

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DU STYLE PARENTAL ET D'AUTRES FACTEURS FAMILIAUX
SUR LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION
DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU
D'APPRENTISSAGE : PERCEPTIONS DE LA MÈRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN INTERVENTION SOCIALE

PAR
PATRICIA BONIN

JANVIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens premièrement à remercier Bernard et Laurence qui m'ont accompagnée tout au long de ce parcours et qui ont cru en mes capacités de réussir. Je suis très reconnaissante envers ces deux êtres chers qui m'ont démontré beaucoup de patience et de générosité, qui ont su m'écouter, m'épauler, m'encourager lorsque l'abandon me guettait et prendre la relève dans plusieurs aspects de notre vie familiale. Merci mes amours!

J'aimerais également dire merci au personnel de la polyvalente Armand-Corbeil, à son directeur général, monsieur Jean Robitaille, à madame Nathalie Nobert, directrice adjointe, sans oublier le rôle de facilitateur qu'a joué Claire-Élyse de la Commission scolaire des Affluents. Merci aux enseignants et enseignantes qui m'ont ouvert leurs classes, aux élèves qui ont accepté de me livrer un peu d'eux-mêmes et aux mères qui m'ont dévoilé certaines parties de leur intimité, avec toute la confiance que cela sous-tend.

Je me dois aussi de remercier ma directrice de maîtrise, madame Lucie Dumais, pour la patience et le professionnalisme dont elle a fait preuve tout au long de mes travaux. Quoique ce parcours ait été jonché de hauts et de bas, sa ténacité et sa rigueur furent des plus salutaires. Mille fois merci à Yves Lachapelle, tu es un mentor et un modèle précieux pour moi. De même, je tiens à souligner l'apport du Consortium National de la Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS) pour la bourse d'études qui m'a été octroyée.

Merci à mes nombreux collègues et amis qui pendant ce long périple n'ont jamais cessé de s'intéresser à l'évolution de ce projet. Un merci particulier à Véronique, Marc-André et Laurence-Claudine d'avoir cru en moi. Un merci tout spécial à David, pour sa plume, à Andrée pour son œil de lynx et aux autres membres de ma famille pour leurs encouragements.

Enfin, merci à toi Simon d'avoir veillé sur moi pendant ces sept longues années; promesse faite, promesse tenue. C'était, comment dire,... la moindre des choses! Je dédie d'ailleurs le fruit de ce dur labeur à ta mémoire, saches que tu resteras toujours présent dans ma vie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mise en contexte	3
1.2 Problématique	6
CHAPITRE II	
POSITIONNEMENT, BUTS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	11
2.1 Le positionnement de la recherche et ses objectifs	11
2.1.1 Question de recherche	12
2.1.2 Méthode.....	13
2.1.3 Modèle conceptuel	14
2.2 Pertinence de la recherche.....	15
2.3 Hypothèses	17
CHAPITRE III	
DÉFINITION DES TERMES, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE CONCEPTUEL.....	19
3.1 Définition des termes	19
3.1.1 Distinction entre attitudes et pratiques parentales	20
3.1.2 Autodétermination et <i>empowerment</i>	21
3.2 État des connaissances	23
3.2.1 L'influence de l'environnement sur le développement humain	23
3.2.2 Les facteurs de risque.....	27
3.2.3 Les facteurs de protection	29
3.2.4 L'engagement de la mère et du père	31
3.2.5 L'étude des attitudes et des pratiques parentales et l'autodétermination.....	32

3.3 Cadre conceptuel.....	34
3.3.1 L'autodétermination telle que développée par Lachapelle et Wehmeyer (2003).....	34
3.3.2 Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination.....	36
3.3.3 Le concept de style parental et les attitudes et pratiques qui y sont associées.....	43
3.3.4 Les styles parentaux selon Beaumring (1971) et Maccoby et Martin (1983).....	46
3.3.5 Le style démocratique : base de notre analyse.....	51
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	54
4.1 L'échantillonnage et le recrutement des participants.....	54
4.1.1 Échantillon de type 1 : les EHDAA.....	56
4.1.2 Échantillon de type 2 : les mères d'élèves HDAA.....	57
4.2 Présentation des instruments de mesure et de cueillette de données.....	59
4.2.1 Facteurs et indicateurs retenus.....	59
4.2.2 Le choix de l'instrument : l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC).....	59
4.2.3 L'entrevue semi-dirigée.....	62
4.3 L'analyse des données.....	66
4.4 Les limites de la recherche.....	66
4.5 Considérations éthiques.....	66
CHAPITRE V	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	68
5.1 Le profil des répondants.....	69
5.1.1 Profil des mères.....	69
5.1.2 Profil des jeunes.....	71
5.2 Synthèse des scores d'autodétermination.....	73
5.3 Présentation des entrevues effectuées auprès des mères.....	79
5.3.1 Contrôle et encadrement offert en général.....	79
5.3.2 Engagement et sensibilité en général.....	87
5.4 L'influence du père.....	96
5.5 Autres personnes significatives.....	98
5.6 Autres facteurs déterminants.....	99

