Le bulletin scolaire des enfants participant au

projet a été acheminé par voie électronique (courriel) à la chercheuse avec l'accord des parents. Les informations récoltées concernaient les matières suivantes : français, anglais, mathématique, science et technologie, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, arts plastiques, musique, éducation physique et à la santé ainsi qu'éthique et culture religieuse. Les communications des enseignants sur certaines compétences étaient également disponibles. Ces compétences consistaient en l'utilisation du jugement critique, l'organisation du travail, les capacités de communication ainsi que les habiletés au travail d'équipe chez les élèves. Une section « autres commentaires » était aussi présente. Pour les besoins de l'étude, l'analyse des données s'est concentrée sur la troisième étape scolaire s'échelonnant du 18 février 2019 au 21 juin 2019, l'expérimentation auprès des enfants s'étant effectuée durant cette période.

Résultats

Le chapitre qui suit rapporte les résultats aux divers instruments de mesure utilisés.

Les données obtenues au questionnaire *Contribution parentale au suivi scolaire* seront d'abord présentées en fonction des quatre dimensions composant cette contribution parentale soit la participation parentale au suivi scolaire, la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence parentale et la perception des invitations à participer des enseignants. Ensuite, ce sont les résultats des différentes échelles mesurant la résilience qui seront rapportés : *Échelle de résilience pour enfants*, *Échelle des facteurs de risque pour enfants*, *Échelle des facteurs de protection pour enfants*. Ils seront présentés selon les différents niveaux systémiques (individuels, familiaux, environnementaux). D'autre part, les données des entretiens semi-structurés seront présentées pour la *Ligne de vie* ainsi que celles de l'exploration des thématiques ciblées (implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant ainsi qu'attentes de l'enseignant, climat de la classe, motivations scolaires). Les résultats à la *Grille du fonctionnement scolaire* de l'élève ainsi que ceux de la consultation du *dossier scolaire* seront par la suite rapportés. Au terme de ce chapitre, les interactions entre les variables seront identifiées : résilience et rendement scolaire, résilience et contribution parentale au suivi scolaire, résilience et facteurs scolaires.

Les principales méthodes d'analyses des données consistent en des analyses de fréquences, des analyses descriptives (p. ex., dispersions, moyennes, écarts-types, etc.

ainsi qu'en des analyses thématiques (p. ex., récurrence des thèmes, thèmes centraux, etc.). Il tient de rappeler que les questionnaires utilisés sont les produits d'adaptations d'échelles évaluant la résilience de même que les facteurs de risque et de protection. Ainsi, les résultats rapportés ne peuvent être basés ni comparés à des valeurs normatives.

En regard d'un échantillon restreint et de l'absence d'un objectif spécifique visant des comparaisons entre genres, tous les participants seront cités au masculin dans cette section. De cette manière, le respect de la confidentialité des résultats des enfants sera bonifié.

Contribution parentale au suivi scolaire

En ce qui a trait au questionnaire concernant la contribution parentale au suivi scolaire, une analyse de fréquence des réponses par item a été effectuée. Les résultats seront présentés selon les quatre dimensions du processus de participation parentale à la scolarité de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) étudié par Deslandes (2001b) et Deslandes et Bertrand (2004) : participation parentale au suivi scolaire, compréhension du rôle parental, sentiment de compétence parentale et perception des invitations à participer des enseignants. Afin d'avoir une meilleure représentation des résultats, compte tenu du faible nombre de participants, la présentation en pourcentage a été privilégiée. Les items portant sur les mêmes thèmes ont été regroupés (car mesurant sensiblement les mêmes concepts, même si n'ayant pas toutes les mêmes échelles de réponses, ceci

expliquant que les totaux ne donnent pas toujours 100 %). Les items seront présentés en italiques et par leur numéro d'apparition dans le questionnaire.

Participation parentale au suivi scolaire

Un des rôles des parents quant à leur participation dans le suivi scolaire de leur enfant est de discuter de ce qu'il s'est passé en classe avec leur enfant. Aux items 9 (*Discuter avec mon enfant des activités scolaires en classe*) et 10 (*Discuter avec mon enfant des évènements qui se sont passés à l'école*), la moitié (50 %) des parents rapporte avoir pris le temps de discuter avec leur enfant une fois ou plus par semaine, alors que l'autre moitié indique effectuer cette conversation tous les jours. L'implication des parents dans l'accompagnement à la lecture fait partie de leur participation dans le suivi scolaire et a été évaluée à partir des items 1 (*Lire un livre avec mon enfant*) et 18 (*Je lis avec mon enfant*). Les résultats présentés prennent en considération la combinaison des réponses pour ces deux items, ainsi 64,3 % des parents indiquent lire un livre avec leur enfant une fois toute les une à deux semaines ou une fois ou plus par semaine, alors que 28,6 % des parents disent ne jamais avoir lu un livre avec leur enfant une fois depuis le début de l'année scolaire. À l'item 18, seuls 14,28 % des parents (parents des participants #1 et #3) soulignent avoir toujours lu avec leurs enfants depuis le début de l'année scolaire alors qu'aucun participant n'a indiqué cela à l'item 1. En considérant la dimension « perception des invitations à participer des enseignants » dans l'implication à la lecture, les résultats montrent que les enseignants ont dû demander à 50 % des parents de lire avec leur enfant (item 30) (parents #2, #4 et #8 une demande depuis de début de l'année; parent #6

demande effectuée une fois toutes les une à deux semaines; parent #12 demande effectuée une fois ou plus par semaine; parents #1 et #3 demande effectuée une fois ou plus par semaine).

Concernant l'aide apportée par les parents dans la révision des matières scolaires à la maison (item 3), seulement 14,3 % des parents (des participants #4 et #6) pratiquent l'orthographe, les mathématiques ou toute autre matière avec leur enfant avant un test tous les jours. La majorité des parents (71,4 %) pratiquent tout de même ces matières au moins une fois ou plus par semaine. À l'item 7 qui évalue sensiblement la même pratique parentale, un seul résultat diffère, c'est-à-dire que 21,4 % des parents ont indiqué offrir du soutien dans l'étude des examens une fois par mois (participants #9, #10, #14) alors qu'à l'item 3 seul un parent a indiqué cela (participant #3). En tenant compte des résultats rapportés à la dimension « perception des invitations à participer des enseignants » (item 27), il est possible d'observer, que l'enseignant n'a jamais eu à demander à la majorité des parents (64,28 %) de pratiquer ces matières avant un examen alors que c'est arrivé une fois depuis le début de l'année scolaire pour 28,57 % des parents (des participants #2, #4, #8, #9). En ce qui concerne le soutien des parents dans la réalisation des devoirs (item 20), les résultats démontrent que 78,6 % de ceux-ci aident leur enfant à faire les devoirs une fois ou plus par semaine, ce qui concorde avec les résultats précédents concernant les pratiques avant les examens. Seul le parent du participant #4 offre du soutien tous les jours pour la réalisation des devoirs. À contrario, un seul parent (participant #9) dit s'être impliqué dans l'aide aux devoirs seulement une fois depuis le

début de la présente année scolaire. Dans cet accompagnement (item 20), 21,4 % des parents (participants #1, #3, #8) disent toujours s'asseoir avec leur enfant lors de la réalisation des devoirs, 42,86 % le font fréquemment et 28,57 % l'ont effectué quelques fois depuis le début de l'année scolaire. Seul le parent du participant #9 le réalise rarement. Aux items qui réfèrent à la supervision parentale de la complétion des devoirs de l'enfant (items 19 et 22), la grande majorité des parents de l'échantillon ($n = 13$) affirme vérifier fréquemment ou toujours les devoirs de leurs enfants alors que seul le parent du participant #9 rapporte avoir effectué peu souvent cette vérification depuis le début de l'année scolaire. Ensuite, si 14,3 % soulèvent être en accord avec le fait qu'il est de leur responsabilité d'expliquer les devoirs difficiles à leur enfant (item 41), 78,6 % des parents disent être un peu en accord alors que seul le parent du participant #5 nomme être en désaccord avec cette responsabilité. En considérant la dimension « compréhension du rôle parental » en lien avec le rôle des parents dans la réalisation des devoirs (item 52), tous les parents de l'étude sont d'avis qu'un de leur rôle quant au suivi scolaire est de s'assurer que leur enfant comprenne leurs devoirs. En prenant en compte la dimension « perceptions des invitations à participer des enseignants » (item 26), pour la majorité des parents de l'étude (71,43 %), le professeur n'a jamais dû leur demander d'aider leurs enfants dans leurs devoirs sauf pour les parents des participants #2, #6, #7 et #8 pour lesquels cette demande a été faite une fois depuis le début de l'année scolaire. Tous les parents ont rapporté que s'ils avaient des questions au sujet d'un travail scolaire, ils communiquaient d'une façon ou d'une autre avec le professeur (item 5). Néanmoins, ceci semble être contredit par les résultats de l'item 21 (*Je vais chercher conseil, en cas de besoin, auprès*

du professeur de mon enfant) : 28,57 % des parents le demandent peu souvent, le parent du participant #14 le demande rarement et le parent du participant #13 ne le demande jamais. Concernant les progrès scolaires de l'enfant (item 47), la totalité des parents surveille ceux-ci. La moitié des parents (50 %) dit ne pas utiliser seulement le bulletin scolaire comme principale source d'information sur les progrès de leur enfant (item 50).

Dans la participation parentale au suivi scolaire, est également incluse l'implication des parents avec et dans le milieu scolaire. La présence des parents à l'école a alors été questionnée. D'abord, en considérant la dimension « perception des invitations à participer des enseignants », il est possible d'observer que la majorité des parents a visité la classe de leur enfant une fois depuis le début de l'année scolaire (85,71 %) à la suite de l'invitation de l'enseignant (items 4 et 28). Certains parents ont visité la classe plus d'une fois depuis le début de l'année scolaire. Les parents des participants #9 et #10 ont été invités à visiter la classe tous les jours en effectuant du bénévolat alors que les parents des participants #4 et #7 l'ont visité une fois par mois depuis le début de l'année scolaire. Les enseignants ont, de plus, invité les parents à donner un coup de main à l'école en faisant du bénévolat (item 29). Cela est arrivé une fois depuis le début de l'année scolaire pour 35,71 % des parents de l'échantillon. Pour la moitié des parents, l'enseignant ne leur a jamais demandé d'effectuer du bénévolat afin de lui donner un coup de main. Le parent du participant #4 en a effectué une fois par mois et les parents des participants #2, #7, #8 et #14 en ont effectué une fois depuis le début de l'année scolaire (item 8), selon la « perception des invitations à participer des enseignants ». Lorsque les parents sont

questionnés à savoir s'ils aiment passer du temps à l'école de leur enfant lorsque possible (item 37) (perception des invitations des enseignants) 64,28 % des parents rapportent aimer cela lorsque c'est possible, alors que 28,57 % des parents sont seulement un peu en accord avec cet énoncé et qu'un parent (celui du participant #11, soit 7,14 % des parents) n'aime pas passer du temps à l'école.

Concernant les échanges entre les parents et leur environnement face à l'éducation des enfants (items 23 : *J'échange avec d'autres parents d'élèves de l'école à propos de l'éducation de mon enfant*, item 24 : *J'échange avec d'autres adultes qui n'ont pas un enfant à l'école sur l'éducation de mon enfant*), la majorité des parents (64,3 %) disent ne jamais échanger ou rarement avec les autres parents de l'école à propos de l'éducation de leur enfant. Il y a 35,7 % des parents de l'échantillon qui effectuent ces échanges quelques fois ou fréquemment. En ce qui a trait aux échanges entre les parents et leur environnement concernant l'implication parentale dans le suivi scolaire (item 53 : *Les autres parents d'élèves ou adultes avec qui j'échange s'attendent à ce que je m'implique dans l'éducation de mon enfant*, item 54 : *Les autres parents d'élèves de l'école croient en l'importance de l'implication parentale*), 50 % des parents sont plutôt en désaccord alors que 50 % des parents sont en accord.

Compréhension du rôle parental

Pour saisir cette dimension, certaines responsabilités parentales dans le suivi scolaire ont été évaluées. D'abord, tous les parents de l'échantillon croient qu'un de leur rôle est

de tenir l'enseignant au courant de ce qui concerne leur enfant (item 42; 50 % *en accord* et 50 % *fortement en accord*). La perception qu'ont les parents quant au fait qu'il est de leur responsabilité de se tenir au courant de ce qu'il se passe à l'école (item 43) est, quant à elle, plutôt variée dans l'échantillon. La Figure 3 démontre la répartition, en pourcentage, des parents selon leur degré d'accord avec cette responsabilité.

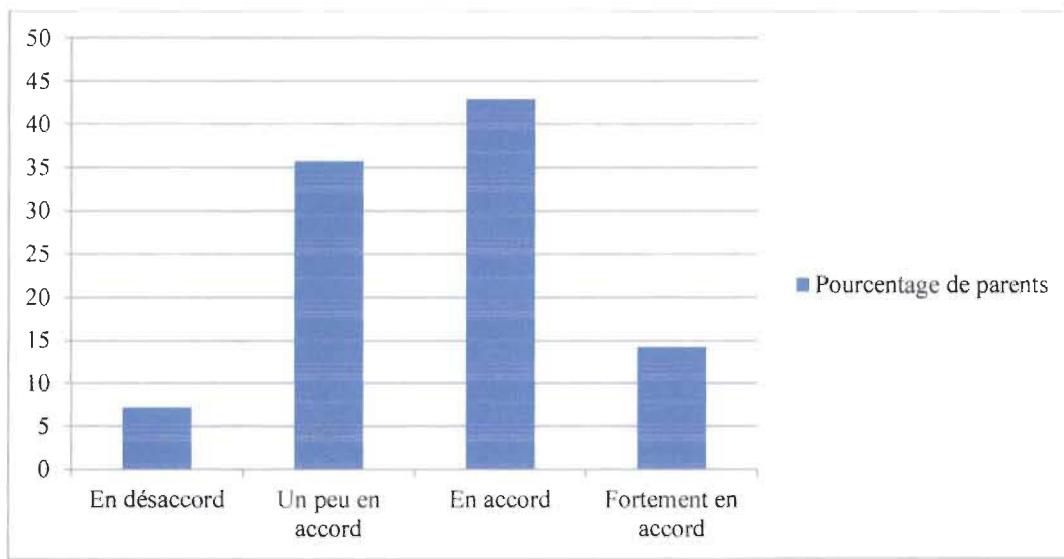


Figure 3. Degré d'accord des parents face à une responsabilité scolaire.

Les entretiens avec les enseignants constituent également un des rôles parentaux dans le suivi scolaire. Lorsque les parents sont interrogés sur l'utilité des entretiens avec les enseignants (*item 49 : Je trouve cela utile de parler avec le professeur, item 51 : les entretiens que j'ai avec le professeur me sont utiles*) la majorité d'entre eux (85,71 %) estime qu'il est utile d'échanger avec l'enseignant de leur enfant. Cependant, le parent des participants #1 et #3 fortement en désaccord concernant l'utilité de cette interaction à l'item 49. Lorsque les résultats de l'item 51 sont observés, ces deux derniers parents n'ont,

toutefois, pas souligné leur désaccord. En considérant la dimension « participation parentale au suivi scolaire » en lien avec les échanges avec les enseignants, on note que la majorité des parents de l'échantillon (71,4 %) ont participé à un entretien avec l'enseignant de leur enfant une fois depuis le début de l'année scolaire (item 2). À cet effet, en prenant en compte la « perception des invitations à participer des enseignants », pour la majorité des parents de l'étude (71,42 %) une demande de la part des enseignants a été faite une fois depuis le début de l'année scolaire afin de les rencontrer pour parler de leur enfant (item 25). Il y a 21,42 % des parents (participant #5, #9, #13) qui indiquent ne jamais avoir reçu cette invitation et un parent mentionne avoir eu cette demande une fois par mois (participant #4).

Finalement, 92,85 % des participants affirment connaître l'enseignant de leur enfant (item 45). Seul le parent du participant #12 indique être seulement un peu en accord avec cette affirmation. On constate donc que pour tous les parents, il y a eu au minimum un contact avec l'enseignant.

Sentiment de compétence parentale

Pour connaître la composante « sentiment de compétence parentale », les parents ont été questionnés sur la perception qu'ils avaient de leurs impacts sur le rendement scolaire de leur enfant (item 11). La totalité des parents de l'échantillon perçoit leur compétence dans ce rendement (50 % *fortement en accord*, 50 % *en accord*). Seul le parent du participant #5 n'est pas en accord avec l'énoncé de l'item 14 (*Je sens que grâce à mes*

efforts, je réussis à aider mon enfant à apprendre). Nous retrouvons sensiblement les mêmes résultats lorsqu'il est demandé aux parents si leurs efforts pour aider leur enfant dans leurs apprentissages portent fruit (item 46). La moitié des répondants juge que leurs efforts favorisent les apprentissages de leur enfant, 42,9 % sont fortement en accord alors que seul le parent du participant #5 est un peu en accord avec l'item. La majorité des parents de l'échantillon (71,4 %) indique savoir comment aider leur enfant à réussir à l'école (item 38). Les parents des participants #2, #5, #6 et #8 sont un peu moins en accord avec ce sentiment de compétence. Les résultats rapportés à l'item 35 (*Je ne sais pas comment aider mon enfant à avoir de bonnes notes à l'école*), à l'item 32 (*Je ne sais pas comment aider mon enfant à apprendre*) et à l'item 48 (*Je suis limité(e) dans ce que je peux faire pour aider mon enfant*) appuient les données précédentes pour les parents des participants #6 et #8 qui mentionnent être soit un peu en accord, en accord ou fortement en accord avec ces énoncés démontrant leur impression de ne pas être compétents pour aider leur enfant. Pour le sentiment de compétence parentale chez les parents d'enfants ayant certaines difficultés, les résultats sont un peu plus hétérogènes. En ce sens, les résultats à l'item 13 « mon enfant est si complexe que je ne sais jamais si j'arrive à me faire comprendre de lui/d'elle » sont rapportés à la Figure 4.

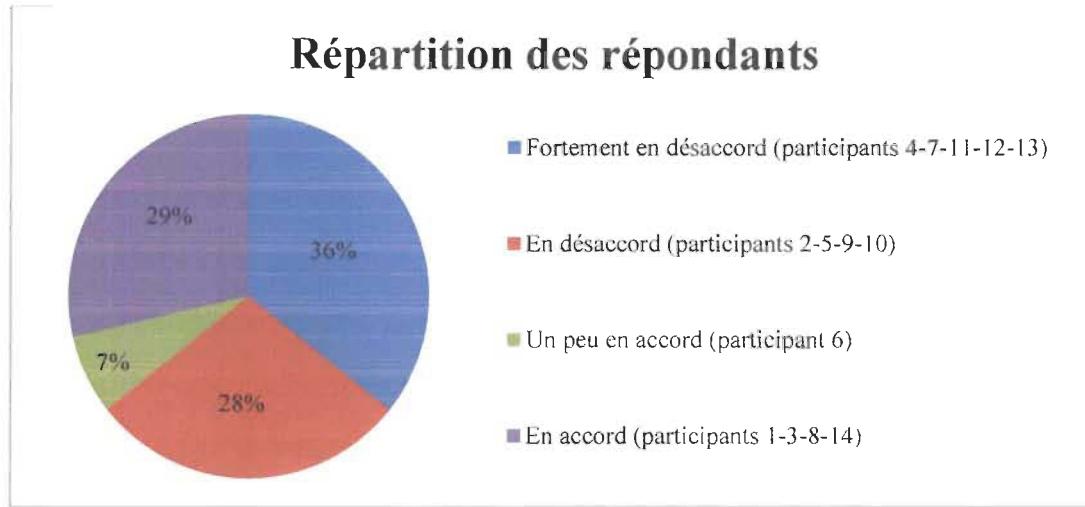


Figure 4. Degré d'accord des parents et complexité des enfants.

À l'énoncé 15 « si je mets beaucoup d'efforts j'arrive à me faire comprendre de mon enfant même s'il éprouve des difficultés à comprendre quelque chose », 78,56 % des parents sont de cet avis. Par contre, les autres parents (21,42 % des parents, ceux des participants #7, #8 et #11) ont une perception contraire à cela (*un fortement en désaccord, un en désaccord, un un peu en accord*). Si leur enfant éprouve des difficultés, 64,28 % des parents les réfèrent à leurs enseignants (42,85 % des parents *un peu en accord*, 21,42 % des parents *en accord*). Concernant l'influence que les parents croient avoir sur les résultats de leur enfant (item 31 : *Les autres enfants ont plus d'influence sur les notes de mon enfant que moi*), les résultats sont rapportés dans la Figure 5.

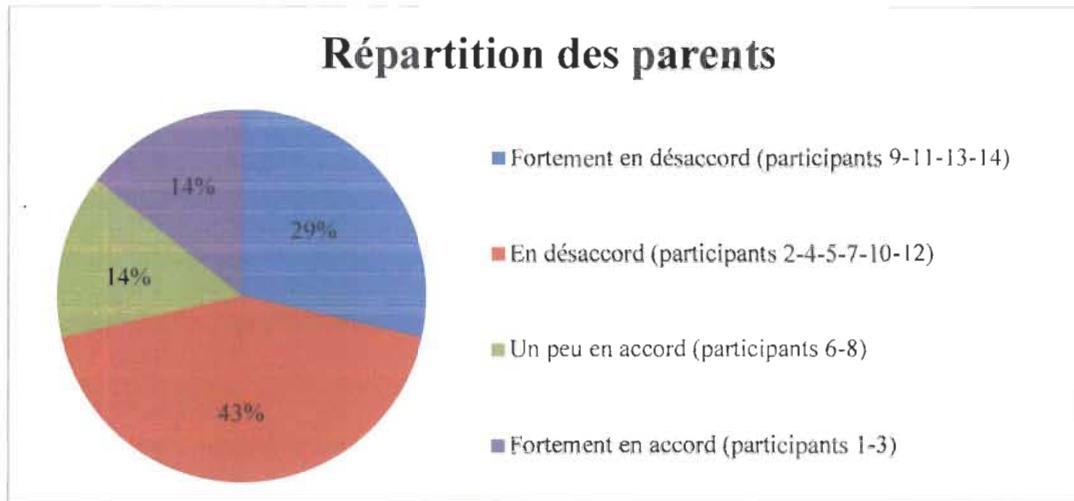


Figure 5. Degré d'accord des parents et influences externes sur les notes.

Ensuite, il y a 85,71 % des parents qui sont un peu en accord et en accord avec le fait que l'apprentissage de l'enfant dépend de ce dernier et de l'enseignant (item 39 dans la dimension « compréhension du rôle parental »). Seuls 14,28 % des participants (parents #4 et #8) ne sont pas en accord avec cette affirmation. La moitié des parents de l'échantillon ne croit pas que leur influence est limitée quant à la réussite scolaire de leur enfant (item 34). Six participants sont quand même un peu en accord (participants #1, #2, #3, #4, #6, #7) avec le fait que la réussite de l'élève dépend du professeur de la classe et un parent (#13) est d'accord avec cela. Finalement, quant à l'aspect motivationnel relié à la réussite scolaire chez les jeunes, la grande majorité des parents de l'échantillon (85,71 %) croit que la motivation d'un élève à réussir à l'école dépend des parents (item 12). Seuls 14,28 % (parents des participants #2 et #11) sont seulement un peu en accord avec cette affirmation. Par contre, à l'item 16 (*Les autres enfants ont une plus grande influence que moi sur la motivation de mon enfant à réussir à l'école*) qui mesure

sensiblement le même concept, la moitié des parents ne croit pas que les autres enfants ont une plus grande influence qu'eux-mêmes sur la motivation de leur enfant à réussir à l'école. Néanmoins, 28,57 % des parents sont tout de même un peu en accord avec cet énoncé, 7,14 % sont en accord (parent #6), ainsi que 14,28 % très en accord (parent #1 et #3).

Perception des invitations à participer des enseignants

À l'item 33 qui demande aux parents s'ils sont au courant de ce qu'il se passe à l'école, 57,14 % des parents indiquent savoir alors que 35,71 % soulignent savoir seulement un peu ce qu'il se passe à l'école. Le parent du participant #13 mentionne être en désaccord avec l'énoncé. La grande majorité des parents (92,9 %) indique supposer que leur enfant n'a pas de problème lorsque le personnel de l'école ne communique pas avec eux. Seul le parent du participant #8 est en désaccord avec cet item (item 36). Il y a 78 % qui sont d'avis (35,7 % *en accord*, 42,9% *fortement en accord*) qu'il s'agit du rôle de l'enseignant de signaler la présence d'un problème aux parents afin que ces derniers puissent intervenir (item 44). Il y a 14,28 % des parents (parents #9 et #11) qui sont un peu en accord avec cette affirmation alors que 7,14 % des parents (participant #12) sont en désaccord.

Typologie des parents selon leur degré de contribution parentale au suivi scolaire. Les résultats présentés précédemment ont permis de classifier les parents participants selon leur niveau d'implication dans le suivi scolaire. La classification prend

la forme suivante : implication inférieure à la moyenne, implication dans la moyenne, implication supérieure à la moyenne. Afin de parvenir à cette catégorisation, une procédure d'analyse a été respectée impliquant certains critères. D'abord, il a été question d'effectuer une analyse par item pour l'ensemble des participants. Pour ce faire, un canevas concernant le classement des échelles de réponses au sein des trois catégories a été réalisé (voir Tableau 3). La classification pouvait se voir adaptée selon la nature de l'item (p. ex., items nécessitant une recodification) ainsi que selon le profil de l'enfant. Les données du *dossier scolaire* de l'élève, son niveau de scolarité ainsi que ses particularités (p. ex., trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) ont été considérées.

Les résultats démontrent que tous les parents de l'échantillon sont activement impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les parents se trouvant dans la catégorie « implication inférieure à la moyenne » sont donc, à priori, des parents bien impliqués dans le processus scolaire de leurs enfants, mais qui selon les particularités de l'enfant (p. ex., résultats scolaires sous la moyenne et particularités diagnostiques) pourraient l'être davantage afin de favoriser la réussite éducative. On parle alors de résultats qui tendent vers une implication inférieure à la moyenne. La Figure 6 présente ces résultats.

Tableau 3

Classification des échelles de réponses selon la typologie parentale

	Implication inférieure à la moyenne	Implication dans la moyenne	Implication supérieure à la moyenne
Échelle items 1 à 20	Jamais, une fois depuis le début de l'année scolaire	Une fois par mois, une fois toutes les 1 à 2 semaines	Une fois ou plus par semaine, tous les jours
Échelle items 21 à 16 et 31 à 54	Jamais, rarement	Peu souvent, quelques fois	Fréquemment, toujours
Échelle items 17 à 30	Fortement en désaccord, en désaccord	Un peu en accord	Fortement en accord, en accord



Figure 6. Répartition des participants selon leur degré de contribution au suivi scolaire.

Échelle de résilience pour enfants

Le Tableau 4 présente les scores moyens à cette échelle pour l'ensemble de l'échantillon ($N = 14$), les écarts-types ainsi que la dispersion des scores obtenus selon la nature des facteurs de résilience (individuels, familiaux, environnementaux). Pour les facteurs de résilience de l'ontosystème, les items 3-4-7-15-19 ont été regroupés.

Tableau 4

Résultats à l'Échelle de résilience pour enfants

	Score moyen	Écart-type	Dispersion	Dispersion théorique
Score total	18,57	4,57	5-22	0-22
Score aux facteurs individuels	4,43	1,16	2-5	0-5
Score aux facteurs familiaux	7,07	1,68	2-8	0-8
Score aux facteurs environnementaux	7,78	2,45	1-10	0-10

En ce qui concerne les facteurs de résilience du microsystème, les énoncés 5-6-10-12-13-14-16-18 ont été rassemblés. Les items 1-2-8-9-10-11-17-20-21-22 représentent les facteurs de résilience mésosystémiques. Les données démontrent que l'échantillon possède un très bon niveau de résilience et qu'il en est de même lorsque les scores aux facteurs de résilience individuels, familiaux, et environnementaux sont considérés. Les données de dispersion indiquent que tous les scores atteignent leurs valeurs maximales.

Il est également possible d'observer ces niveaux de résilience selon la répartition des participants en fonction de leurs scores totaux à cette échelle. La majorité des participants (64,29 %) possède des scores de résilience très élevés, alors que 28,57 % ont des scores moyens. Un seul participant présente un score qui s'avère très faible. La Figure 7 présente cette répartition.

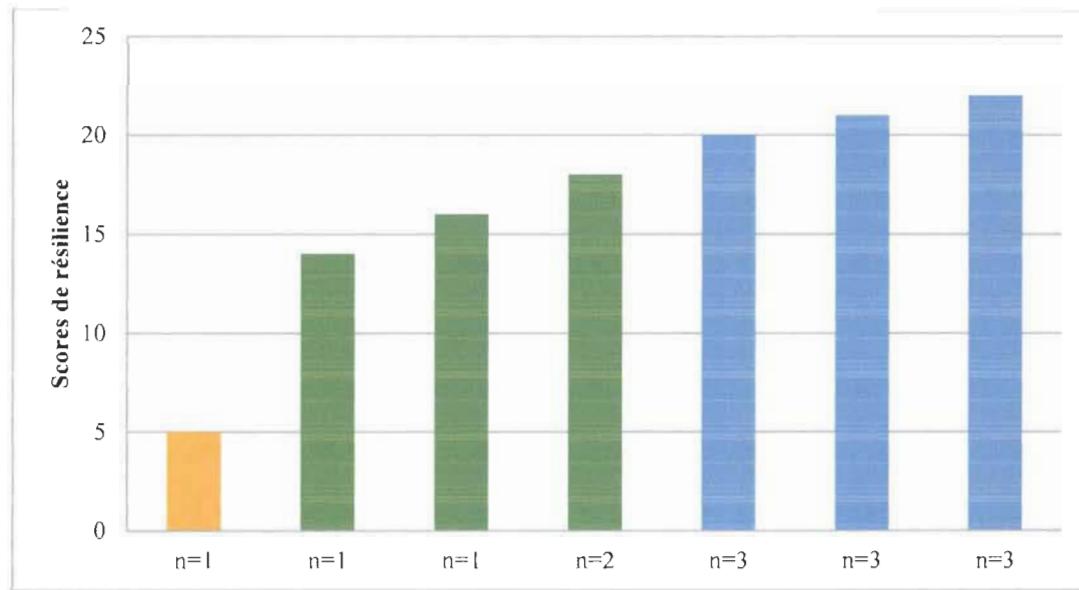


Figure 7. Répartition des participants selon les scores totaux à l'*Échelle de résilience pour enfants*.

Aux facteurs de résilience individuels (*FRésI*), la majorité des enfants (78,57 %) possède la totalité de ceux-ci. Plus précisément, ce sont les participants #1, #2, #3, #4, #5, #7, #10, #11, #12, #13 et #14 qui rapportent savoir comment se comporter avec les gens (item 3), savoir où aller pour obtenir de l'aide (item 4), sentir qu'ils sont capables de résoudre des problèmes (item 7), faire leur possible pour terminer les projets qu'ils commencent (item 15) et connaître leurs forces personnelles (item 19). Le participant #6 possède seulement trois facteurs de résilience individuels, c'est-à-dire la capacité de résoudre des problèmes (item 7), la capacité de faire son possible pour terminer les projets débutés (item 15) et la connaissance de ses forces personnelles (item 19). Les participants #8 et #9 rapportent avoir seulement deux facteurs individuels. Pour le participant #8, il s'agit des facteurs suivants : item 7 (capacité à résoudre des problèmes) et item 19

(connaitre ses forces personnelles). Pour le participant #9, il s'agit des items 3 (savoir comment se comporter avec les gens) et 15 (faire son possible pour terminer les projets débutés).

Pour les *facteurs de résilience familiaux (FRésF)*, il est possible d'observer une certaine variation dans l'échantillon en ce qui a trait au nombre et au type de *FRésF*. La majorité de l'échantillon (64,28 %) possède l'ensemble de ces facteurs, soit penser que leur famille sera toujours prête à les aider dans les moments difficiles (item 5), aimer les traditions familiales (item 6), faire équipe avec son entourage pour régler un problème (item 10), avoir des parents qui sont attentifs à leurs activités ou à leur vie en général (item 12), avoir des parents qui savent beaucoup de choses sur eux (item 14), parler de ses émotions à sa famille (item 16) et se sentir en sécurité dans sa famille (item 18). Les résultats montrent que seul le participant #1 possède 87,5 % des facteurs familiaux. Le seul facteur absent est celui de parler de ses émotions à sa famille (item 16). Certains participants (21,42 %) rapportent 75 % des facteurs familiaux, une absence de seulement deux facteurs est notée. Le participant #5 souligne ne pas faire équipe avec son entourage pour régler un problème (item 10) ni parler de ses émotions à sa famille (item 16). Le participant #6 ne pense pas que sa famille sera toujours prête à l'aider dans les moments difficiles (item 5) et ne fait pas équipe avec son entourage pour régler un problème (item 10). Le participant #14 mentionne ne pas faire équipe avec son entourage pour régler un problème (item 10) et ne pas parler de ses émotions à sa famille (item 16). Seul le participant #8 ne possède que deux facteurs de résilience familiaux. Il souligne aimer les

traditions de sa famille (item 6) et mentionne que ses parents savent beaucoup de choses sur lui (item 13).

Aux facteurs de résilience environnementaux (*FRésE*), 28,57 % des participants (participants #1, #3, #11 et #12) possèdent la totalité de ces facteurs de résilience soit que les gens aiment être en leur présence (item 1), croire que leurs amis seront toujours là pour eux dans les moments difficiles (item 2), participer à des activités de loisirs (item 8), admirer des personnes (item 9), faire équipe avec leur entourage pour régler un problème (item 10), trouver que l'école est importante (item 11), se sentir bien à l'école (item 17), se sentir en sécurité à l'école (item 20), parler à son enseignant de ses émotions (item 21) et penser que l'enseignant ou les adultes de l'école seront toujours là pour les aider (item 22). Il y a ensuite, seulement 14,3 % des participants (participants #7 et #13) dont les résultats montrent l'omission d'un seul facteur environnemental. Les deux participants expliquent ne pas parler de leurs émotions à leurs enseignants (item 21). Les participants #2, #4 et #10, quant à eux, soulignent posséder 80 % des facteurs environnementaux. Ces trois enfants mentionnent ne pas parler de leurs émotions à leurs enseignants (item 21). Le participant #2 ne pense pas que son enseignant ou que les adultes de l'école seront toujours prêts à l'aider dans les moments difficiles (item 22). Le participant #4 ne se sent pas en sécurité à l'école (item 20) et le participant #10 ne croit pas que ses amis seront toujours là pour lui dans les moments difficiles (item 2). Ensuite, les participants #5, #6 et #14 rapportent avoir 70 % des facteurs du mésosystème. Ces trois participants mentionnent ne pas parler de leurs émotions à leurs enseignants (item 21) et ne pas faire

équipe avec leur entourage pour régler leur problème (item 10). Les participants #6 et #14 ajoutent ne pas participer à des activités de loisirs (item 8) et le participant #5 ne pense pas que son enseignant ou que les adultes de son école seront toujours prêts à l'aider dans les moments difficiles (item 22). Le participant #9 ne possède que la moitié des facteurs environnementaux : penser que les gens aiment être en sa présence (item 1), participer à des activités de loisirs (item 8), faire équipe avec son entourage pour régler un problème (item 10), trouver l'école importante (item 11) et parler de ses émotions à son enseignant (item 21). Finalement, seul le participant #8 ne possède qu'un facteur de résilience environnemental soit de trouver l'école importante (item 11).

En bref, il est possible de constater que la majorité des participants possède l'ensemble des facteurs de résilience. Seul le facteur de résilience scolaire « parler de ses émotions à l'enseignant » ne fait pas l'unanimité pour les participants de l'échantillon.

Typologie d'enfants selon le score de résilience

Les résultats à l'*Échelle de résilience pour enfants* ont permis d'établir une catégorisation d'enfants en fonction de leur niveau de résilience. La typologie est présentée à la Figure 8. Il est nécessaire de rappeler que le maximum théorique du score de résilience est de 22. Ainsi, le score de résilience de l'enfant « très peu résilient » est de 5. Les scores des enfants « moyennement résilients » varient entre 14 et 18 et les scores des enfants « très résilients » s'échelonnent de 20 à 22. Il est intéressant de se référer à la

Figure 7 qui illustre la répartition des participants selon les scores totaux à l'*Échelle de résilience*.

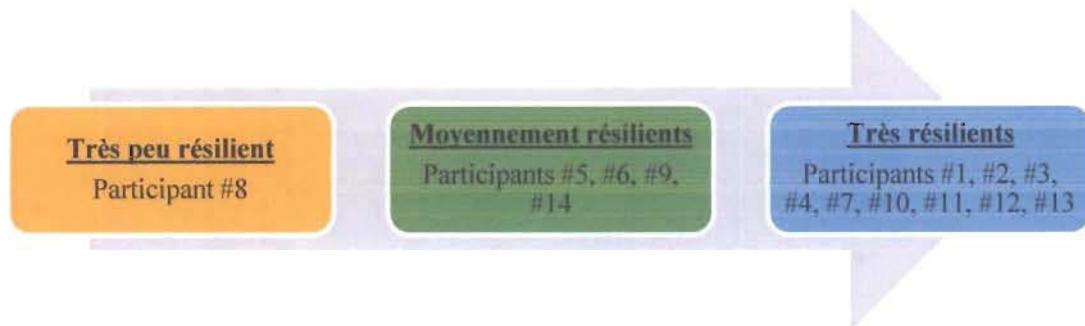


Figure 8. Classification des enfants selon leur niveau de résilience.

La synthèse des résultats à cette échelle permet de constater que la majorité des participants de l'échantillon ont des niveaux élevés de résilience alors que certains ont des scores un peu plus bas. Seul le participant #8, qui est « très peu résilient », présente des résultats atypiques à la baisse. Il s'agit du jeune qui possède le moins de facteurs de résilience individuels, familiaux et environnementaux. Le profil de ce participant sera davantage détaillé lors d'une étude de cas ultérieure. En ce qui concerne la catégorie des enfants « moyennement résilients », il est possible de remarquer que la moitié d'entre eux possède la totalité des facteurs de résilience individuels, alors que les participants #6 et #9 en possèdent peu. Le portrait du participant #6 sera approfondi en étude de cas alors que des spécificités du participant #9 seront rapportées à la section discussion. La majorité des participants de cette même catégorie possède près de la totalité des facteurs de résilience au niveau familial. Par contre, dans les *FRésF* les plus absents chez ces participants, retrouvons la difficulté à faire équipe avec l'entourage pour résoudre des problèmes (item 10) ainsi que la difficulté à parler de ses émotions avec sa famille (item 16). Au

niveau des facteurs environnementaux, ce ne sont pas tous les jeunes qui en présentent la majorité. Les *FRésE* les plus absents sont de ne pas parler de ses émotions à son entourage (item 21) et de ne pas faire équipe avec son entourage pour résoudre des problèmes (item 10). Pour la classification des enfants *très résilients*, tous les participants, sauf deux d'entre eux (participants #5 et #14), possèdent l'ensemble des facteurs de résilience individuels. Au niveau de leurs résultats, ces deux participants ne se distinguent pas de manière significative du reste de l'échantillon. En ce qui a trait aux facteurs de résilience familiaux, tous les enfants de ce groupe les rapportent, à l'exception du participant #1 qui ne parle pas de ses émotions à sa famille (item 16). Au niveau des facteurs de résilience environnementaux, la plupart des enfants présentent la quasi-totalité de ceux-ci. Le *FRésE* absent qui est le plus rapporté est de ne pas parler de ses émotions à son enseignant (item 21).

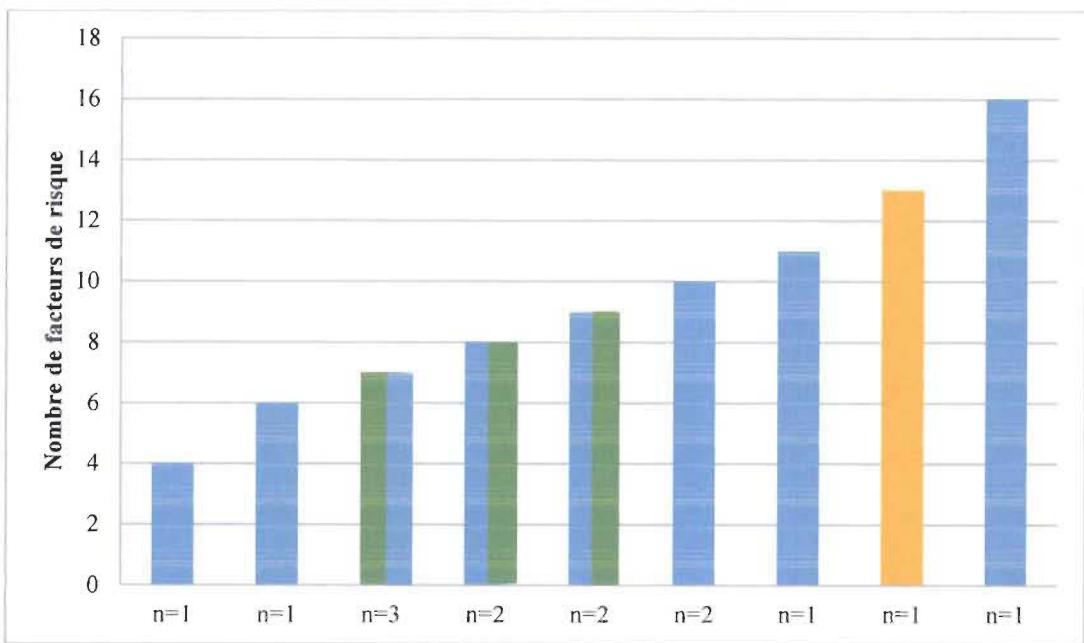
Échelle de facteurs de risque pour enfants

Pour l'échelle de facteurs de risque (*FR*), les moyennes de scores sont rapportées pour l'ensemble de l'instrument ainsi que selon les types de facteurs de risque (individuels, familiaux, environnementaux) dans le Tableau 5. Les scores moyens sont accompagnés de leurs écarts-types ainsi que des données de dispersion. Sur le plan des facteurs individuels, ont été regroupés les items 5-9-12-14-15-19-20-24-26-28. Les items 1-2-3-4-7-8-10-11-13-16-18-21-22-23-27-29 évaluent les facteurs de risque familiaux. Au niveau environnemental, les énoncés 6-17-18-21-25 ont été sélectionnés.