CHAPITRE VI	
ANALYSE DES RÉSULTATS	102
6.1 Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination.....	102
6.2 Le style parental et ses deux dimensions.....	104
6.2.1 Analyse de la dimension « contrôle » chez la mère	106
6.2.2 Analyse de la dimension « sensibilité » (engagement) chez la mère	107
6.3 L'influence de l'environnement familial et des autres facteurs	109
6.3.1 Le statut économique	109
6.3.2 La scolarité de la mère	110
6.3.3 La structure familiale et le type de famille.....	111
6.3.4 L'âge du jeune.....	115
6.3.5 Le sexe du jeune.....	115
6.3.6 Le diagnostic du jeune.....	116
6.4 Autres facteurs ayant une influence sur le développement de l'autodétermination	117
CONCLUSION.....	118
APPENDICE A	
LISTE DES CODES EHDAA DU MELS.....	124
APPENDICE B	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (VERSION JEUNE)	126
APPENDICE C	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (VERSION MÈRE)	131
APPENDICE D	
CANEVAS D'ENTREVUE	136
APPENDICE E	
QUESTIONNAIRE : SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE.....	139
APPENDICE F	
ÉCHELLE D'AUTODÉTERMINATION DU LARIDI (ARC) (VERSION POUR ADOLESCENT).....	142
BIBLIOGRAPHIE.....	151

LISTE DES TABLEAUX

3.1 - Caractéristiques et comportements autodéterminés	42
4.1 - Éléments constitutifs déclinés en indicateurs	63
5.1 - Profil des mères	69
5.2 - Portrait des jeunes EHDAA retenus dans l'échantillon (N=10)	71

LISTE DES FIGURES

3.1 - Modèle fonctionnel de l'autodétermination	41
3.2 - Classification des styles parentaux selon les dimensions sensibilité et contrôle	50
5.1 - Gaël (dyade n° 1)	73
5.2 - Magalie (dyade n° 2)	73
5.3 - Gilles (dyade n° 3)	74
5.4 - Andrée-Anne (dyade n° 4)	74
5.5 - Samuel (dyade n° 5)	75
5.6.1 - Steven (dyade n° 6)	75
5.7 - Emmanuel (dyade n° 7)	76
5.8 - Caroline (dyade n° 8)	76
5.9 - Élie (dyade n° 9)	77
5.10 - Mélanie (dyade n° 10)	77
6.1 - Synthèse des scores pour les sous-dimensions <i>EMPOWERMENT</i> et <i>AUTONOMIE</i>	101
6.2 - Comparaison entre le niveau d'autodétermination et le style parental	104
6.3 - Types de familles	113

RÉSUMÉ

Le présent projet de recherche s'intéresse au processus de développement de l'autodétermination des adolescents de 12 à 21 ans, scolarisés, et classés « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA). Il s'adresse plus particulièrement aux attitudes et pratiques éducatives parentales et à certains facteurs en lien avec les caractéristiques de la famille pouvant influencer ce processus.

Cette recherche vient cerner les caractéristiques, la dynamique et le fonctionnement des environnements familiaux, qui sont généralement associés aux jeunes présentant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Plus précisément, il documente le ou les types d'attitudes et pratiques parentales les plus fréquemment adoptées par les mères des jeunes dotés d'un tel niveau d'autodétermination.

Dans cette recherche l'auteure donne la parole aux mères, puisqu'un des objectifs est d'explorer la perception de ces dernières quant aux divers aspects pouvant influencer le développement de l'autodétermination de l'enfant.

Le cadre théorique de ce mémoire vise à approfondir les connaissances au sujet des styles parentaux déjà reconnus dans la littérature, soit les styles autoritaire, démocratique, désengagé et permissif, qui se déclinent en deux dimensions essentielles, soit le niveau de sensibilité ou d'engagement du parent et celui du contrôle qu'il exerce sur l'enfant. Il vise également à pousser plus loin les connaissances en regard de ce qui est contributif au développement de l'autodétermination chez un individu.

Ce projet s'inscrit dans les orientations ministérielles qui favorisent le développement de l'expertise, notamment celle concernant les pratiques professionnelles axées sur le développement des capacités des personnes présentant des incapacités (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001; p. 76). Une révision des programmes, approches et façons de dispenser et organiser les services aux EHDAA et à leur famille, est toujours actuelle. De nouvelles données en regard des conditions favorables au développement de cette clientèle s'avèrent indiquées.

Toutefois, l'analyse des résultats obtenus n'a pu démontrer que l'adoption du style parental démocratique favorise le développement de l'autodétermination, tel que nous le pensions. Nous avons cependant constaté qu'il existe un lien manifeste entre l'estime de soi que le jeune a de lui-même et son niveau d'autodétermination. Il a également été observé qu'au niveau des facteurs familiaux, le statut socio-économique et la scolarité de la mère auraient une influence sur le développement de l'autodétermination. Finalement, d'autres facteurs d'influence, tel le réseau social du jeune, ont pu être identifiés comme jouant un rôle dans le développement de l'autodétermination des jeunes ayant fait partie de l'étude.

Mots clés: attitudes parentales, autodétermination, difficulté d'adaptation/d'apprentissage, pratiques parentales, style parental.

INTRODUCTION

La vie est jalonnée de plusieurs étapes ou stades de développement, mais l'adolescence, cet épisode où l'individu est appelé à faire des choix et à utiliser son pouvoir d'agir afin d'actualiser son passage du statut d'étudiant au statut de travailleur, suscite particulièrement notre attention. Tout ce qui touche de près ou de loin au choix vocationnel, au phénomène de « Transition École - Vie active » (TEVA), à la manière dont elle s'opère et aux conditions qui lui sont favorables, nous intéresse. Devenir responsable de sa vie, développer son indépendance et faire ses choix professionnels sont autant d'éléments qui nous interpellent. Or, les 12-21 ans, avec ou sans incapacités, sont à nos yeux des individus regorgeant de potentiel, d'énergie et d'intérêt, que, comme intervenants sociaux, nous devons valoriser.

Comme parents, nous nous questionnons sur notre rôle quant au développement de l'identité, des intérêts et de la confiance en soi de nos enfants. En quoi nos attitudes parentales et comportements divers peuvent-ils favoriser, ou au contraire, faire obstacle au développement de leur autodétermination et à leur capacité à faire des choix?

Ayant également œuvré dans le secteur de l'intégration sociale et professionnelle d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes vivant avec des incapacités intellectuelles pendant plusieurs années, et occupant maintenant des fonctions de gestionnaire d'une équipe clinique ayant pour mandat de soutenir l'émergence des meilleures pratiques assurant le développement optimal des enfants de 0-5 ans vivant en contexte de pauvreté, nos expériences nous permettent de constater certains obstacles à l'autonomie et l'autodétermination d'un individu. Il s'agit du manque d'opportunités pour exercer son pouvoir d'agir et prendre du contrôle sur les événements qui le concernent. L'influence qu'exercent parfois les membres du réseau social (famille, amis, intervenants sociaux) sur les personnes qui présentent des incapacités, et ce dès la petite enfance, est un autre exemple. Voilà, en résumé, les motivations profondes qui nous habitent relativement au sujet choisi.

Par cette recherche, nous souhaitons contribuer au renouvellement des pratiques en travail social, en tentant de mieux comprendre ce qui, à l'intérieur du microsystème familial, influence le processus de développement de l'autodétermination des adolescents. Nous espérons qu'en centrant notre analyse sur les perceptions des mères, cela permettra de traduire le savoir tacite qu'elles détiennent en un savoir explicite (Nonaka et Takeushi;1995). Dans le domaine de l'acquisition et du transfert de connaissances, en s'appuyant sur les travaux de Polanyi (1966), Nonaka a développé le concept du processus de « génération » des nouvelles connaissances. C'est alors qu'il s'est aperçu que les processus qui transforment la connaissance tacite, c'est-à-dire ce que l'on sait sans pouvoir l'exprimer, en une connaissance explicite, formalisée et exploitable, sont centraux dans les processus d'innovation.