Tableau 5
Résultats à l'Échelle des facteurs de risque pour enfants

	Score moyen	Écart-type	Dispersion	Dispersion théorique
Score total	8,93	3,02	4-16	0-29
Score aux facteurs individuels	2,57	1,09	1-5	0-10
Score aux facteurs familiaux	5,14	2,44	2-12	0-16
Score aux facteurs environnementaux	1,78	1,19	0-4	0-5

La Figure 9 précise les résultats présentés au Tableau 5. Elle illustre la répartition des participants en fonction de leur nombre de facteurs de risque.



Légende. Orange : Très peu résilients; Vert : Moyennement résilients; Bleu : Très résilients

Figure 9. Répartition des participants selon les scores totaux à l'Échelle des facteurs de risque pour enfants.

En ce qui concerne les *facteurs de risque individuels (FRI)*, les résultats suivants démontrent que de façon générale, l'ensemble de l'échantillon présente peu de ces facteurs (voir Tableau 6). Néanmoins, certains *FRI* se retrouvent chez plusieurs participants. Entre autres, le facteur de risque 9 (avoir passé un moment à l'hôpital) est rapporté par 64,28 % des enfants (participants #1, #2, #3, #4, #6, #7, #9, #10, #11), le facteur de risque 14 (se sentir très mal avant un examen) est présent chez 42,86 % des participants (participants #6, #8, #9, #10, #12, #14), le facteur de risque 15 (avoir déjà eu un accident) est présent chez 42,86 % des jeunes (participants #1, #2, #3, #11, #12, #13) et le facteur de risque 24 (passer beaucoup de temps sur les appareils électroniques) est rapporté par 57,14 % des participants (participants #1, #2, #4, #5, #6, #8, #10, #14).

Lorsque les résultats sont observés en fonction de chacun des participants ainsi qu'en fonction des *FRI* les plus fréquemment rapportés, il est possible de constater des différenciations chez les participants. D'abord, le participant #4 est le seul à rapporter des difficultés dans ses apprentissages à l'école (item 5). Pour le participant #6, il souligne ne pas avoir beaucoup confiance en lui (item 19) et est le seul à mentionner ne pas aimer son corps (item 20). Le fait de ne pas avoir beaucoup confiance en soi est également soulevé par les participants #7, #8 et #9. Ce dernier participant (participant #9) est le seul à se sentir souvent triste (item 28).

Tableau 6

FRI au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de risque individuels	Nombre de participants
5. J'ai des difficultés dans mes apprentissages à l'école.	1
9. J'ai déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).	9
12. J'ai un handicap.	0
14. Avant des examens, il m'arrive de me sentir très mal (p. ex., énervé, stressé, maux de ventre, respiration rapide, etc.).	6
15. J'ai déjà eu un accident (p. ex., accident d'auto, blessure importante à la tête, bras brisé, etc.).	6
19. J'ai beaucoup confiance en moi.	10
20. J'aime mon corps.	13
24. Je passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques (p. ex., ordinateur, jeux vidéo, tablette électronique, cellulaire).	8
26. Il m'est arrivé de redoubler une année scolaire.	0
28. Je suis souvent triste.	1

Le Tableau 7 illustre les *facteurs de risque familiaux (FRF)* présents ou absents chez les participants. Les *FRF* sont les plus nombreux dans l'*Échelle de facteurs de risque* et montrent ainsi le plus de variation dans leur répartition chez les participants, comparativement aux facteurs de risque individuels et environnementaux.

Tableau 7

FRF au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de risque familiaux	Nombre de participants
1. Mes parents sont séparés.	4
2. J'ai beaucoup de problèmes avec un de mes parents.	3
3. J'ai une famille recomposée.	3
4. J'ai un petit frère ou une petite sœur.	10
7. Un de mes parents a déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).	7
8. J'ai un frère ou une sœur qui a déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).	11
10. Un de mes parents ne va pas bien (p. ex., souvent triste, souvent en crise, souvent stressé, etc.).	0
11. Quelqu'un dans ma famille a un handicap.	1
13. Un de mes parents a déjà perdu son emploi.	2
16. Quelqu'un dans ma famille a déjà eu un accident (p. ex., accident d'auto, blessure importante à la tête, bras brisé, etc.).	10
18. Quelqu'un dont j'étais proche est mort.	5
21. J'ai déjà rencontré quelqu'un de la DPJ (Direction de la Protection de la Jeunesse).	5
22. Je pense qu'un de mes parents passe trop de temps au travail.	7
23. Un de mes parents passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques (p. ex., ordinateur, jeux vidéo, tablette électronique, cellulaire).	2
27. Un de mes parents a souvent de gros problèmes d'argent.	1
29. Un de mes parents a ou a déjà eu des problèmes avec la police.	0

À l'analyse des *FRF*, les résultats montrent que les facteurs de risque 4 (avoir un petit frère ou une petite sœur), 8 (avoir un frère ou une sœur ayant passé un moment à l'hôpital) et 16 (avoir quelqu'un dans sa famille qui a déjà eu un accident) sont présents chez la

majorité des participants. Le *FRF* 4 est rapporté chez 71,4 % des enfants (participants #2, #4, #5, #6, #7, #8, #9, #10, #13, #14), le *FRF* 8 est présent chez 78,57 % des jeunes (participants #1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #9, #10, #13, #14) et le *FRF* 16 est rapporté chez 71,4 % des participants (participants #1, #2, #3, #4, #5, #7, #8, #9, #11, #13). Ensuite, les *FRF* 7 (parent qui a déjà passé un moment à l'hôpital) et 22 (penser qu'un des parents passe trop de temps au travail) se retrouvent chez la moitié (50 %) des participants. Au *FRF* 7, ce sont les participants #2, #4, #5, #8, #10, #13 et #14 qui le soulèvent. Pour le *FRF* 22, ce sont les participants #2, #5, #8, #9, #10, #12 et #14 qui le rapportent. D'autres *FRF* s'avèrent présents chez certains participants sans toutefois être présents chez une majorité de jeunes. Les *FRF* 18 (avoir vécu le deuil d'une personne dont ils étaient proches) et 21 (avoir rencontré quelqu'un de la Direction de la protection de la jeunesse) se retrouvent chez 35,71 % des participants. Le *FRF* 18 est présent chez les participants #8, #11, #12, #13 et #14 tandis que le *FRF* 21 est rapporté par les enfants #2, #3, #4, #7 et #9. Par la suite, le *FRF* 1 (séparation parentale) se retrouve chez 28,57 % des participants (participants #1, #2, #3, #13). Les *FRF* 2 (avoir beaucoup de problèmes avec un de ses parents) et 3 (avoir une famille recomposée) sont présents chez 21,4 % des enfants. Au *FRF* 2, ce sont les enfants #1, #2 et #8 qui sont identifiés alors qu'au *FRF* 3, il s'agit des participants #1, #2 et #3. De plus, les facteurs familiaux 13 (perte d'emploi pour un des deux parents) et 23 (un des parents qui passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques) sont rapportés par 14,28 % des enfants. Les participants #2 et #12 rapportent le *FRF* 13 et les participants #8 et #10 soulèvent le *FRF* 23. Le participant #14 est le seul jeune de l'échantillon dont un membre de la famille a un handicap.

En ce qui a trait aux *FRE*, le Tableau 8 illustre que seul le *FRE* 6 (déménagement) est rapporté par une majorité (57,14 %) des enfants de l'échantillon (participants #1, #2, #3, #4, #7, #8, #12, #13). Les autres données suggèrent que peu d'enfants présentent des facteurs de risque environnementaux. Il est, toutefois, possible d'observer que 35,71 % des jeunes mentionnent avoir beaucoup de problèmes avec leurs amis (participants #3, #4, #5, #8, #9), avoir vécu le deuil d'une personne dont ils étaient proches (participants #8, #11, #12, #13, #14) ainsi qu'avoir rencontré quelqu'un de la Direction de la protection de la jeunesse (participants #2, #3, #4, #10). Ce dernier facteur de risque est compté à la fois comme un facteur de risque familial et environnemental, puisque la nature des motifs de signalement à la DPJ n'ont pas été approfondis et qu'ils pourraient être autant familiaux qu'environnementaux. Finalement, les participants #3 et #8 sont les seuls à rencontrer des difficultés avec leur enseignant.

Tableau 8

FRE au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de risque environnementaux	Nombre de participants
6. J'ai déjà déménagé.	8
17. J'ai beaucoup de problèmes avec mes ami(e)s.	5
18. Quelqu'un dont j'étais proche est mort.	5
21. J'ai déjà rencontré quelqu'un de la DPJ (Direction de la Protection de la Jeunesse).	5
25. J'ai beaucoup de problèmes avec mon ou mes enseignant(e)s.	2

Typologie d'enfants et facteurs de risque

Le bilan des résultats à l'*Échelle de facteurs de risque pour enfants* permet d'affirmer que, dans l'ensemble, les participants possèdent peu de facteurs de risque. Les données de dispersion le soulignent également (voir Tableau 5). Celles-ci démontrent que seuls les *FRF* atteignent presque la valeur maximale de la dispersion théorique et que les *FRE* disposent de la valeur minimale de la dispersion. Les nombres de *FR* les plus élevés se retrouvent parmi les jeunes faisant partie de la catégorie « très résilients ». Peu de facteurs de risque individuels sont retrouvés au sein des trois typologies. Pour les *FRI* qui s'avèrent présents, trois sont communément rapportés dans chacun des groupes soient se sentir très mal avant un examen (item 14), passer beaucoup de temps sur les appareils électroniques (item 24) et ne pas avoir beaucoup confiance en soi (item 7). Le *FRI 9* (passer un moment à l'hôpital) est rapporté dans le groupe des « moyennement résilients » et des « très résilients », alors qu'il n'est pas présent pour le participant #8 « très peu résilient » qui, le rappelons, sera présent en étude de cas. Dans le groupe des « moyennement résilients »,

ce sont les participants #6 et #9 des études de cas qui se distinguent en présentant un peu plus de *FRI*. La classification « très peu résilient » est la seule qui manifeste le *FRI* 15, c'est-à-dire d'avoir déjà eu un accident. Au niveau des facteurs de risque familiaux, ce sont le groupe des « très résilients » qui en présentent le plus, bien que le nombre ne soit pas exorbitant. Ce groupe d'enfants est le seul dont les données rapportent la séparation parentale (item 1) et la recomposition familiale (item 3). Ce groupe partage les *FRF* 21 (avoir rencontré quelqu'un de la DPJ) et 8 (frère ou sœur ayant déjà passé un moment à l'hôpital) avec les participants « moyennement résilients ». Il partage les *FRF* 2 (avoir beaucoup de problèmes avec un de ses parents) et 23 (avoir un de ses parents qui passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques) avec le participant « très peu résilient ». Les deux facteurs de risque familiaux qui se retrouvent dans chacune des catégories sont les *FRF* 7 (un des parents ayant déjà passé un moment à l'hôpital) et 22 (trouver qu'un de ses parents passe trop de temps au travail). Au niveau des facteurs de risque environnementaux, il y a peu de particularités entre les groupes. Néanmoins, dans tous les groupes, retrouvons le *FRE* 17 (avoir beaucoup de problèmes avec les amis). Le déménagement (item 6) est finalement présent chez le participant « très peu résilient » et chez les enfants « très résilients ».

Échelle de facteurs de protection pour enfants

Les scores totaux moyens obtenus à l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants* (*FP*) de même que les scores aux facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux sont présentés dans le Tableau 9. Ces scores sont accompagnés des

écart-types ainsi que des indices de dispersion. Les items 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-20-21-24-25-26-29-32-33-35-38-39 représentent les facteurs de protection sur le plan individuel. Les items 11-12-13-14-15-23-27-28-30-37 évaluent les facteurs de protection familiaux. En ce qui concerne les facteurs de protection environnementaux, ce sont les énoncés 15-16-17-18-19-22-31-34-40-41 qui permettent de les prendre en compte.

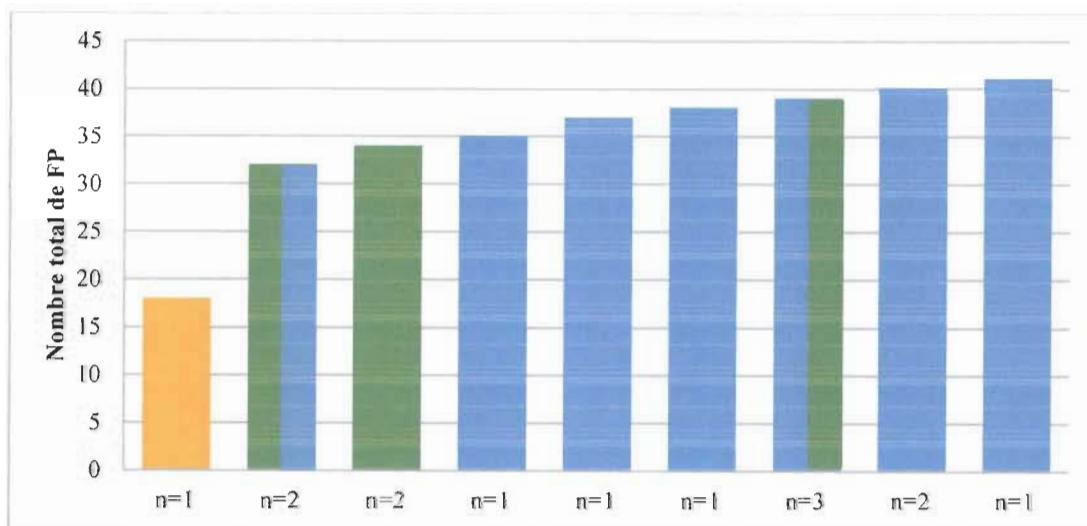
La Figure 10 précise les résultats présentés au Tableau 8 en illustrant la répartition des participants en fonction de leur nombre de facteurs de protection.

Au niveau des *facteurs de protection individuels (FPI)*, les résultats démontrent que la grande majorité de ceux-ci sont présents chez les jeunes de l'échantillon. Le Tableau 10 met en valeur les *FPI* présents chez ceux-ci en fonction du nombre de jeunes les manifestant. Pour la colonne du nombre de participants, rappelons que l'échantillon est composé de 14 enfants.

Tableau 9

Résultats à l'Échelle des facteurs de protection pour enfants

	Score moyen	Écart-type	Dispersion	Dispersion théorique
Score total	35,57	5,89	18-41	0 à 41
Score aux facteurs individuels	16,28	3,15	7-19	0 à 21
Score aux facteurs familiaux	9,36	1,15	6-10	0 à 10
Score aux facteurs environnementaux	8,07	1,73	5-10	0 à 10



Légende. Orange : Très peu résilients; Vert : Moyennement résilients; Bleu : Très résilients

Figure 10. Répartition des participants selon les scores totaux à l'Échelle des facteurs de protection pour enfants.

Tableau 10

FPI au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de protection individuels	Nombre de participants ayant ce facteur (sur 14)
1. Je suis en bonne santé.	14
2. Je suis plutôt de bonne humeur.	13
3. J'aime apprendre de nouvelles choses.	14
4. Je sais que je peux être responsable de mes réussites et de mes échecs (p. ex., avoir une bonne note, moins bien réussir une compétition de sport, etc.).	14
5. Je m'entends bien avec les autres.	12
6. Je m'aime bien.	13
7. Quand je vis des choses difficiles, je fais souvent des plaisanteries (p. ex., blagues, rires, etc.) pour me sentir mieux.	5
8. Je suis capable de résoudre les problèmes que je rencontre [p. ex., problèmes à l'école, dans mes apprentissages, avec mes parents, avec mes ami(es), et].	10
9. Je suis capable de trouver de l'aide quand j'en ai besoin.	9
10. Quand je vis des difficultés, j'ai des bonnes solutions (p. ex., je parle aux autres, je fais du sport, etc.).	11
20. Je sais que j'ai des qualités.	14
21. Je me sens important.	10
24. Je suis content des choses que je fais.	13
25. S'il m'arrive un imprévu, je suis capable de me débrouiller seul(e).	11
26. Je suis fier(e) de moi.	13
29. Je m'habitue bien aux changements.	13
32. En général, je suis autonome [p. ex., choisir ses vêtements seul(e) pour aller à l'école, faire le ménage de sa chambre, réaliser une tâche demandée par l'enseignant].	12
33. J'ai confiance en moi.	13
35. Quand je vis des situations stressantes, j'essaie de trouver des solutions pour régler le problème.	12
38. Quand je vis des difficultés, je persévère.	13
39. Je suis plutôt curieux.	14

Lors de l'analyse de cette répartition des résultats, il est possible d'observer que seul l'humour comme facteur de protection (item 7) n'est pas rapporté chez la majorité des participants. Ce sont seulement les participants #1, #3, #11, #12 et #13 qui soulignent recourir à l'humour face aux difficultés. Le facteur de protection « capacité à trouver de l'aide au besoin » (item 9) est présent chez la majorité des jeunes (64,28 %) de l'échantillon, mais de façon moindre que les autres facteurs individuels rapportés par les participants. Précisément, les participants #3, #4, #5, #6 et #8 mentionnent ne pas ressentir cette capacité. Ensuite, lorsque les résultats sont analysés individuellement, il est possible d'observer que ce sont sensiblement les mêmes participants qui se distinguent en ne présentant pas certains facteurs de protection. D'abord, le participant #5 ne présente pas les *FPI* suivants : 2 (bonne humeur), 7 (humour), 9 (capacité à trouver de l'aide au besoin) et 21 (se sentir important). Par la suite, le participant #3 mentionne ne pas avoir les *FPI*: 8 (capacité à résoudre des problèmes), 9 (capacité à trouver de l'aide au besoin) et 21 (se sentir important). Le participant #4 ne possède pas les *FPI*: s'entendre bien avec les autres (item 5), l'humour (item 7), et la capacité à trouver de l'aide au besoin (item 9). Le participant #6 se distingue également par certaines de ses réponses, il rapporte ne pas avoir les *FP* 7 (humour), 8 (capacité à résoudre des problèmes), 9 (capacité à trouver de l'aide au besoin), 10 (avoir de bonnes solutions face aux difficultés) et 35 (tenter de trouver des solutions face aux problèmes). Le participant #9 présente aussi moins de facteurs de protection individuels. Les *FPI* n'étant pas rapportés par l'enfant sont : 7 (humour), 10 (avoir de bonnes solutions face aux difficultés), 21 (se sentir important), 25 (capacité à se débrouiller seul face à un imprévu), 29 (bonnes capacités d'adaptation aux changements).

Le participant #10, quant à lui, ne présente pas les facteurs de protection 7 (humour), 8 (capacité à résoudre des problèmes) et 32 (être autonome). Enfin, le participant #8 se distingue particulièrement du restant de l'échantillon, en ce sens où plusieurs facteurs de protection s'avèrent absents chez lui : 5 (s'entendre bien avec les autres), 6 (s'aimer bien), 7 (humour), 8 (capacité à résoudre des problèmes), 9 (capacité à trouver de l'aide au besoin), 10 (avoir de bonnes solutions face aux difficultés), 21 (se sentir important), 24 (être content des choses entreprises), 25 (capacité à se débrouiller seul face à un imprévu), 26 (être fier de soi), 32 (être autonome), 33 (avoir confiance en soi), 35 (tenter de trouver des solutions face aux problèmes) et 38 (curiosité). Finalement, les participants #1, #2, #7 et #14 rapportent l'absence d'un seul facteur de protection individuel. Pour le participant #1, il s'agit de l'item 25 (capacité à se débrouiller seul face à un imprévu) et pour les participants #2, #7 et #14, le *FPI 7* (l'humour) est absent.

En ce qui a trait aux *facteurs de protection familiaux (FPF)*, le Tableau 11 démontre que la majorité des enfants de l'échantillon possède ces facteurs.

Tableau 11

FPF au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de protection familiaux	Nombre de participants
11. Je me sens aimé(e) par un de mes parents.	14
12. J'ai un (des) frère(s)/une (des) sœur(s) et j'en suis proche.	12
13. Un de mes parents est là lorsque j'en ai besoin.	14
14. Un de mes parents est en bonne santé.	14
15. Il y a plusieurs personnes qui sont là pour moi [p. ex.. ami(e)s, famille, gens à l'école, etc.].	11
23. Je fais des activités avec un de mes parents.	14
27. Quand je dois faire quelque chose, un de mes parents m'encourage.	13
28. Je m'entends assez bien avec ma famille.	13
30. Je me sens bien dans ma famille.	13
37. Lorsque je me sens triste, un de mes parents me comprend et est là pour moi.	13

À l'analyse détaillée de ces résultats, observons que le participant #3 note l'absence de l'item 12 [*j'ai un (des) frère(s)/une (des) sœur(s) et j'en suis proche*]. Il en est de même pour le participant #4 qui rapporte également ne pas bien s'entendre avec sa famille (item 28). Les participants #5 et #9 soulignent l'absence de personnes qui sont là pour eux (item 15). Le participant #8 se distingue également, au niveau des facteurs de protection familiaux, car il rapporte l'absence des *FP* suivants : item 15 (présence de plusieurs personnes près d'eux qui sont là pour eux), item 27 (encouragements parentaux), item 30 (se sentir bien dans sa famille) et item 37 (présence parentale lorsqu'il se sent triste).

Tableau 12

FPE au sein de l'échantillon en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs

Facteurs de protection environnementaux	Nombre de participants
15. Il y a plusieurs personnes qui sont là pour moi [p. ex., ami(e)s, famille, gens à l'école, etc.].	11
16. Il y a au moins une personne dans ma vie qui est là pour moi.	14
17. Il y a des endroits près de chez moi où je peux obtenir de l'aide quand j'en ai besoin (p. ex., école, écoute, conseils, centre de loisirs, centre de santé, etc.).	7
18. Je participe aux activités organisées près de chez moi.	13
19. J'aide les gens de ma ville/mon village/mon quartier (p. ex., aider un enfant qui s'est blessé, aider mon voisin qui est mal pris).	11
22. Je me sens en sécurité dans ma ville/mon village/mon quartier.	13
31. Quand je vis des choses difficiles, je pose des questions à mes proches (p. ex., famille, école) pour mieux comprendre.	13
34. Il y a au moins une personne, autre que mes parents, à qui je peux parler de mes problèmes (p. ex., enseignant, ami, tante, grands-parents).	13
40. Il m'est arrivé de rencontrer un spécialiste (p. ex., éducateur spécialisé, travailleur social, psychologue, psychoéducateur).	7
41. J'aime l'école.	11

Pour les *facteurs de protection environnementaux (FPE)*, le Tableau 12 montre que la majorité des enfants possède ces facteurs, sauf en ce qui concerne l'item 17 et 40. L'analyse détaillée est présentée à la suite de ce tableau. En effet, pour les facteurs de protection 17 (endroits près de chez soi pour obtenir de l'aide) et 40 (rencontrer un spécialiste), ce sont spécifiquement 50 % de l'échantillon qui présentent ces FP et 50 % qui notent leur absence. À l'item 17, les participants #4, #5, #7, #8, #9, #10 et #12 rapportent son absence et à l'item 40, les participants #1, #6, #7, #8, #10, #11 et #12 ne le

présentent pas. Autrement, il est possible de retrouver le participant #5 qui se différencie encore au niveau des facteurs de protection, mais cette fois-ci au niveau environnemental. Il souligne ne pas présenter les *FPE* suivants : item 15 (avoir plusieurs personnes qui sont là pour lui), 17 (endroits proches pour obtenir de l'aide), 22 (se sentir en sécurité dans sa ville/village/quartier), 34 (avoir au moins une personne, autre que ses parents, qui est là pour lui) et 41 (aimer l'école). Le participant #8 se différencie également au niveau des facteurs environnementaux. Les *FPE* 15 (avoir plusieurs personnes qui sont là pour lui), 17, 31 (poser des questions à ses proches pour mieux comprendre des difficultés rencontrées), 40 et 41 (aimer l'école) sont absents chez lui. Le participant #9 se distingue également de l'échantillon en rapportant l'absence des *FPE* 15 (avoir plusieurs personnes qui sont là pour lui), 17 et 19 (aider les gens de sa ville/village/quartier). De plus, le participant #10 souligne l'absence des facteurs de protection suivants : 17, 18 (participer aux activités organisées près de chez soi), 19 et 40. Finalement, le participant rapporte l'absence du facteur de protection 19.

Typologie d'enfants et facteurs de protection

La synthèse des résultats à l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants* sera présentée en fonction de la typologie déterminée à l'aide de l'*Échelle de résilience pour enfants* (se référer à la Figure 8). Les données recueillies permettent de constater que les enfants de l'échantillon possèdent, en moyenne, de nombreux facteurs de protection en se situant aux valeurs maximales de l'échelle. Les valeurs de dispersion l'indiquent, il y a seulement les *FPI* qui n'atteignent pas la valeur maximale de la dispersion. Le participant

#8, très peu résilient, rapporte l'absence de plusieurs facteurs de protection. Tel que mentionné plus haut, le profil global du jeune sera détaillé en étude de cas. Pour la catégorie des enfants « moyennement résilients » les participants #6 et #9, qui feront l'objet d'études de cas, sont les jeunes de ce groupe qui rapportent le plus d'omissions de facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux. Le participant #5 tend également à rapporter l'absence de certains *FP*. De plus, il est possible de noter peu de différences entre le groupe des « moyennement résilients » et des « très résilients » quant au nombre et au type de facteurs de protection individuels manquants. Parmi ces deux groupes, les *FPI* les moins fréquents, sont les suivants : capacité à résoudre des problèmes (item 8) et avoir de bonnes solutions face aux difficultés (item 10), capacité à trouver de l'aide au besoin (item 9), être autonome (item 32) et capacité à se débrouiller seul face aux imprévus (item 25), ainsi que se sentir important (item 21). L'humour qui est le *FPI* le moins présent dans l'échantillon est uniquement rapporté par les enfants « très résilients ». Ensuite, pour les trois groupes d'enfants, la catégorie de facteurs de protection la plus nombreuse est celle familiale. Il n'y a pas de différence significative entre les groupes quant aux *FPF* absents. Pour les facteurs de protection environnementaux, il y a peu de différences entre les enfants « moyennement résilients » et « très résilients », les facteurs 17 (endroits près de chez soi pour obtenir de l'aide) et 40 (rencontrer un spécialiste) sont les plus absents, et ce, davantage dans ce dernier groupe comme ils sont plus nombreux. Aider les gens de sa ville/village/quartier (item 19) ne semble pas être une pratique courante chez ces mêmes jeunes.

Entretien semi-structuré

Tel que décrit dans la méthodologie, l'entretien semi-structuré était divisé en deux parties soit la réalisation de la *Ligne de vie* de l'enfant ainsi que l'exploration de cinq thématiques (implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant et attentes de l'enseignant, climat scolaire, motivations de l'élève). La *Ligne de vie* et l'exploration des cinq thématiques ont été étudiées pour l'ensemble des participants. Afin que les analyses de contenu soient possibles, il y a eu transcriptions des mots-clés et des réponses importantes lors de la réalisation des entretiens. Par la suite, il y a eu visionnement des entrevues et transcription de leur contenu en portant une attention particulière aux facteurs de risque et de protection présents chez les jeunes ainsi qu'aux thèmes récurrents.

L'étude des *Lignes de vie* sera rapportée en fonction d'une analyse basée sur les éléments interprétatifs recommandés (Jourdan-Ionescu, 2020), éléments présentés dans le Tableau 13. Essentiellement, ce sont les données d'ensemble pour les périodes couvertes, les événements de vie, les affects reliés, la réalisation graphique des *Lignes de vie* ainsi que les éléments de résilience qui seront rapportés. Les éléments de résilience seront illustrés en termes de facteurs de risque et de protection à la synthèse des résultats pour l'ensemble de l'entretien (voir Tableaux 14 et 15). L'analyse effectuée pour les cinq thématiques explorées sera présentée, quant à elle, sous forme de synthèse des résultats pour tous les participants, de récurrence des thématiques dans l'ensemble de l'échantillon et des particularités rapportées par certains enfants.

Tableau 13

Éléments d'interprétation de la Ligne de vie

-
1. Périodes couvertes/vides
 2. Affects associés aux périodes représentées
 3. Événements positifs/négatifs représentés
 - Nombre
 - Ampleur
 - Affects associés
 4. Types d'événements cités
 - Familiaux
 - Relationnels
 - Économiques
 - Scolaires/professionnels
 - Changement d'environnement (placement en famille d'accueil, déménagements, etc.)
 5. Impact des événements
 6. Réalisation de la *Ligne de vie* (emplacement, durée de la réalisation, couleurs employées, etc.)
 7. Éléments de résilience
-

Ligne de vie

En ce qui concerne les *périodes couvertes et vides*, un peu plus de la moitié des enfants n'ont pas identifié de souvenirs relevant des cinq premières années de vie (participants #2, #7, #8, #9, #11, #12, #13, #14). Les participants #1, #4 et #10 ont, quant à eux, rapporté des événements de leur naissance au moment d'évaluation. Les souvenirs de naissance étant rappelés à l'aide d'histoires, de photos et de souvenirs racontés par leurs parents. Le participant #7 a uniquement fait part d'événements de vie très récents soit durant la dernière année. Le participant #6 a eu des difficultés quant à la notion du temps associée

à ses souvenirs, n'arrivant pas à les identifier de manière chronologique. Finalement, le participant #5 a associé ses évènements de vie aux périodes scolaires (p. ex., 1^{ère} à 6^{ème} année du primaire) sans évoquer de souvenirs de ses cinq premières années de vie. Au niveau des évènements à proprement dits, le nombre total rapporté par les participants varie entre quatre à six évènements par *Ligne de vie*. Les évènements positifs varient entre un et six alors que les évènements négatifs s'échelonnent d'un à huit. Dans l'ensemble de l'échantillon, il est possible de retrouver davantage d'évènements positifs que négatifs (56 évènements positifs rapportés contre 41 évènements négatifs). Il y a dix enfants qui présentent plus d'évènements positifs que négatifs, alors que seulement quatre rapportent le contraire. Il n'y a aucun participant qui manifeste le même nombre d'évènements positifs et négatifs. Les types d'évènements soulevés par les enfants se situent principalement au niveau des sphères familiales, relationnelles, scolaires et liées à des accidents (p. ex., fractures). Ainsi, l'ampleur de ces expériences varie entre des difficultés familiales, amicales et scolaires (p. ex., conflits) à des décès rapportés au sein de certaines familles. L'affect le plus relevé par les participants pour ce qui est des évènements positifs est le plaisir ressenti face aux souvenirs (p. ex., être heureux, « c'était cool »). En ce qui a trait aux affects associés aux évènements négatifs, il est possible de retrouver de la tristesse, de la colère, des peurs et des inquiétudes ainsi que de la culpabilité pour certains. Sur le plan de la réalisation graphique des *Lignes de vie*, six participants (participants #1, #2, #6, #7, #10, #12) n'ont pas utilisé de couleur ni de dessin pour représenter leur histoire de vie. Les *Lignes de vie* étaient représentées par des mots écrits à la mine. Au niveau de l'utilisation de la couleur, la moitié des enfants (participants #3, #4, #5, #8, #9, #11, #14)

y ont recouru. Les couleurs, en termes de nombre, variaient d'une à trois. Les couleurs qui ont été utilisées par les enfants étaient l'orange, le bleu, le vert ainsi que le rose. Le participant #8, présenté en étude de cas, est le seul enfant ayant représenté ses souvenirs de vie à l'aide du dessin et de la couleur. Il a utilisé l'ensemble de la feuille pour y parvenir. Le participant #5 a également utilisé la totalité de l'espace de la feuille.

Implication parentale

Les enfants ont, dans l'ensemble, soulevé une bonne implication de leurs parents dans le suivi scolaire (facteur de protection familial). Plusieurs ont rapporté avoir peu besoin de leurs parents dans la réalisation des travaux scolaires à la maison compte tenu de leur autonomie personnelle (facteur de protection individuel). Par contre, les participants #1, #8 et #9 ont mentionné le souhait d'obtenir davantage d'aide de la part de leurs parents à ce niveau. Aux thématiques récurrentes, les enfants ont rapporté une implication parentale davantage importante chez leur fratrie (p. ex., niveau d'autonomie, besoins particuliers). L'implication et le soutien des grands-parents (facteurs de protection familiaux) ont également été relevés comme thématique importante.

Attentes parentales

Concernant les attentes parentales, les participants ne ressentent pas nécessairement un niveau important de pression quant à leur réussite éducative. Seuls les participants #8 et #9 ont rapporté ressentir de la pression parentale à ce niveau. Le participant #8 a mentionné ressentir de la pression en ce sens où il perçoit que ses parents désirent qu'il

« fasse de son mieux » (facteur de protection familial au niveau motivationnel). Le participant #9, quant à lui, mentionne ressentir parfois beaucoup de pression familiale (facteur de risque familial). En ce qui concerne les thématiques répétitives chez les participants, les enfants rapportent l'importance de l'éducation comme valeur familiale (facteur de protection familial), ce qu'ils associent beaucoup à leurs futurs emplois. Les enfants ont également associé les attentes parentales aux renforcements de la réussite via des récompenses matérielles et familiales offertes lorsque ceux-ci réussissent bien (facteur de protection familial).

Relation avec l'enseignant ainsi qu'attentes de l'enseignant

En ce qui a trait à la relation à l'enseignant ainsi qu'à ses attentes, les enfants ont rapporté entretenir des rapports positifs avec leurs enseignants (facteur de protection environnemental). Ils ont également souligné percevoir que leurs enseignants croient en leurs compétences (facteur de protection environnemental). Dans les thématiques rapportées, l'aide et les adaptations personnelles de la part des enseignants ont été observées par les jeunes. La notion de confiance envers leurs enseignants ainsi que des enseignants envers eux a également été mentionnée (facteur de protection environnemental). Les participants #5 et #13 ont souligné des difficultés lorsqu'il y avait des changements d'enseignants (p. ex., trois enseignants dans une même semaine) (facteur de risque environnemental). Les participants #6 et #10 ont rapporté le caractère singulier et positif d'avoir un enseignant de sexe masculin, invoquant l'humour chez ces enseignants (facteur de protection environnemental), ainsi que certaines adaptations de

leur part (p. ex., le participant #6 qui mentionne pouvoir bouger avec son enseignant; facteur de protection environnemental).

Climat de la classe

Pour le climat de la classe, les participants ont rapporté se sentir bien et en sécurité dans leur classe (facteur de protection environnemental). Les deux principales difficultés rencontrées par la plupart des enfants (participants #3, #4, #5, #8, #9, #10, #11, #13) consistent en des comportements dérangeants de leurs pairs ainsi que des changements d'enseignants (p. ex., enseignants à temps partiel, remplaçants; deux facteurs de risque environnementaux). Le participant #11 a souligné l'humour chez son enseignant comme facteur de protection et le participant #12 a identifié sa « classe flexible » comme facteur favorisant le climat en classe. La classe flexible se caractérise par l'adoption de différentes positions afin de favoriser les apprentissages (p. ex., utilisation de tabourets, tables hautes pour être debout, « *bean bag* », etc.).

Motivations de l'élève

Concernant les motivations scolaires des participants, plusieurs thèmes répétitifs ont été rapportés. Entre autres, la moitié des enfants (participants #1, #3, #4, #5, #11, #13 et #14) ont identifié leurs amis comme source de motivation (facteur de protection environnemental). La relation à l'enseignant a aussi été reconnue comme source de motivation à l'école (facteur de protection environnemental). Les jeux et les sports sont également des facteurs de motivation rapportés par les participants (facteur de protection

pouvant être individuel, familial et environnemental). Les participants #4, #6, #11 et #13 ont fait mention du soutien, des encouragements et des récompenses parentales comme éléments motivationnels (facteurs de protection familiaux déjà cités). Les participants #3 et #10 ont mentionné leur curiosité face aux apprentissages comme sources de motivation (facteur de protection individuel). Les participants #1, #7 et #14 ont mentionné avoir de la difficulté à identifier des facteurs externes de motivation puisqu'ils présentaient en eux-mêmes une motivation (facteur de protection individuel). Finalement, le participant #8 a rapporté que le service de garde (facteur de protection environnemental) ainsi que le tableau de motivation préparé par son éducatrice spécialisée le motivaient à aller à l'école (soutien de l'éducatrice facteur de protection environnemental).

Synthèse des facteurs de risque et de protection. Les Tableaux 14 et 15 illustrent les facteurs de risque et de protection tels que rapportés par les enfants durant les entrevues. Ils sont présentés selon les différents systèmes respectifs (individuel, familial, environnemental) ainsi qu'en fonction du nombre de participants ayant ces facteurs.

Tableau 14

Synthèse des facteurs de risque

Facteurs de risque	Nombre de participants ayant ce facteur (sur 14)
Facteurs de risque individuels	
Accidents personnels (p. ex., fractures)	5
Batailles	3
Psychopathologies (p. ex., TDAH, troubles anxieux, troubles des apprentissages, opposition/provocation, troubles du sommeil)	7
Facteurs de risque familiaux	
Pertes relationnelles (facteur de risque familial et environnemental)	5
Contacts réduits avec une des figures parentales	3
Accidents chez un membre de la famille	2
Décès familiaux (p. ex., sœur, oncle, cousine, sœur, grands-parents)	2
Perte animaux	2
Conflits familiaux	1
Séparation parentale momentanée	1
Fratrie à besoins particuliers	4
Pression parentale face à la réussite éducative	1
Nombreux déménagements	1
Facteurs de risque environnementaux	
Comportements dérangeants chez les pairs en classe	8
Difficultés relationnelles	5
Difficultés scolaires en lien aux psychopathologies	3
Nombreux changements d'enseignants (p. ex., réguliers, remplaçants)	2
Intimidation	2

Tableau 15

Synthèse des facteurs de protection

Facteurs de protection	Nombre de participants ayant ce facteur (sur 14)
Facteurs de protection individuels	
Capacité à voir différents aspects d'une situation (p. ex., bon et mauvais, facteurs de risque et apprentissages)	8
Humour	3
Curiosité intellectuelle	2
Autonomie	11
Facteurs de protection familiaux	
Activités familiales (p. ex., loisirs, sorties, voyages)	10
Implication des grands-parents	6
Profiter d'un animal de compagnie	4
Soutien famille élargie	4
Transmission narrative et graphiques de l'histoire de vie (p. ex., parents à l'enfant)	3
Renforcements familiaux de la réussite éducative	3
Bonnes relations fraternelles	2
Liens famille-école	1
Éducation comme valeur familiale	14
Facteurs de protection environnementaux	
Loisirs, sports	6
Activités partagées (jouer, bouger)	6
Relations amicales positives	6
Soutien d'un professionnel (p. ex., éducatrice spécialisée, psychologue)	2
Soutien scolaire	2
Avoir un enseignant de sexe masculin	2

Tableaux 15 (suite)

Synthèse des facteurs de protection

Facteurs de protection	Nombre de participants ayant ce facteur (sur 14)
Facteurs de protection environnementaux (suite)	
Liens école-famille	1
Sentiment de sécurité à l'école	12
Classe flexible	1
Source de motivation scolaire : amis	7
Source de motivation scolaire : service de garde	1
Source de motivation scolaire : activités sportives, jeux	4
Relation positive avec l'enseignant	14

Grille du fonctionnement scolaire de l'élève

La section qui suit présente les résultats rapportés par les enseignants à la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*. Les résultats qui seront d'abord exposés sont ceux des 16 items de l'instrument ayant une échelle dichotomique et s'en suivront les données issues des deux questions ouvertes. Aux résultats quantitatifs, des analyses de fréquences ont été effectuées. Pour les résultats qualitatifs, une analyse selon les thématiques soulevées par les enseignants a été réalisée. Il faut noter que pour trois des participants de l'étude (participants #6, #8 et #9), malgré des relances, les enseignants n'ont pas rempli le questionnaire menant ainsi à certaines données manquantes. Ces trois enfants sont également les participants présentant les niveaux les plus faibles de résilience dans l'échantillon.

Résultats quantitatifs

Les résultats démontrent que, selon les réponses des enseignants, la majorité des enfants présentent les facteurs de résilience scolaire de la grille. Les 11 participants possèderaient les items 9 (un des parents de l'enfant s'implique activement dans le suivi scolaire; p. ex., aide aux devoirs et leçons, présence aux rencontres parents, contacts avec l'enseignant), 13 (je partage une bonne relation avec cet élève) et 14 (Je fais tout ce que je peux pour aider cet élève); tandis que les items 11 (un des parents a des attentes trop élevées envers la réussite scolaire de l'enfant), 12 (un des parents n'a aucune attente envers la réussite scolaire de l'enfant) et 16 (j'ai peu d'attentes envers la réussite de cet élève) seraient absents chez ceux-ci. Les items 5 (l'enfant est capable de penser par lui-même) et 8 (l'enfant semble se sentir en sécurité à l'intérieur de l'école) sont rapportés chez 90,90 % des participants. Seul le participant #14 ne présenterait pas l'item 5 et le participant #8 ne se sentirait pas en sécurité à l'école. Les enseignants répondent positivement pour 81,81 % des enfants aux items 2 (l'enfant aime aider les autres), 3 (l'enfant partage facilement ses choses avec les autres élèves de la classe), 6 (l'enfant semble intéressé à apprendre) et 10 [un des parents cherche de l'aide auprès des membres de l'école (p. ex., pose des questions pour mieux aider l'enfant dans ses devoirs et leçons, demande des conseils aux enseignantes, etc.)]. Seuls les participants #2 et #5 n'aimeraient pas aider les autres. Les participants #10 et #14 ne partageraient pas facilement leurs choses avec les autres élèves de la classe. Les participants #2 et #3 ne sembleraient pas intéressés à apprendre et les parents des participants #10 et #11 ne chercheraient pas de l'aide auprès des membres de l'école au besoin. En ce qui concerne les items 1 (l'enfant

s'entend très bien avec les autres), 4 (l'enfant arrive à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes) et 7 (l'enfant participe activement à la vie dans la classe), ces capacités personnelles seraient manifestes chez 72,72 % des enfants. Les participants #2 et #14 ne possèderaient pas ces dernières. Le participant #5 ne s'entendrait pas très bien avec les autres, le participant #3 aurait du mal à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes et le participant #10 ne participerait pas activement à la vie en classe. Finalement, l'enseignante du participant #5 est la seule à avoir identifié l'item 15 (j'ai peut-être des attentes trop élevées envers la réussite de cet élève) dans le fonctionnement scolaire de son élève.

Résultats qualitatifs

La *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* incluait également deux questions ouvertes permettant d'obtenir davantage d'informations au sujet des participants ainsi que sur le point de vue des enseignants sur les moyens familiaux et scolaires à mettre en place pour favoriser la résilience chez les jeunes.

À la question « Y aurait-il d'autres informations que vous souhaiteriez partager au sujet de ces enfants? », quatre participants ont souhaité soumettre des informations additionnelles sur la situation des enfants. Essentiellement, ce sont des facteurs individuels et environnementaux qui sont rapportés. Par exemple, l'enseignante du participant #7 souligne sa « belle force de caractère et de résilience » (facteur de protection individuel) face à une fracture du bras à l'hiver. Elle identifie également le facteur de résilience

compétence (facteur de protection individuel) chez le jeune qui manifeste une volonté de réaliser des efforts. Pour le participant #12, l'enseignante nous informe de l'humeur particulièrement positive (facteur de protection individuel) de son élève. L'enseignant du participant #13 commente la qualité de la relation avec son élève en signalant « l'adorer » (facteur de protection environnemental). Elle souligne, toutefois, certains défis dans l'implication parentale au suivi scolaire tels que le retour des signatures des travaux (facteur de risque familial). L'enseignante du participant #3 rapporte également deux facteurs de risque chez son élève soit de l'intimidation par un autre enfant dans son milieu de vie (facteur de risque environnemental) et de la dévalorisation personnelle (facteur de risque individuel), mais souligne l'implication parentale positive face à ces difficultés (facteur de protection familial).

À la question « Selon vous, qu'est-ce que les milieux familial et scolaire pourraient mettre en place afin de favoriser la capacité des enfants à faire face aux adversités? », six enseignants ont répondu. Les deux thématiques centrales se situent au niveau du développement psychoaffectif ainsi que de la collaboration entre le milieu familial et scolaire. D'abord sur le plan psychoaffectif, les enseignants des participants #2, #3, #7 et #12 soulignent l'importance de supporter le développement de l'estime de soi, de la confiance en soi, de la valorisation chez les jeunes ainsi que de la communication positive. L'enseignante du participant #7 accorde une grande importance à cet aspect en réalisant des ateliers en classe sur les thèmes de la connaissance de soi, de l'affirmation de soi, de l'intelligence relationnelle et de la gestion du stress/anxiété. En observant des bénéfices

chez ses élèves, celle-ci croit que ce type d'investissement dans le milieu éducatif pourrait être favorable à plus grande échelle. Elle souligne également l'importance de pouvoir partager ces ateliers et/ou ressources aux parents des élèves. L'investissement relationnel et social est un facteur souligné par certains enseignants. Les enseignants des participants #3 et #4 ont rapporté le besoin exprimé par les jeunes de se confier et de partager avec ceux-ci. L'établissement d'ateliers d'habiletés sociales et de jumelage avec des pairs plus âgés représente, entre autres, des interventions suggérées par une enseignante à ce niveau. Ensuite, l'enseignante du participant #13 rapporte l'importance du soutien et de la présence parentale et des encouragements parentaux quant au suivi scolaire. La collaboration entre la famille et le milieu d'enseignement comme facteur de résilience est soulignée par trois enseignants.

Dossier scolaire de l'élève

La section ci-dessous présente les résultats relatifs à la consultation du *dossier scolaire* des participants. La notion de *dossier scolaire* réfère à l'étude du bulletin scolaire de ceux-ci. Pour tous les enfants, ce bulletin était constitué des résultats académiques (moyennes) pour chacune des neuf matières enseignées (français, langue d'enseignement; anglais, langue seconde; mathématique; science et technologie; géographie, histoire et éducation à la citoyenneté; arts plastiques; musique; éducation physique et à la santé; éthique et culture religieuse) ainsi que des commentaires rapportés par les enseignants selon diverses compétences (exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer, travailler en équipe, autres commentaires). Dans le cadre du présent projet

de recherche, ce sont les résultats et commentaires de la troisième étape scolaire qui ont été sélectionnés compte tenu du moment d'expérimentation auprès des enfants. Seule une donnée manquante (résultat académique) est observée pour le cours d'éthique et de culture religieuse chez le participant #6.

La procédure d'analyse des données concernant le *dossier scolaire* des élèves s'est effectuée à partir de comparaisons entre les moyennes individuelles et les moyennes de groupes pour chacune des matières enseignées tout en considérant les commentaires des enseignants.

Exemple type des données utilisées pour établir la classification

Les informations subséquentes illustrent les données utilisées pour parvenir à l'analyse du *dossier scolaire* chez les participants. Il s'agit d'un exemple avec le participant #2. Le Tableau 16 montre les résultats de l'élève selon chacune des matières scolaires, les moyennes du groupe ainsi que l'écart entre les résultats de l'enfant et de son groupe. Le Tableau 17 rapporte les commentaires des enseignants selon différentes compétences.

Tableau 16

Résultats scolaires de l'élève

	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences et technologie	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	Arts	Musique	Éducation physique	Éthique et culture religieuse
Résultat disciplinaire	76	68	86	77	63	81	79	55	73
Moyenne du groupe	78	77	79	80	76	83	81	77	82
Écart	-2	-9	7	-3	-13	-2	-2	-22	-9

Tableau 17

Commentaires des enseignants selon les compétences

Exercer son jugement critique	Organiser son travail	Savoir communiquer	Travailler en équipe	Autres commentaires
-	-	-	S'engage avec difficulté dans un travail coopératif en reconnaissant les ressources de chacun.	-

Ces données ont permis de regrouper les participants, selon leur rendement scolaire, à l'intérieur de trois groupes : résultats inférieurs à la moyenne, résultats dans la moyenne, résultats supérieurs à la moyenne (voir Figure 11). Les écarts égaux ou supérieurs à dix entre la moyenne du participant et de son groupe de classe ont été jugés comme significatifs. Une cotation à l'aveugle a été effectuée par la directrice de la recherche afin d'obtenir une validité externe concernant cette classification.



Figure 11. Classification du rendement scolaire.

Interactions entre les variables

La partie qui suit rapporte certaines interactions entre les variables à l'étude.

Précisément les mises en relation entre les niveaux de résilience et de contribution

parentale au suivi scolaire sont d'abord présentées pour ensuite aborder les interactions entre les niveaux de résilience et les facteurs scolaires. Finalement, ce sont les interactions entre les niveaux de résilience et les catégories de rendement scolaire qui sont évoquées.

Résilience et contribution parentale au suivi scolaire

Les données recueillies à l'*Échelle de résilience pour enfants* ont été explorées en fonction des résultats obtenus au questionnaire de *Contribution parentale au suivi scolaire* ainsi que selon les *données sociodémographiques*. Les informations offertes par les enfants concernant la contribution parentale à la vie scolaire, lors des entretiens, ont également été considérées dans la présente analyse.

Les résultats démontrent que pour le participant #8 qui possède le plus faible score de résilience, la contribution parentale au suivi scolaire est inférieure à la moyenne. Il a d'ailleurs mentionné, durant l'entretien, qu'il aimerait avoir davantage d'aide de la part de ses parents dans la réalisation des devoirs et leçons. Tel que mentionné précédemment, les résultats de ce participant seront explorés en profondeur en étude de cas. Pour le participant #6, moyennement résilient, dont le profil sera aussi davantage étoffé en étude de cas, les données montrent également une contribution parentale à la scolarité sous la moyenne du groupe de participants par les réponses du parent au questionnaire. À l'entretien, par contre, l'enfant a souligné recevoir suffisamment de soutien de la part de ses parents. Les parents l'aideraient, entre autres, en cas de difficultés, mais offriraient davantage de support à son jeune frère qui est en première année du primaire. Les

participants #2 et #13 qui présentent, quant à eux, des niveaux élevés de résilience (très résilients) ont aussi une contribution parentale sous la moyenne. L'entretien auprès du participant #2 ne souligne pas de particularité quant à l'implication parentale au niveau de la scolarité. Le jeune était plutôt inhibé, répondant strictement aux questions posées. Les données sociodémographiques nous renseignent sur certaines particularités dans le cheminement scolaire et personnel de l'enfant. En décembre 2017, le participant aurait été intégré quelques mois dans une classe adaptée à son arrivée chez le père (le père a la garde, la protection de la jeunesse est impliquée) et un retour en classe régulière aurait eu lieu par la suite. Le jeune a un diagnostic de TDAH avec opposition et agressivité, ce qui est contrôlé à l'aide d'une médication Biphenitin.

Pour le participant #13, ce dernier a soulevé, durant l'entretien, l'importante implication de sa grand-mère maternelle lorsqu'il éprouvait des difficultés dans ses devoirs et leçons. Il a souligné que sa mère le renforçait à l'aide de récompenses matérielles lorsqu'il atteignait de résultats au-delà de 80 %. Son père aurait été impliqué dans le suivi scolaire par le passé, mais aurait maintenant très peu de contacts avec lui. Aux données sociodémographiques, la mère souligne l'absence du père dans la vie de l'enfant et rapporte vivre avec ses parents.

Par la suite, les résultats indiquent des implications parentales dans la moyenne pour les participants #5 et #9 qui sont classés comme moyennement résilients. Dans l'entretien, le participant #5 fait part de très bons résultats scolaires faisant en sorte qu'il ne ressent

pas le besoin d'obtenir davantage d'aide à ce niveau. Il révise avec ses parents et ces derniers sont davantage impliqués, au plan scolaire, avec son frère qui est plus jeune. Aux données sociodémographiques, la mère note la curiosité « extrême » de son enfant dès son jeune âge ainsi que des excellents résultats scolaires. L'enfant aurait toutefois un trouble du sommeil. Pour ce qui est du participant #9, il aimerait obtenir plus d'aide de sa mère puisque la réalisation des devoirs est effectuée avec le père, la mère étant impliquée davantage avec la fratrie. Les résultats pour les participants #1, #3, #10 et #11 révèlent également une contribution parentale dans la moyenne, mais des scores très élevés de résilience. Aux entretiens, le participant #1 a mentionné que la mère était davantage impliquée dans le soutien scolaire auprès du frère (participant #3). Il rapporte que sa sœur l'aide, mais aimerait que sa mère lui offre davantage de soutien. Le participant #3, dont le profil sera détaillé en étude de cas, souligne recevoir suffisamment d'aide ainsi que des récompenses matérielles face à sa réussite. Les participants #1 et #3 vivent en reconstitution familiale. Le participant #10 rapporte être très satisfait de l'implication parentale dans l'aide aux devoirs (p. ex., pratiques d'examens à la maison et études avec les parents). Le participant #11, qui sera présenté en étude de cas, rapporte une autonomie personnelle ainsi qu'un soutien parental suffisant. L'aide que lui apporte sa grande sœur lui est également précieuse. La mère (répondante) ne soulève aucune particularité chez l'enfant, mais informe du deuil récent de son parrain.

En ce qui concerne les résultats rapportant des niveaux d'implication parentale supérieure à la moyenne, il est possible de retrouver les participants #4, #7 et #12 qui sont

très résilients. À l'entrevue, le participant #4 souligne l'importance de l'éducation pour ses parents. Il explique être très autonome, avoir de bonnes notes et pratiquer les leçons avec des amis. Son père travaillerait beaucoup et sa mère serait davantage impliquée au niveau scolaire auprès de sa sœur ayant des besoins particuliers. Le participant #7, durant l'entretien, a mentionné recevoir suffisamment d'aide de la part de ses parents indiquant un niveau d'autonomie personnelle. Aux informations sociodémographiques, la mère souligne de très bons résultats chez l'enfant ainsi qu'un diagnostic de TDAH chez ce dernier. Le participant #12 exprime durant l'entretien sa satisfaction quant à l'implication parentale au niveau scolaire de même que l'implication des grands-parents. Le père qui aurait eu un parcours scolaire difficile (secondaire 2 et difficultés d'apprentissage) est particulièrement impliqué auprès de sa fille. Elle souligne, entre autres, qu'il l'aide à se dépasser et mentionne « il sait que je suis bonne ». Finalement, le participant #14 dont la classification de l'implication parentale est très élevée présente un score moyen de résilience. Lors de l'entretien, il a souligné l'implication de ses deux parents, qui sont tous les deux enseignants, lorsqu'il en ressentait le besoin. Il a expliqué se fixer de fortes attentes scolaires, et ce, davantage que ses parents à son égard. Aux données sociodémographiques, le père a souligné un diagnostic récent de TDAH chez son fils. L'enfant aurait vécu, à l'âge de 4 ans, le deuil de sa jeune sœur de 2 ans.

Résilience et facteurs scolaires

Afin de brosser le portrait des interactions entre les niveaux de résilience chez les jeunes ainsi que les facteurs de résilience scolaire, les résultats à l'*Échelle de résilience*

pour enfants ont été analysés avec certains résultats obtenus à la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* ainsi que durant l'entretien.

À la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*, ce sont les items suivants qui ont été considérés : je partage une bonne relation avec l'élève, je fais tout ce que je peux pour aider cet élève, j'ai peut-être des attentes trop élevées envers la réussite de cet élève, j'ai peu d'attentes envers la réussite de cet élève. Nous tenons à rappeler que les enseignants des participants #6, #8 et #9 (les moins résilients de l'échantillon) n'ont pas répondu à ce questionnaire et donc ces trois participants ont des données manquantes pour cet instrument.

Pour les données liées à l'entretien, les thématiques considérées concernent la relation avec l'enseignant, les perceptions de ses attentes, puis le climat de la classe. Ces items spécifiques ont été sélectionnés puisqu'ils peuvent représenter des facteurs de risque ou de protection scolaires.

Lors de la mise en relation des résultats obtenus à l'*Échelle de résilience pour enfants* avec la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*, il est possible de soulever que tous les enseignants ont estimé partager une bonne relation avec tous les élèves participants. Il en est de même pour la perception de leur implication auprès de ces enfants. Ils indiquent, tous faire de leur mieux pour aider leurs élèves. Aucun des enseignants n'a mentionné avoir peu d'attente envers la réussite des enfants. Un seul enseignant de l'échantillon a

souligné avoir peut-être des attentes trop élevées envers la réussite scolaire de son élève, le participant #5. Les données pour ce participant indiquent qu'il fait partie des enfants « moyennement résilients » et comme ayant un rendement scolaire nettement supérieur à la moyenne.

Lorsque l'analyse des résultats à l'*Échelle de résilience pour enfants* est mise en lien avec les données recueillies lors de l'entretien, il est possible d'observer que pour l'enfant peu résilient (participant #8), la relation à l'enseignante est positive et des difficultés sont perçues avec les pairs. Le profil de l'enfant sera investigué en étude de cas. Pour les enfants classés comme « moyennement résilients », les relations aux enseignants sont qualifiées de bonnes en raison de la confiance accordée aux enseignants et de leurs adaptations à l'égard des enfants. Les attentes d'enseignants seraient suffisantes (p. ex., percevoir un niveau d'attente qui n'est pas au-delà de leurs capacités). Un enfant (participant #5) souligne les difficultés perçues dans son groupe de classe lorsqu'il y a des remplaçants et 50 % des participants rapportent certaines difficultés liées aux comportements dérangeants des pairs. Pour le groupe des enfants « très résilients », la qualité des relations avec les enseignants est bonne et les enfants ont utilisé davantage de qualitatifs et de spécificités pour les décrire. Par exemple, ils ont abordé les adaptations des enseignants, leurs capacités d'humour, leur lien privilégié. De façon générale, les enfants les plus résilients se sentent bien à l'école, mais 55 % soulignent les difficultés associées aux comportements des pairs. Il y a seulement le participant #13 qui rapporte des difficultés dans les relations aux enseignants puisqu'il fait part de nombreux

changements d'enseignants durant la même semaine (p. ex., trois enseignants par semaine).

À la synthèse des résultats ci-haut, il est possible de constater que la qualité des relations entre les enseignants et les enfants est bonne de même que le niveau d'attentes peu importe le degré de résilience des enfants. Il est alors difficile d'observer des particularités en fonction des trois groupes. Seul l'ajout de qualitatifs par les enfants dans la description de leurs rapports aux enseignants est présent chez les enfants les plus résilients.

Résilience et rendement scolaire

Les résultats obtenus à l'*Échelle de résilience* ont été analysés en interaction avec les résultats disponibles au *dossier scolaire* des élèves. Il faut rappeler que les participants ont été classés en trois groupes selon leurs scores de résilience (très peu résilients, moyennement résilients, très résilients) ainsi que selon leur rendement scolaire (inférieurs à la moyenne, dans la moyenne, supérieurs à la moyenne). La distribution des participants au sein des groupes associés au rendement scolaire est répartie de manière sensiblement équivalente (p. ex., cinq participants avec un rendement inférieur, quatre participants avec un rendement dans la moyenne, cinq participants avec un rendement supérieur) alors que pour la résilience, les scores montrent que les enfants sont majoritairement très résilients (p. ex., neuf enfants très résilients, trois enfants moyennement résilients, un seul enfant

peu résilient). Ce déséquilibre peut forcément impacter les résultats. Le Tableau 18 illustre le positionnement des enfants.

L'étude des résultats précédents permet d'observer que pour le rendement scolaire sous la moyenne, des participants de tous les niveaux de résilience s'y retrouvent, bien que la majorité de ceux-ci présente des scores très élevés de résilience. Pour les enfants obtenant un rendement scolaire dans la moyenne, seuls les participants « très résilients » sont identifiés. Finalement, pour le rendement scolaire supérieur à la moyenne, ce sont uniquement les enfants « moyennement et très résilients » qui sont rattachés à cette catégorie. Il est possible de constater que seulement quelques cas ayant un rendement scolaire supérieur à la moyenne sont également très résilients, ce qui s'avère cohérent aux distributions normales.

Études de cas

La section suivante permet donc de présenter les histoires de Jean, Eddy, Jérémie et Julien. Ces quatre enfants ont été choisis, puisque leurs scores de résilience se démarquent du reste de l'échantillon. Jean et Eddy présentent les scores les plus faibles de résilience alors que Jérémie et Julien obtiennent les niveaux les plus élevés de résilience.

Tableau 18

Positionnement des enfants selon leur rendement scolaire et leur score de résilience

	Très peu résilients	Moyennement résilients	Très résilients
Rendement scolaire supérieur à la moyenne		Participant #5 Participant #9 Participant #14	Participant #7 Participant #11
Rendement scolaire dans la moyenne			Participant #4 Participant #10 Participant #12 Participant #13
Rendement scolaire inférieur à la moyenne	Participant #8	Participant #6	Participant #1 Participant #2 Participant #3

Les informations disponibles concernant les enfants ainsi que leurs familles, pour les études de cas, proviennent des données du *Questionnaire sociodémographique* et du questionnaire de *Contribution parentale au suivi scolaire*, ces derniers étant complétés par un des deux parents. Les enfants ont, quant à eux, rempli l'*Échelle de résilience pour enfants*, l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants* ainsi que l'*Échelle de facteurs de risque pour enfants*. Ils ont également participé à un entretien avec nous, dont la première partie était destinée à la réalisation de leur *Ligne de vie* et la seconde à l'exploration de thématiques (implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant, attentes de l'enseignant, climat dans la classe, motivations scolaires de l'élève). La durée moyenne des entretiens était de 37 minutes, l'entrevue la moins longue a duré 25 minutes alors que la plus longue a été de 52 minutes. Les enseignants ont rempli la *Grille du fonctionnement*

scolaire des élèves sauf pour Jean et Eddy. Il y a eu consultation du bulletin scolaire pour chacun des enfants.

L'exploration de ces quatre études de cas vise à mieux comprendre comment s'articule leur expérience de résilience (objectif #2 : examiner de façon détaillée les résultats des enfants qui se démarquent du reste de l'échantillon – les moins résilients et les plus résilients – afin de mieux comprendre leur processus résilient). Les quatre participants se sont vus attribuer des prénoms fictifs à des fins de confidentialité.

Jean, 8 ans et 10 mois

Jean est en troisième année du primaire. Il est issu d'une famille nucléaire et est l'ainé d'une fratrie de deux enfants, sa sœur est âgée de 7 ans. Sa mère est âgée de 27 ans et son père de 29 ans. Sa mère nous informe que Jean a un diagnostic de trouble déficit de l'attention avec hyperactivité qu'elle qualifie de « +++ » en précisant la présence marquée d'impulsivité. L'enfant n'aurait aucune autre particularité dans son cheminement personnel et scolaire. Ses grands-parents paternels seraient particulièrement impliqués dans sa vie, ces derniers demeurant à proximité (voisins). Jean a été sélectionné en étude de cas, car les scores qu'il obtient aux différentes échelles sont atypiques et il présente le niveau de résilience le plus faible de l'échantillon.

Résultats aux différents questionnaires. Au questionnaire concernant la *Contribution parentale au suivi scolaire*, celle-ci s'avère bonne de manière générale.

Toutefois, en comparaison au groupe et selon les difficultés académiques éprouvées par l'enfant, elle se situe sous la moyenne. Lorsque les quatre dimensions de cette implication sont considérées, la « participation parentale au suivi scolaire » ainsi que le « sentiment de compétence parentale » tendent à être sous la moyenne. On peut retrouver, par exemple, dans la « participation parentale » que la lecture est effectuée seulement une fois toutes les une à deux semaines et que l'aide aux devoirs et aux leçons s'effectue seulement une fois ou plus par semaine. La « compréhension du rôle parental » est dans la moyenne et la « perception des invitations de l'enseignant » est très élevée. À l'*Échelle de résilience pour enfants*, Jean a obtenu un score de résilience de 5/22, rapportant seulement deux facteurs de résilience à la sous-échelle individuelle (2/5) qui sont la capacité à résoudre des problèmes et à se reconnaître des forces, deux facteurs de protection à la sous-échelle familiale (2/8) soit aimer les traditions familiales et le fait que ses parents sachent beaucoup de choses sur lui ainsi qu'un facteur de résilience environnemental (1/10) qui est d'aimer l'école. À l'*Échelle de facteurs de risque pour enfants*, Jean a un score de 13/29 qui se répartit en trois facteurs de risque individuels (3/8), six facteurs de risque familiaux (6/16) et quatre facteurs de risque environnementaux (4/5). À l'*Échelle de facteurs de protection pour enfants*, il obtient un score de 18/41, présentant sept facteurs de protection individuels (7/21), six facteurs de protection familiaux (6/10) et cinq facteurs de protection environnementaux (5/10). Pour plus de détails concernant les facteurs de risque et de protection, se référer à la section *Résultats* et plus précisément aux sous-sections *Échelle de facteurs de risque pour enfants* et *Échelle de facteurs de protection*.

*pour enfants*¹. En ce qui concerne son *dossier scolaire*, ses résultats académiques sont sous la moyenne (groupe des enfants avec un rendement inférieur à la moyenne) et les communications de l'enseignant soulignent uniquement les difficultés relationnelles avec ses pairs (p. ex., travaux d'équipe).

Entretien semi-structuré. L'entretien avec Jean a duré 33 minutes. Il était particulièrement concentré et est apparu comme légèrement plus jeune que son âge. Durant la phase de questionnements à la suite de la réalisation de son histoire de vie, il a peu élaboré. Lorsqu'il était « *tanné* » de répondre à nos questions, il mentionnait « *...ça me tente pu vraiment de les dire, c'est pas mal personnel* ».

Ligne de vie. Jean est le seul enfant à avoir représenté sa *Ligne de vie* à l'aide du dessin (p. ex., dessins de bonhommes allumettes en action). Il a utilisé trois couleurs de feutre : le noir, le vert et le bleu. Il a rapporté des souvenirs s'échelonnant de ses 4 ans au moment de l'évaluation. Il inscrit aussi la durée des souvenirs rapportés. L'enfant a figuré deux événements positifs (sortie aux glissades d'eau, s'amuser dans sa chambre à sauter sur son lit) et trois événements négatifs qui sont principalement de nature familiale et relationnelle (se faire chicaner par sa mère, conflits avec les pairs, conflits avec sa sœur). Les activités familiales sont rapportées comme étant de bons souvenirs pour l'enfant, bien qu'il identifie certaines difficultés dans ses relations avec sa mère (mère qui fait la

¹ La balance des facteurs de risque et de protection dans la vie de l'enfant est illustrée en synthèse aux Figures 13 et 14 compte tenu du grand nombre de facteurs qui ne feraient qu'alourdir le texte.

discipline) et sa sœur. En discutant de l'activité « glissades d'eau », Jean a expliqué vivre beaucoup de conflits avec sa sœur qu'il a ajouté aux évènements négatifs. Ces conflits allant jusqu'à des injures et des batailles. Il a, néanmoins, souligné que pour faciliter sa relation avec sa sœur il travaillait fort pour « ...arriver à me raisonner quand je joue avec ma sœur ». Le jeu et la capacité de rêverie ont été nommés, par l'enfant, dans la partie dédiée aux évènements positifs. Dans les évènements négatifs, ce sont les rapports avec les pairs qui sont difficiles (p. ex., se chamailler avec des amis, amis qui bougonnent). Ces relations auraient été plus difficiles l'année précédente (7 ans) alors qu'au moment de l'évaluation il s'est dit être « plus tranquille ». La *Ligne de vie* de Jean est illustrée à la Figure 12.



Figure 12. Ligne de vie de Jean.

À l'analyse de la *Ligne de vie* représentée par le dessin, différentes particularités sont à noter. D'abord, la qualité graphique ainsi que le recourt aux « bonhommes allumettes » pour représenter les personnages dénotent un écart entre le niveau de maturité affective de Jean et son âge chronologique suggérant une certaine immaturité. Dans le même ordre

d'idées, des erreurs graphiques sont retrouvées soit le « 2 » à l'envers à sa date de naissance ainsi que des erreurs orthographiques dont « édemi » et « mintenant ». Retrouvons également certains empiètements graphiques au niveau des âges notées, entre certains dessins et entre certains personnages. Ces dernières observations de même que le grand espace utilisé par l'enfant laissent croire à certaines difficultés dans la gestion de l'espace. Ces éléments peuvent être associés à une certaine tendance à l'hyperactivité et à l'impulsivité de même qu'à un manque d'habiletés au niveau de la planification. Le tracé appuyé et gros soulève la même tendance à l'impulsivité ainsi qu'à certains mouvements d'agressivité et d'anxiété. Finalement, les indicateurs tels que l'absence d'expression émotionnelle chez les personnages et les scotomes de mains et de pieds signalent certains défis dans les relations de l'enfant avec les membres de son environnement.

Exploration des thématiques lors de l'entretien. Rappelons les thématiques explorées lors de l'entretien avec le jeune : implication parentale, attentes parentales, relation avec l'enseignant, attentes de l'enseignant, climat de classe et motivations scolaires. En ce qui a trait à la sphère parentale, Jean a confié qu'il aimeraït recevoir davantage d'aide dans la réalisation de ses devoirs et leçons, en expliquant qu'il travaille plutôt seul. Il dit ressentir de la pression de la part de ses parents en mentionnant : « *ils veulent que j'aille des bonnes notes, j'veux juste faire de mon mieux* », ce qui semble être un facteur mobilisant le jeune dans sa réussite. Concernant le rapport à l'enseignante ainsi que ses attentes, il explique que cela se passe bien, il aime beaucoup cette dernière, contrairement à ce qu'il rapporte à l'*Échelle des facteurs de risque pour enfants* lorsqu'il

souligne avoir beaucoup de problèmes avec son enseignante. Ce qu'il souhaiterait modifier dans sa classe serait les comportements de ses pairs, il aimerait qu'ils soient plus gentils, respectueux et moins « *bougonneurs* ». Aux sources des motivations scolaires, Jean explique qu'il aime bien faire partie du service de garde. Il rapporte avoir un tableau de motivation avec une de ses éducatrices spécialisées, mais explique qu'une seule d'entre elles y recourt.

Les Figures 13 et 14 rapportent l'ensemble des facteurs de risque et de protection pour Jean telles que ressortant de l'ensemble des données obtenues aux divers questionnaires ainsi qu'à l'entretien.

Le profil de Jean s'avère singulier en lien avec un score de résilience très faible. Les irrégularités présentées à travers les résultats ci-haut semblent tout de même cohérentes aux difficultés personnelles, familiales et scolaires rencontrées par Jean et ses différents milieux. L'élaboration au sujet de son fonctionnement adaptatif sera présentée dans la section *Discussion; compréhension de l'expérience de résilience pour Jean* de même que les diverses hypothèses soutenant les atypies de son profil.

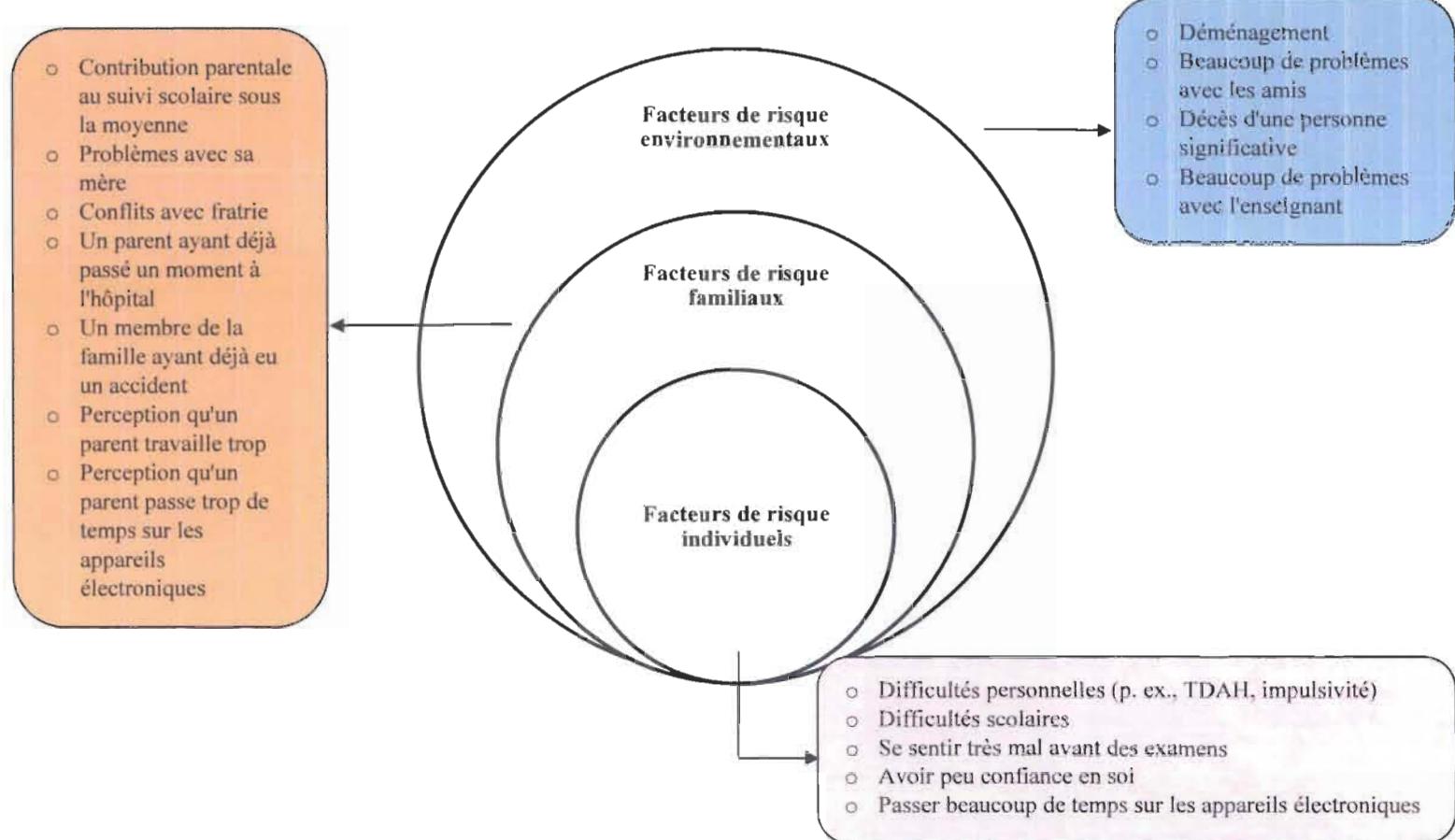


Figure 13. Synthèse des facteurs de risque pour Jean.

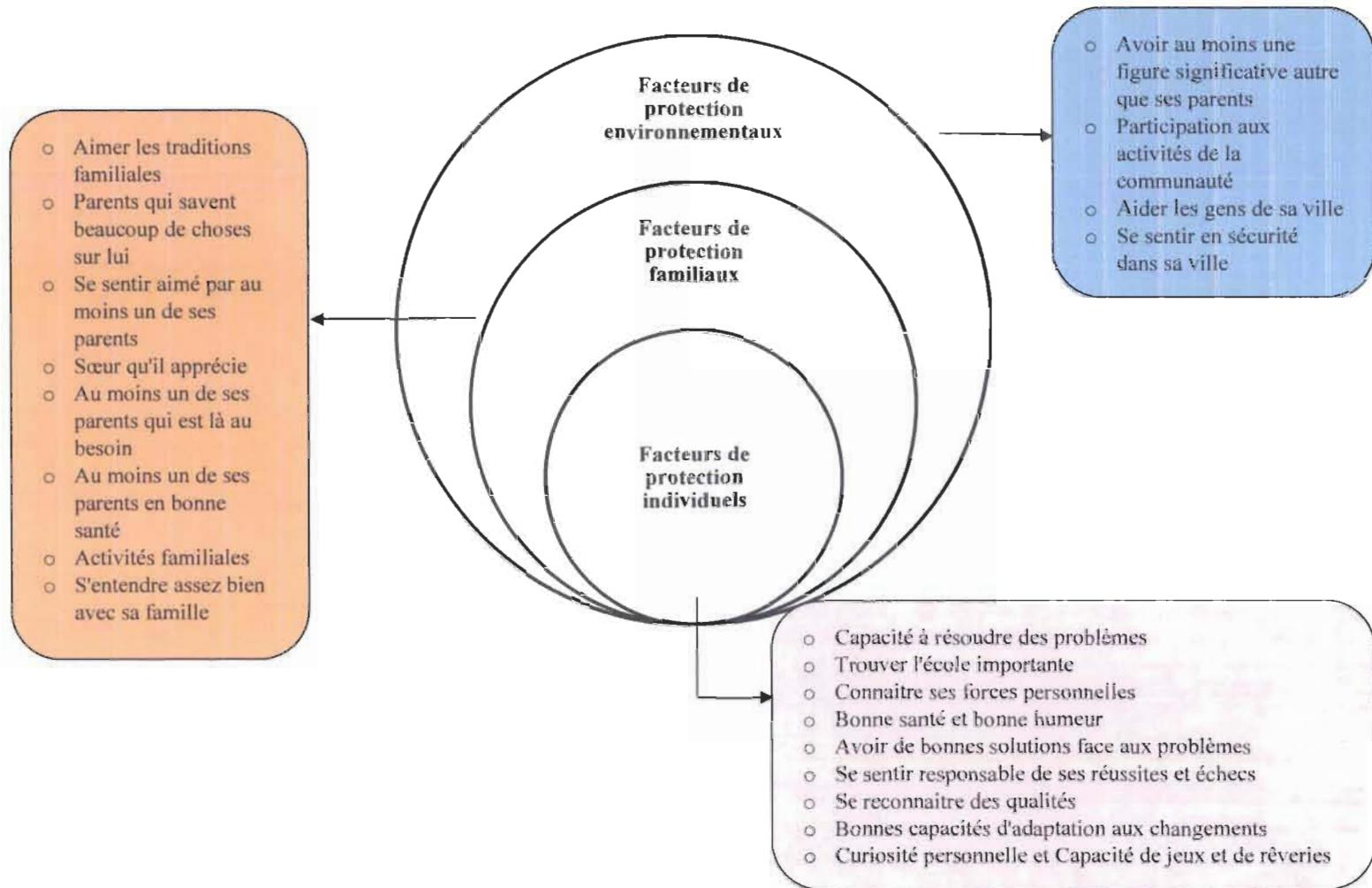


Figure 14. Synthèse des facteurs de protection pour Jean.

Eddy, 10 ans

Eddy est dans une classe de cinquième année. L'enfant vit avec ses parents et son petit frère qui se trouve en première année. La mère nous informe que le frère d'Eddy éprouve des difficultés d'apprentissages et qu'il y a suspicion d'un TDAH, d'une dyslexie et dysorthographie. Elle indique aussi qu'Eddy est médicamenteux depuis sa troisième année du primaire en relatant un trouble anxieux, un TDAH ainsi des comportements de provocation et d'opposition chez lui. À cet effet, Eddy aurait certaines difficultés scolaires et un plan d'intervention serait en place. La petite enfance aurait été empreinte de difficultés pour l'enfant et sa famille, Eddy a été hospitalisé à un mois et demi, mais pour des raisons qui nous sont plus ou moins connues. La mère souligne qu'Eddy était un bébé hypersensible et qu'il avait des pleurs excessifs. Il avait des allergies multiples telles que le lait, des reflux gastriques, un torticolis congénital ainsi qu'un retard moteur du côté droit pour lequel il a été traité (physiothérapie). Eddy n'aurait plus de séquelle de ce début de vie difficile aux dires de la mère. Les grands-parents maternels et paternels d'Eddy sont impliqués dans sa vie (p. ex., activités, sorties au restaurant, jeux de table, appels fréquents) sans l'être au niveau scolaire. Eddy a été sélectionné en étude de cas, puisqu'il fait partie des enfants présentant les scores les plus faibles de résilience dans l'échantillon, bien que son score ne soit pas franchement très bas.

Résultats aux différents questionnaires. Au questionnaire de la *Contribution parentale au suivi scolaire*, celle-ci apparait inférieure à la moyenne compte tenu des résultats obtenus par les parents de même que des difficultés académiques et personnelles

de l'enfant. À l'analyse des quatre dimensions constituant la contribution parentale, il est possible d'observer que pour la « participation parentale au suivi scolaire » celle-ci se situe dans la moyenne, mais tend à être inférieure à celle-ci. La mère mentionne, entre autres, lire seulement quelques fois avec son enfant et pratiquer l'orthographe et les autres matières une fois ou plus par semaine. Il en est de même pour l'aide aux devoirs et leçons. La mère rapporte, ensuite, un faible « sentiment de compétence parentale ». Elle considère être limitée dans l'aide qu'elle peut apporter à son enfant et a tendance à croire que les autres élèves ont davantage d'impact sur la motivation à réussir chez son fils. La « perception des invitations de l'enseignant » est quant à elle dans la moyenne et la « compréhension du rôle parental » est très bonne. À l'*Échelle de résilience pour enfants*, Eddy obtient un score de résilience de 16/22. À la sous-échelle individuelle, il rapporte trois facteurs de résilience (3/5) et en présente six à l'échelle familiale (6/8). À la composante environnementale, il identifie sept facteurs de résilience (7/10). Pour l'*Échelle des facteurs de risque pour enfants*, l'enfant a un score de 6/29, dont cinq facteurs de risque individuels (5/8), un facteur de risque familial (1/16) et aucun facteur de risque environnemental. À l'*Échelle des facteurs de protection pour enfants*, Eddy obtient un score de 33/41 présentant quinze facteurs de protection individuels (15/21), dix facteurs de protection familiaux (10/10) et huit facteurs de protection environnementaux (8/10). Concernant l'étude du *dossier scolaire* d'Eddy, les résultats académiques s'avèrent inférieurs à la moyenne (groupe des enfants avec un rendement inférieur à la moyenne). Bien que l'enseignant de l'enfant n'ait pas complété la *Grille du fonctionnement scolaire*, il a mentionné l'intention de la remplir, mais après plusieurs relances il n'a pas fait de

retour. Cependant, il est le seul enseignant à avoir exprimé le plus de commentaires personnalisés, dans le dossier scolaire, à la communication aux parents. Il a mentionné des difficultés de concentration et de bavardage chez Eddy. Il a souligné les importantes difficultés au niveau du français (orthographies des mots) suggérant de la récupération à cet égard. L'enseignant a finalement mentionné une bonne participation de la part du jeune aux activités proposées en classe.¹

Entretien semi-structuré. L'entrevue avec Eddy a duré 25 minutes, l'enfant avait une voix plutôt rauque et élaborait peu. Le narratif de sa *Ligne de vie* était descriptif et le jeune était plutôt prudent dans la relation avec nous. Lorsqu'il a parlé de situations plus difficiles, il nous a demandé le nombre de temps restant à la rencontre. En fin d'entretien, il semblait davantage à l'aise.