En termes d'innovation et de contribution au renouvellement des pratiques en travail social, nous espérons que les résultats découlant de notre démarche de recherche permettront de dégager des constats et, qui sait, de formuler des recommandations concernant l'élaboration de programmes d'interventions auprès des jeunes et de leur famille, ou du moins, de mieux comprendre les facteurs de protection sur lesquels ceux-ci devraient s'appuyer.

Le présent document se divise en six chapitres. Le premier chapitre présente le contexte de la recherche et décrit de façon très explicite la problématique en lien avec le sujet. Le deuxième vient positionner l'angle de recherche, ses buts et hypothèses. Le chapitre trois correspond à la revue de littérature venant ainsi définir les termes et concepts en lien avec le sujet. Le quatrième chapitre expose la méthodologie ayant été utilisée, les instruments et méthodes de cueillettes de données. Les chapitres cinq et six présentent les résultats, d'abord sommaires et ensuite sous la forme d'une analyse de chacune des composantes. Pour terminer, la conclusion de la démarche et des résultats obtenus fournira des pistes suggérant l'approfondissement du sujet à l'étude.

CHAPITRE I

CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre vient contextualiser la logique de la démarche de recherche et ses origines. S'y retrouvent donc synthétisées, les principales composantes de l'énoncé du problème, l'objet de la recherche et un état de la question.

1.1 Mise en contexte

La littérature scientifique accorde une place prépondérante au rôle des parents dans le développement des enfants. Comme le soulève Terrisse (Terrisse 1989, *in* Trudelle, 1991), qui s'est appuyé sur ses propres recherches et sur celles d'autres auteurs, notamment celles de Pourtois (1979) et Palacio-Quintin (1987) :

[...] il n'est plus nécessaire de préciser les étroites interrelations existant entre les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'une part, et les performances cognitives et scolaires, ainsi que l'adaptation socio-affective de l'enfant d'autre part. (Trudelle, 1991 : p. 42).

Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) soutient, quant à lui, dans sa politique ministérielle (1999), que l'élève est l'acteur principal de sa réussite mais qu'il a toutefois besoin d'être accompagné et soutenu pour développer son autonomie et pour exercer pleinement ses responsabilités, en précisant que : « *Ses parents, étant les premiers intervenants, ont un rôle majeur à jouer dans son éducation* » (p. 25). Terrisse (1989) ajoute que les parents sont les premiers « professeurs » de leur(s) enfant(s) et que le foyer constitue la première école d'apprentissages multiples et fondamentaux. Ces deux observations, aujourd'hui fortement répandues et admises sans restriction, soulignent avec force le rôle capital que l'entourage familial exerce sur le devenir de l'enfant.

L'approche écologique, définie par Bronfenbrenner et utilisée dans plusieurs domaines, dont le travail social, venait déjà soutenir ce courant de pensée en 1979. Effectivement, les travaux de Bronfenbrenner (1979) ont contribué de façon significative à la psychologie du développement, en proposant un modèle basé sur l'écologie de l'enfant. Le modèle écologique, qu'on appelle aussi écosystémique, permet de comprendre l'enfant en prenant en considération le système écologique (environnement) dans lequel il évolue. Cet auteur souligne d'ailleurs la complexité des interactions entre l'individu et son environnement.

Le cadre théorique général sur lequel s'appuiera cette recherche, est l'approche écologique ou écosystémique. Au départ, l'auteur de ce cadre d'analyse et d'intervention, Bronfenbrenner (1979), définissait quatre éléments constitutifs ou sous-systèmes, (ce n'est que plus tard qu'un cinquième sous-système fut ajouté). Selon Bronfenbrenner (1979) les quatre systèmes de base de l'approche sont : 1) le microsystème, 2) le mésosystème, 3) l'exosystème et 4) le macrosystème, et ils se définissent ainsi :

- 1) Le microsystème : correspond au milieu de vie de tous les jours (foyer, classe, rue, milieu de travail), ainsi que les personnes, activités et environnement qui le caractérisent. Le microsystème réfère en fait aux relations entre la personne et son environnement immédiat.
- 2) Le mésosystème : réfère aux réseaux de services dans l'environnement immédiat de la personne; il est le trait d'union entre deux systèmes ou plus. (ex : le lien maison-école)
- 3) L'exosystème : consiste en ce que l'on peut appeler les « structures sociales » qui influencent le microsystème. (règles municipales, politiques de la commission scolaire). L'exosystème réfère aux services sociaux qui concernent la personne, mais dans lesquels elle n'est pas impliquée directement.
- 4) Le macrosystème : est formé des schémas culturels et sous-culturels. (croyances, valeurs, idéologie). Il réfère aux aspects culturels entourant la personne.