Ligne de vie. Eddy a représenté sa *Ligne de vie* à l'aide d'un crayon à la mine. Il est le seul enfant à ne pas avoir utilisé de couleur. Il a inscrit, avec des mots, ses évènements positifs et négatifs. Il n'a pas indiqué directement ses souvenirs sur la ligne chronologique de sa vie (voir l'illustration de sa *Ligne de vie*). Eddy a représenté les trois dernières années de sa vie, les années précédentes étant absentes. Il a rapporté trois évènements positifs ainsi que deux évènements négatifs. La nature des souvenirs se concentre sur le plan familial et relationnel/comportemental. Au niveau familial, Eddy partage une situation qu'il a vécue difficilement dans les derniers temps, celle-ci s'avérant inquiétante pour lui.

¹ La synthèse des facteurs de risque et de protection de l'enfant est présentée aux Figures 16 et 17.

Son petit frère a dû être opéré et Eddy explique qu'il ne pouvait lui rendre visite à l'hôpital. Le jeune nous explique que ce qui a été aidant pour lui était d'avoir le soutien de son père et de sa grand-mère maternelle. Le maintien des contacts téléphoniques avec son frère l'a aidé à patienter jusqu'à son retour à la maison. Pour les autres évènements familiaux décrits, il s'agit de sorties familiales positives pour l'enfant telle qu'une sortie *Go kart* et une autre à *La Ronde*. L'enfant a souligné le caractère nouveau de ces deux dernières (p. ex., « *deux premières fois* »). Il rapporte le stress vécu lors de l'activité *Go Kart*, puisqu'il venait tout juste de voir un accident avant d'entrer sur la piste de course. Il a mentionné avoir trouvé l'activité « *vraiment cool* » par la suite. L'enfant nous parle, finalement, de sa jeune cousine âgée de 2 ans avec qui il s'amuse et pour lequel il occupe un rôle de grand. Encore une fois, il trouve cela « *cool* » puisque cette famille habite près de chez lui. Au niveau relationnel et scolaire, Eddy rapporte plusieurs batailles avec des pairs et commente les conséquences actuelles d'une d'entre elles. Cette dernière bataille a mené à une suspension externe et à une privation des récréations extérieures suite à la violence et au fait qu'il s'est enfui à l'extérieur du périmètre scolaire (deux mètres). Au moment de l'expérimentation, il lui restait deux semaines avant de pouvoir sortir de nouveau à l'extérieur. L'enfant explique être particulièrement réactif aux insultes et mentionne vivre un mélange d'émotions dans ces moments (p. ex., être fâché, être déçu de lui-même face à la perte de contrôle). À deux reprises, il dit des propos en ce sens: « *J'arrive pas à me contrôler* » et « *Quand j'suis pas capable de me contrôler, je suis fâché* ». Au moment de l'entretien, Eddy n'identifiait pas de moyen ni de stratégie disponible lui permettant de s'apaiser dans ces moments. L'impuissance de l'enfant face

à ses propres pulsions agressives était palpable dans son discours. La Ligne de vie d'Eddy est présentée à la Figure 15.

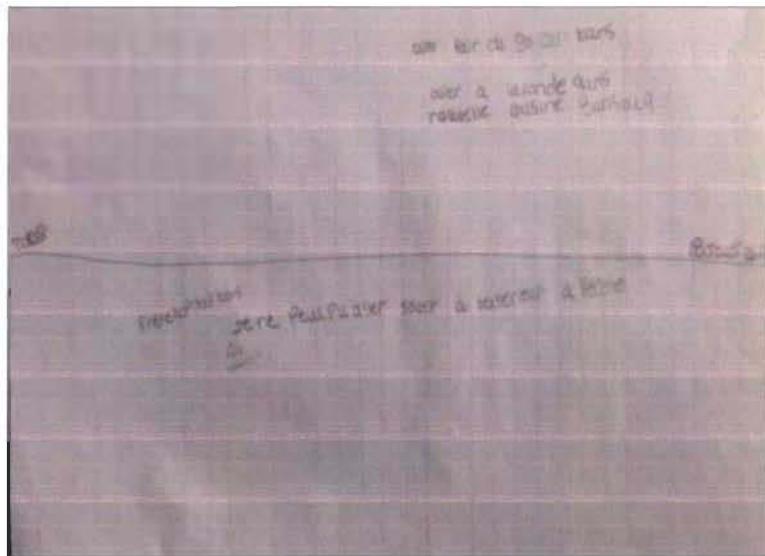


Figure 15. Ligne de vie d'Eddy.

À l'analyse clinique de la *Ligne de vie*, certaines particularités peuvent être soulignées. Tout d'abord, l'absence de couleur et du recourt au dessin dans le cas d'Eddy laisse croire à une certaine pauvreté au niveau de l'affectivité et de l'expression émotionnelle. L'utilisation du crayon à la mine et donc de la couleur grise appuie cette neutralité ainsi que ce possible défaut d'expressivité. L'aspect vide du contenu de la *Ligne de vie* soutient ces mêmes interprétations cliniques. Cet aspect est également perçu à sa date de naissance qui s'avère incomplète (p. ex., seulement l'année de naissance) ainsi qu'à la date du jour qui n'est pas classique (p. ex., 18 jeudi 2019). Les difficultés académiques d'Eddy peuvent être observées sur sa *Ligne de vie* dans ce sens de même qu'à partir d'erreur orthographique telle que le mot « faire » sans « e ». De plus, le tracé

appuyé et gras utilisé par Eddy, dont la photocopie ne l'illustre pas, suggère une tendance à l'impulsivité, à l'agressivité et à l'anxiété.

Exploration des thématiques lors de l'entretien. Par rapport à la dimension familiale, Eddy explique que ses parents l'aident quand il éprouve certaines difficultés scolaires, mais que sa mère doit aider son jeune frère d'abord et qu'elle lui offre du soutien si Eddy a des questions. Il perçoit suffisamment d'attentes de la part de ses parents au niveau de sa réussite. Concernant sa relation avec l'enseignant ainsi que ses attentes, Eddy mise sur le fait que ce dernier est de sexe masculin. Il explique qu'il s'agit d'une première expérience pour lui et qu'il a l'impression que puisqu'il s'agit d'un homme, il le comprend davantage et met plusieurs adaptations à sa disposition (p. ex., « *il me laisse bouger* »). Il qualifie sa relation « *cool* » et de « *confiance* ». Les attentes de l'enseignant seraient suffisantes pour Eddy. Il se sent bien à l'école, mais n'aime pas l'école. La plus importante de ses motivations scolaires serait le sport. Il aurait, entre autres, la permission de fréquenter le gymnase de l'école tous les jours.

Les Figures 16 et 17 suivantes illustrent l'ensemble des facteurs de risque et de protection pour Eddy basés sur l'ensemble des données obtenues aux divers questionnaires ainsi qu'à l'entretien tel qu'annoncé précédemment aux *Résultats aux différents questionnaires*.

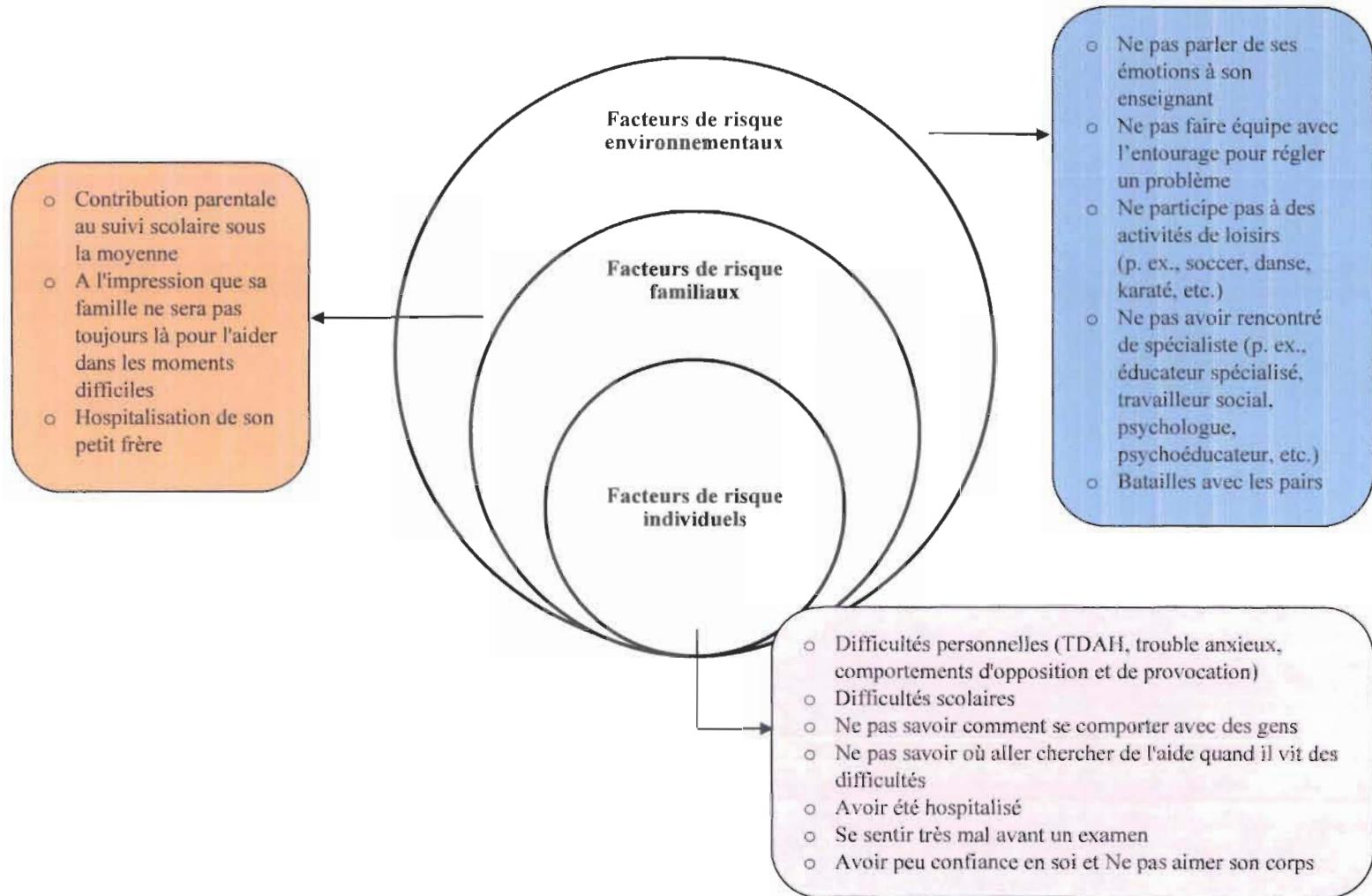


Figure 16. Synthèse des facteurs de risque pour Eddy.

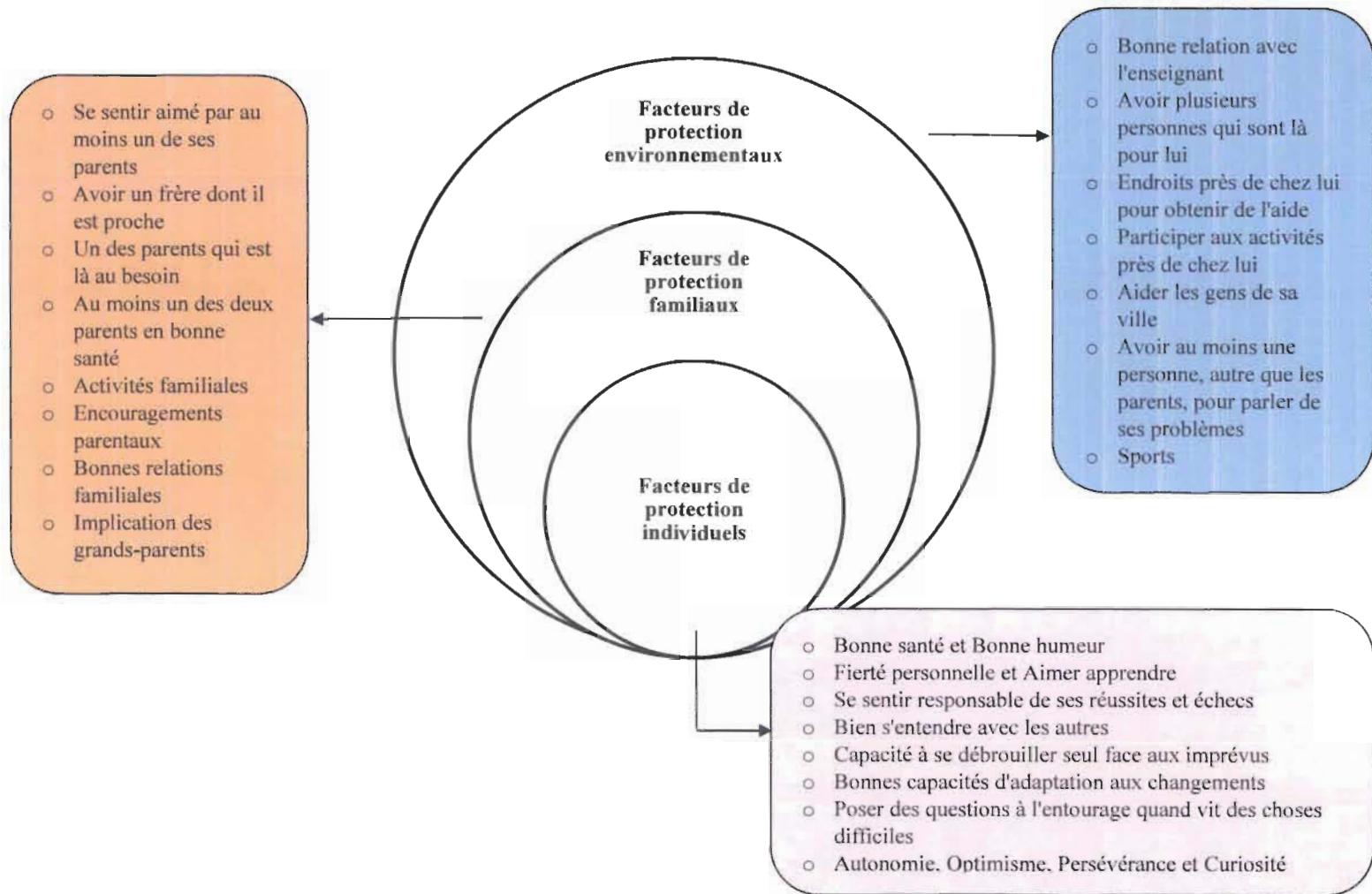


Figure 17. Synthèse des facteurs de protection pour Eddy.

Jérémie, 9 ans

Jérémie est en troisième année. Aux données sociodémographiques transmises par la mère, elle nous indique que les parents de Jérémie sont séparés. L'enfant vit donc à temps plein avec sa mère et ses deux sœurs, dont une sœur jumelle qui a également participé à la recherche. Aux questions précisant les particularités dans la vie de l'enfant, la mère n'a indiqué aucune réponse tant pour Jérémie que pour sa sœur jumelle. Elle n'a transmis aucune information sur l'implication des grands-parents dans la vie de la fratrie. Jérémie a été sélectionné en étude de cas, afin d'explorer les raisons pour lesquelles il fait partie des enfants présentant des scores très élevés de résilience.

La jumelle hétérozygote de Jérémie présente un profil similaire à ce dernier. Elle est considérée comme très résiliente, la contribution parentale se situe également dans la moyenne et ses résultats scolaires sont aussi inférieurs à la moyenne. Il s'agit d'une jeune dont le score de résilience se trouve en-deçà d'un point de celui de son frère avec peu de facteurs de risque et de nombreux facteurs de protection. La principale distinction entre la fratrie, quant à la résilience, se situe au niveau de la sphère sociale où Jérémie présente des difficultés dont de l'intimidation. Ainsi, les particularités dans le profil de Jérémie ont soutenu la décision d'étudier davantage son processus de résilience en étude de cas. Les résultats de Jérémie sont décrits ci-dessous et la compréhension des différences entre Jérémie et sa sœur quant au processus de résilience est approfondie à la section *Discussion; compréhension de l'expérience de résilience de Jérémie.*

Résultats aux différents questionnaires. Au questionnaire de la *Contribution parentale au suivi scolaire*, celle-ci se situe dans la moyenne. À l'étude des quatre différentes composantes, la « participation parentale au suivi scolaire » est dans la moyenne de même que la « compréhension du rôle parental » et le « sentiment de compétence parentale ». À cette dernière dimension, la mère soulève certaines difficultés face à la complexité de l'enfant, se voyant limitée dans l'aide qu'elle peut lui apporter. Elle croit également que les autres enfants ont davantage d'influence qu'elle sur la motivation scolaire de son enfant. La « perception des invitations de l'enseignant » se situe dans la moyenne élevée. À l'*Échelle de résilience pour enfants*, Jérémie obtient un score de 22/22. Il présente donc la totalité des facteurs de résilience individuels, familiaux et environnementaux. Pour ce qui est l'*Échelle des facteurs de risque pour enfants*, Jérémie obtient un score de 12/29. À la sous-échelle individuelle, il présente deux facteurs de risque (2/8). La majorité de ses facteurs de risque se concentrent sur le plan familial alors qu'il en présente 6/16. À la sous-échelle environnementale, Jérémie a quatre facteurs de risque (4/5). Aux résultats obtenus à l'*Échelle des facteurs de protection pour enfants*, Jérémie a un score de 36/41. Il présente ainsi dix-sept facteurs de protection individuels (17/21), neuf facteurs de protection familiaux (9/10) et dix facteurs de protection environnementaux (10/10). Les seuls facteurs de protection qui sont absents chez lui sont les suivants : capacité à résoudre des problèmes, capacité à trouver de l'aide au besoin, être proche de sa fratrie et se sentir important. À l'analyse du *dossier scolaire*, Jérémie fait partie des enfants ayant des résultats académiques inférieurs à la moyenne. Aucune particularité n'est notée en commentaire par l'enseignante. À la *Grille du fonctionnement*

scolaire de l'élève, l'enseignante de Jérémie rapporte la majorité des facteurs de résilience scolaire chez l'enfant (s'entend très bien avec les autres, aime aider les autres, partage facilement ses choses, capacité à penser par soi-même, intérêt à l'apprentissage, participation active en classe, implication active d'un des deux parents dans le suivi scolaire, parent qui cherche de l'aide auprès de l'école en cas de besoin, attentes suffisantes de la part des parents face à la réussite scolaire, attentes suffisantes de sa part face à la réussite scolaire de son élève). L'enseignante souligne, néanmoins, certaines difficultés chez l'enfant à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes. Elle indique également que le sentiment de sécurité de Jérémie à l'intérieur de l'école n'est pas optimal. L'enseignante ajoute, dans l'espace dédié aux informations qualitatives, que le jeune se fait intimider dans l'autobus et à l'extérieur de son domicile, ce qui serait très « *tracassant* » pour Jérémie. Elle indique également que la mère soutiendrait l'enfant dans les démarches entamées afin de régler la situation d'intimidation. Finalement, l'enseignante nous renseigne sur la tendance à la dévalorisation chez le jeune.¹

Entretien semi-structuré. L'entretien avec Jérémie a duré 37 minutes. L'enfant s'est montré très participatif à l'activité, une « *soif du lien* » avec nous transparaissait chez le jeune. Jérémie a eu besoin de soutien et de suggestions pour se rappeler les évènements de sa vie mentionnant qu'il ne se souvenait plus de situations et, en particulier, des

¹ L'ensemble des facteurs de risque et de protection est illustré à la Figure 19 et à la Figure 20.

positives. Pour les histoires dont il se souvenait, Jérémie les racontait parfois avec exagération. Le participant a mis l'accent sur la description de sa *Ligne de vie*.

Ligne de vie. Jérémie a représenté sa *Ligne de vie* à l'aide d'un crayon à la mine, d'un crayon de bois de couleur bleue et d'un crayon-feutre de couleur orange. Il a majoritairement utilisé les mots pour présenter ses évènements de vie positifs et négatifs. Il a seulement dessiné un personnage « allumette » pour représenter l'affect de colère associé à un de ses évènements négatifs (bataille avec un voisin) qui sera présenté subséquemment. L'enfant a indiqué, à l'aide d'un trait sur sa *Ligne de vie*, les âges auxquels s'étaient déroulés les évènements, mais les a écrits plus haut et plus bas dans la page. Il a relié les âges aux évènements à l'aide de flèches avec du soutien (voir Figure 18 illustrant sa *Ligne de vie*). La période de vie qu'il a représentée se situe entre les âges de 4 et 9 ans. Jérémie a rapporté cinq évènements positifs et deux évènements négatifs, dont un qu'il identifie comme étant à la fois positif et négatif. La nature des souvenirs de l'enfant se concentre au niveau familial et relationnel. Sur le plan familial, Jérémie parle d'abord de la perte de son animal de compagnie lorsqu'il avait 4 ans. Il nous partage la tristesse associée à ce décès, mais souligne toute la part de bonheur, de taquineries et d'affection que lui procurait ce chien (événement négatif **et** positif selon lui). Les autres évènements familiaux ne sont que positifs et font référence à des activités familiales telles que le rassemblement de Pâques, le Zoo de Granby et le *Centre d'amusement Funtropolis*. Ces évènements lui rappellent beaucoup le plaisir et les rires. Il parle également d'une recherche de sensations fortes (p. ex., tyrolienne) dans ces évènements.

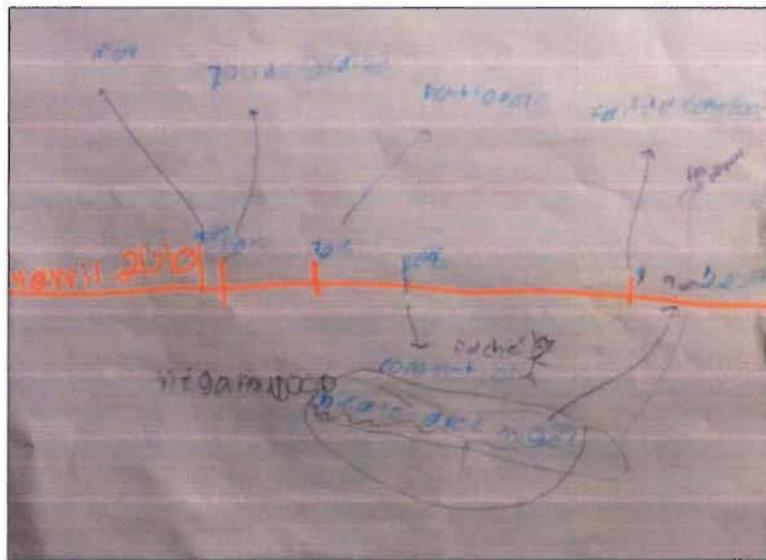


Figure 18. Ligne de vie de Jérémie.

Au niveau relationnel, Jérémie rapporte une activité « *quatre-roues* » avec un ami récemment. Il mise, une seconde fois, sur la recherche de sensations fortes via la vitesse du VTT, « *comme dans les manèges* » dit-il. Il identifie un léger accident suite à cela, mais souligne que cela lui a permis d'apprendre les choses à faire et ne pas faire en VTT. Jérémie nous parle, finalement, de l'intimidation vécue de la part d'un de ses voisins. Ce dernier l'insulterait, ferait des blagues sur lui et le provoquerait. Jérémie, en colère, aurait riposté à un moment menant à une bataille. Jérémie aurait alors été victime d'une commotion cérébrale (qu'il a inscrit sur sa Ligne de vie). Les mères des deux enfants auraient eu des conflits à cet effet : « *elles se crient après* » explique Jérémie. La police serait déjà intervenue face à cette intimidation. Jérémie explique que ses deux sœurs le soutiennent face à l'autocontrôle, elles lui suggèrent entre autres d'ignorer ce voisin. Le

jeune nous explique aussi qu'il fait des respirations et se change les idées en faisant des blagues avec un autre ami dans ces moments.

À l'analyse clinique de la *Ligne de vie*, certains éléments s'avèrent utiles dans la compréhension du profil de fonctionnement de Jérémie. Les observations les plus marquées dans cette figure (voir Figure 18) se situent au niveau de l'organisation spatio-temporelle de la *Ligne de vie* qui semble s'avérer difficile pour l'enfant, et ce, davantage pour les évènements de vie négatifs. Jérémie a, entre autres, eu besoin de soutien afin d'organiser et de relier les évènements de vie aux moments (âges) appropriés. De plus, aux évènements négatifs, un enchevêtrement des tracés est observé ainsi que des ratures et du gommage. Ces éléments peuvent soutenir une difficulté à l'organisation ainsi qu'une tendance à l'hésitation et à un manque de confiance en soi. D'autre part, des erreurs orthographiques sont soulevées (p. ex., « fair » sans « e », « cate roue » au lieu de « quatre-roues », « granbe » pour parler de « Granby ») de même que des particularités calligraphiques (p. ex., irrégularités dans la grandeur et forme des lettres) appuyant les difficultés académiques notées par la mère ainsi que le milieu scolaire.

Exploration des thématiques lors de l'entretien. Pour ce qui est de la thématique parentale, Jérémie explique que sa mère l'aide suffisamment, celle-ci lui propose du soutien même avant que l'enfant ne la sollicite. Il considère que les attentes de sa mère quant à sa réussite sont adéquates et identifie les encouragements de celle-ci à son égard (p. ex., encouragements verbaux face au bon fonctionnement scolaire, récompenses

matérielles lors des tâches scolaires et quotidiennes). En ce qui a trait à la relation à l'enseignante de même qu'à ses attentes, Jérémie nous parle de la confiance qu'il éprouve à son égard. Il trouve aussi que ses attentes envers sa réussite sont « *correctes* ». Ensuite, il qualifie son climat de classe comme « *normal* », mais aimerait bien voir des changements au niveau des comportements de certains pairs, dont une élève qui « *chiale toujours* ». Il aimerait également retrouver le tableau vert dans sa classe soulignant le préférer aux nouveaux tableaux interactifs installés dans les classes. Concernant ses principales motivations scolaires, il nous parle de ses amis, de son enseignante et de sa curiosité personnelle face aux apprentissages. Nous tenons à rapporter les propos de l'enfant en fin de rencontre qui dénotent un besoin relationnel chez ce dernier ainsi qu'un désir de soutien :

« *J'aimerais ça que tu viennes à l'école, comme ça si j'ai un problème tu seras là pour m'aider. Mes amis, mon enseignante et ma sœur m'aident, mais toi tu me demandes ce qu'il me fatigue. Il y a une t.e.s (technicienne en éducation spécialisée) sur trois qui me demande ce que j'aime, sinon c'est tout de suite une conséquence* ».

Les Figures 19 et 20 qui suivent rapportent l'ensemble des facteurs de risque et de protection pour Jérémie basés sur l'ensemble des données obtenues aux divers questionnaires ainsi qu'à l'entretien.

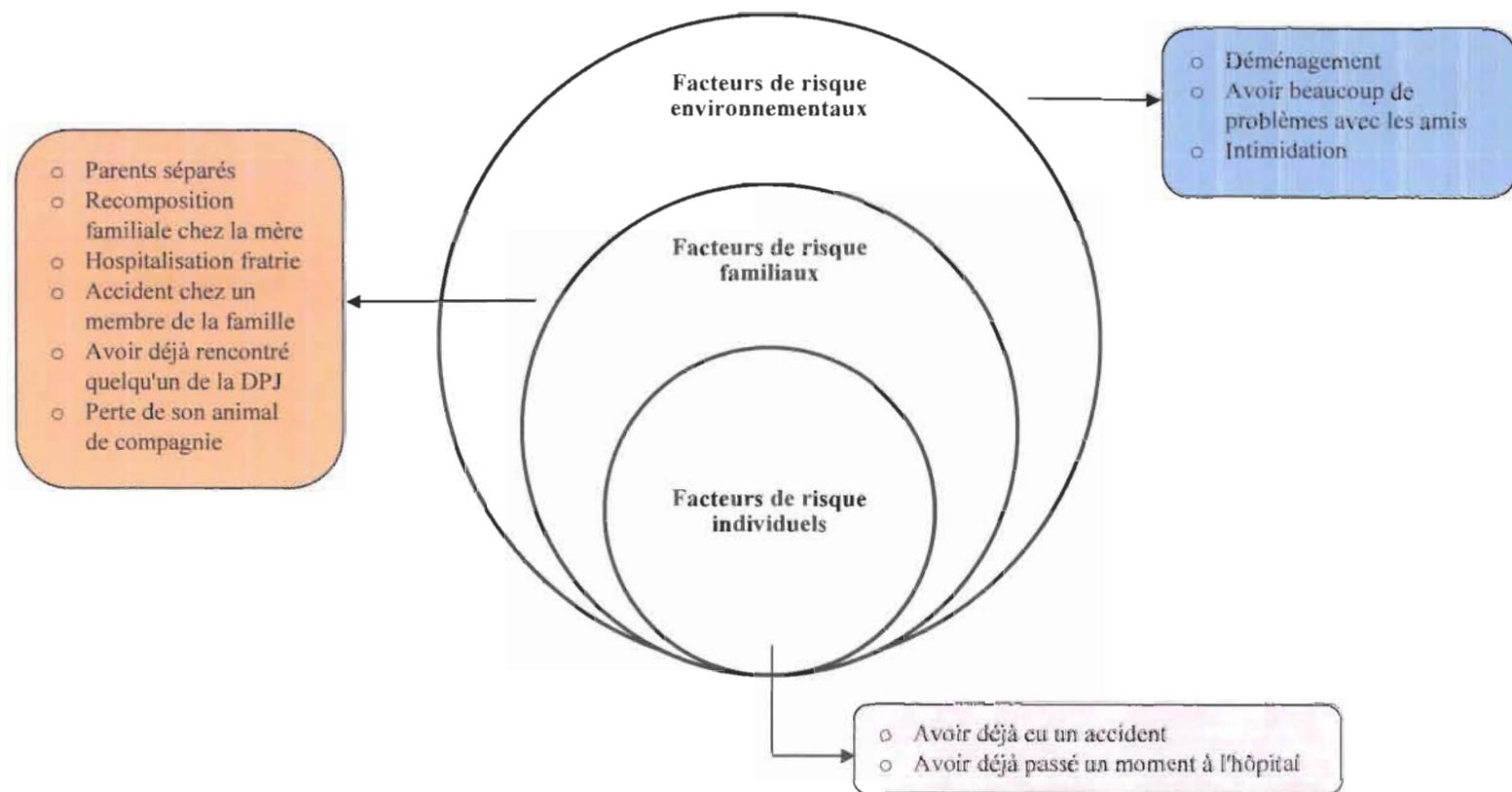


Figure 19. Synthèse des facteurs de risque pour Jérémie.

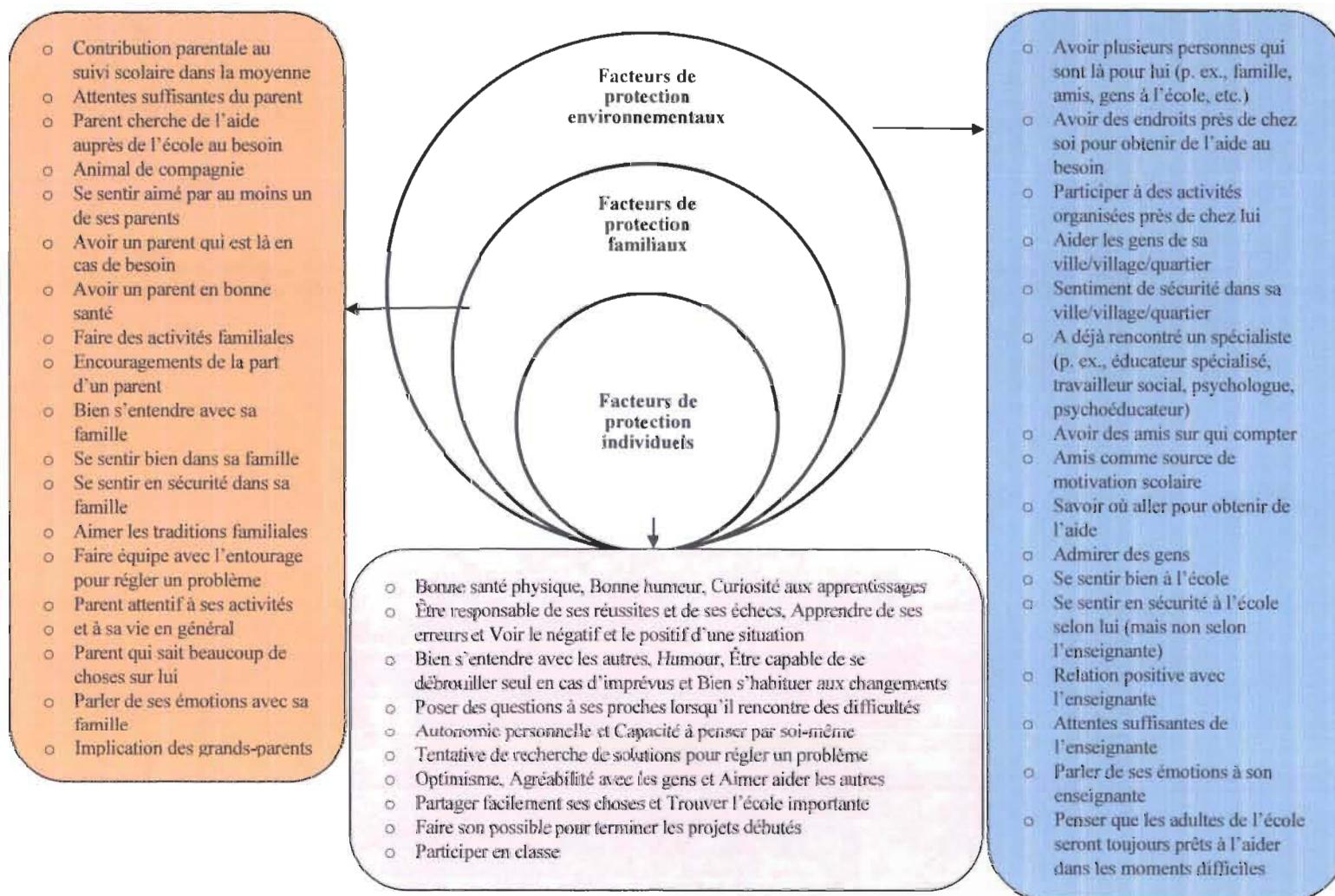


Figure 20. Synthèse des facteurs de protection pour Jérémie.

L'ensemble des résultats ci-haut dresse un profil de résilience particulier pour Jérémie. Il est possible de constater un niveau très élevé de résilience accompagné de nombreux facteurs de protection et de plusieurs facteurs de risque (un peu plus que sa sœur) en simultané. Plusieurs facteurs de risque ont été répertoriés au sein des différents questionnaires, mais ont été déniés par l'enfant au cours de l'entretien avec lui. Des difficultés apparentes au niveau de son fonctionnement sont observées questionnant ainsi la compréhension de son processus résilient. Diverses hypothèses expliquant son fonctionnement de résilience seront explorées à la partie *Discussion; compréhension de l'expérience de résilience de Jérémie.*

Julien, 11 ans

Julien est en sixième année. Il est le benjamin d'une fratrie de trois enfants. Il a deux sœurs plus âgées, une de 14 ans et une de 16 ans. Ces dernières sont inscrites dans un programme d'éducation internationale au secondaire. Les parents de Julien sont toujours en couple. La mère ne rapporte pas de particularité dans le cheminement personnel et scolaire de l'enfant, mais souligne le deuil récent de son parrain comme événement marquant. Au niveau de l'implication des grands-parents, la mère explique que son propre père vit en CHSLD et que sa mère demeure à Montréal faisant en sorte qu'il y a peu d'implication auprès de Julien. Ses grands-parents paternels vivent au Lac St-Jean, ce qui limite aussi leur implication. L'enfant a été sélectionné en étude de cas puisqu'il présente un niveau de résilience très élevé.

Résultats aux différents questionnaires. Au questionnaire de la *Contribution parentale au suivi scolaire*, celle-ci s'avère dans la moyenne. La « participation parentale au suivi scolaire » est la dimension qui se démarque chez la mère, étant supérieure à la moyenne. La « compréhension du rôle parental » ainsi que le « sentiment de compétence parentale » se situent dans la moyenne. Aux résultats obtenus, elle semble avoir tendance à croire que les apprentissages de son enfant dépendent de lui et de son enseignant et elle le réfère à ce dernier lorsqu'il présente des difficultés scolaires. La « perception des invitations de la part de l'enseignant » tend à être sous la moyenne. Il n'y a pas de demande de l'enseignant quant au fait de pratiquer davantage les devoirs et leçons, puisque l'enfant présente un très bon rendement scolaire. La mère souligne ne pas aimer particulièrement passer du temps à l'école. À l'*Échelle de résilience pour enfants*, Julien a obtenu un score de 22/22 présentant ainsi l'ensemble des facteurs de résilience individuels, familiaux et environnementaux. À l'*Échelle des facteurs de risque pour enfants*, Julien rapporte un total de quatre facteurs de risque (4/29). Il possède deux facteurs de risque individuels (2/8) qui sont un accident personnel et une hospitalisation et deux facteurs de risque familiaux (2/16) soit un accident chez un membre de la famille de même qu'un décès. Pour l'*Échelle des facteurs de protection pour enfants*, l'enfant a un score de 40/41. Le seul facteur de protection qu'il ne possède pas s'avère interprétatif selon la situation de l'enfant, c'est-à-dire qu'il peut être considéré habituellement comme un facteur de risque, mais devrait être considéré comme un facteur de protection dans son cas. Le jeune n'aurait jamais rencontré de spécialiste (p. ex., éducateur spécialisé, travailleur social, psychologue, psychoéducateur). À l'étude du *dossier scolaire*, le rendement de Julien est

supérieur à la moyenne (groupe des enfants avec un rendement supérieur à la moyenne). L'enseignante ne rapporte pas de particularité chez le jeune, mais soulève ses forces au niveau du jugement critique. Aux résultats à la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*, l'enseignant observe tous les facteurs de résilience scolaire chez Julien (bien s'entendre avec les autres, aimer aider les autres, partager facilement ses choses, arriver à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes, capacité à penser par lui-même, intéressé à apprendre, participation active en classe, sentiment de sécurité à l'école, implication active d'un des parents dans le suivi scolaire, attentes suffisantes des parents et de l'enseignante à l'égard de la réussite scolaire du jeune, bonne relation entre l'enseignant et l'élève, enseignant qui fait tout son possible pour aider le jeune) mis à part la demande d'aide de la part des parents auprès de l'école en cas de besoin.

Entretien semi-structuré. La rencontre avec Julien a duré 30 minutes. Le jeune s'est montré collaboratif à l'entretien et a effectué sa *Ligne de vie* de façon autonome. Il est demeuré silencieux tout au long de la réalisation de celle-ci. Le jeune était plutôt posé et nous paraissait mature pour son âge. Julien a fait quelques blagues avec nous et s'est montré émotif lors du rappel d'un évènement négatif, ce que qui sera davantage développé à la *Ligne de vie*.

Ligne de vie. Julien a représenté sa *Ligne de vie* à l'aide d'un crayon de bois de couleur verte. Il a inscrit les évènements de sa vie à l'aide de mots et les a situés

directement sur la ligne qu'il avait dessinée. Il a illustré ses souvenirs de vie de l'âge de 5 à 11 ans. Julien a rapporté deux événements de vie négatifs et quatre événements positifs, étant tous de nature familiale. Tous les événements positifs font référence à des voyages effectués en famille tels que deux voyages à *Walt Disney*, un voyage à *Val Cartier* et un voyage au Lac St-Jean (chez ses grands-parents). Julien explique que les photos l'aident à se rappeler de ces bons moments. L'enfant explique qu'un de ses apprentissages face à ces voyages familiaux est que ceux-ci sont plus agréables lorsqu'il s'entend bien avec ses sœurs. Ces voyages les auraient rapprochés. Il parle du plaisir ressenti durant ces voyages, des premières expériences vécues (p. ex., premières glissades d'eau, première expérience de pêche chez ses grands-parents) et des découvertes culturelles qu'il a faites. Il fait mention d'un plaisir particulier pour la nourriture en voyage. Aux événements de vie négatifs, Julien parle de l'accident de son père en « *quatre roues* » dont il a été témoin. Il avait 6 ans à ce moment et explique qu'il ne « *comprendait pas trop ce qu'il se passait* ». Il se rappelle être allé vivre chez son parrain pendant une semaine et qu'il tentait de se changer les idées en réalisant plusieurs activités. Le second événement rapporté par Julien est le décès de son parrain et de sa cousine en août 2018, la semaine suivant ses vacances au lac St-Jean. Julien a la voix tremblante lorsqu'il commence à discuter de cet événement, il pleure par la suite. Nous laissons un moment à l'enfant et le soutenons en discutant avec lui de son réseau de soutien. Il explique que le soutien intrafamilial est très important. La famille tente de se changer les idées en réalisant davantage d'activités ensemble. En fin de rencontre, Julien a mentionné : « *C'est différent, parce que j'en parle à personne ou à presque personne de ma ligne du temps et de mes événements* ». Il est le

seul participant à avoir commenté son expérience sur ce qu'il venait de se passer. Sa *Ligne de vie* est présentée à la Figure 21.

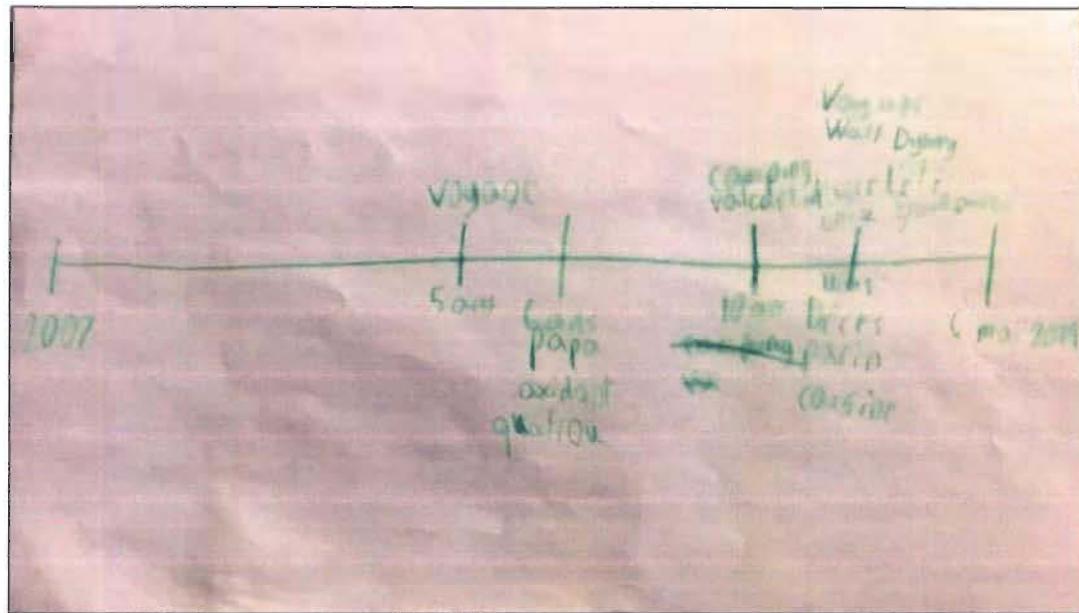


Figure 21. Ligne de vie de Julien.

En ce qui a trait aux observations cliniques retrouvées à la *Ligne de vie* de Jérémie, il est possible de remarquer beaucoup d'erreurs orthographiques et grammaticales (p. ex., « axidant » pour « accident », « quatrou » pour « quatre-roues », « Dysney » pour « Disney », « grand parent » sans « s » ni trait d'union), ce qui est particulier, puisque Julien présente un très bon rendement scolaire et qu'il a presque 12 ans. L'unique couleur utilisée par l'enfant, soit le vert qui est associé à l'espoir, la sensibilité et la délicatesse converge avec l'attitude du jeune en entretien de même qu'avec sa force résiliente. Son tracé léger (non-observable sur la photocopie) de même que sa rature au mot « camping » et sur le « u » de « quatrou » peut laisser entrevoir de l'hésitation chez le jeune.

Exploration des thématiques lors de l'entretien. Pour ce qui est de la sphère parentale, Julien nous explique que ses parents sont présents et que ses sœurs l'aident dans les devoirs et leçons lorsque les parents sont absents. Il souligne, toutefois, être autonome et ayant besoin de soutien seulement quelques fois. Il rapporte que la réussite est importante pour les parents de même que le plaisir associé à l'école. Il ne ressent pas de pression parentale par rapport à sa réussite. Au niveau du rapport à l'enseignante et des attentes de cette dernière, il fait part d'une bonne relation et d'attentes suffisantes. Au niveau du climat de la classe, Julien mentionne ceci : « *je me sens important sinon ce serait plate* ». Il rapporte faire de l'humour et des « *jokes plates* » en classe. Parfois, il aimerait que les autres élèves parlent moins puisque l'attente peut être longue avant le début d'une activité en classe. Au niveau de ses sources de motivations scolaires, Julien en rapporte quelques-unes : ses amis et le plaisir partagé avec eux, la relation à son enseignante, les encouragements et le soutien de sa mère ainsi que des récompenses matérielles de son père lorsqu'il réussit. Julien a aussi parlé de sa transition vers le secondaire en discutant de la concentration qui l'intéresse (football).

Les Figures 22 et 23 démontrent l'ensemble des facteurs de risque et de protection pour Julien basés sur l'ensemble des données obtenues aux divers questionnaires ainsi qu'à l'entretien.

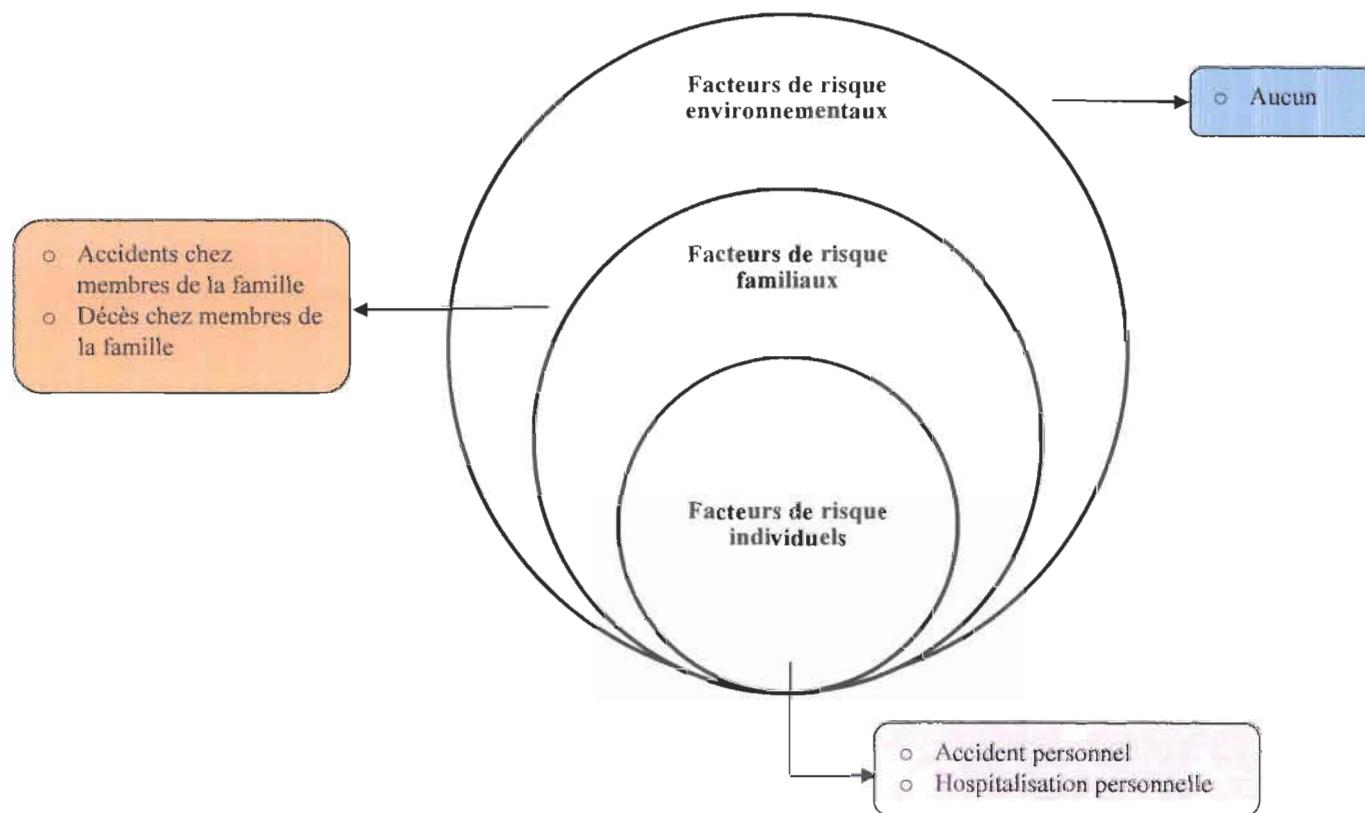


Figure 22. Synthèse des facteurs de risque pour Julien.

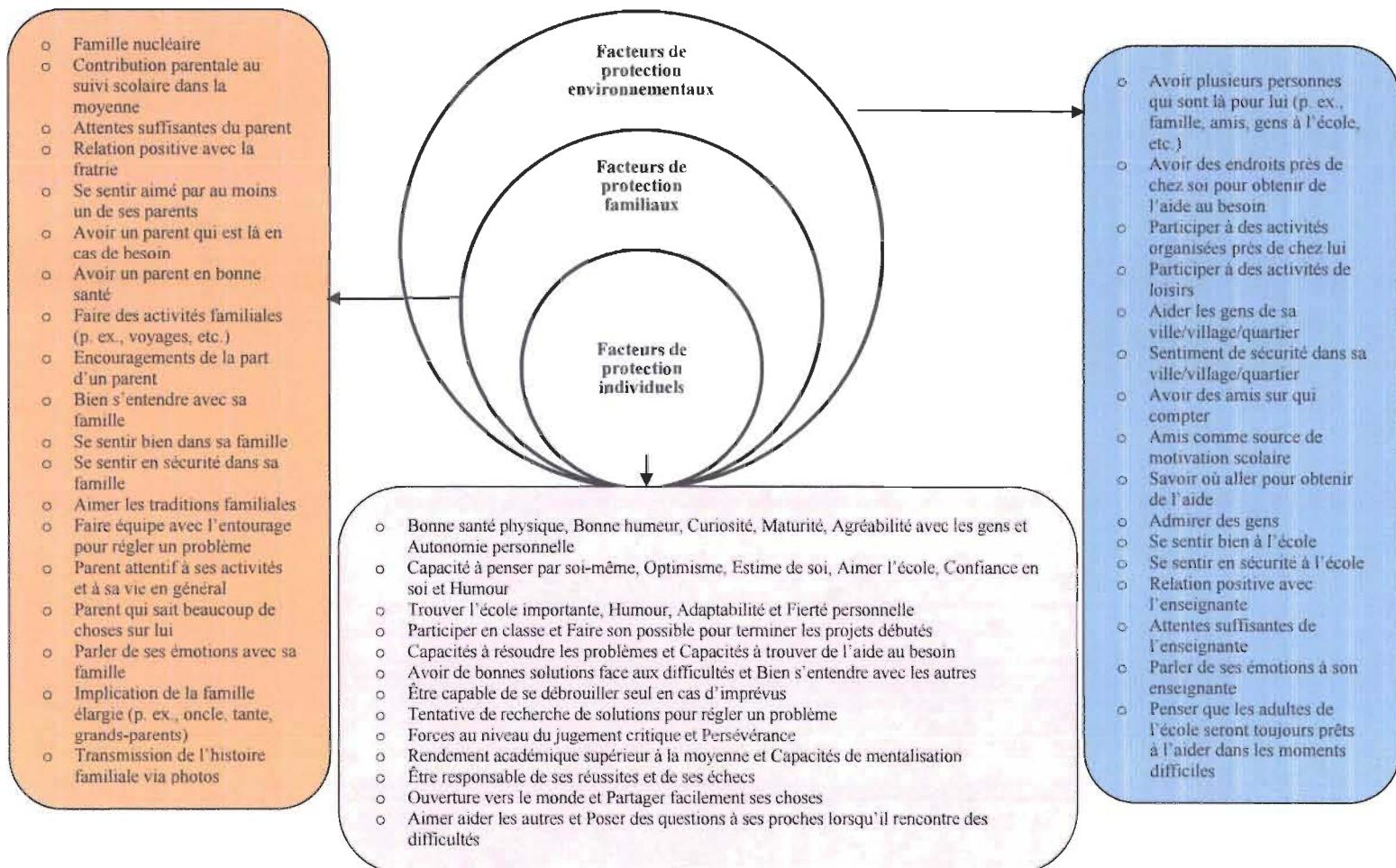


Figure 23. Synthèse des facteurs de protection pour Julien.

Discussion

Dans cette partie, les résultats de l'étude seront discutés. Rappelons que la recherche visait à identifier et comprendre comment les pratiques parentales et scolaires favorisent la résilience des enfants dans le but d'outiller ces milieux à soutenir la résilience des jeunes.

Le premier objectif de l'essai était de décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les jeunes. Ce sont les résultats au questionnaire de *Contribution parentale au suivi scolaire*, à l'*Échelle de résilience pour enfants*, à l'*Échelle des facteurs de risque pour enfants*, à l'*Échelle des facteurs de protection pour enfants*, aux *entretiens semi-structurés*, à la *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève* et à la consultation du *bulletin scolaire* qui ont permis d'atteindre cet objectif.

Le deuxième objectif était d'examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du groupe de participants (les moins résilients et les plus résilients) afin de mieux comprendre leur processus de résilience. Les données ont été obtenues à partir des échelles de mesure citées précédemment, mais plus précisément grâce aux *entretiens semi-structurés* à l'aide de la *Ligne de vie*.

Le troisième objectif consistait à développer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants sous l'angle écosystémique. La convergence de

l'ensemble des résultats apportés par les instruments de mesure précédents a rendu possible l'élaboration de celles-ci.

Premier objectif

D'abord, les résultats ont démontré que l'échantillon de participants est considéré comme étant particulièrement résilient. Ils ont également permis de constater l'implication significative des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les pratiques scolaires étudiées dans cette recherche se sont elles aussi avérées favorables pour l'ensemble de l'échantillon. L'identification des résultats précédents suggère ainsi l'existence de relations positives entre les facteurs familiaux et scolaires et la résilience scolaire des enfants confirmant les possibles leviers d'intervention à ces niveaux (p. ex., soutien au développement ou au maintien des facteurs de protection, etc.).

Facteurs familiaux

L'influence positive de la participation parentale active dans la résilience scolaire des enfants (Fondation de psychologie du Canada, 2015; Prevatt, 2003) a été démontrée dans l'étude. Il sera donc question de présenter la recension des facteurs familiaux reconnus comme étant favorables à la résilience chez les jeunes. Les facteurs ne seront pas discutés en fonction des différents niveaux de contribution parentale et de résilience préalablement déterminés, puisque peu importe le degré de ces variables (contribution parentale, résilience), tous rapportent des facteurs de protection familiaux. Les facteurs retenus seront donc ceux étant les plus rapportés dans l'échantillon. Les réponses qui se

démarquent chez certains participants ainsi que celles considérées comme originales seront ensuite discutées.

Les résultats indiquent de hauts niveaux de contribution parentale dans cet essai, laissant croire à des pratiques de type démocratiques selon le modèle de Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983). Notamment, il est possible de retrouver de hauts niveaux de sensibilité parentale à l'égard des besoins des enfants ainsi que sur le plan de l'encadrement et des attentes parentales envers la réussite éducative. Rappelons que la sensibilité ainsi que l'encadrement réfèrent aux deux dimensions du style démocratique de Baumrind (1966) (voir aussi Maccoby & Martin, 1983). Les résultats concernant ces dimensions seront détaillés dans les prochains paragraphes. Ces observations vont à l'encontre des données rapportées par Statistique Canada (2010) précisant que seul un tiers des parents canadiens avait des pratiques parentales optimales. L'ensemble des parents participant a démontré, a priori, des pratiques parentales favorables. Pour les fins de la recherche, une catégorisation des niveaux de contribution parentale a été réalisée et distribuée en termes « d'implication inférieure à la moyenne », « d'implication dans la moyenne » et « d'implication supérieure à la moyenne ». Les parents ne faisant pas partie de la catégorie « implication supérieure à la moyenne » se sont vu attribuer des niveaux inférieurs en raison des besoins et des particularités de leurs enfants et non pas en raison d'une absence d'implication dans le processus scolaire. Au contraire, la participation même des parents à l'étude représente un des indicateurs de leur implication dans le suivi scolaire de leurs enfants. Nous retrouvons également des nuances intéressantes concernant

l'influence du milieu socioéconomique en lien à la réussite éducative des enfants (Arazi, 2012) et à la contribution parentale au suivi scolaire. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) considère les écoles où a eu lieu l'expérimentation comme étant parmi les plus défavorisées (IMSE de 9, 10, 10). Nos résultats indiquent des revenus supérieurs à 50 001 \$ pour une majorité de familles, démontrant hypothétiquement que les parents recrutés et considérés comme davantage favorisés sur le plan socioéconomique s'avèrent plus impliqués dans le processus scolaire, ce qui apparaît cohérent avec les écrits scientifiques (Ames, De Stefano, Watkins, & Sheldon, 1995; Arazi, 2012; Deslandes, 2005; Epstein & Sheldon, 2002; Lareau, 1987). Ceci est confirmé par les résultats des trois familles participantes dont les revenus annuels se situent entre 30 000 et 50 000 \$, en effet, ceux-ci font preuve d'une implication parentale inférieure à la moyenne.

Diverses attitudes et comportements parentaux ont été identifiés pour décrire la participation parentale au suivi scolaire. En ce qui a trait à l'accompagnement des parents aux devoirs et leçons de leurs enfants, remarquons que la majorité d'entre eux s'implique d'une façon fréquente et soutenue. Les comportements répertoriés vont de l'accompagnement à la lecture, à de la supervision ainsi qu'à de l'assistance à proximité (p. ex., s'asseoir avec les enfants). L'implication au sein du milieu scolaire a également été rapportée par les parents comme une de leurs pratiques. La majorité de ceux-ci avait déjà visité la classe de leurs enfants, suggérant la sollicitation des enseignants au préalable (désir de collaboration). Il est intéressant de souligner que le niveau d'investissement des

parents dans cet accompagnement était, pour l'ensemble, ajusté au besoin d'autonomie des jeunes. Par exemple, chez les enfants plus âgés ainsi que chez ceux présentant des résultats scolaires supérieurs, l'assistance s'avérait moins fréquente. D'ailleurs, plusieurs enfants de cinquième et sixième année ont énoncé leur besoin d'autonomie quant à l'implication de leurs parents lors de ces périodes de devoirs et de leçons. Ce type de pratique démontre un niveau de sensibilité parentale aux besoins développementaux des enfants en appuyant la croissance de leur autonomie personnelle. Entre autres, cette pratique favorise le déploiement des aptitudes d'organisation et de structure nécessaires à la résolution de problèmes (Deslandes et al., 2000; Huey et al., 2013). Elle favorise également le développement de stratégies d'autorégulation susceptibles de faciliter les apprentissages (Xu & Corno, 2003). Au niveau de la progression académique, tous les parents supervisent celle-ci en mentionnant qu'il s'agit d'un de leurs rôles de s'assurer que leurs enfants comprennent bien leurs devoirs et leçons. Fait à noter, la moitié de ceux-ci recourt uniquement à la vérification du bulletin scolaire pour statuer de l'évolution de leur enfant, limitant ainsi les progrès scolaires à la réussite académique au détriment de la réussite éducative (Demba, 2016; Feyfant, 2014; Lapostolle, 2006). D'autre part, les résultats ont indiqué que seulement la moitié des parents prenait du temps avec leurs enfants pour discuter de ce qu'il se passait à l'école tous les jours. Cette information s'avère singulière compte tenu des autres comportements parentaux répertoriés (particulièrement favorables). Les interprétations possibles face à cette donnée sont limitées puisque l'on ne retrouve pas de distinction entre les participants qui obtiennent ce résultat en termes de niveau de contribution parentale et de résilience. L'hypothèse la

plus plausible et congruente avec les renseignements rapportés par les enfants réfère à un manque de disponibilité parentale (p. ex., parents qui passent trop de temps au travail ou sur les appareils électroniques). Par ailleurs, les échanges concernant l'éducation entre les parents et leur environnement (p. ex., voisinage, amis, entourage, etc.) se sont également montrés très faibles dans l'échantillon. Ceux-ci gagneraient à être optimisés puisque les liens sociaux et le soutien de la communauté à l'endroit des parents impactent positivement la réussite éducative. Les liens à la communauté concernant l'éducation peuvent rendre accessibles aux parents un soutien psychique et un lieu de partage d'expériences éducatives positives et/ou négatives (p. ex., partages de parents ayant déjà passé par les tâches scolaires, partage de blagues faites en réponse à des interventions parentales qui n'étaient pas idéales, partage de pratiques favorables, etc.). Grâce à ce soutien, les parents peuvent devenir davantage disponibles aux tâches reliées à l'éducation (Francis & Milova, 2011) et ainsi favoriser la réussite éducative et la résilience scolaire.

Pour ce qui est de la compréhension du rôle parental, plusieurs pratiques ont été répertoriées précédemment, puisqu'elles s'intriquaient dans les comportements de participation parentale. Il est possible de remarquer que les parents sont bien engagés dans le processus scolaire puisque l'ensemble de ceux-ci admet qu'il s'agit d'un de leurs rôles parentaux (Deslandes & Bertrand, 2004). Parmi leurs différentes fonctions associées à l'éducation, tous les parents ont identifié qu'il était de leurs responsabilités de tenir au courant les enseignants du fonctionnement de leurs enfants, mais ils ont noté que cette communication devait se réaliser de part et d'autre. Cela s'avère effectivement pertinent

au partenariat-école-famille dans la réussite des enfants (Roy, 2014). Dans le même ordre d'idées, ils ont soulevé la pertinence et l'utilité de leur rôle dans les entretiens auprès des enseignants.

Au niveau du sentiment de compétence parentale, de façon générale, les parents ont relevé cette propre perception d'eux-mêmes. On remarque, en effet, un investissement important de ceux-ci dans le parcours scolaire de leurs enfants. Il est reconnu que les parents s'investissent davantage dans le suivi scolaire lorsqu'ils sentent qu'ils en sont capables (Deslandes & Bertrand, 2004). Précisément, la majorité des parents observe leurs compétences sur le rendement scolaire de leurs enfants en indiquant savoir comment les aider à réussir. Ils jugent également que leurs efforts (p. ex., soutien, recherche d'aide auprès des enseignants, transferts de savoirs, etc.) favorisent les apprentissages de ceux-ci. Fait intéressant, la moitié des parents a souligné à un autre item qu'ils percevaient une influence limitée sur la réussite scolaire de leurs enfants. Pour la majorité d'entre eux, le rendement de leurs enfants se trouve inférieur à la moyenne. Il a été remarqué, dans l'étude, que le niveau de sentiment de compétence était moindre chez les parents dont les enfants présentaient certaines difficultés, ce qui est cohérent avec les conclusions obtenues dans les recherches (Dauber & Epstein, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2001; Reed et al., 2000). Les difficultés rencontrées par les enfants peuvent, d'une part, remettre en question les compétences parentales (p. ex., projection d'un échec parental) et d'autre part nécessiter un plus grand investissement dans le soutien scolaire, investissement pouvant surpasser les capacités personnelles perçues par les parents. En ce qui a trait à la

composante motivationnelle liée à la réussite, la grande majorité des parents considère qu'ils occupent un rôle important dans la motivation de leurs enfants. Cependant, les parents de trois enfants dont les résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne considèrent que l'influence des pairs est davantage contributive à la motivation de leurs enfants. Il semble que ce résultat puisse aller dans le même sens que l'explication précédente en lien aux impacts des difficultés des enfants sur le sentiment de compétence parentale.

Aux perceptions des invitations à participer des enseignants, la majorité des parents perçoit un désir de collaboration de la part de ceux-ci (p. ex., invitations à visiter la classe ou à effectuer du bénévolat, entretiens, etc.). Les parents ont d'ailleurs tendance à s'investir davantage auprès du suivi scolaire lorsqu'ils croient qu'ils sont importants aux yeux des enseignants et que ceux-ci reconnaissent leurs capacités, ce qui corrobore avec les écrits d'Epstein (2001) et de Simon (2000). Ensuite, un peu plus de la moitié des parents a souligné être au fait de ce qu'il se passait à l'école. Il y a, cependant, cinq parents qui ont mentionné seulement « savoir un peu ce qu'il se passait dans le milieu scolaire ». Aucune différence significative n'est observée entre ces participants en ce qui a trait au niveau de résilience et au rendement scolaire. L'unique donnée remarquable est que pour ces cinq parents, la contribution parentale se situe dans la moyenne. De plus, la majorité des parents juge qu'il est du rôle du milieu scolaire de les solliciter lorsqu'un problème survient à l'école afin qu'ils puissent intervenir. Il est alors possible de conclure que l'implication des deux milieux (familial et scolaire) gagnerait à être optimisée pour valoriser le pont entre ceux-ci compte tenu de l'impact de cette collaboration sur

l'adaptation socioscolaire des enfants, ainsi que sur leur réussite éducative tel que le soulignent Bower et Griffin (2011), Deslandes et Jacques (2003, 2004) et Terrisse et ses collaborateurs (2001).

Les facteurs familiaux qui ne relèvent pas spécifiquement des quatre composantes de la contribution parentale au suivi scolaire seront décrits. La sensibilité familiale a été retenue pour regrouper un ensemble de facteurs de résilience. D'abord, le soutien familial a été identifié par les enfants comme un facteur de résilience, puisqu'ils considèrent que leur famille sera toujours prête à les aider dans les moments difficiles et soutiennent qu'un de leurs parents sera là en cas de besoin. Ils nomment également leurs disponibilités en termes de bonnes conditions de santé. Le sentiment de sécurité familiale est, d'ailleurs, très élevé au sein de l'échantillon. Le sentiment d'appartenance à la famille a également été relevé par les participants (p. ex., importance de la famille, importance du soutien entre les membres de la famille, l'importance des traditions familiales, etc.). Le soutien affectif est aussi un facteur recensé par les jeunes. Ces derniers perçoivent que leurs parents sont attentifs à leur vie et activité en général, qu'ils connaissent beaucoup de choses sur eux et reconnaissent les encouragements de leurs parents lorsqu'ils entreprennent différentes actions. Les jeunes ont également indiqué qu'ils se sentaient aimés par au moins un de leurs parents et qu'ils s'entendaient assez bien avec les membres de leur famille (p. ex., parents, fratrie). De façon générale, les enfants considèrent avoir le soutien de leur réseau familial pour faire face aux difficultés et pour résoudre les problèmes. Sur le plan émotionnel, il a été pertinent de constater que la plupart constatent suffisamment de

confiance de niveau familial afin d'exprimer leurs émotions. Par contre, lorsque l'on considère les facteurs de résilience les plus absents, on retrouve la difficulté à faire équipe avec l'entourage pour régler des problèmes et la difficulté à parler des émotions avec sa famille. L'ensemble des attitudes et comportements de sensibilité parentale précédents se rapporte au style parental démocratique de Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983). Il confirme l'ensemble des bienfaits chez les enfants (p. ex., développement général, résilience, réussite éducative, etc.) tel que démontré dans les multiples recherches (Deslandes, 1996, 2005; Deslandes & Cloutier, 2005; Gill et al., 2004; Jeunes, 2011).

Les renforcements liés à la réussite ont été considérés comme des facteurs importants de résilience scolaire, mais également comme des sources de motivation chez les enfants dans leur processus scolaire. Ces renforcements ont été décrits en termes d'activités familiales, de récompenses matérielles et d'encouragements verbaux en réponse aux bons coups des enfants. Les encouragements parentaux à l'égard des enfants sont considérés comme des comportements influençant positivement la réussite éducative (Deslandes, 2001a). Ils constituent aussi une des composantes importantes du style parental démocratique décrit par Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983). D'ailleurs, les moments (p. ex., activités) passés en famille sont un des facteurs les plus rapportés par notre échantillon et il ne fait pas uniquement référence à un facteur de résilience scolaire. Il représente un facteur important pour les enfants au niveau de leur bien-être général (plaisir, rires, etc.). Il a été reconnu comme étant une stratégie d'adaptation pertinente face aux difficultés de la vie quotidienne.

En termes de contrôle parental et d'attentes parentales, de manière générale, les enfants ont indiqué ne pas ressentir un niveau important de pression face à la réussite. Ce résultat s'avère questionable concernant la nécessité d'un degré minimal d'attentes parentales afin de mobiliser les enfants dans leur réussite éducative (p. ex., pour se fixer des buts et comme sources de motivation, etc.). Néanmoins, lorsque nous observons l'ensemble des résultats, nous retrouvons un certain niveau d'encadrement et d'attentes de la part des parents quant à la réussite, et ce, de manière implicite (p. ex., les encouragements face aux bons résultats, les projections des parents face à l'avenir de leur enfant, l'éducation comme valeur familiale, etc.). La présence d'attentes parentales est importante afin de soutenir les jeunes à développer des caractéristiques de résilience individuelle (p. ex., persévérance, motivation, etc.) telles que le démontrent Huey et ses collègues (2013), Prince-Embury (2007) et Wright et Masten (2005).

Facteurs familiaux distinctifs. Le paragraphe suivant expose une discussion concernant les réponses de participants qui se démarquent du reste de l'échantillon, sans nécessairement avoir été approfondies en études de cas. Ces résultats conduisent à certaines nuances intéressantes concernant les facteurs de résilience sur le plan familial.

Les réponses des participants #1 et #3, qui constituent une fratrie de jumeaux, se sont distinguées des autres participants au niveau de la contribution parentale au suivi scolaire. Les réponses parentales se sont parfois avérées contradictoires (p. ex., être fortement en désaccord à un item et être fortement en accord avec un autre item qui mesure le même

concept) en situant des niveaux de contribution parentale variables aux échelles Likert. L'implication a finalement été catégorisée dans la moyenne pour les deux enfants. Le profil de la fratrie est similaire, les diverses hypothèses émises au sujet de cette variabilité seront examinées à la section études de cas, puisque le participant #3 a été identifié comme l'un des enfants les plus résilients.

Les réponses parentales du participant #9 se sont également différenciées en se situant parfois en deçà des résultats de l'ensemble des parents. Pourtant, l'enfant est reconnu comme moyennement résilient en présentant un rendement scolaire supérieur. L'implication parentale a, quant à elle, été considérée dans la moyenne avec comme particularité une fréquence moindre de certains comportements parentaux dans le soutien aux devoirs et leçons dont la jeune nomme un besoin supplémentaire à ce niveau : aide rarement, s'assoit rarement avec l'enfant et effectue peu de supervision. Les parents offrant davantage de soutien à la fratrie. La divulgation des informations au sujet de ce participant souligne des facteurs de risque considérables durant l'année qui précède l'expérimentation (p. ex., instabilité du personnel, difficultés avec l'enseignant principal, perceptions d'attentes parentales élevées, difficultés relationnelles, désorganisations comportementales, etc.). La réflexion qui semble la plus appropriée face à ces résultats distinctifs repose sur l'hypothèse d'une disponibilité parentale réduite en réponse aux besoins de la fratrie, aux difficultés comportementales de la jeune et sur la réussite académique de celle-ci. Il est plausible de croire que face à la réalité actuelle des parents, impliquant de nombreux rôles dans différentes sphères de vie (Rosa, 2010), la priorité

parentale était de répondre aux particularités de la fratrie et de gérer les difficultés apparentes voire comportementales, de la jeune dans un premier temps, minimisant l'investissement dans le soutien aux devoirs et leçons puisque la jeune performait bien. Il est possible de croire que la conception de la réussite chez ces parents pouvait être davantage centrée sur la notion de réussite scolaire plutôt qu'éducative (Demba, 2016; Feyfant, 2014) et sur un mode actif et concret d'adaptation aux adversités au détriment des besoins affectifs sous-jacents aux difficultés de la jeune. Basée sur les styles parentaux de Baumrind (1966), Maccoby et Martin (1983) et sur les recherches de Deslandes (2001a), la réussite scolaire de la jeune peut avoir représenté un biais dans l'encouragement à l'autonomie de la part des parents à l'égard de l'enfant.

Les réponses du participant #5, de son parent et de son enseignante se différencient également des autres répondants. L'enfant possède un niveau de résilience dans la moyenne ainsi que des résultats scolaires nettement supérieurs à la moyenne. Au niveau des comportements parentaux face au suivi scolaire, l'implication a été catégorisée dans la moyenne. Le parent répondant a, cependant, souligné certaines difficultés personnelles dans sa participation parentale et plus précisément quant à son sentiment de compétence parentale. Il a mentionné ne pas observer ses compétences ni ses impacts sur le rendement scolaire de son enfant, être un peu en accord avec le fait que ses efforts favorisent les apprentissages de son enfant, être un peu en désaccord avec le fait de savoir comment aider son enfant à réussir. Ensuite, l'enseignante est la seule de l'échantillon qui a identifié des attentes possiblement trop élevées à l'égard de la réussite du jeune. Bien que l'enfant

soit considéré comme résilient, il relate l'absence de certains facteurs de résilience qui se démarquent des autres enfants. Il a souligné ne pas faire équipe avec son entourage pour régler les problèmes, ne pas parler de ses émotions avec sa famille, ne pas croire que son enseignante ou que les autres adultes de l'école seront là pour lui en cas de difficultés, ne pas être forcément de bonne humeur, ne pas recourir à l'humour et ne pas avoir la capacité à trouver de l'aide au besoin. Il a mentionné ne pas aimer l'école, alors qu'il performe particulièrement bien sur le plan de la réussite académique et qu'il présente depuis la petite enfance une curiosité extrême. En entretien, l'enfant a d'ailleurs fait part d'un plus grand nombre de questions et d'un intérêt davantage marqué à la discussion comparativement aux autres participants. Sur le plan de l'espace graphique, à la *Ligne de vie*, le jeune a utilisé l'entièreté de la page ainsi que la totalité des espaces dédiés à ses réponses aux questionnaires, pouvant laisser présager l'expression d'un besoin non répondu (Koppitz, 1968; Nguyen, 1989). La balance dynamique entre les facteurs individuels, familiaux et scolaires est pertinente à réfléchir. Il semblerait que le profil intellectuel du jeune (facteur individuel) ait des répercussions sur les facteurs familiaux et scolaires qui semblent a priori bénéfiques (Barnola, 2012). Bien que ces derniers s'avèrent positifs, les grandes capacités intellectuelles du jeune semblent interagir de manière plus ou moins adaptée avec les compétences parentales (qui sont perçues comme insuffisantes selon le parent) et avec les comportements de l'enseignante (attentes considérées comme trop élevées). Il semblerait que l'effet Pygmalion (Rosenthal et al., 1971) pourrait expliquer ce niveau d'attentes élevé chez l'enseignante en reflet au haut rendement de l'enfant. L'effet Pygmalion négatif évoqué par Terrassier (2018) selon lequel l'enfant tend à renoncer à

faire part de son réel potentiel pour répondre à un contexte social qui le sous-estime (p. ex., le rendement du groupe classe) pourrait également expliquer la diminution de son élan personnel ainsi que l'absence des facteurs de résilience précédents. La dyssynchronie qui semble présente entre les capacités intellectuelles de l'enfant et son développement socioémotionnel est fréquemment admise dans les écrits scientifiques (Barnola, 2012; Terrassier, 2018). Le profil cognitif de l'enfant qui semble, a priori, positif s'avère en inadéquation avec les différents milieux dans lequel il baigne. Ce facteur individuel entraîne des écarts avec son environnement qui devra davantage s'adapter et s'ajuster à cette réalité afin de favoriser sa réussite éducative et sa résilience scolaire. Une évaluation du profil cognitif devrait nécessairement être effectuée pour confirmer la présence d'un haut potentiel, la section précédente visant une réflexion hypothétique face au processus de résilience chez ce participant.

Facteurs familiaux originaux. La partie qui suit expose trois facteurs qui ont semblé originaux en termes de résilience. Ces facteurs n'ont pas été répertoriés par une majorité de participants, mais ils n'en demeurent pas moins intéressants.

Premièrement, la présence des *animaux de compagnie* a été observée à la fois comme un facteur de risque (p. ex., perte de l'animal, deuil, accident) et comme un facteur de protection (p. ex., soutien, plaisir). Les verbalisations des participants ont dénoté davantage d'impacts positifs que négatifs face au deuil animalier en posant l'emphase sur la remémoration des bons moments partagés avec eux. Les enfants ont mis en évidence

l'expérience ludique partagée avec les animaux où la dimension affective de cette relation s'est révélée particulièrement importante (p. ex., partage de câlins et de caresses aux moments de jeux, rires, etc.). Ces moments de plaisir avec les animaux sont d'ailleurs considérés comme des lieux de réconfort et de détente où ceux-ci peuvent jouer un rôle de catalyseur d'angoisse et de stress face aux difficultés de la vie quotidienne. Il a également été remarqué que les animaux occupent un rôle majeur lors des transitions de vie (p. ex., passage du primaire au secondaire, séparation parentale, etc.) (Jalongo, 2004). Dans le cas d'individus présentant un handicap visuel, il a été établi que les animaux représentaient une source de bonheur inconditionnel en ravivant l'espoir chez ceux-ci (Talalaeff, 2009). Wilkes (2009) a aussi considéré les animaux comme tuteur de résilience en ce sens où l'interaction entre l'enfant et l'animal nécessite certaines habiletés telle que l'entrée en relation par divers comportements de communication. Cette relation sollicite chez l'enfant ses capacités d'ajustement pour apprivoiser l'animal et requiert ses capacités de responsabilisation pour lui offrir les soins nécessaires (Jalongo, 2004). De même, le deuil animalier a donné lieu au développement de stratégies adaptatives entre les membres de la famille. Une fratrie de participants (#1 et #3) a expliqué que le décès de leur animal de compagnie avait mené à la création de certaines activités familiales avec leur grand-père (p. ex., apprentissages quant aux responsabilités envers un animal de compagnie, rituel de deuil, etc.).

L'implication des *grands-parents* représente le second facteur de résilience qualifié d'original. Elle se manifeste, chez certains, par le soutien à la réalisation des devoirs et

des leçons, par des d'activités (p. ex., accompagnement à du bénévolat, présence à des activités parascolaires, etc.) ainsi que par des échanges téléphoniques et numériques (p. ex., Facetime). Les périodes de jeux et d'histoires partagés entre les grands-parents et les petits-enfants ont également été répertoriées. Pour certains, les grands-parents vivent en intergénérationnel avec la famille (p. ex., maison bigénérationnelle) menant à une implication davantage marquée de leur part. Tels que rapportés dans la recherche de Coon (2012), les parents de l'échantillon ont souligné le soutien positif de leurs parents dans le développement de leurs enfants ainsi que *dans leur propre fonction parentale*, agissant alors à titre d'agents de protection sur trois systèmes (*enfants, parents, grands-parents*). En effet, les grands-parents bénéficiant eux aussi de cette implication. Cette contribution s'inscrit au sein des études qui démontrent l'existence de facteurs de résilience intergénérationnelle où des patrons de résilience se transmettent d'une génération à l'autre (Braga, Mello, & Fiks, 2012; Field, Muong, & Sochanvimean, 2013). Les grands-parents ont la possibilité d'occuper un rôle de tuteur de résilience *en ce sens* où ils sont susceptibles de partager des expériences favorisant certains apprentissages chez les jeunes et peuvent également transmettre certaines valeurs et attitudes résilientes (p. ex., l'éducation, l'optimisme). Ils peuvent aussi offrir affection sous la forme d'une discipline davantage souple considérant qu'ils n'occupent pas une position parentale (Coon, 2012; Denham, 2008).

La transmission narrative et graphique de l'histoire de vie et de facteurs de protection est le troisième facteur considéré comme singulier. Il a été repéré, uniquement, chez

certains enfants ($n = 3$) obtenant des scores très élevés de résilience. Pour ces derniers, la transmission de leur histoire de vie s'est, entre autres, effectuée par le biais d'échanges verbaux et non verbaux avec leurs parents. Ces moments de partage sont fondamentaux afin de tricoter les liens parents-enfant et de transmettre l'héritage familial (Anaut, 2002; Denham, 2008). Les jeunes ont décrit ces échanges via des histoires et des souvenirs qui leur ont été racontés de même que par le visionnement de photos qui leur ont été partagés. À leur tour, durant les entretiens, les enfants se sont référés à ces transmissions pour constituer et narrer leur histoire de vie (p. ex., « Ma mère m'a raconté... », « J'ai des photos de moi quand j'étais petit... » « J'ai des photos de mon père que je ne vois plus... »). Il est reconnu que c'est à l'aide d'histoires et de récits que l'enfant peut intégrer sa propre histoire lui permettant de s'individuer par la suite (Schmit & Eutrope, 2012). Il est pertinent de remarquer que pour ces participants, la transmission des événements de vie plus difficiles (p. ex., naissance difficile, blessures de l'enfant, etc.) s'est focalisée sur les forces et les manières dont les familles ont surpassé ces dernières. Denham (2008) a d'ailleurs expliqué que les types de récits qui portent attention aux notions d'optimisme, de survie et d'espoir rendent possible la mise en sens d'adversités, mais également l'apprentissage de forces et de stratégies d'adaptation utilisées par les ascendants.

Facteurs scolaires

La recherche n'a pas permis de catégoriser des styles d'enseignement à proprement dit, bien qu'elles semblent se qualifier de démocratiques (Dever & Karabenick, 2011; Pianta et al., 2007). Les données ont tout de même permis de relever des pratiques

scolaires promouvant la résilience. Les pratiques les plus nombreuses dans l'échantillon seront discutées. Elles sont organisées autour des thématiques suivantes : relation enseignant-élève, attentes de l'enseignant envers l'élève, climat scolaire et motivations scolaires. Tout comme les facteurs familiaux, les facteurs qui se démarquent chez certains participants ainsi que ceux considérés comme originaux seront exposés.

Au niveau de la relation enseignant-élève, celle-ci est considérée comme positive pour l'ensemble des participants. Les enfants ont fait part d'un sentiment de confiance envers leurs enseignants et ces derniers ont eux aussi perçu de bonnes relations avec leurs élèves. Certains mots et comportements utilisés l'ont démontré. Par exemple, une enseignante a fait l'ajout d'un commentaire pour le participant #7 : « belle relation, belle force de caractère et résilience » et une autre enseignante a tenu à souligner qu'elle adorait son élève (participant #13). Le sentiment de confiance éprouvé par les enfants a, entre autres, été exprimé par l'identification de figures sécurisantes notamment en mentionnant que les enseignants seront toujours prêts à les aider en cas de besoin. Le sentiment de sécurité à l'école s'en voit optimisé ainsi que l'intérêt pour l'école favorisant un vécu scolaire positif (Potvin et al., 2000). Au sein de cette relation, les enfants ont expliqué qu'ils percevaient le regard bienveillant de leurs enseignants à leur égard. Ils estiment que les enseignants croient et ont confiance en leurs capacités, contribuant nécessairement au renforcement de leur estime personnelle et au développement du concept de soi. Tel que le suggèrent Kourkoutas et Xavier (2010) ainsi que Wright et Masten (2005), ces caractéristiques renforcent la construction de facteurs de résilience individuels chez les

enfants. De plus, l'aide et les adaptations personnalisées de la part des enseignants ont été significatives au sein des relations enseignants-élèves (p. ex., faire bouger un des participants qui est hyperactif, responsabiliser un des élèves en lui donnant certaines tâches, etc.). Ces pratiques font preuve d'une sensibilité aux particularités des jeunes. D'une part, les enseignants s'ajustent et reconnaissent des besoins chez les enfants, d'autre part, ils recherchent et créent des solutions pour les aider. Par l'expérience vécue et par le « *modeling* », les enfants peuvent développer davantage de sensibilité envers eux-mêmes ainsi que des stratégies de résolution de problèmes. Les enseignants transmettent donc aux enfants des facteurs de résilience scolaires qui favorisent ensuite le développement de caractéristiques individuelles (Kourkoutas & Xavier, 2010). Autre fait intéressant, les participants ont reconnu la relation à l'enseignant comme source d'intérêt et de motivation à l'école ce qui corrobore avec d'autres études scientifiques (Hamre & Pianta, 2005; Marchant et al., 2001). Plus largement, les enfants identifient la présence d'adultes de référence en cas de besoin à l'école (p. ex., membres du personnel, spécialistes).

En ce qui a trait aux attentes des enseignants, celles-ci représentent l'argument principal qui n'a pu soutenir l'identification d'un style d'enseignement prédominant dans l'étude, puisque nous possédons peu d'informations les concernant. De façon générale, les enfants ont rapporté des réponses peu exhaustives quant à leurs perceptions des attentes de leurs enseignants. Pour la majorité, ils ont désigné ces dernières de « correctes ». Les enseignants ont, quant eux, considérés leurs attentes envers les enfants comme étant ajustées et现实的 à leurs capacités hormis l'enseignante du participant #5 (voir la section

facteurs familiaux distinctifs). Les informations laissent croire que pour la majorité des participants, ils bénéficient d'un climat d'apprentissages où les attentes semblent positives à leur égard. Par exemple, la perception des enfants en regard du fait qu'ils pensent que leurs enseignants ont confiance en eux et qu'ils croient en leurs compétences pourrait inférer un certain niveau d'attentes positives et mobilisatrices pour la réussite des enfants (p. ex., croire que l'enfant est capable c'est aussi induire un certain standard) (Decostre, 2009). Par la perception positive des enseignants envers les compétences chez les jeunes, ces derniers peuvent intégrer qu'ils possèdent les qualités requises à l'atteinte de leurs buts personnels (p. ex., se sentir suffisamment bon pour avoir un bon métier plus tard, etc.,) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Viau, 1994). Ces attentes représentent alors une source de motivation scolaire.

Pour le climat scolaire, en tenant compte des facteurs précédents et subséquents, la recherche permet de démontrer que l'environnement s'avère positif et propice à la résilience scolaire. La relation à l'enseignant, les attentes de ceux-ci ainsi que les motivations scolaires influencent le climat scolaire dans lequel les enfants évoluent. Une composante importante de la résilience est que les participants de l'étude estiment se sentir bien et en sécurité à l'école, ce qui constitue l'une des bases permettant la disponibilité affective aux apprentissages (Bouteyre, 2008; Cohen et al., 2009). L'importance de la qualité des relations sociales a été soulignée comme facteur favorisant le climat scolaire des enfants dans la recherche de même que dans les écrits scientifiques (Gottfredson et al., 2005; Joselowsky, 2007; Ma et al., 2001). Pour les participants, elles représentent un

facteur central associé au bien-être à l'école. Les enfants ont expliqué percevoir que leurs amis allaient toujours être là pour eux dans les moments difficiles. Ils ont également souligné une bonne entente, de manière générale, avec les pairs qui ne sont pas nécessairement des amis. Ce lien aux autres est d'une grande importance dans le développement de leur sentiment d'appartenance à un groupe et à l'école (Joselowsky, 2007). De plus, en vue de favoriser le sentiment d'engagement et d'appartenance scolaire, il a été démontré dans l'étude que les enfants accordaient beaucoup d'importance à leur implication dans les activités associées à l'école de même que dans les loisirs disponibles dans le milieu scolaire. Ce facteur joue aussi un rôle dans les motivations scolaires des enfants qui seront présentées ultérieurement.

Au niveau de la motivation scolaire des participants, la source d'intérêt la plus importante est celle reliée au cercle d'amis. De nombreux enfants ont mentionné que leur motivation à fréquenter l'école était de pouvoir s'amuser entre amis (p. ex., « l'école c'est l'endroit où je peux voir mes amis »). Tel que rapporté par Filisetti et ses collègues (2006) et Galand (2006), les buts sociaux constituent l'un des facteurs de motivation les plus associés à la réussite éducative, puisque les relations exigent de nombreuses aptitudes, ajustements et comportements adaptés (p. ex., accepter les pairs, être ouvert aux opinions des autres, respecter des règles sociales, etc.) de la part des enfants. Ces qualités influencent ainsi positivement le climat scolaire et la réussite. Il n'est pas surprenant de retrouver ce type de motivation dans l'échantillon, puisque d'un point de vue développemental, les participants se situent dans la période de latence où pour se

développer, ils doivent investir les relations, l'école, leur ouverture sur le monde et les différentes cultures, etc. (Arbisio, 2000). D'autre part, le fait d'admirer certaines personnes et certains emplois a été soulevé par les enfants comme source de motivation de la réussite (p. ex., « ...c'est important que je travaille fort pour faire cet emploi plus tard... »). D'autres sources de motivation seront présentées dans la section des facteurs originaux.

Facteurs scolaires distinctifs. La partie suivante propose une réflexion entourant des facteurs scolaires qui se distinguent à l'intérieur de l'échantillon, facteurs qui n'ont pas fait l'objet d'analyses approfondies lors des études de cas.

Pour les sources de motivation scolaire, il est intéressant de constater que seuls les participants #1 (très résilient, résultats inférieurs à la moyenne), #7 (très résilient, résultats supérieurs à la moyenne) et #14 (moyennement résilient, résultats supérieurs à la moyenne) reconnaissent les motivations intrinsèques comme plus significatives que celles extrinsèques. Ces enfants ont affirmé qu'ils n'éprouvaient pas le besoin de sources de régulation externe (p. ex., motivation des parents ou des enseignants), suggérant qu'ils disposent d'un facteur de protection individuel à ce niveau. Ils semblent avoir intégré un propre sentiment d'efficacité personnelle et de confiance en soi permettant de se fixer des objectifs et de les atteindre par leur propre élan individuel (Brownlee et al., 2013). Ce résultat s'avère intéressant, puisqu'au sein du milieu scolaire, la motivation intrinsèque peut se montrer difficile à observer. Le fait que la réussite éducative repose d'une part sur

la performance et le rendement des élèves fait en sorte qu'il peut être difficile de distinguer la motivation intrinsèque d'un jeune vs une motivation orientée vers l'atteinte de la performance demandée (Lieury & Fenouillet, 2013). Le désir d'apprendre, la curiosité et le plaisir associé à l'école (Sinoir, 2017) semblaient tout simplement présents chez les participants (p. ex., participant #14 : « ... j'aime l'école, c'est en dedans de moi, je n'ai pas besoin de motivation »).

Il paraît important de souligner que pour les participants #6, #8 et #9 qui font part des niveaux de résilience les plus faibles de l'échantillon, aucune perspective quant à leur fonctionnement scolaire n'a été obtenue de la part des enseignants. Ces données peuvent conduire à différentes interprétations. Considérant les diverses occupations des enseignants ainsi que la période d'expérimentation (printemps), il est possible de croire que ceux-ci aient été débordés par leurs tâches et la préparation de la fin de l'année scolaire, la participation à la recherche pouvant surpasser leurs disponibilités. Cependant, en observant le profil des élèves, il est remarqué que les participants #6 et #8 présentent des résultats inférieurs à la moyenne et qu'ils ont été sélectionnés en études de cas, puisque leurs portraits nécessitaient des réflexions supplémentaires. Le participant #9, quant à lui, présente des résultats supérieurs à la moyenne. Hormis le faible niveau de résilience pour les trois participants, ceux-ci ont présenté une seconde similitude soit celle de manifester des difficultés comportementales. Il aurait été possible d'observer une implication davantage marquée de la part des enseignants en vue de compenser ce facteur de risque (difficultés comportementales) chez les enfants (Ministère de l'Éducation, de

l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015), mais cela ne s'avère pas observable. La notion de tuteur de résilience chez les enseignants ne s'applique pas dans ces cas (Bouteyre, 2008; Cyrulnik, 2003). L'hypothèse selon laquelle l'investissement et l'implication des enseignants envers ces enfants se voient réduits en raison de leurs particularités et de leurs difficultés semble la plus appropriée. Face à la souffrance de ces jeunes, il est possible que les enseignants manifestent également des limites ainsi que des difficultés, menant parfois à un désengagement de leur part (Raguideau, 2012).

Facteurs scolaires originaux. La partie qui suit expose certains facteurs ont semblé originaux au niveau de la résilience. Ces facteurs n'ont pas été répertoriés par une majorité de participants, mais ils demeurent pertinents à considérer puisqu'ils sont déterminants pour certains jeunes.

Des enseignants ont suggéré des interventions afin de favoriser la résilience scolaire des élèves. Le développement psychoaffectif a été mis de l'avant par certains enseignants qui accordaient une importance au *développement de l'estime personnelle, de la confiance en soi et de l'affirmation de soi*. Ils jugeaient qu'un de leur rôle était d'accompagner le développement de ces facteurs de protection individuels en occupant ainsi leur rôle de tuteur de résilience (Anaut, 2006; Cyrulnik & Pourtois, 2007). Le modèle d'intervention écosystémique au profit du développement des capacités individuelles est alors considéré (Jourdan-Ionescu, 2001). Une des enseignantes (#7) effectue déjà des ateliers dans ce sens. Celle-ci présente, à ses élèves, des petites formations et des activités de connaissance de

soi pour la saine affirmation de soi de même que sur l'intelligence relationnelle et la gestion du stress/anxiété. Elle observe un effet bénéfique sur ses étudiants sans, toutefois, avoir développé sur celui-ci. Une autre enseignante effectue du jumelage entre pairs dans sa classe. Ainsi, les forces de certains jeunes permettent de pallier les difficultés observées chez d'autres enfants. À l'aide de ce jumelage, un transfert de « forces » et de connaissances peut s'effectuer de manière bidirectionnelle entre les jeunes, puisqu'ils possèdent des compétences différentes (Bowman-Perrott, Davis et al., 2013) et favoriser certaines compétences individuelles chez les jeunes. Finalement, *la collaboration entre le milieu scolaire et familial* a été identifiée comme une force importante au développement de la réussite éducative et de la résilience chez les enfants. Le principal argument retenu face à cette collaboration consistait à l'optimisation des interactions entre les deux milieux dans l'objectif de mieux accompagner les enfants dans ses divers environnements de vie. Les enseignants soulignaient aussi les impacts majeurs du regard des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants (p. ex., les encouragements parentaux, etc.) (Duval, Dumoulin, & Perron, 2014).

Certains jeunes ont expliqué que la présence d'un *enseignant masculin* représentait une force dans leur parcours scolaire. Ils ont souligné leur agréabilité, leur humour ainsi que leur tendance à l'action comme stratégie d'adaptation (p. ex., inviter les enfants à bouger lorsqu'ils sont moins concentrés). Plusieurs recherches questionnent et étudient les impacts positifs de la présence d'enseignants masculins dans le réseau scolaire. Ils notent, entre autres, l'importance de leur présence dans le parcours scolaire des jeunes

afin de favoriser l'intégration des rôles masculins et féminins chez les enfants qui s'avèrent essentiels au développement du concept de soi (Carrington, Tymms, & Merrell, 2008; Cushman, 2005; Drudy, 2008; Martino, 2008; McGrath & Sinclair, 2013; Skelton, 2009). Les particularités appartenant aux différents genres dans les stratégies adaptatives sont clairement évoquées dans ces recherches et s'avèrent en complémentarité.

L'*environnement scolaire* a également été observé comme facteur de résilience. Bien qu'une seule participante ait abordé l'intérêt pour sa *classe flexible*, cette dernière paraît inusitée. L'enseignante nous a même parlé, hors expérimentation, de cette innovation. L'intégration de cette classe dans le réseau scolaire semble être davantage ajustée aux différents besoins des enfants. La classe flexible favoriserait chez les jeunes le sentiment d'appartenance au groupe et le sentiment de confiance en soi, puisque les enfants doivent identifier et exprimer leurs propres besoins (p. ex., se sentir actif et avoir envie de s'apaiser en s'installant dans l'espace dédié à la relaxation). L'autorégulation serait alors favorisée par les aménagements de ce type de classe (de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher, & Hartman, 2018; Diller, 2015). L'établissement d'*activités de loisirs et de sports* est apparu comme un facteur original et important pour les enfants. Plusieurs ont expliqué que le sport les aidait à canaliser leurs difficultés et qu'il représentait une source de motivation pour fréquenter l'école. Le caractère ludique de ces activités était soulevé. Les activités de jeux et de loisirs correspondent au niveau développemental dans lequel se retrouvent les jeunes de l'échantillon et sont identifiées comme des facteurs de protection dans la santé mentale des enfants (Boujut & Décamps, 2012).

Autres facteurs individuels et environnementaux

Les objectifs de l'étude visaient à se concentrer sur les facteurs de résilience au niveau familial et scolaire. Or, il est important de mentionner que des facteurs individuels et environnementaux (autres que scolaires) ont été décelés. Ils sont énumérés, mais non discutés dans les paragraphes suivants. Il est, néanmoins, pertinent d'indiquer que dans la compréhension du processus de résilience des enfants il importe de considérer les influences réciproques des facteurs individuels sur ceux familiaux et environnementaux et vice-versa (p. ex., un enseignant plus enclin à développer une relation positive avec un enfant qui présente un bon tempérament) (Jourdan-Ionescu, 2001). Dans le même ordre d'idées, il a été observé que certains facteurs scolaires menaient à la construction de facteur de résilience individuel chez les enfants (p. ex., regard positif de l'enseignant sur l'enfant accroissant le sentiment de compétence chez ce dernier). Dans l'étude, des facteurs environnementaux (autres que scolaires) sont considérés comme étant moins présents que ceux individuels, familiaux et scolaires. La possible explication est celle d'une société actuelle qui est moins orientée vers les liens sociaux et communautaires.

Les facteurs de résilience individuels les plus rapportés dans l'échantillon sont nombreux : savoir comment se comporter avec les gens, savoir où aller pour obtenir de l'aide, se sentir capable de résoudre des problèmes, faire son possible pour terminer les projets débutés, connaître ses forces personnelles, avoir une bonne santé, être plutôt de bonne humeur, aimer apprendre de nouvelles choses, savoir être responsable de ses réussites comme de ses échecs, bien s'entendre avec les autres, s'aimer, avoir de bonnes

solutions face aux difficultés, se sentir important, savoir ses qualités, être fier de soi, bien s'adapter aux changements, être généralement autonome, avoir confiance en soi, être persévérand, être plutôt curieux, capacité à nuancer, partager facilement, être intéressé à apprendre et participer en classe.

Pour ce qui est des facteurs environnementaux les plus recensés dans la recherche, les voici : faire équipe avec l'entourage pour régler un problème, participer aux activités organisées près de chez soi et aider les gens de sa ville/village/quartier.

Facteurs de risque

L'identification des facteurs de risque a été réalisée dans l'étude, mais ne constituait pas l'objectif principal de la recherche. Il est, toutefois, intéressant de considérer leur existence dans la compréhension de la résilience chez les jeunes. L'identification de ceux-ci permet, d'une certaine façon, de mieux savoir où intervenir pour favoriser la résilience des jeunes. Sur le plan des facteurs de risque familiaux, les plus rapportés correspondent à une contribution parentale au suivi scolaire plus ou moins adaptée aux besoins spécifiques de l'enfant, à la perception d'un parent qui passe trop de temps au travail, à une fratrie à besoins particuliers et à des accidents chez des membres de la famille. Les facteurs de risque individuels et environnementaux les plus rapportés dans l'échantillon sont alors présentés : ne pas recourir à l'humour, ne pas avoir la capacité à trouver de l'aide au besoin, ne pas avoir des endroits près de chez soi pour obtenir de l'aide, ne pas parler de ses émotions aux enseignants, instabilité du corps enseignant (changements

fréquents d'enseignants) et comportements dérangeants chez les pairs. Ces deux derniers facteurs de risque ont été particulièrement rapportés par les enfants alors qu'il est connu que l'instabilité du personnel scolaire favorise certaines difficultés scolaires (Debarbieux, 2008).

En somme, à l'objectif un, l'identification des facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience chez les jeunes a été possible. La contribution parentale active dans le suivi scolaire est apparue comme un facteur de protection présent dans l'échantillon. D'autres facteurs familiaux, tels que la sensibilité parentale ainsi que les attentes parentales ajustées aux besoins des enfants, ont été reconnus. Pour certains participants, il a été possible de relever des facteurs familiaux distinctifs (p. ex., distinction du participant #5 au niveau de ses réponses et de celles de ses parents et de son enseignant). D'autres facteurs familiaux considérés comme originaux (p. ex., animaux de compagnie comme FP) font aussi partie des facteurs de protection relevés. En ce qui a trait aux facteurs scolaires, plusieurs pratiques favorables ont été observées : relation positive à l'enseignant, attentes réalistes et adaptées au niveau et aux besoins des enfants et climat scolaire positif. Des facteurs scolaires distinctifs (p. ex. pas de retour de la part des enseignants des enfants les moins résilients) et originaux (p. ex., présence d'un enseignant masculin) ont aussi été soulignés. Les données recueillies pour atteindre cet objectif ont également permis d'identifier des facteurs de risque et de protection sur le plan individuel, familial, scolaire et environnemental. La Figure 25 constituant un schéma de la résilience scolaire illustre l'ensemble de ces facteurs.

Deuxième objectif

La section qui suit présente les discussions relatives aux études de cas sélectionnés.

La compréhension de l'expérience de résilience pour Jean ainsi que pour Eddy sera d'abord exposée. Il s'agit des enfants manifestant les niveaux les plus faibles de résilience dans l'échantillon. Les discussions concernant Jérémie et Julien, reconnus comme les plus résilients, seront ensuite abordées.

Compréhension de l'expérience de résilience pour Jean

Les résultats obtenus par Jean aux différents questionnaires dénotaient un faible niveau de résilience. Il s'agit du seul participant de l'étude à présenter un très faible score de résilience. La mère nous a informés que Jean avait un diagnostic de TDAH avec mention d'une impulsivité notable, lesquels ont pu impacter Jean dans la complétion des questionnaires. Les impacts du TDAH dans ce type de tâche de même qu'à l'école ont été reconnus (p. ex., erreurs d'inattention, répondre à une question de façon impulsive, manque d'efficacité pour repérer, extraire et synthétiser l'information, etc.) (Clinique Focus, 2016). Le niveau de maturité chez l'enfant semble également pouvoir expliquer ses faibles résultats en ce sens où il semble davantage se trouver dans une sphère ludique. Le jeu et la capacité de rêverie peuvent représenter des facteurs de risque si l'on compare Jean à son groupe, puisque cela peut créer un écart dans ses interactions aux autres. Néanmoins, elles peuvent également être considérées comme des stratégies d'adaptations fortes intéressantes pour lui. Les relations interpersonnelles semblent ainsi difficiles pour Jean, puisqu'elles représentent un irritant pour lui (p. ex., « je changerais les

comportements des autres, ils sont plutôt bougonneurs... »). Les difficultés manifestées par l'enfant pourraient également créer un fossé avec les pairs de sa classe, ces derniers pouvant ne pas bien saisir ses comportements sociaux, ce qui est fréquemment montré dans les écrits scientifiques¹. Au niveau familial, certains facteurs de risque tels que les conflits avec la mère et la sœur ont aussi été vus par Jean comme des facteurs de protection. Il a souligné que ces conflits conduisaient à des apprentissages (p. ex., apprendre qu'il est mieux de s'entendre avec sa fratrie plutôt que de se chicaner lors d'une activité familiale) ainsi qu'à mieux gérer ses émotions telles que la colère. Jean recourt donc à la transformation de ses erreurs en apprentissages, procédé qui peut s'avérer pertinent au développement de la résilience (Perrenoud, 2003). L'implication parentale dans le suivi scolaire de Jean semble bonne, mais gagnerait à l'être davantage pour représenter un facteur de résilience compte tenu de ses difficultés académiques et de la perception qu'il exprime d'un besoin non répondu à ce niveau. On retrouve d'ailleurs certains comportements parentaux, à la maison, qui gagneraient à être plus fréquents pour favoriser la réussite du jeune (p. ex., fréquence de l'accompagnement à la lecture qui semble insuffisante : une fois toutes les unes à deux semaines). Dauber et Epstein (1993) ont expliqué que certains travaux montrent que les enfants moins performants obtiennent moins d'aide de leurs parents dans leur suivi scolaire en raison de leurs difficultés, ce qui serait cohérent avec nos résultats. À la sphère scolaire, Jean rapporte de façon générale une belle relation avec son enseignante en soulignant qu'il l'aime beaucoup, bien que dans un questionnaire il souligne éprouver beaucoup de problèmes avec celle-ci. L'enseignante

¹ https://recit.cssamares.qc.ca/gestion_classe_samares/index.php/retablir?id=90

n'a d'ailleurs pas complété la *Grille du fonctionnement scolaire* à propos de Jean. À la communication aux parents (bulletin scolaire), elle a seulement fait part des difficultés relationnelles de l'enfant. Il semble donc y avoir une ambiguïté dans la relation que Jean entretient avec son enseignante. L'absence de participation à la recherche de la part de l'enseignante peut porter à diverses interprétations (p. ex., mauvaise qualité du lien avec l'enfant, limites de l'enseignante face aux difficultés de l'enfant, charge de travail ne permettant pas de répondre au questionnaire, etc.). Le désinvestissement des enseignants à l'égard des enfants en difficultés est une pratique observable dans les recherches (Raguideau, 2012). Un désir d'autocontrôle et de relations positives avec la famille et les amis semblent présents chez l'enfant, ce qui s'avère être un facteur sur lequel il faudrait miser pour valoriser le jeune dans ses relations avec son environnement. Le profil atypique de Jean peut laisser place à de nombreuses interprétations. À la convergence des données, nous croyons en la possible présence de biais dans les résultats de l'enfant, puisque le questionnaire n'était possiblement pas adapté ou personnalisé à ses besoins particuliers. Les défenses relationnelles de l'enfant, certaines incompréhensions de même que sa tendance à l'impulsivité semblent avoir teinté à la baisse ses résultats. L'incohérence entre ses réponses aux items qui mesurent le même concept en est un exemple. Toutefois, il paraît clair que ses résultats nous informent sur certains besoins spécifiques chez Jean et que les interventions systémiques favoriseraient ses capacités de résilience.

Compréhension de l'expérience de résilience pour Eddy

Le profil d'Eddy est présenté en étude de cas, puisqu'il est le second participant à obtenir le plus faible score de résilience. Par contre, lorsqu'il est situé par rapport au groupe (qui est très résilient), Eddy fait partie des jeunes considérés comme moyennement résilients. Lorsque la situation du jeune est étudiée en profondeur, il est possible d'observer qu'il présente plusieurs facteurs de résilience et que la majorité des facteurs de risque auxquels il est confronté se situent sur le plan individuel. Ces dernières particularités interagissent nécessairement, de façon négative, avec ses milieux familial et scolaire. Les difficultés présentées dans ces deux derniers milieux contribuent probablement aussi à l'exacerbation de la souffrance chez Eddy. Telles que présenter à la section des résultats concernant l'étude de cas d'Eddy, ses premières années de vie ont été teintées d'adversités (hospitalisation, hypersensibilité, pleurs excessifs, allergies multiples, reflux gastriques, torticolis congénital, retard moteur côté droit). En troisième année du primaire, il a débuté un traitement médicamenteux s'adressant à un trouble anxieux, un TDAH ainsi qu'à des comportements d'opposition et de provocation. On retrouve, au niveau familial, une contribution parentale inférieure à la moyenne où le sentiment de compétence parentale est à la baisse et où les comportements d'accompagnement aux travaux scolaires à la maison sont plus ou moins fréquents. Ces observations pourraient être expliquées par un sentiment de dépassement des propres compétences parentales en lien aux particularités de l'enfant ainsi qu'à celles de la fratrie (Dauber & Epstein, 1993). Le jeune a d'ailleurs observé davantage de soutien des parents à l'endroit de son jeune frère qui présente aussi des particularités (difficultés

d'apprentissage, suspicion d'un TDAH, dyslexie, dysorthographie). Ce facteur de risque familial peut également contribuer, en retour, aux difficultés d'Eddy. Il peut, en effet, percevoir certaines limites quant à la disponibilité parentale. Eddy est un enfant qui considère qu'il ne peut faire équipe avec son entourage pour régler les problèmes, mais qui fait part de nombreux autres facteurs de protection sur le plan familial (bonne relation au frère, activités familiales, implication des grands-parents et de la famille élargie). Au niveau scolaire, nous n'avons pas obtenu beaucoup d'informations puisque l'enseignant n'a pas fait le retour du questionnaire concernant le fonctionnement d'Eddy, bien qu'il ait mentionné son intérêt pour le faire (p. ex., il a mentionné à deux reprises un oubli). Il est intéressant de souligner qu'il s'agit de l'enseignant ayant exprimé le plus de commentaires personnalisés dans la communication aux parents (bulletin scolaire) en soulignant ses difficultés, mais également ses forces. Pour Eddy, son enseignant est l'un de ses facteurs de protection scolaire, puisqu'il s'agit d'une première expérience avec un enseignant masculin et il a l'impression d'être davantage compris. Eddy a souligné les adaptations de ce dernier à son égard ainsi que son humour. L'enseignant d'Eddy observe des difficultés chez celui-ci, mais selon les propos de l'enfant, il tente de pallier ces dernières avec différentes stratégies de résolution de problèmes. Le modèle de « protection » semble être de l'avant dans la situation d'Eddy (Garmezy et al., 1984). Il paraît clair que l'enfant est confronté à de la souffrance telle qu'en démontrent ses difficultés comportementales. L'entretien avec lui témoigne d'un sentiment d'impuissance face à certaines pertes de contrôle. La *Ligne de vie* absente de couleur en est également un indicateur. Bien que légèrement méfiant avec nous, Eddy a fait part d'une certaine recherche d'aide afin de

mieux se réguler. La lecture écosystémique est indispensable pour comprendre les difficultés éprouvées par l'enfant et son réseau. Des interventions interagissant sur les trois systèmes (individuel, familial, scolaire) se révèlent essentielles afin de bonifier les capacités de résilience déjà présentes chez le jeune en vue de l'émergence d'un niveau de bien-être plus optimal.

Compréhension de l'expérience de résilience pour Jérémie

La situation de Jérémie a été sélectionnée en étude de cas, puisque les résultats obtenus indiquent un niveau de résilience très élevé malgré l'existence de plusieurs difficultés dans sa vie. Sa sœur jumelle qui a également participé à l'étude a présenté un profil similaire (niveau de résilience élevé, contribution parentale dans la moyenne, résultats scolaires inférieurs à la moyenne), mais certains obstacles rencontrés par Jérémie sont absents chez sa sœur et ont suscité notre intérêt face à son processus de résilience. La question qui se pose est : comment se fait-il qu'une fratrie de jumeaux qui grandit dans le même milieu obtienne un niveau similaire de résilience, mais que l'un d'entre eux rencontre davantage de difficultés? Jérémie présente à la fois plusieurs facteurs de risque et protection dans son histoire de vie. Au niveau de la contribution parentale, l'implication de la mère se situe dans la moyenne avec un sentiment de compétence parentale qui s'avère plutôt faible, la mère se sent limitée par rapport à la complexité du jeune et elle croit que les autres enfants ont davantage d'influence sur les apprentissages de Jérémie. Lors de l'observation du profil des deux membres de la fratrie, il est intéressant de constater que les réponses parentales semblent parfois aléatoires (p. ex., revenu différent

d'un enfant à l'autre), manquantes ou identiques, ce qui nous questionne sur la validité de ses réponses. Les difficultés académiques des deux enfants, du moins leurs rendements inférieurs, pourraient contribuer à la perception limitée de la mère face à son sentiment de compétence parentale (Dauber & Epstein, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2001). La gestion des facteurs de risque individuels de chacun des membres de la famille de même que les enjeux familiaux pourraient également influencer les facteurs adaptatifs de la mère (p. ex., mère monoparentale). Jérémie a fait face à plusieurs facteurs de risque : petits accidents personnels, séparation parentale, perte de contact avec son père, implication de la DPJ, recomposition familiale chez la mère, accident chez un membre de la famille, perte d'un animal, déménagements, problèmes avec les pairs, intimidation et implication de la police pour gérer les conflits entre sa mère et la mère de l'intimidateur. Il s'agit également d'un garçon qui aurait tendance à se dévaloriser et qui aurait de la difficulté à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes. L'enseignante ajoute que son sentiment de sécurité à l'école n'est pas optimal. L'intimidation à l'endroit de Jérémie dans l'autobus scolaire ainsi que dans son voisinage représente le facteur de risque ayant le plus de valence négative selon lui, ce qui est d'ailleurs observable en entretien par le contenu de son discours. Effectivement, durant l'entretien, Jérémie a fait le déni de l'ensemble des facteurs de risque qu'il a identifié dans les questionnaires, mis à part l'intimidation. Malgré toutes les adversités précédentes, les résultats suggèrent que Jérémie surmonte ces difficultés avec résilience. On remarque que c'est un enfant qui mobilise les ressources autour de lui, ce qui s'avère être favorable pour son adaptation. Du point de vue individuel, c'est un jeune qui recourt également à l'humour comme

mécanisme d'adaptation et dont l'enseignante recourt aussi, ce qui s'avère distinct du reste de l'échantillon. Le plaisir, les blagues et les rires sont aussi présents en entretien. On observe également qu'il s'agit d'un jeune qui est à la recherche de sensations fortes (p. ex., conduite rapide en vtt, mauvais coups, montagnes russes, etc.), tout en soulevant qu'il apprend toujours de ses erreurs et que ces apprentissages sont importants pour lui. Il souligne les nuances des évènements difficiles qu'il rencontre en reconnaissant à la fois le négatif et le positif de chacun de ceux-ci. Sur le plan familial, il cherche de l'aide auprès de ses sœurs qui le soutiennent dans sa régulation émotionnelle lors des conflits liés à l'intimidation. Sa mère recherche également des solutions face à l'intimidation et l'implication de son grand-père maternel est importante pour lui. Dans l'environnement scolaire, il sollicite le lien à l'adulte (p. ex., nomme son besoin de discuter et de se confier à l'enseignante) et verbalise clairement ses besoins comme il l'a fait avec nous :

« J'aimerais ça que tu viennes à l'école, comme ça si j'ai un problème tu seras là pour m'aider. Mes amis, mon enseignante et ma sœur m'aident, mais toi tu me demandes ce qu'il me fatigue. Il y a une t.e.s (technicienne en éducation spécialisée) sur trois qui me demande ce que j'aime, sinon c'est tout de suite une conséquence ».

Constatons que Jérémie cède à certains « *acting-out* », par extériorisation verbale ou motrice (p. ex., tendance à l'exagération, agitation, demandes d'aides, etc.), davantage que sa sœur, mais que celle-ci n'en demeure peut-être pas moins souffrante ou moins résiliente. Diverses hypothèses peuvent être émises quant aux particularités retrouvées dans le fonctionnement adaptatif de Jérémie. D'abord, il est possible de croire que le déni de Jérémie à l'égard de la majorité de ses facteurs de risque lui permet de se protéger sur le plan psychique. L'élaboration de ses adversités, dans un contexte scientifique vs

clinique aurait pu excéder ses capacités adaptatives et le rendre plus vulnérable. La tendance à l'exagération ainsi qu'à son grand besoin relationnel peut également suggérer une protection face à une réalité douloureuse. De plus, l'accent porté sur l'intimidation plutôt que sur les autres facteurs de risque pourrait s'expliquer par la nécessité de mobiliser ses ressources afin de faire face à cette adversité à ce moment précis de sa vie. Finalement, en regard des difficultés observées chez Jérémie, il serait aussi plausible de remettre en cause la validité de l'instrument démontrant sa résilience (*Échelle de résilience pour enfants*).

Cependant, le fait qu'il exprime autant ses besoins lui permet de recevoir le soutien dont il a besoin dans ses différents milieux de vie.

Compréhension de l'expérience de résilience pour Julien

Les résultats qui sont présentés précédemment (section résultats) pour Julien démontrent qu'il possède tous les ingrédients nécessaires à la résilience (Brownlee et al., 2013; Fondation de psychologie du Canada, 2015; Wright & Masten, 2005); la présence de tous les facteurs de protection mesurés dans l'étude, des forces individuelles, une implication parentale dans la moyenne, un rendement ainsi qu'un fonctionnement scolaire supérieur à la moyenne. Pour Julien, c'est grâce à l'observance des petites particularités dans son profil et surtout grâce à la *Ligne de vie* qu'il est possible de mieux comprendre son expérience de résilience et de saisir les raisons pour lesquelles il obtient un rendement particulièrement élevé à chacune des variables à l'étude. Julien détient tous les facteurs de

résilience de la recherche, mais il fait partie de ceux qui disposent de facteurs particuliers. L'enfant recourt à l'humour comme stratégie pour faire face aux difficultés, ce que l'on retrouve seulement chez cinq participants. Il est intéressant de noter que Julien a également utilisé l'humour avec nous durant l'entretien et qu'il considère que les plaisanteries de son enseignant favorisent son parcours scolaire. L'humour a été reconnu comme un mécanisme de défense des plus adaptés face à l'adversité et constitue un levier d'intervention particulièrement intéressant (Jourdan-Ionescu, 2004, 2010). Pour cette raison, il sera davantage détaillé lors de la présentation du troisième objectif de recherche. L'agréabilité du jeune en entretien était aussi marquante (p. ex., blagues, ouverture vers la discussion, niveau de maturité). Il a même été identifié comme un des jeunes avec qui les gens aiment être en sa compagnie. Sur le plan scolaire, il s'agit d'un pré-adolescent qui aime l'école et qui se sent valorisé dans ce milieu, il exprime d'ailleurs que « ...ce serait plate si ce n'était pas le cas... ». Le milieu lui reconnaît une force particulière en ce qui a trait à ses capacités de jugement critique, tout comme observé durant l'entretien. Julien identifie par lui-même, à l'entrevue, tous les facteurs de protection dans sa vie en soulignant la présence d'amis, de plaisir partagé avec eux et avec son enseignante, le soutien de ses parents dans sa scolarité et en particulier de ses sœurs comme modèles (Scelles, 2004). En effet, Julien se prépare à la transition au secondaire et ses sœurs le soutiennent dans ce processus, puisqu'elles ont déjà réalisé ce passage. Le lien qui unit la fratrie constitue un facteur de soutien déterminant face aux difficultés rencontrées dans la vie (Arnaud, 2003). L'intérêt qu'il porte pour son programme d'études (basketball) constitue une source de motivation et d'engagement qui atténue le stress qu'il peut vivre

face à ce changement. En contrepartie, il s'avère intéressant d'observer les facteurs de risque de Julien, puisqu'ils permettent de constater à quel point les facteurs de protection du jeune compensent les adversités qu'il a rencontrées. Bien que la notion de cumul de facteurs de risque (Terrisse et al., 2001) ne se prête pas pour Julien, car le nombre de facteurs de risque demeure assez limité, le jeune a rencontré des adversités dont la lourdeur psychique pouvait surpasser ses ressources individuelles. Cependant, le cumul des facteurs de protection peut, quant à lui, être considéré pour expliquer la résilience de Julien. Julien n'a pas élaboré sur ses propres facteurs de risque individuels (accident, hospitalisation), mais plutôt sur les adversités familiales dont il a été témoin; témoin de l'accident de VTT de son père, deuil récent de son oncle/parrain et de sa cousine. On remarque les facteurs de protection familiaux comme étant centraux dans le processus résilient du jeune. La famille offre un soutien important et valorise l'ouverture au monde (p. ex., voyages, mouvements vers l'action pour faire face aux difficultés, découvertes des cultures, etc.). Le soutien de la famille élargie (p. ex., oncle, grands-parents) est également distinctif de cette famille. Pour conclure, Julien est le seul enfant à avoir fait preuve de capacités de mentalisation durant le processus d'expérimentation en nous partageant sa propre réflexion sur ses processus internes. Il a été évoquant que ce dernier souligne que l'entretien avec nous représentait l'un des seuls moments à l'école où il avait pu discuter du décès de son oncle et de sa cousine, ce qui n'aurait pas dû être le cas.

Enfin, l'examen approfondi de ces quatre études de cas présentant des scores de résilience très différents (les plus faibles et les plus élevés) a permis une meilleure

compréhension du processus résilient. Principalement, le fait d'avoir considéré la subjectivité des participants dans leur propre expérience d'adversités ou de résilience a permis d'exposer les impacts du cumul et de la charge des facteurs de risque et de protection ainsi que les impacts des interactions entre les différents systèmes sur leur niveau de résilience.

La Figure 24 illustre l'ensemble des facteurs de résilience les plus recensés dans cet essai doctoral. Ils sont rapportés selon les différents niveaux de l'écosystème : individuel, familial, scolaire et environnemental.

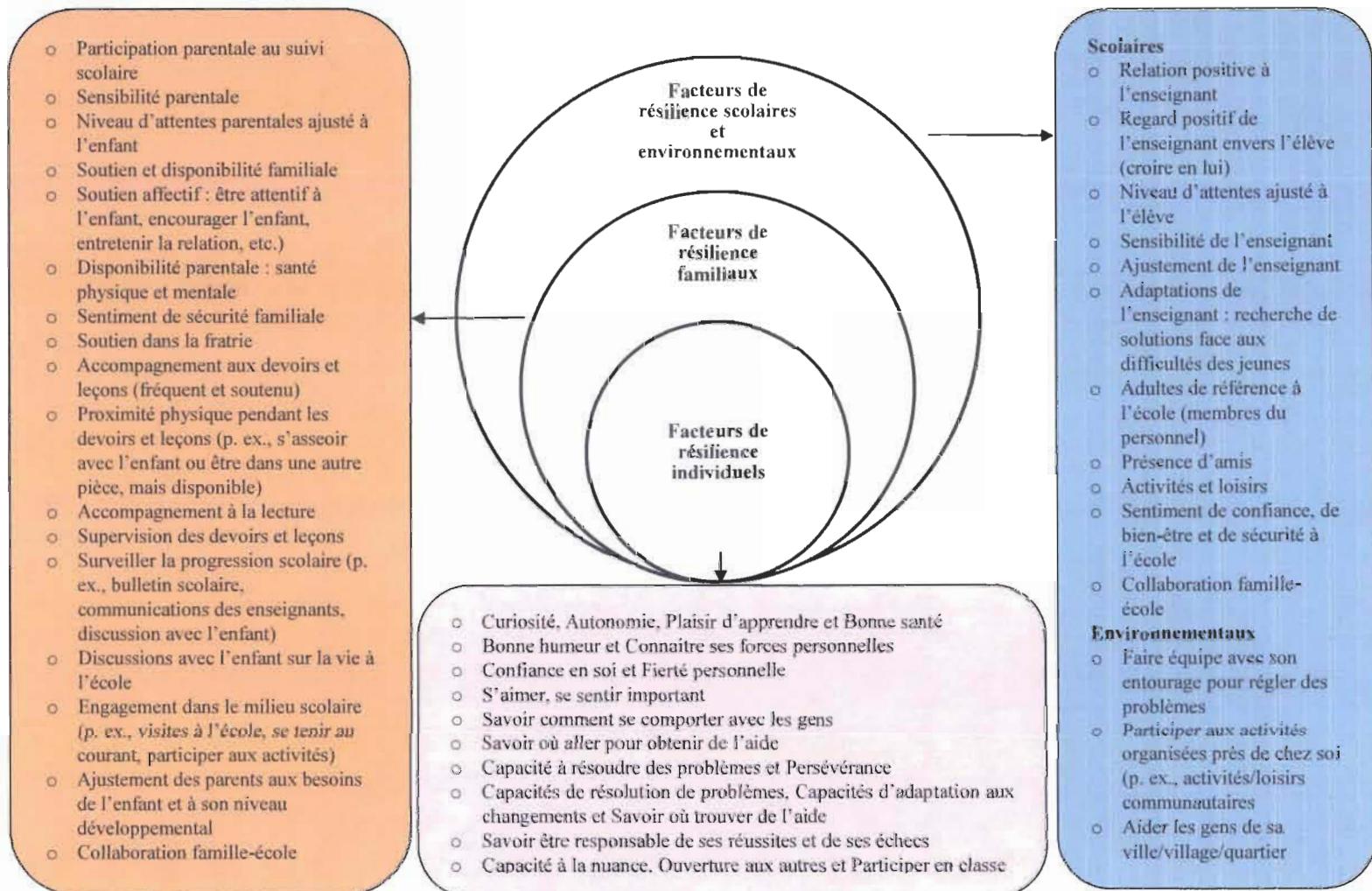


Figure 24. Synthèse des facteurs de résilience scolaire de l'étude.

Troisième objectif

La section qui suit aborde l'élaboration de pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants en réponse au troisième objectif de la recherche. Les interventions suggérées portent, à la fois, sur une réflexion scientifique et clinique, puisqu'elles reposent sur les constats de cet essai ainsi que sur mon expérience clinique dans le système de la santé et de l'éducation. Les niveaux d'intervention proposés se situent davantage sur les plans familial et scolaire comme il s'agit des milieux ciblés par l'étude.

En premier lieu, il tient de rapporter les pistes d'intervention déjà présentées et élaborées dans la section discussion. Il s'agit d'interventions basées sur l'identification des facteurs considérés comme originaux. Les stratégies sont ainsi énumérées: favoriser l'intégration des animaux dans la gestion des émotions et comme source de réconfort, miser sur l'importance de la transmission des histoires de vie ainsi que des souvenirs pour aider l'enfant à se représenter sa propre histoire, mettre en place des interventions d'éducation psychologique autour des thématiques de l'estime de soi, de l'affirmation de soi et du monde émotionnel, développer des relations enseignants-élèves des plus favorables, favoriser le jumelage entre pairs, créer des conditions favorisant l'implication des hommes dans le réseau scolaire et miser sur l'implantation d'activités de loisirs et de sports à l'école.

Il nous apparaît clair que les efforts à l'endroit de la santé mentale chez les jeunes à l'intérieur du réseau scolaire doivent se poursuivent. Les requêtes aux psychologues scolaires ne cessent d'augmenter et ont pour la majorité du temps un mandat qui se restreint à l'évaluation du jeune en lien avec son fonctionnement et/ou rendement scolaire. Les ressources disponibles en termes d'effectifs (nombre de psychologues scolaires) s'avèrent également limitées influençant l'attention accordée aux demandes d'évaluation urgentes. Pourtant dans le cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire de l'Ordre des psychologues du Québec (2007), les activités d'évaluation et d'intervention sont toutes les deux soutenues. La psychothérapie comme méthode d'intervention est également incluse dans ce volet, mais s'avère plutôt réduite au sein du réseau. Dans la lignée du concept de réussite éducative, il apparaît clair que la psychothérapie se trouve indissociable de celle-ci. Le désir d'apprendre est intimement associé à l'envie de vivre (p. ex., apprendre, découvrir, ouverture au monde, etc.) et à se lier aux autres. Or, ce ne sont pas tous les enfants qui présentent cette disposition à l'apprentissage pour de multiples raisons. La disponibilité affective est toutefois au premier plan pour permettre la disponibilité aux apprentissages (Béliveau, 2002). En ce sens, les espaces thérapeutiques offerts aux enfants (p. ex., psychothérapie, psychothérapie par le jeu, zoothérapie, etc.) gagneraient à être exploités davantage.

Il pourrait être également pertinent de mieux outiller les enseignants ainsi que les membres de milieu scolaire au niveau des différents types de problématiques psychologiques (affectives, cognitives, comportementales, etc.). Un besoin de formations

supplémentaires concernant les difficultés chez les jeunes avait été identifié (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur & Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2003) et dans une recherche de Carboneau (2012), plusieurs accompagnateurs d'élèves avaient souligné se sentir dépourvus face à leurs difficultés. Il y a donc un besoin au niveau de la formation du corps enseignant sur le plan théorique. Évidemment, dans le cadre de notre recherche nous nous sommes intéressées au versant des forces chez les individus face à l'adversité, il serait avantageux que les enseignants soient également équipés en termes d'approche axée sur la résilience (Jourdan-Ionescu, 2001; Wagnild, 2009), puisqu'ils se situent aux premières loges des tuteurs de résilience.

Le soutien au développement des connaissances théoriques en lien avec les diverses problématiques chez les enfants a été identifié précédemment, mais nous croyons qu'il s'avérerait fructueux qu'ils soient aussi sensibilisés aux approches basées sur la mentalisation. La mentalisation réfère à la capacité de comprendre ses états mentaux et ceux des autres (Chabot, Achim, & Terradas, 2015) et celle-ci se développe et s'intègre davantage via l'*expérientiel* que le théorique. La mentalisation est considérée comme le processus intrapsychique permettant de fonder les capacités de résilience d'un individu (de Tychey, 2001). Les enseignants peuvent soutenir les processus de mentalisation chez les jeunes, puisque de nombreuses occasions quotidiennes s'offrent à eux : dans l'observation qu'ils font du jeu et des interactions des enfants, dans leur intuition d'intervenir auprès d'un enfant éprouvant diverses émotions (p. ex., « ce matin tu sembles triste, que se passe-t-il? »), dans leur propre manière d'autoréguler leurs affects, dans le

soutien intersubjectif qu'ils offrent aux élèves et par l'entremise d'activités (p. ex., lorsqu'ils racontent une histoire et réfléchissent aux états internes des personnages ou racontent des histoires qui mettent de l'avant les capacités de résilience- Contes de la résilience), etc. Dans cette optique, il serait intéressant que les enseignants puissent eux-mêmes bénéficier d'espaces de partages pour obtenir soutien, mais également où ils pourraient faire l'expérience du lien à l'autre permettant le développement de leurs propres capacités de mentalisation sans uniquement partager des échanges intellectuels et théoriques.

Dans un ordre d'idées similaires, la mentalisation des enfants se réalise principalement via le cerveau droit associé au monde ludique, imaginatif, intuitif et émotionnel (Cavin, 1995). Sur le plan développemental, le langage des enfants s'exprime par le cerveau droit. Le langage tel qu'on le connaît chez l'adulte doit être adapté au niveau de développement de l'enfant, puisqu'il peut parfois mener à une fausse impression de mentalisation chez les jeunes (p. ex., un enfant qui adopte un langage utilitaire comme l'adulte, mais qui n'exprime pas sa réelle émotion). La sphère logique progresse avec le développement et apparaît vers l'âge de 8, 9 ans (Brillon, 2015; Chiasson, 2017). Il va donc de soi que les interventions basées sur le jeu et l'expérience émotionnelle sont à prioriser pour rejoindre réellement l'univers enfantin. Il faut continuer de rêver les enfants, de rêver avec eux et de créer. Nourrir la créativité permet aussi de stimuler l'élan de vie chez les jeunes, pour qui, celle-ci a parfois été brimée par des adversités (Braga et al., 2012; Denham, 2008). La créativité prend place à l'école par les activités conçues par les

enseignants, par les tentatives d'essais-erreurs pour répondre aux besoins des enfants, par l'intégration de classes flexibles ou de projets qui sortent de l'ordinaire. À la maison, elle peut s'exprimer lorsque les parents recourent à divers types d'intervention : raconter des histoires pour développer les compétences en lecture, créer des quiz pour faire les révisions, etc.

L'approche orientée vers l'humour s'inscrit dans la même perspective ludique. L'humour a été identifié comme un facteur original de l'étude et il a été retrouvé chez les participants les plus résilients de l'échantillon. Dans ce sens, nous croyons que des interventions basées sur l'utilisation et le développement de l'humour s'avèreraient appropriées au soutien à la résilience. L'humour comme forme d'esprit est présent chez chaque individu à des degrés variés, la disponibilité de celui-ci comme moteur d'intervention est donc très accessible. L'humour améliore la santé et le bien-être et augmente la créativité en permettant de transformer une difficulté en défi (Ziv, 1976, 1988). Elle soulage aussi la douleur (Bellert, 1989; Cousins, 1979; Erdman, 1991; Fry, 1992). Il existe, d'ailleurs, un programme d'apprentissage de l'humour en classe (Nevo, Aharonson, & Klingman, 1998) qui pourrait être profitable à planter dans les écoles. Il s'agit d'un programme visant à développer l'humour chez les jeunes. Il est composé de quatre dimensions (motivationnelle, cognitive, sociale et émotionnelle) et est divisé en 14 unités (facteurs émotionnels qui freinent le recourt à l'humour, humour en classe, plaisir face à l'humour, etc.). D'autres programmes existent pour certaines clientèles spécifiques (clientèle pédiatrique, jeunes avec des difficultés relationnelles, l'humour comme

modalité psychothérapeutique, etc.), ce qui démontre les possibilités grandissantes de recourir à l'humour comme facteur de résilience (Jourdan-Ionescu, 2010).

La nécessité de la collaboration famille-école a été démontrée dans les études (Deslandes, 2009, 2010a, 2010b; Roy, 2014). La poursuite de cette approche est à préconiser. Il faut tenter de rejoindre l'ensemble des familles (tous les types de familles) pour comprendre leur réalité et ajuster une collaboration en fonction de ce qu'ils vivent (p. ex., rejoindre les familles par des moyens accessibles, inviter les familles à se prononcer sur leur propre vision de l'éducation, valoriser et recourir à leurs forces, etc.). En l'absence d'ajustement de part et d'autre, il n'est pas possible de construire conjointement la réussite éducative des élèves. Il pourrait également être intéressant d'interpeller les acteurs plus largement impliqués dans la vie des enfants en ce qui a trait à leur réussite éducative. Par exemple, les grands-parents pourraient être invités à participer à certaines activités scolaires (bénévolat, etc.). Des figures significatives de la famille pourraient également soutenir le suivi scolaire qui peut parfois être exigeant pour les parents (p. ex., oncle ou tante disponible pour répondre à des questions face à un travail ou pour soutenir les devoirs et leçons, etc.).

Finalement, il semble évident que les interventions s'adressant aux facteurs environnementaux doivent être optimisées, puisque ces derniers sont considérés comme limités dans notre échantillon (pour les parents et les enfants). Il faut valoriser le fait de tisser les liens sociaux et communautaires, car ces liens représentent des facteurs clés de

la résilience pour les jeunes et leurs parents (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011). Ils sont considérés comme essentiels au bien-être et à la santé mentale des individus (Caron & Guay, 2005). Par les relations aux autres et aux communautés, les humains rencontrent des possibilités multiples de déployer à leur tour diverses capacités pour faire face aux adversités de la vie (Koffi, 2014). Voici différentes formes de soutien social qui pourraient être à favoriser : développer des ressources communautaires et familiales dans le quartier, faire connaitre les ressources communautaires et familiales, développer du réseautage entre parents par l'entremise d'activités organisées, favoriser les liens entre voisinages, impliquer les enfants dans les activités communautaires, etc.).

En somme, les réponses aux trois objectifs de recherche ont permis d'élaborer un schéma de la résilience scolaire qui est illustré à la Figure 25. Les principaux facteurs de risque et de protection sont figurés de même que les interventions écosystémiques.

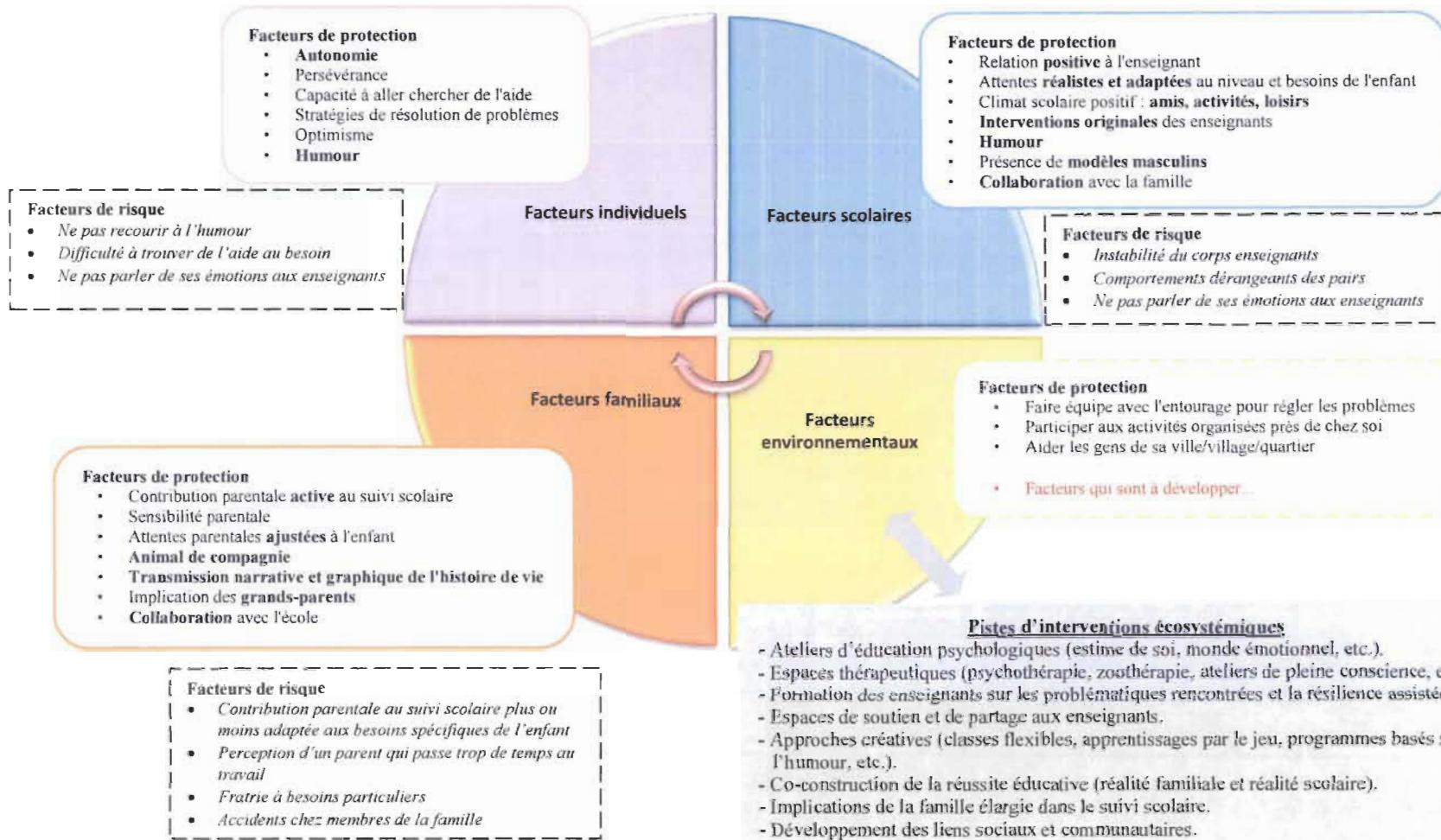


Figure 25. Schéma de la résilience scolaire (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2021).

Apports et retombées de l'étude

Une des forces de l'étude réside dans le recueil de nombreuses données concernant la résilience chez les jeunes, et ce, à partir de trois milieux différents : l'enfant, sa famille et son milieu scolaire. Ces informations ont mis en lumière divers facteurs de résilience permettant la suggestion pour la création de pistes d'intervention en termes de résilience scolaire. La recherche présente donc des apports sur les plans théorique, clinique et social.

Au niveau théorique, l'essai a permis d'identifier un très grand nombre de facteurs de résilience chez les jeunes étant donné que l'échantillon était particulièrement résilient. L'approche mixte utilisée a certainement augmenté le nombre de facteurs identifiés. Les facteurs de résilience observés chez les jeunes ont appuyé les facteurs recensés dans les recherches précédentes (Bernard, 1993; Brownlee et al., 2013; Fondation de psychologie du Canada, 2015; Terrisse et al., 2001; Wright & Masten, 2005). L'étude actuelle a, notamment, mis en perspective des facteurs de résilience plutôt originaux et importants : présence d'animaux de compagnie, implication des grands-parents, transmission narrative et graphique de l'histoire de vie et des facteurs de protection, ateliers d'éducation psychologique par les enseignants, relation positive entre les enseignants et leurs élèves, jumelage entre pairs, forces associées aux enseignants masculins, activités de loisirs et de sports, environnement scolaire différent, utilisation de l'humour. Les études de cas ont mis en relief l'importance de considérer la réalité subjective des sujets pour bien comprendre l'expérience de résilience. Les particularités reliées aux notions de cumul des facteurs de risque et de protection (Rutter, 1979, 2001; Terrisse et al., 2001) ainsi que la

considération de leur charge dans la finalité de l'expérience de résilience ont particulièrement été observées. De plus, les résultats de la recherche ont invoqué spécialement la vision écosystémique des facteurs de risque et de protection (Jourdan-Ionescu, Palacio-Quintin, Desaulniers, & Couture, 1998). En effet, il a été possible d'observer les impacts notables des milieux microsystémique et mésosystémique sur le développement des capacités de résilience individuelles. À l'inverse, il a été également possible de considérer l'impact des enfants sur ses différents systèmes (p. ex., enfants à particularités et implication des parents et de l'enseignant). La démarche de recueil des données ayant permis l'adaptation de différents instruments de mesure (*Échelle de résilience pour enfants, Échelle de facteurs de risque pour enfants, Échelle de facteurs de protection pour enfant, Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*) accroît les données scientifiques permettant de construire, dans le futur, des questionnaires de résilience adaptés aux enfants d'âge primaire.

Un des grands apports de l'étude se situe au niveau clinique. L'identification des facteurs de résilience scolaire a permis d'élaborer de nombreuses pistes d'intervention écosystémique. L'importance d'avoir considéré le point de vue des enfants souligne l'originalité des stratégies d'intervention proposées, car celles-ci répondent aux besoins exprimés par les participants. Le concept de résilience assistée (Carr, 2009; Ionescu, 2011), sur lequel la recherche repose, a permis de confirmer l'existence d'une multitude d'avenues sur lesquelles il est possible d'agir pour accroître la résilience des enfants. Plus

largement, les découvertes réalisées permettent aussi de considérer l'approche centrée sur la résilience au sein des suivis psychothérapeutiques.

Finalement, la pertinence sociale est intriquée dans la pertinence clinique, au sens où des pistes d'intervention au niveau scolaire ont été créées. Il nous apparaît évident que les interventions scolaires identifiées (p. ex., ateliers d'éducation psychologique, espaces thérapeutiques, formation des enseignants sur les problématiques et la résilience assistée, espaces de soutien et de partage aux enseignants, approches créatives – programmes basés sur l'humour, co-construction de la réussite éducative, implication de la famille élargie dans le suivi scolaire, etc.) sont à recommander et à implanter dans le réseau de l'éducation (p. ex., dans la formation des futurs enseignants, dans l'organisation scolaire, à ajouter aux programmes scolaires, etc.). Nous considérons que celles-ci s'avèrent réalistes et applicables, puisqu'il s'agit d'interventions relativement peu coûteuses. Ces interventions favoriseraient autant le bien-être des enfants que des acteurs scolaires et pourraient, plus largement, constituer une des pistes favorables à la rétention du personnel enseignant. La recherche a également permis de relever l'importance d'accorder des efforts supplémentaires à la création de liens sociaux et aux ponts avec le milieu communautaire.

Limites de l'étude et avenues futures

Cet essai doctoral comprend plusieurs limites ayant mené à réflexions. Des limites ont été identifiées sur différents plans : caractéristiques de l'échantillon, démarche

scientifique, choix méthodologique (méthode mixte) et divers aspects en lien avec les variables.

D'abord, l'échantillon a été composé d'un faible nombre de participants ($N = 14$) alors qu'une soixantaine d'élèves était souhaitée au départ. Cette faible composition aura permis de réaliser des analyses plus approfondies pour les participants en considérant trois systèmes (l'enfant, son parent, son enseignant). Elle restreint, cependant, la généralisation des résultats. En réponse au faible taux de participation dans le premier milieu expérimenté, des ajustements ont été nécessaires au niveau du recrutement des deux autres milieux, influençant la standardisation des procédures utilisées.

De plus, il a été observé que les pratiques parentales s'avéraient positives pour l'ensemble des participants alors que Statistique Canada (2010) précisait que seul un tiers des parents canadiens avait des pratiques parentales optimales. Ce résultat se montre fort intéressant, mais l'interprétation qu'il est possible d'en faire demeure limitée, puisque la taille de l'échantillon n'est pas représentative d'une population.

Les participants de l'étude étaient tous d'origine caucasienne et francophone, restreignant une fois de plus la généralisation des résultats. Il est reconnu que les pratiques parentales sont considérées comme une activité culturelle (Bornstein, 2002). Par exemple, le style autoritaire est davantage promu en Chine qu'au Canada (Liu & Guo, 2010). Il

serait alors intéressant de réaliser d'autres recherches prenant en compte les impacts des différences culturelles sur les pratiques parentales ainsi que sur la résilience.

Bien que l'étude visait à favoriser l'inclusion des enfants en général (profils hétérogènes) et qu'il s'agissait d'une force, il aurait aussi été pertinent de recruter des jeunes ayant le même profil de fonctionnement permettant de réaliser davantage de comparaisons et d'isoler certaines variables. Ceci aurait permis l'identification distincte de facteurs de résilience éclairant les différents niveaux de résilience.

Un des biais possibles de la recherche réfère à la situation socioéconomique de la population de participants qui réduit la généralisation des résultats. L'échantillon est constitué de parents plutôt favorisés sur le plan socioéconomique alors que les milieux d'expérimentations étaient considérés comme défavorisés. Il serait plus qu'important, dans les études futures, de rejoindre les parents les plus démunis pour mieux comprendre leur réalité ainsi que pour leur offrir la parole. Ils pourraient alors être davantage impliqués et se sentir responsabilisés dans des enjeux qui les concernent.

Au niveau méthodologique, la création et l'adaptation d'échelles de mesure, nécessaires puisqu'il n'en existait pas pour évaluer nos variables, constituent une autre limite de l'étude. Bien qu'elles visent à répondre à certains besoins (p. ex., rejoindre une clientèle d'âge primaire), des biais demeurent possibles en ce qui a trait à leur validité et fidélité. Entre autres, à la structure des questionnaires, le doublon d'un item a été repéré

(items 26 et 27). Les questionnaires version papier vs électronique ont également posé problèmes. Les participants pour lesquels nous n'avons pas eu accès à des ordinateurs portables ont dû remplir les questionnaires à la main. Ces derniers étaient composés d'échelles dichotomiques (oui ou non) tout comme le questionnaire en ligne. Nonobstant, sur la version papier, les enfants étaient tentés d'ajouter certains commentaires à leurs réponses. Ces informations ont été intéressantes au niveau de la compréhension clinique et scientifique, mais les participants complétant les instruments de manière électronique n'ont pas eu cette possibilité. Nous avons également remarqué que l'adaptation des questionnaires pourrait être bonifiée. Certains termes utilisés demeuraient abstraits pour les participants (p. ex., « qu'est-ce que tu as appris de cette expérience? »). Finalement, la modification du questionnaire *Participation au suivi scolaire* de Deslandes (2001b) et Deslandes et Bertrand (2004) ainsi que l'absence des normes de cotation originales représentent d'importantes limites complexifiant la tâche d'analyse des résultats.

Le volet qualitatif de l'étude a certainement offert une richesse à l'essai ainsi que certaines limites. Diverses conditions (niveau de compréhension de l'enfant, mode de fonctionnement relationnel, contexte de l'entretien, etc.) ont influencé parfois la structure ou la façon dont les consignes ont été demandées aux enfants. Il y a eu une certaine flexibilité diminuant l'uniformité des entretiens et pouvant représenter un biais de recherche. Le plus grand de nos défis a été de départager notre rôle clinique vs scientifique lors des entrevues. La nécessité de se centrer sur les objectifs de la recherche était de mise. L'expérience partagée avec les jeunes durant les échanges sur la *Ligne de vie* était avant

tout une expérience humaine, avec de réelles histoires de vie, des souffrances existantes et de merveilleux souvenirs. Il pouvait, parfois, être difficile de se limiter aux objectifs de la recherche en n'ayant pas recours à des attitudes de psychothérapeute. Certaines interventions de notre part (reflets, suggestions, reformulations) face à la charge émotive des contenus ont pu influencer la procédure ainsi que les résultats.

Dans la même lignée que l'uniformité des entretiens, la réalisation de l'expérimentation au sein du milieu scolaire a constitué un défi. La réalité de cet environnement a influencé l'expérimentation. Par exemple, les entretiens ne se sont pas déroulés dans le même local, entraînant des sources de distraction différentes. Des changements de locaux ont parfois dû survenir durant les entretiens, des communications à l'Interphone ont quelques fois déconcentré les participants et l'entrée de différents membres du personnel dans les locaux d'expérimentation a également été perturbatrice. Des récréations lors des entretiens ont aussi mené certains jeunes à s'absenter de cette période de jeux, alors qu'elle est essentielle pour eux. Pour d'autres, l'entretien a été reconduit à la suite de la récréation.

Bien que des données manquantes soient présentes dans l'étude et qu'elles constituent une limite à la généralisation des résultats, la quantité importante de données a complexifié la procédure d'analyse de même que la synthèse des résultats. Il aurait été pertinent de s'intéresser à un nombre limité de variables et de se concentrer davantage sur certaines d'entre elles. Toutefois, divers facteurs sont susceptibles d'influencer le niveau ainsi que

le processus de résilience chez les jeunes et il paraît difficile, voire impossible, d'isoler l'ensemble des variables. Peu importe le nombre et le choix des variables étudiées, ce biais demeure existant.

Il a également été remarqué que les attentes parentales ainsi que celles des enseignants avaient été peu étudiées, réduisant la possibilité de catégoriser les types de pratiques de ces milieux (p. ex., démocratiques, autoritaires, permissives, désengagés). L'observation en classe comme méthode de recueil des données aurait été intéressante afin d'obtenir un indice de validité plus élevé. La richesse des observations aurait certainement enrichi la compréhension des pratiques scolaires à l'étude, mais ceci n'était pas possible dans le cadre de cet essai doctoral. Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent dans des recherches subséquentes, d'obtenir le point de vue de plusieurs répondants vis-à-vis des pratiques d'un même enseignant, ce qui n'a pas été possible dans notre recherche vu l'échantillon limité. De multiples biais peuvent alors exister tels qu'une relation difficile entre un parent et un enseignant qui entraîne un biais de perception dans les qualités du parent ou de l'enseignant.

Finalement, ce projet s'est consacré davantage à l'étude de la résilience scolaire qu'au concept de résilience au sens large. Ainsi, dans un autre contexte de recherche, il pourrait s'avérer pertinent d'effectuer une étude longitudinale avec les mêmes participants afin d'analyser les trajectoires de résilience, ainsi que les facteurs de protection familiaux, scolaires et environnementaux qui permettent de comprendre ces trajectoires. Ce type

d'étude permettrait de confirmer ou d'infirmer des associations entre la résilience scolaire et la résilience dans d'autres sphères de vie. La question de recherche pourrait s'articuler comme suit : Un niveau élevé de résilience scolaire chez un de nos participants prédit-il un score élevé de résilience, au sens large, lors d'une autre période développementale?

Conclusion

Pour conclure, cet essai doctoral a permis de mieux cerner les facteurs de résilience scolaire. La recherche visait principalement à comprendre comment les milieux familial et scolaire agissaient afin de favoriser la résilience chez les enfants d'âge scolaire. De façon plus précise, cette étude visait : à décrire les facteurs familiaux et scolaires favorisant la résilience scolaire chez les jeunes (objectif #1); à examiner de façon détaillée les résultats des enfants se démarquant du groupe de participants (les moins résilients et les plus résilients) afin de mieux comprendre leur processus de résilience (objectif #2) et à élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience scolaire des enfants (objectif #3). Les trois objectifs ont été atteints.

En ce qui a trait aux facteurs familiaux, la recherche a permis de conclure que la contribution parentale active dans le suivi scolaire des enfants favorisait leur résilience. Cette contribution parentale était marquée de sensibilité affective de la part des parents à l'égard des besoins de leurs enfants ainsi que d'attentes suffisamment ajustées aux particularités de ceux-ci. Des facteurs familiaux originaux ont été identifiés de sorte que les facteurs ne se limitaient pas seulement à la portion parentale. La présence d'animaux de compagnie, la transmission narrative et graphique de l'histoire de vie et de facteurs de protection ainsi que l'implication des grands-parents ont été considérées comme facteurs de résilience scolaire. La collaboration entre la famille et l'école a aussi été répertoriée.

Au niveau des facteurs scolaires, les résultats ont mis en évidence l'importance des pratiques scolaires positives dans la résilience des jeunes. La qualité de la relation entre l'enseignant et son élève est un élément central observé dans les résultats. Cette relation est caractérisée par la sensibilité et les adaptations dont les enseignants font preuve face aux élèves. Les attentes des enseignants quant à la réussite des enfants sont apparues comme suffisamment bonnes. Le climat scolaire dans lequel les jeunes grandissent s'est révélé contributif à leur résilience. L'importance des relations amicales, des activités et des loisirs à l'école a été associée à un sentiment de bien-être et de sécurité à l'école, mais également à des sources de motivation scolaire. Il a été remarqué que des enseignants étaient déjà proactifs quant à leur rôle de tuteur de résilience (p. ex., créations d'ateliers d'éducation psychologique). Le recours à l'humour et le souhait d'obtenir davantage de modèles masculins à l'école ont été considérés comme des facteurs originaux liés à la résilience des jeunes.

L'identification des facteurs de résilience individuels et environnementaux (autres que scolaires) ne faisait pas partie des objectifs à l'étude, mais la recherche a recueilli des résultats intéressants à ce niveau. Des caractéristiques spécifiques chez les enfants résilients telles que l'autonomie, la persévérance, la capacité à aller chercher de l'aide, le recours à des stratégies de résolution de problèmes, l'optimisme et l'humour ont été décelées. Sur le plan environnemental, ce sont quelques facteurs qui ont été reconnus (faire équipe avec l'entourage pour régler des problèmes, participer aux activités

organisées dans la communauté, aider les gens de sa ville/village/quartier), misant ainsi sur l'importance du développement d'interventions au niveau communautaire.

La grande force de cette recherche réside dans la proposition de diverses stratégies d'intervention favorisant la résilience scolaire chez les enfants. Les résultats ne font que confirmer qu'il existe de nombreuses voies pour favoriser la résilience des jeunes (Carr, 2009; Ionescu, 2011). Voici les stratégies proposées : favoriser la santé mentale des jeunes en offrant des espaces thérapeutiques en milieu scolaire (p. ex., psychothérapie, psychothérapie par le jeu, zoothérapie, etc.), outiller les enseignants et les membres du personnel scolaire au niveau des différents types de problématiques psychologiques (affectives, cognitives, comportementales, etc.), recourir à des approches basées sur la mentalisation, offrir des espaces de partage aux enseignants, recourir à des approches différentes (créativité, sphère ludique, classe flexible, programmes de pleine conscience – l'Arbre en cœur, etc.), utiliser des programmes d'apprentissage à l'humour et favoriser la collaboration entre l'école et la famille immédiate et élargie.

Nous concluons en mettant l'emphase sur l'importance de s'intéresser au discours des enfants. Bien que petits, ils ont identifié la grande majorité des facteurs de résilience scolaire recensés dans les études scientifiques, mais ils ont par-dessus tout démontré la magie et l'originalité de certains facteurs de protection permettant la création de stratégies d'intervention.

Références

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Allès-Jardel, M., Monneraud, C., & Prospéri, R. (2001). Interactions entre une autoévaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans. *La psychiatrie de l'enfant*, 44(2), 557-591. doi: 10.3917/psy.442.0557
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245. doi: 10.1037/0735-7028.36.3.238
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C., De Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. (Rapport n° 28). Baltimore, MD: John Hopkins University Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Anaut, M. (2002). Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées. *Perspectives psy*, 41(5), 380-388.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 3(63), 30-39. doi: 10.3917/empa.063.0030
- Anaut, M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 121(2), 28-39. doi: 10.3917/rsi.121.0028
- Anderson, R. C., Beach, P. T., Jacovidis, J. N., & Chadwick, K. L. (2020). *Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world*. Maryland: Organisation du Baccalauréat International.
- Arapí, E. (2012). *La réussite scolaire des enfants de maternelle en fonction de la structure familiale, des pratiques éducatives parentales et des valeurs parentales: une approche écosystémique* (Mémoire de maîtrise inédite). Université Laval, Québec, QC.

- Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence. *Enfances & Psy*, 4, 81-88. doi: 10.3917/ep.012.0081
- Arnaud, M. (2003). Forme de résilience dans le groupe fraternel. *Le divan familial*, 1, 123-131. doi: 10.3917/difa.010.0123
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche, Collège de Bois-de-Boulogne [en ligne]. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_arc/1995/barbeau_actes_arc_1995.pdf
- Barnola, S. (2012). *Résilience scolaire et éducation familiale chez les enfants à haut potentiel* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Rouen.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Bélieau, M. C. (2002). *J'ai mal à l'école : troubles affectifs et difficultés scolaires*. Montréal, QC : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Bellert, J. (1989). Humor: Therapeutic approach in oncology nursing. *Cancer Nursing*, 12, 65-70.
- Bénard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco, CA: West Éd.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51, 44-48.
- Blanc-Sahnoun, P., & Dameron, B. (2009). *Comprendre et pratiquer l'approche narrative*. Paris, France : InterEditions.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304. doi: 10.1002/pits.10008
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum.
- Bosisio, F., & Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : à propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques psychologiques*, 20(1), 39-53. doi: 10.1016/j.prps.2013.11.002
- Boujut, É., & Décamps, G. (2012). Relations entre les émotions négatives, l'estime de soi, l'image du corps et la pratique sportive des étudiants de première année. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 22(1), 16-23. doi: 10.1016/j.jtcc.2011.12.001

- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire: de la maternelle à l'université*. Paris, France : Belin Éditeur.
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. doi: 10.1177/2156759X1101500201
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. doi: 10.1080/02796015.2013.12087490
- Braga, L. L., Mello, M. F., & Fiks, J. P. (2012). Transgenerational transmission of trauma and resilience: A qualitative study with Brazilian offspring of Holocaust survivors. *BMC Psychiatry*, 12(1). Article 134. doi: 10.1186/1471-244X-12-134
- Brillon, M. (2015). *Formation à la psychothérapie de l'enfant*. Formation clinique repérée à <http://www.diotime.ca/calendrier/detail/10>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1986). Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use. *Developmental Psychology*, 22(3), 403-414. doi: 10.1037/0012-1649.22.3.403
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1989). Changes in drug involvement: A longitudinal study of childhood and adolescent determinants. *Psychological Reports*, 65(3), 707-726. doi: 10.2466/pr0.1989.65.3.707.
- Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E., & Clarkson, A. (2013). A systematic review of strengths and resilience outcome literature relevant to children and adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 435-459. doi: 10.1007/s10560-013-0301-9
- Cabassut, J. & Marti, M. (2014). Clinique narrative du trauma. *Cliniques méditerranéennes*, 1(1), 7-20. doi: 10.3917/cm.089.0007
- Cabot, I. (2016). *Motivation scolaire* [en ligne]. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34670/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Carboneau, H. (2012). *Assurer les conditions optimales du vécu des accompagnateurs en camp de jour* [en ligne]. Document consulté à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=170
- Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15-41. doi: 10.7202/012137ar
- Carr, A. (2009). *What works with children, adolescents, and adults*. New York, NY: Routledge.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the ‘Gender Gap’ – Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327. doi: 10.1080/01411920701532202)
- Cavin, M. C. (1995). Les interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants préscolaires. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, 169-179.
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(3), 149-170. doi: 10.1177/1363275204047804
- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 207-240. doi: 10.3917/psye.581.0207
- Chiasson, C. (2017). *Le développement du fonctionnement réfléctif chez les enfants de 7 à 12 ans* (Mémoire doctoral inédit), Université Laval, Québec, QC.
- Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour?* Espagne : Larousse.
- Clinique Focus. (2016). *TDAH et école : impacts, stratégies et mesures d'aide*. Document consulté le 23 septembre 2020 à <http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/TDAH-et-ecole-impacts-strategies-et-mesures-d-aide.pdf>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Coon, D. W. (2012). Resilience and family caregiving. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 32(1), 231-249. doi: 10.1891/0198-8794.32.231

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Cousins, N. (1979). *Anatomy of an illness*. New York, NY: W. Norton.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127
- Cushman, P. (2005). It's just not a real bloke's job: Male teachers in the primary school. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 321-338. doi: 10.1080/13598660500286176
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B., & Pourtois, J. P. (2007). *École et résilience*. Paris, France : Odile Jacob.
- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., & Collin-Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the child and youth resilience measure (cyrm-28) among samples of French Canadian youth. *Child Abuse & Neglect*, 37(2), 160-171. doi: 10.1016/j.chab.2012.06.004
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society*, 33, 53-71.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Decostre, N. (2009). *Mark; recherche sociale*. Bruxelles : P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales.

- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. doi: 10.1016/j.jsams.2017.09.595
- Demba, J. J. (2016, mai). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Denham, A. R. (2008). Rethinking historical trauma: Narratives of resilience. *Transcultural Psychiatry*, 45(3), 391-414. doi: 10.1177/1363461508094673
- Dery, C. (2008). *Étude des conditions de transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3^e cycle primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet, & C. Martin (Éds), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). *Participation au suivi scolaire*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Deslandes, R. (2003). *La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents?* [en ligne]. Repéré à <https://www.semanticscholar.org/paper/La-participation-parentale-au-suivi-scolaire%3A-que-Deslandes/fdf365e36cfb41087f8fb83f728ba6b2151cc542>
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois & D. Lamothe. (Éds), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Éds), *École et résilience* (pp. 271-295). Paris, France : Odile Jacob.

- Deslandes, R. (2009, avril). *Démarche de collaboration école-famille-communauté : alliance de la rigueur et de la simplicité*. Atelier présenté lors des Rencontres nationales des gestionnaires de l'éducation, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative*. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de Recherche sur la famille (pp. 197-215), Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté. Vrai plus que jamais! *Revue préscolaire (AÉPQ)*, 48(3), 9-11.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi: 10.7202/012675ar
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport. Québec, QC : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. doi: 10.7202/1029145ar
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217. doi: 10.1037/h0087117
- Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Deswarthe, E. (2019). L'effet pygmalion à l'école. *Catégorisation, stéréotypes et préjugés* [en ligne]. Document consulté en mai 2020 à <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-l-effet-pygmalion-a-l-ecole>
- de Tyche, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, (1), 49-68. doi: 10.3917/cpc.016.0049

- Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 131-144. doi: 10.1037/a00229
- Diller, D. (2015). *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education, 20*(4), 309-323. doi: 10.1080/09540250802190156
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Duval, J., Dumoulin, C., & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 37*(3), 1-23.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents and students*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318. doi: 10.1080/00220670209596604
- Erdman, L. (1991). How leukemia affects a child's schooling. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 365-368.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation, 32*(1), 7-29.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357

- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018a). *Échelle de résilience pour enfants*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018b). *Échelle des facteurs de protection pour enfants*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018c). *Grille du fonctionnement scolaire de l'élève*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018d). *Questionnaire données sociodémographiques*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018e). *Contribution parentale au suivi scolaire*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2018f). *Échelle de risque pour enfants*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ferland., M., & Jourdan-Ionescu, C. (2021). *Facteurs clés de l'intervention en résilience scolaire* (Essai de doctorat inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire* [en ligne]. Repéré à <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/03/RE-Feyfant-IFE-fev-2014.pdf>
- Field, N. P., Muong, S., & Sochanvimean, V. (2013). Parental styles in the intergenerational transmission of trauma stemming from the Khmer rouge regime in Cambodia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(4), 483-494. doi: 10.1111/ajop.12057
- Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 45-56. doi: 10.2307/41202149
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Fondation de psychologie du Canada. (2015). *Les enfants peuvent s'en sortir : favoriser la résilience des enfants à la maison comme à l'école* [Brochure].

- Fortin, L., & Bigras, M. (2000). La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques : bien-être subjectif et facteurs de protection. *Pratiques psychologiques (Le Bouscat)*, 1, 49-63.
- Francis, V., & Milova, H. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, 113-127. doi: 10.7202/1012800ar
- Fry, W. (1992). The physiologic effects of humor, mirth, and laughter, *Journal of the American Medical Association*, 267, 1857-1858.
- Gagnon, Y. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Galard, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8. doi: 10.4000/rfp.59
- Galard, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. Dans B. Galard, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123-136). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Galard, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72. doi: 10AOOO/rfp.225
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco, CA: Jessey-Bass Publishers.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (Éd.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of child psychology and psychiatry book supplement* (Vol. 4, pp. 213-233). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111. doi: 10.2307/1129837
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389-409. doi: 10.1016/j.cedpsych.2003.10.002

- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. doi: 10.1177/0022427804271931
- Hamelin, A., & Jourdan-Ionescu, C. (2015). *Séminaire en évaluation psychologique* (Document inédit). Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, conscientiousness, and academic performance in high school: A three-wave longitudinal study. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(4), 451-461. doi: 10.1177/0146167207311909
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294. doi: 10.1080/00220671.1992.9941128
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. P. (1997, Avril). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Communication présentée au AERA annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, États-Unis.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331. doi: 10.2307/1170618
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003
- Howard, D. E. (1996). Searching for resilience among African-American youth exposed to community violence: Theoretical issues. *Journal of Adolescence Health*, 18(4), 254-262. doi: 10.1016/1054-139X(95)00230-P

- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. doi: 10.1177/0013161X02381004
- Huey, E. L., Sayler, M. F., & Rinn, A. N. (2013). Effects of family functioning and parenting style on early entrants' academic performance and program completion. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 418-432. doi: 10.1177/0162353213506066
- Ionescu, S. (2004). Préface. Dans J. Lecomte (Éd.), *Guérir de son enfance* (pp. 11-16). Paris, France : Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jalongo, M. R. (2004). *The world's children and their companion animals*. Chicago, IL: Association for Childhood Education International.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9-18.
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *NASSP Bulletin*, 91(3), 257-276. doi: 10.1177/0192636507306133
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Jourdan-Ionescu, C. (2004). Présentation (du numéro thématique sur l'humour). *Revue québécoise de psychologie*, 25(1), 7-20.
- Jourdan-Ionescu, C. (2010). L'humour comme facteur de résilience pour les enfants à risque et leur famille. *Bulletin de psychologie*, 6(510), 449-455. doi: 10.3917/bopsy.510.0449
- Jourdan-Ionescu, C. (2020). La Ligne de vie : différentes utilisations auprès de diverses populations. Dans H. Mazurek (Éd.), *Pratiques basées sur la résilience* (pp. 85-92). Marseille, France : Université Aix-Marseille.

- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Lauzon, M. C., Tourigny, S. C., & Ionescu-Jourdan, J. (2010a). *Échelle de facteurs de risque*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Lauzon, M. C., Tourigny, S. C., & Ionescu-Jourdan, J. (2010b). *Échelle de facteurs de protection*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Jourdan-Ionescu, C., & Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 283-325). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jourdan-Ionescu, C., Palacio-Quintin, E., Desaulniers, R., & Couture, G. (1998). *Étude de l'interaction des facteurs de risque et de protection chez de jeunes enfants fréquentant un service d'intervention précoce*. Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de la Recherche Sociale. Trois-Rivières, QC : GREDEF, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Karademi, H.-N., Dogan, I., Deflorenne, A., Carra, B., & Buis, C. (2018). L'efficacité de l'effet Pygmalion dans le milieu scolaire peut-elle être prouvée scientifiquement? Document repéré à https://cortecs.org/wp-content/uploads/2018/05/26.33_Effet_Pygmalion_CARRA_DEFLORENNE_DOGAN_KARADEMIR.pdf
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. Dans E. Gerler (Éd.), *Handbook of school violence* (pp. 7-42). New York, NY: Haworth Press.
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris, France : Fernand Nathan.
- Knutson, J. F. (1995). Psychological characteristics of maltreated children: Putative risk factors and consequences. *Annual Review of Psychology*, 46(3), 401-431. doi: 10.1146/annurev.ps.46.020195.002153
- Koffi, K. J. (2014). Résilience et sociétés : concepts et applications. *Éthique et économique*, 11(1), 2-15.
- Kolbo, J. R. (1996). Risk and resilience among children exposed to family violence. *Violence Victimization*, 11(2), 113-128. doi: 10.1891/0886-6708.11.2.113
- Koppitz, E. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York, NY: Grune & Stratton.

- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.263
- Lacroix, M. È., & Potvin, P. (2009). La motivation scolaire. *Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE)* [en ligne]. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/La-motivation-scolaire.pdf>
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7. Document consulté à https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lapostolle_19_4.pdf
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. doi: 10.2307/2112583
- Le Bret, A., & Mori, S. (2013). *Se raconter à domicile : approche narrative de la résilience*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Lee, V. E., & Croninger, R. C. (2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *Journal of Socio-Economics*, 30, 165-167. doi: 10.1016/S1053-5357(00)00092-5
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Liu, M., & Guo, F. (2010). Parenting practices and their relevance to child behaviors in Canada and China. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(2), 109-114. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00795.x
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 2, 510-549. doi: 10.1017/CBO9780511615788.023
- Ma, X, Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270. doi: 10.1080/02671520110058688

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen (Éd.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York, NY: Wiley.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. doi: 10.1002/pits.1039
- Marriott, C., Hamilton-Giachritsis, C., & Harrop, C. (2014). Factors promoting resilience following childhood sexual abuse: A structured, narrative review of the literature. *Child Abuse Review*, 23(1), 17-34. doi: 10.1002/car.2258
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223. doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(6), 745-764. doi: 10.1111/j.1469-7610.1988.tb00751.x
- Maton K. L., Dodgen, D. W., Leadbeater, B. J., Sandler, I. N., Schellenbach, C. J., & Solarz, A. L. (2004). Strengths-based research and policy: An introduction. Dans K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater, & A. L. Solarz (Éds), *Investing in children, youth, families and communities. Strengths-based research and policy* (pp. 3-12). Washington, DC: American Psychological Association.
- McGrath, K., & Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547. doi: 10.1080/09540253.2013.796342
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* [en ligne]. Document consulté à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires* [en ligne]. Document consulté à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques* [en ligne]. Document consulté à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_ifo_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Orientation pédagogiques* [en ligne]. Document consulté à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur & Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Le Document de soutien à la formation : connaissances et interventions* [en ligne]. Document consulté à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001393/?&date=ASC>
- Nevo, O., Aharonson, H., Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. Dans W. Ruch (Ed.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic* (pp. 385-404). Berlin, DE: De Gruyter.
- Nguyen, K.-C. (1989). *La personnalité et l'épreuve des dessins multiples*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Nievar, M. A., Moske, A. K., Johnson, D. J., & Chen, Q. (2014). Parenting practices in preschool leading to later cognitive competence: A family stress model. *Early Education and Development*, 25(3), 318-337. doi: 10.1080/10409289.2013.788426
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire* [en ligne] Repéré à <https://aqps.qc.ca/public/cadrepratique.pdf>
- Padron, Y. N., Waxman, H. C., & Huang, S.-Y. L. (1999). Classroom behavior and learning environment differences between resilient and nonresilient elementary school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(1), 65-82.

- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfances Psy*, 4, 9-17. doi: 10.3917/ep.024.0009
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795-1796. doi: 10.1126/science.1139719
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *Plos One*, 12(5), 1-18. doi: 10.1371/journal.pone.0177191
- Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 35-54. doi: 10.7202/032026ar
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 469-480. doi: 10.1348/026151003322535174
- Prince-Embury, S. (2006). *Resiliency Scales for Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessments.
- Prince-Embury, S. (2011). Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using the resiliency scales for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 48(7), 672-685. doi: 10.1002/pits.20581
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurements*, 1, 385-401.
- Raguideau, M. (2012). Enfants en souffrance, enseignants en difficulté. *Enfances Psy*, 1(54), 82-91. doi: 10.3917/ep.054.0082
- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000, avril). *Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Communication présentée au symposium « Parental involvement: The perspectives of multiple stakeholders » de l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans, Louisiane.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris, France : La découverte.

- Rosenthal, R., Jacobson, L., Audebert, S., & Rickards, Y. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris, France : Casterman.
- Rousseau, N. (2016, mai). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l'Acfas, Montréal, QC.
- Roy, V. (2014). *Facteurs favorisant la collaboration famille école: le point de vue parental* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or, QC.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598
- Rutter, M. (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. Dans J. M. Richman & M. W. Fraser (Éds), *The context of youth violence: resilience, risk, and protection* (Praeger Publishers, Westport, pp 13-41).
- Ryan, D., Richard, M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (2006). *Peut-on améliorer les résultats des enfants en modifiant les connaissances des parents, leurs attentes dysfonctionnelles et la régulation de leurs émotions?* [en ligne] Document repéré à <http://www.enfant-encyclopedia.com/Pages/PDF/Sanders-MorawskaFRxp.pdf>
- Scelles, R. (2004). La fratrie comme ressource. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1, 105-123. doi: 10.3917/ctf.032.0105
- Schauder, S. (2011). Troubles mentaux, créativité et résilience assistée. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 37-60). Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Schmit, G., & Eutrope, J. (2012). Transmission dans la famille : transmission du nom, mythe familial et construction de l'identité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(4), 243-247. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.04.007

- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seligman, M. E. (2013). *L'école de l'optimisme : développer la résilience chez l'enfant*. Montréal, QC : Éditions de l'Homme.
- Shek, D. T. L., & Wu, F. K. Y. (2016). The project P.A.T.H.S. in Hong Kong: Work done and lessons learned in a decade. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 29(1), S3-S11. doi: 10.1016/j.jpag.2015.10.003
- Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success* (Thèse de doctorat inédite). Baltimore, MA: Johns Hopkins University.
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, France.
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39–54. doi: 10.1080/02680930802412677
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting*, 5(2), 175-235. doi: 10.1207/s15327922par0502_3
- Statistique Canada. (2010). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* [en ligne]. Document repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450.
- Steffgen, G., & Recchia, S. (2012). La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? Dans B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 112-122). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266-1281.doi: 10.2307/1131532
- Stewart, D., McWhirter, J., Sun, J., & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 107(6), 1-47.doi: 10.1108/09654280710827957
- Talalaeff, N. (2009). Animalité et résilience. *Le Carnet PSY*, (9), 50-53. doi: 10.3917/lcp.140.0050

- Talavera, C., Molina, G., & Mallet, J. (2016). *Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire* [en ligne]. Repéré à <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01421008/file/Talavera%20Molina%20Mallet%202016.pdf> doi: 10.4000/edso.1601
- Terrassier, J. C. (2018). *Les enfants surdoués : ou la précocité embarrassante*. Paris, France : Les éditions sociales.
- Terrisse, B., & Larose, F. (2009). *Échelles des compétences éducatives parentales*. Québec, QC : Les éditions du Ponant.
- Terrisse, B., Larose, F., & Lefebvre, M. L. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172.
- Tétaz, J. (2014). L'identité narrative comme théorie de la subjectivité pratique. Un essai de reconstruction de la conception de Paul Ricœur. *Études théologiques et religieuses*, 4(4), 463-494. doi: 10.3917/etr.0894.0463
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Thomas, H., Ciliska, D., & Dobbins, M. (2003). *Quality assessment tool for quantitative studies*. Toronto, ON: Effective Public Health Practice Project McMaster University.
- Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L. Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 199-212). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.paqua.2006.01.0199
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, QC : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, QC : ERPI.
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113. doi: 10.1891/1061-3749.17.2.105
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

- Walker, J. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240. doi: 10.3200/JEXE.76.2.218-240
- Waller, R. J., Bresson, D., & Waller, K. (2006). The educator's role in child and adolescent mental health. Dans R. J. Waller (Éd.), *Fostering child and adolescent mental health in the classroom* (pp. 3-13). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence* (4^e éd.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406
- Werner, E., & Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: Adams, Bannister, and Cox.
- White, M., White, M. K., Wijaya, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W.W Norton & Company.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilkes, J. K. (2009). *The role of companion animals in counseling and psychology: Discovering their use in the therapeutic process*. Springfield, ME: Charles C Thomas Publisher.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Boston, MA: Springer.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37): New York, NY: Springer.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517. doi: 10.1086/499737

- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. Dans S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability* (pp. 243-266). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511615788.012
- Ziv, A. (1976). The effects of humor in creativity. *Journal of Educational Psychology*, 3, 22-29.
- Ziv, A. (1988). Using humor to develop creative thinking. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20, 99-116.

Appendice A
Formulaire d'information et de consentement aux parents

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	<i>Pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant</i>
Chercheur responsable du projet de recherche :	Marilyn Fertand, département de psychologie, doctorat continuum d'études en psychologie (profil intervention), Université du Québec à Trois-Rivières
Membre de l'équipe de recherche :	Colette Jourdan-Ionescu, département de psychologie, professeure et superviseure de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières
Déclaration :	La responsable de la recherche est ou a déjà été employée de la Commission scolaire des Samaras.

Préambule

La participation de votre enfant (ou de l'enfant dont vous avez la charge) à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment les milieux familial et scolaire soutiennent le développement de la résilience chez les jeunes serait grandement appréciée. La résilience réfère à la capacité d'un individu à rebondir suite à une épreuve. Cependant, avant d'accepter que votre enfant (ou l'enfant dont vous avez la charge) participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant (ou de l'enfant dont vous avez la charge) à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou au membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de dresser le portrait des pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant; 2) d'examiner de façon détaillée les résultats des enfants ayant des scores de résilience élevés afin de mieux comprendre le processus de résilience; 3) d'élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience des enfants.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un formulaire de consentement, un questionnaire sociodémographique ainsi qu'un questionnaire des pratiques reliées au suivi scolaire.

La participation de votre enfant (ou de l'enfant dont vous avez la charge) à ce projet de recherche consiste tout d'abord à remplir trois questionnaires (Échelle de résilience, Échelle de facteurs de risque, Échelle de facteurs de protection). Par la suite, parmi les enfants les plus résilients, minimalement huit enfants seront sélectionnés afin de réaliser des entretiens semi-structurés. Plus précisément, il s'agira des enfants ayant des scores élevés de résilience. Ces entretiens visent à examiner de manière détaillée leurs résultats afin de mieux comprendre les facteurs pouvant favoriser le développement de la résilience.

Premier temps	Deuxième temps	Troisième temps	Quatrième temps
<p>Qui : parents.</p> <p>Quoi : remplir le questionnaire en ligne (trois sections)</p> <p>Durée : ≈ 30min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : lien internet ou version papier</p>	<p>Qui : enfants dont les parents ont donné leur consentement.</p> <p>Quoi : compléter l'échelle de résilience, l'échelle des facteurs de risque et l'échelle des facteurs de protection.</p> <p>Durée : ≈ 30min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : école de l'enfant</p> <p>Comment : en petits groupes</p>	<p>Qui : enfants ayant les niveaux de résilience les plus élevés.</p> <p>Quoi : participer à un entretien individuel. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone.</p> <p>Durée : ≈ 30 min.</p> <p>Quand : hiver 2019 (les dates de notre présence à l'école vous seront acheminées bientôt)</p> <p>Où : école de l'enfant</p>	<p>Qui : enseignants.</p> <p>Quoi :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Implication lors de l'administration des questionnaires aux enfants. 2) Remplir un questionnaire pour les enfants ayant été sélectionnés pour des entretiens semi-structurés. <p>Durée : ≈ 30 min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : à l'école</p>

Risques et inconvénients

Quelques inconvénients pourraient survenir lorsque les enfants rempliront les questionnaires, particulièrement, à l'Échelle des facteurs de risque et lors de l'entretien. Le fait d'évoquer certaines des adversités pouvant avoir été vécues dans leur vie pourrait générer un inconfort chez ces derniers. Le temps consacré au projet de recherche, soit environ 1 h 30 au total ainsi que la passation des instruments de mesure à l'intérieur des heures de scolarité représentent d'autres inconvénients. Face à l'inconfort (ex : stress) qui pourrait être vécu par les participants lors de l'administration des instruments de mesure et de l'entrevue, ils seront avisés que leur participation vise à nous aider dans notre recherche et donc qu'il ne s'agit pas d'un examen ou d'un test (il leur sera mentionné qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questionnaires). Les enfants seront également informés qu'ils pourront à tout moment prendre une pause ou se retirer de l'expérimentation, et ce, sans préjudice. Finalement, en cas de détresse, un soutien pourra leur être offert par la responsable de la recherche,



formée à la relation d'aide et à la psychothérapie. Au besoin, des ressources seront offertes (ressources scolaires et remise d'une petite liste de ressources incluant Tel-Jeunes). D'autre part, la passation des instruments de mesure ainsi que l'entretien s'effectuera, dans la mesure du possible, lors des périodes scolaires n'étant pas dédiées aux apprentissages scolaires de base (mathématiques, français, anglais).

Avantages ou bénéfices

Les avantages pouvant être retirés par les participants demeurent limités. Néanmoins, les entretiens avec les enfants ayant des niveaux de résilience qui se démarquent pourraient leur permettre de parler de ce qu'ils vivent ou ont vécu dans leur vie. L'importance de votre participation pour l'avancement des connaissances dans le domaine de la résilience chez les enfants est assurée. De plus, la recherche permettra ultérieurement d'outiller les parents et le milieu scolaire à soutenir et promouvoir la résilience chez les enfants. Elle permettra, finalement, de fournir des recommandations générales aux équipes-écoles afin de favoriser le partenariat avec les familles pour développer le potentiel de résilience des enfants.

Compensation ou incitatif

Des autocollants seront remis aux enfants afin de les remercier pour leur participation. Deux chèques cadeaux d'une valeur de 50\$ seront offerts aux participants (tirage).

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant (ou l'enfant dont vous avez la charge). La confidentialité sera assurée à l'aide d'un code numérique ou d'un prénom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai doctoral et de communications scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clés dans un classeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données informatiques seront, quant à elles, conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la responsable et la superviseure de la recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetage des documents écrits, formatage des données informatiques), après le dépôt final de l'essai doctoral de l'étudiante et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant (ou l'enfant dont vous avez la charge) est entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser que votre enfant (ou l'enfant dont vous avez la charge) participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit. Le fait de participer ou non n'affectera en rien les services auxquels votre enfant (ou l'enfant dont vous avez la charge) ou vous-même avez droit. De plus, le fait de participer ou non n'aura pas de conséquence sur le dossier académique de votre enfant (ou de l'enfant dont vous avez la charge). Finalement, cette recherche s'inscrit uniquement dans le cadre du programme d'étude de la responsable de la recherche. Il ne s'agit donc en aucun cas d'un mandat d'évaluation psychologique.



Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marilyn Ferland par courriel : Marilyn.Ferland@uqtr.ca ou par téléphone (819) 376-5011 #3563.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-18-24407.21 a été émis le 28-05-2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Marilyn Ferland, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du parent (ou tuteur ou curateur)

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet «Pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant ou de l'enfant dont j'ai la charge. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur la participation ou non de mon enfant ou de l'enfant dont j'ai la charge à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il peut se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Des consentements spécifiques doivent être obtenus pour l'accès au dossier (médical, scolaire ou autre), pour enregistrer ou filmer, identifier le participant, transmettre de l'information à un tiers, assurer la confidentialité lors des groupes de discussion :

- Je consens à participer à ce projet de recherche.
- Je consens à ce que mon enfant (ou l'enfant dont j'ai la charge) participe à la recherche.
- J'accepte que l'enseignant transmette au chercheur les renseignements suivants : fonctionnement scolaire de l'élève (ex : en classe, fonctionnement quant aux devoirs et leçons, implication parentale dans le suivi scolaire).
- Je consens à ce que le chercheur ait accès au dossier scolaire de mon enfant ou de l'enfant dont j'ai la charge.
- Si mon enfant (ou l'enfant dont j'ai la charge) est sélectionné pour la deuxième étape de la recherche, j'accepte que l'entretien soit enregistré



Parent (ou tuteur ou curateur) :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats généraux de l'étude sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant l'an prochain.

Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne
(Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur).

Appendice B
Questionnaire sociodémographique

Données sociodémographiques
(Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018d)

1. Prénoms et noms des parents

Mère _____ Père _____

2. Âges des parents

Mère _____ Père _____

3. Niveau de scolarité des parents (p. ex., secondaire, diplôme d'études professionnel, cégep, université)

Mère _____ Père _____

4. Revenu individuel annuel brut ou conjugal

- a. Moins de 15 000 \$/an
- b. Entre 15 001 et 30 000 \$/an
- c. Entre 30 001 et 50 000 \$/an
- d. Entre 50 001 et 75 000 \$/an
- e. Entre 75 001/an et 100 000 \$/an
- f. Plus de 100 001 \$/an

5. Situation conjugale des parents

- a. En couple
- b. Séparation
- c. Reconstitution conjugale

6. Prénom et nom de l'enfant

7. Âge de l'enfant

8. Sexe de l'enfant

- a. Féminin
- b. Masculin

9. L'enfant vit :
- À temps plein avec la mère et le père
 - En garde partagée avec la mère et le père
 - À temps plein avec la mère
 - À temps plein avec le père
 - Chez un autre membre de la famille
 - En famille d'accueil
10. Année scolaire de l'enfant
- Troisième année
 - Quatrième année
 - Cinquième année
 - Sixième année
11. Nom de l'enseignant(e) de l'enfant

-
12. Particularité(s) dans le cheminement scolaire de l'enfant (ex: redoublement, classe adaptée, programme). Précisez.
-
-

13. Évènements marquants dans la vie de votre enfant (ex: naissance d'un (e) frère/sœur, deuil, hospitalisation). Précisez.
-
-
-

14. Particularités chez l'enfant (p. ex., difficultés langagières, affectives, d'apprentissages, médicales). Précisez.

15. Autre(s) enfant(s) dans la famille (sexe, âge, cheminement scolaire, particularités)

16. Implication des grands-parents maternels (activités avec l'enfant, garde de l'enfant, devoirs avec l'enfant). Parlez de cette implication, comment la trouvez-vous?

17. Implication des grands-parents paternels (activités avec l'enfant, garde de l'enfant, devoirs avec l'enfant). Parlez de cette implication, comment la trouvez-vous?

Appendice C
Contribution parentale au suivi scolaire

Contribution parentale au suivi scolaire

(Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018e)

Veuillez indiquer le NOMBRE DE FOIS que vous avez réalisé les actions suivantes au cours la présente année scolaire :

1. Lire un livre avec mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
2. Avoir un entretien avec le professeur de mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
3. Pratiquer l'orthographe, les mathématiques ou toute autre matière avec mon enfant, à la maison, avant un test.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
4. Visiter la classe de mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas

5. Communiquer avec le professeur si j'ai des questions au sujet du travail scolaire (devoirs, activités en classe).
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
6. Aider mon enfant à faire ses devoirs.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
7. Aider mon enfant à étudier pour des tests ou des jeux-questionnaires en classe.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
8. Donner un coup de main à la classe de mon enfant en faisant du bénévolat.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas

9. Discuter avec mon enfant des activités scolaires réalisées en classe.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
10. Discuter avec mon enfant des événements qui se sont passés à l'école.
 - a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas

Veuillez indiquer DANS QUELLE MESURE VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD avec chacun des énoncés suivants. Ces énoncés portent sur la présente année scolaire.

11. L'aide que j'apporte fait une différence dans le rendement scolaire de mon enfant.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord
12. La motivation d'un élève à réussir à l'école dépend des parents.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

13. Mon enfant est si complexe que je ne sais jamais si j'arrive à me faire comprendre de lui/d'elle.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
14. Je sens que grâce à mes efforts, je réussis à aider mon enfant à apprendre.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
15. Si je mets beaucoup d'efforts, j'arrive à me faire comprendre de mon enfant même s'il (si elle) éprouve des difficultés à comprendre quelque chose.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
16. Les autres enfants ont une plus grande influence que moi sur la motivation de mon enfant à réussir à l'école.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord

Veuillez indiquer À QUELLE FRÉQUENCE vous avez réalisé les actions suivantes au cours de la présente année scolaire :

17. Mon enfant fait ses devoirs à l'école.
- Jamais
 - Rarement
 - Peu souvent
 - Quelquefois
 - Fréquemment
 - Toujours

18. Je lis avec mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours
19. Je m'assure que mon enfant fait ses devoirs.
 - a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours
20. Je m'assois avec mon enfant lorsqu'il (elle) fait ses devoirs.
 - a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours
21. Je vais chercher conseil, en cas de besoin, auprès du professeur de mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours
22. Je vérifie les devoirs de mon enfant.
 - a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours

23. J'échange avec d'autres parents d'élèves de l'école à propos de l'éducation de mon enfant.
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours
24. J'échange avec d'autres adultes qui n'ont pas un enfant à l'école sur l'éducation de mon enfant.
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Peu souvent
 - d. Quelquefois
 - e. Fréquemment
 - f. Toujours

Veuillez indiquer À QUELLE FRÉQUENCE LE PROFESSEUR de votre enfant VOUS A DEMANDÉ de réaliser les actions suivantes au cours la présente année scolaire.

25. Le professeur m'a demandé de le (la) rencontrer pour parler de mon enfant.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
26. Le professeur m'a demandé d'aider mon enfant dans ses devoirs.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas

27. Le professeur m'a demandé d'aider mon enfant dans ses devoirs.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
28. Le professeur m'a demandé de pratiquer avec mon enfant l'orthographe, les mathématiques ou toute autre matière à la maison, avant un test.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
29. Le professeur m'a invité à visiter la classe de mon enfant.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas
30. Le professeur m'a demandé de donner un coup de main à l'école en faisant du bénévolat.
- a. Jamais
 - b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
 - c. Une fois par mois
 - d. Une fois toutes les 1-2 semaines
 - e. Une fois ou plus par semaine
 - f. À tous les jours
 - g. Ne s'applique pas

31. Le professeur m'a demandé de lire avec mon enfant.

- a. Jamais
- b. Une fois depuis le début de l'année scolaire
- c. Une fois par mois
- d. Une fois toutes les 1-2 semaines
- e. Une fois ou plus par semaine
- f. À tous les jours
- g. Ne s'applique pas

Veuillez indiquer DANS QUELLE MESURE VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD avec chacun des énoncés suivants. Ces énoncés portent sur la présente année scolaire.

32. Les autres enfants ont plus d'influence sur les notes de mon enfant que moi.

- a. Fortement en désaccord
- b. En désaccord
- c. Un peu en accord
- d. En accord
- e. Fortement en accord

33. Je ne sais pas comment aider mon enfant à apprendre.

- a. Fortement en désaccord
- b. En désaccord
- c. Un peu en accord
- d. En accord
- e. Fortement en accord

34. Je sais ce qui se passe à l'école.

- a. Fortement en désaccord
- b. En désaccord
- c. Un peu en accord
- d. En accord
- e. Fortement en accord

35. Une grande partie de la réussite d'un élève à l'école dépend du professeur de la classe, mon influence est donc limitée.

- a. Fortement en désaccord
- b. En désaccord
- c. Un peu en accord
- d. En accord
- e. Fortement en accord

36. Je ne sais pas comment aider mon enfant à avoir de bonnes notes à l'école.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
37. Je suppose que mon enfant n'a pas de problème lorsque le personnel de l'école ne communique pas avec moi.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
38. J'aime passer du temps à l'école de mon enfant lorsque c'est possible.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
39. Je sais comment aider mon enfant à réussir à l'école.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
40. L'apprentissage de mon enfant dépend de lui (d'elle) et de son professeur.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord

41. Si mon enfant éprouve des difficultés, je lui dis d'aller voir son professeur.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

42. C'est à moi d'expliquer les devoirs difficiles à mon enfant.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

43. Il est important que je tienne le professeur au courant de ce qui concerne mon enfant.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

44. C'est ma responsabilité de me tenir au courant de ce qui se passe à l'école.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

45. Le professeur doit me signaler la présence d'un problème pour que je puisse faire quelque chose.
 - a. Fortement en désaccord
 - b. En désaccord
 - c. Un peu en accord
 - d. En accord
 - e. Fortement en accord

46. Le professeur de mon enfant me connaît.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
47. Les efforts que je mets à aider mon enfant dans son apprentissage portent fruits.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
48. Je surveille les progrès de mon enfant.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
49. Je suis limité(e) dans ce que je peux faire pour aider mon enfant.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
50. Je trouve cela utile de parler avec le professeur.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
51. Les bulletins constituent ma principale source d'information sur les progrès de mon enfant.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord

52. Les entretiens que j'ai avec le professeur me sont utiles.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
53. C'est à moi de m'assurer que mon enfant comprenne ses devoirs.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
54. Les autres parents d'élèves ou adultes avec qui j'échange s'attendent à ce que je m'implique dans l'éducation de mon enfant.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord
55. Les autres parents d'élèves de l'école croient à l'importance de l'implication parentale.
- Fortement en désaccord
 - En désaccord
 - Un peu en accord
 - En accord
 - Fortement en accord

Merci d'avoir rempli ce questionnaire! Si vous avez des ajouts ou des commentaires à faire, merci de les inscrire ici.

Appendice D
Questionnaire aux enfants



1. Prénom et nom : _____
2. Quel âge as-tu? _____
3. Es-tu une fille ou un garçon? _____
4. Avec qui vis-tu? _____

Coche :

- Je souhaite participer à la recherche.
- Je ne souhaite pas participer à la recherche.

Échelle des facteurs de protection pour enfants
(Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018b)

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
<ol style="list-style-type: none">1. Je suis en bonne santé.2. Je suis plutôt de bonne humeur.3. J'aime apprendre de nouvelles choses.4. Je sais que je peux être responsable de mes réussites et de mes échecs (p. ex., avoir une bonne note, moins bien réussir une compétition de sport, etc.).5. Je m'entends bien avec les autres.6. Je m'aime bien.7. Quand je vis des choses difficiles, je fais souvent des plaisanteries (p. ex., blagues, rires, etc.) pour me sentir mieux.8. Je suis capable de résoudre les problèmes que je rencontre (p. ex., problèmes à l'école, dans mes apprentissages, avec mes parents, avec mes ami(es), etc.).9. Je suis capable de trouver de l'aide quand j'en ai besoin.		

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
10. Quand je vis des difficultés, j'ai des bonnes solutions (p. ex., je parle aux autres, je fais du sport, etc.).		
11. Je me sens aimé(e) par un de mes parents.		
12. J'ai un (des) frère(s)/une (des) sœur(s) et j'en suis proche.		
13. Un de mes parents est là lorsque j'en ai besoin.		
14. Un de mes parents est en bonne santé.		
15. Il y a plusieurs personnes qui sont là pour moi [p. ex., ami(e)s, famille, gens à l'école, etc.].		
16. Il y a au moins une personne dans ma vie qui est là pour moi.		
17. Il y a des endroits près de chez moi où je peux obtenir de l'aide quand j'en ai besoin (p. ex., école, écoute, conseils, centre de loisirs, centre de santé, etc.).		
18. Je participe aux activités organisées près de chez moi.		
19. J'aide les gens de ma ville/mon village/mon quartier (p. ex., aider un enfant qui s'est blessé, aider mon voisin qui est mal pris).		
20. Je sais que j'ai des qualités.		
21. Je me sens important.		
22. Je me sens en sécurité dans ma ville/mon village/mon quartier.		
23. Je fais des activités avec un de mes parents.		
24. Je suis content des choses que je fais.		
25. S'il m'arrive un imprévu, je suis capable de me débrouiller seul(e).		
26. Je suis fier(e) de moi.		
27. Quand je dois faire quelque chose, un de mes parents m'encourage.		
28. Je m'entends assez bien avec ma famille.		
29. Je m'habitue bien aux changements.		
30. Je me sens bien dans ma famille.		
31. Quand je vis des choses difficiles, je pose des questions à mes proches (p. ex., famille, école) pour mieux comprendre.		

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
32. En général, je suis autonome [p. ex., choisir ses vêtements seul(e) pour aller à l'école, faire le ménage de sa chambre, réaliser une tâche demandée par l'enseignant].		
33. J'ai confiance en moi.		
34. Il y a au moins une personne, autre que mes parents, à qui je peux parler de mes problèmes (p. ex., enseignant, ami, tante, grands-parents).		
35. Quand je vis des situations stressantes, j'essaie de trouver des solutions pour régler le problème.		
36. En général, je vois le bon côté des choses.		
37. Lorsque je me sens triste, un de mes parents me comprend et est là pour moi.		
38. Quand je vis des difficultés, je persévère.		
39. Je suis plutôt curieux.		
40. Il m'est arrivé de rencontrer un spécialiste (p. ex., éducateur spécialisé, travailleur social, psychologue, psychoéducateur).		
41. J'aime l'école.		

Échelle des facteurs de risque
(Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018f)

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
1. Mes parents sont séparés.		
2. J'ai beaucoup de problèmes avec un de mes parents.		
3. J'ai une famille recomposée.		
4. J'ai un petit frère ou une petite sœur.		
5. J'ai des difficultés dans mes apprentissages à l'école.		
6. J'ai déjà déménagé.		
7. Un de mes parents a déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).		
8. J'ai un frère ou une sœur qui a déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).		
9. J'ai déjà passé un moment à l'hôpital (p. ex., maladie, opération importante, etc.).		

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
10. Un de mes parents ne va pas bien (p. ex., souvent triste, souvent en crise, souvent stressé, etc.).		
11. Quelqu'un dans ma famille a un handicap.		
12. J'ai un handicap.		
13. Un de mes parents a déjà perdu son emploi.		
14. Avant des examens, il m'arrive de me sentir très mal (p. ex., énervé, stressé, maux de ventre, respiration rapide, etc.).		
15. J'ai déjà eu un accident (p. ex., accident d'auto, blessure importante à la tête, bras brisé, etc.).		
16. Quelqu'un dans ma famille a déjà eu un accident (p. ex., accident d'auto, blessure importante à la tête, bras brisé, etc.).		
17. J'ai beaucoup de problèmes avec mes ami(e)s.		
18. Quelqu'un dont j'étais proche est mort.		
19. J'ai beaucoup confiance en moi.		
20. J'aime mon corps.		
21. J'ai déjà rencontré quelqu'un de la DPJ (directeur de la protection de la jeunesse).		
22. Je pense qu'un de mes parents passe trop de temps au travail.		
23. Un de mes parents passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques (p. ex., ordinateur, jeux vidéo, tablette électronique, cellulaire).		
24. Je passe beaucoup de temps sur les appareils électroniques (p. ex., ordinateur, jeux vidéo, tablette électronique, cellulaire).		
25. J'ai beaucoup de problèmes avec mon ou mes enseignant(e)s.		
26. Il m'est arrivé de redoubler une année scolaire.		
27. Un de mes parents a souvent de gros problèmes d'argent.		
28. Je suis souvent triste.		
29. Un de mes parents a ou a déjà eu des problèmes avec la police.		

Échelle de résilience pour enfants
 (Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018a)

Fais un X aux endroits appropriés	Oui	Non
1. De manière générale, les gens aiment-ils être avec toi?		
2. Crois-tu que tes ami(e)s seront toujours là pour toi dans les moments difficiles?		
3. Sais-tu comment te comporter lorsque tu es avec des gens?		
4. Quand tu vis une difficulté, sais-tu où aller pour obtenir de l'aide?		
5. Penses-tu que ta famille sera toujours prête à t'aider dans les moments difficiles?		
6. Aimes-tu les traditions de ta famille? (p. ex., fêtes, habitudes, événements en famille, coutumes)		
7. Quand tu vis des problèmes, est-ce que tu es capable de les résoudre?		
8. Participes-tu à des activités de loisirs (p. ex., soccer, danse, karaté)?		
9. Y'a-t-il des personnes que tu admires?		
10. Fais-tu équipe avec ton entourage pour régler un problème?		
11. Pour toi, est-ce que l'école est importante?		
12. Est-ce que tes parents sont attentifs à tes activités et à ta vie en général?		
13. Dirais-tu que tes parents savent beaucoup de choses sur toi?		
14. Est-ce que tu manges assez tous les jours ou presque?		
15. Est-ce que tu fais tout ton possible pour terminer les projets que tu commences?		
16. Parles-tu à ta famille de tes émotions?		
17. Te sens-tu bien dans ton école?		
18. Est-ce que tu te sens en sécurité dans ta famille?		
19. Est-ce tu connais tes forces?		
20. Te sens-tu en sécurité à l'école?		
21. Parles-tu à ton enseignant(e) de tes émotions?		
22. Penses-tu que ton enseignant(e) ou que les adultes de ton école seront toujours prêts à t'aider dans les moments difficiles?		

Merci beaucoup pour ta participation ☺

Appendice E
Grille du fonctionnement scolaire de l'élève

Grille du fonctionnement scolaire de l'élève

(Ferland & Jourdan-Ionescu, 2018c)

Faites un X aux endroits appropriés	Prénom de l'enfant	Prénom de l'enfant	Prénom de l'enfant
L'enfant s'entend très bien avec les autres.			
L'enfant aime aider les autres.			
L'enfant partage facilement ses choses avec les autres élèves de la classe.			
L'enfant arrive à bien travailler à travers les différentes situations et difficultés quotidiennes.			
L'enfant est capable de penser par lui-même.			
L'enfant semble intéressé à apprendre.			
L'enfant participe activement à la vie dans la classe.			
L'enfant semble se sentir en sécurité à l'intérieur de l'école.			
Un des parents de l'enfant s'implique activement dans le suivi scolaire (p. ex., aide aux devoirs et leçons, présence aux rencontres parents, contacts avec l'enseignant).			
Un des parents cherche de l'aide auprès des membres de l'école (p. ex., pose des questions pour mieux aider l'enfant dans ses devoirs et leçons, demande des conseils aux enseignantes, etc.).			
Un des parents a des attentes trop élevées envers la réussite scolaire de l'enfant.			
Un des parents n'a aucune attente envers la réussite scolaire de l'enfant.			
Je partage une bonne relation avec cet élève.			
Je fais tout ce que je peux pour aider cet élève.			
J'ai peut-être des attentes trop élevées envers la réussite de cet élève.			
J'ai peu d'attentes envers la réussite de cet élève.			

Y aurait-il d'autres informations que vous souhaiteriez partager au sujet de ces enfants?

Selon vous, qu'est-ce que les milieux familial et scolaire pourraient mettre en place afin de favoriser la capacité des enfants à faire face aux adversités?

Merci de votre précieuse collaboration 😊

Appendice F

Formulaire d'information et de consentement aux enseignants

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	<i>Pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant</i>
Chercheur responsable du projet de recherche :	Marilyn Ferland, département de psychologie, doctorat continuum d'études en psychologie (profil intervention), Université du Québec à Trois-Rivières
Membre de l'équipe de recherche :	Colette Jourdan-Jonescu, département de psychologie, professeure et superviseure de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières
Déclaration :	La responsable de la recherche est ou a déjà été employée de la Commission scolaire des Samaras.

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment les milieux familial et scolaire soutiennent le développement de la résilience chez les jeunes serait grandement appréciée. La résilience réfère à la capacité d'un individu à rebondir suite à une épreuve. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou au membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de dresser le portrait des pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant; 2) d'examiner de façon détaillée les résultats des enfants ayant des scores de résilience élevés afin de mieux comprendre le processus de résilience; 3) d'élaborer des pistes d'intervention favorisant la résilience des enfants.



Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter un questionnaire concernant le fonctionnement scolaire des élèves présentant des niveaux de résilience qui se démarquent. Cette participation nécessite également votre implication dans l'organisation de l'administration des questionnaires aux enfants. Plus précisément, les enfants rempliront trois questionnaires durant les heures de classe. La responsable de la recherche formera des groupes d'environ dix enfants et leur administrera les questionnaires dans une autre salle que leur classe principale.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes demeure le seul inconvénient. Il est aussi à noter que la passation des instruments de mesure ainsi que l'entretien avec les enfants s'effectueront, dans la mesure du possible, lors des périodes scolaires n'étant pas dédiées aux apprentissages scolaires de base (mathématiques, français, anglais).

Déroulement générale de l'étude :

Premier temps	Deuxième temps	Troisième temps	Quatrième temps
<p>Qui : parents.</p> <p>Quoi : remplir le questionnaire en ligne (trois sections)</p> <p>Durée : ≈ 30min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : lien internet</p>	<p>Qui : enfants dont les parents ont donné leur consentement.</p> <p>Quoi : compléter l'échelle de résilience, l'échelle des facteurs de risque et l'échelle des facteurs de protection.</p> <p>Durée : ≈ 30min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : école de l'enfant</p> <p>Comment : en petits groupes</p>	<p>Qui : enfants ayant les niveaux de résilience les plus élevés.</p> <p>Quoi : participer à un entretien individuel. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone.</p> <p>Durée : ≈ 30 min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : école de l'enfant</p>	<p>Qui : enseignants.</p> <p>Quoi :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Implication lors de l'administration des questionnaires aux enfants. 2) Remplir un questionnaire pour les enfants ayant été sélectionnés pour des entretiens semi-structurés. <p>Durée : ≈ 30 min.</p> <p>Quand : hiver 2019</p> <p>Où : à l'école</p>

Avantages ou bénéfices

Les avantages pouvant être retirés par les participants demeurent limités. Néanmoins, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité des moyens qui pourraient être mis en place à la maison et à l'école pour favoriser la résilience chez les jeunes. L'importance de votre participation pour l'avancement des connaissances dans le domaine de la résilience chez les enfants est assurée. De plus, la recherche permettra ultérieurement d'outiller les parents et le milieu scolaire à soutenir et promouvoir la résilience chez les enfants. Elle permettra,



finalement, de fournir des recommandations générales aux équipes-écoles afin de favoriser le partenariat avec les familles pour développer le potentiel de résilience des enfants.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est offerte.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée à l'aide de code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai doctoral et de communications scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clés dans un classeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données informatiques seront, quant à elles, conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la responsable et la superviseure de la recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetage des documents écrits, formatage des données informatiques), après le dépôt final de l'essai doctoral de l'étudiante et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marilyn Ferland par courriel : Marilyn.Ferland@uqtr.ca ou par téléphone (819) 376-5011 #3563.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CERÉH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Marilyn Ferland, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet «*Pratiques parentales et scolaires associées à une résilience élevée chez l'enfant*». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats de l'étude en général sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant l'an prochain. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne.

Adresse : Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

Appendice G
Guide d'entretien semi-structuré

Guide d'entretien semi-structuré

Introduction de la *Ligne de vie* : « Pour m'aider à mieux te comprendre et me rappeler ce qui a été important pour toi dans ton histoire, je vais te demander de travailler à réaliser une ligne de vie qui sera représentée sur ce papier. Tu peux choisir les couleurs qui reflètent le mieux tes réponses à mes questions. Commence par tracer une ligne au milieu de la feuille allant de gauche à droite. Ta date de naissance doit être écrite à gauche et la date d'aujourd'hui à l'extrême droite. Maintenant, tu peux inscrire les dates importantes de ta vie (si l'enfant n'a pas d'idée, lui suggérer, par exemple, quand tu as commencé l'école, etc.), jusqu'au moment où tu peux remonter dans ta mémoire (inscrire ce moment aussi) » (Hamelin & Jourdan-Jonescu, 2015).

Que te rappelles-tu de cet évènement en particulier?

Qui sont les personnes dont tu te rappelles?

En quoi cette expérience/événement/personne est-elle importante pour toi?

Qu'est-ce que tu as appris dans cette expérience?

Comment te sentais-tu dans ton cœur à ce moment?

Thèmes à explorer avec les enfants

- (1) **Implication parentale** (p. ex., trouves-tu que tes parents t'aident suffisamment à faire des travaux à la maison?)
- (2) **Attentes parentales** (p. ex., trouves-tu que tes parents t'en demandent trop par rapport à l'école?)
- (3) **Relation avec l'enseignant et attentes de l'enseignant** (p. ex., as-tu confiance en ton enseignant?)
- (4) **Climat dans la classe** (p. ex., comment te sens-tu dans ta classe?)
- (5) **Motivations de l'élève** (p. ex., que fais-tu pour avoir envie de réussir à l'école? Qu'est-ce que ta famille ou tes enseignants font pour te motiver?)