Dans le cadre de notre étude, le système qui attirera notre attention sera le microsystème. Rappelons que ce système consiste au milieu de vie de tous les jours (foyer, classe, rue, milieu de travail), ainsi qu'aux personnes, activités et environnement qui le caractérisent. Le microsystème réfère aux relations entre la personne et son environnement immédiat, c'est-à-dire, dans le cadre de ce projet, à la relation et à l'influence des parents et du contexte familial sur l'enfant. Bégin (1988) affirme d'ailleurs que l'identité d'une personne se forme au fur et à mesure qu'elle vit des expériences et que les interactions et pressions de l'environnement favorisent la construction et le développement de son identité.

Du côté du développement de l'autodétermination, parmi les travaux recensés sur le sujet, il y a ceux de Deci et Ryan (1985). En cohérence avec la majorité des auteurs (Vittaro et Gagnon, 2003; Dallaire et Chamberland, 1996) traitant du sujet, ces derniers affirment que l'autodétermination est souvent associée au terme « motivation ». Selon eux, l'autodétermination renvoie à un besoin interne d'une personne, besoin qui engendre sa motivation à poser une action. Cette conceptualisation avance que les humains sont actifs de manière inhérente; ils sont intrinsèquement motivés à s'engager dans des activités qui touchent leurs intérêts et à rechercher de nouveaux défis. Concrètement, un individu a le sentiment d'être autonome lorsqu'il a la perception de pouvoir choisir librement un comportement à adopter. Or, Deci et Ryan (1985) définissent l'autodétermination comme étant la capacité d'exercer des choix.

Nous intéressent à divers facteurs ayant une incidence sur la capacité d'un individu à prendre du pouvoir sur sa vie, à faire des choix et à prendre des décisions pour lui-même, le concept d'autodétermination est définitivement un des concepts-clés qui sera retenu et que nous verrons plus en détail dans le prochain chapitre.

1.2 Problématique

Depuis l'adoption de la « Loi 9 » en 1978, loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, de la mise sur pied de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et finalement de la désinstitutionnalisation d'un grand nombre de personnes présentant une déficience intellectuelle, un problème de santé mentale ou autres limitations, dans les années '80, les services offerts aux personnes handicapées ou ayant des incapacités se sont beaucoup transformés, particulièrement depuis l'adoption de la politique d'intégration sociale des personnes handicapées par le gouvernement provincial en 1998, intitulée : « L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : Un impératif humain et social » (MSSS : 1998).

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation en 1999, le MELS rendait publiques ses grandes orientations de la réforme de l'éducation. Celles-ci visant à mieux prendre en compte l'évolution des besoins de la société, une attention particulière est alors portée à la politique de l'adaptation scolaire. Dans sa politique, Une école adaptée à tous ses élèves (MELS : 1999), une reconnaissance quant aux besoins particuliers des jeunes EHDAA est clairement énoncée. La préoccupation quant à la réussite scolaire de ces derniers et le respect de leur unicité est palpable :

Aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (MELS : 1999, p. 17)

Malgré tous ces efforts, au moment où justement on place l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devant un choix important, où il est appelé à réfléchir à son projet de vie et plus spécifiquement à son avenir professionnel, il n'est pas rare que celui-ci éprouve de grandes difficultés à exercer ce choix. Très souvent, pour se décider, l'adolescent va se référer à la préférence de ses parents, à celle de son enseignant, de son

éducateur, ou encore à celle de ses responsables de famille d'accueil. À juste titre, toujours à l'intérieur de la politique du MELS (1999), il est clairement écrit :

[...] Pour l'élève handicapé ou en difficulté, les choix qui concernent son orientation scolaire et professionnelle sont particulièrement difficiles et décisifs pour son avenir. Il importe qu'il soit accompagné pour effectuer des choix éclairés. Toutes les démarches nécessaires pour aider l'élève à réussir son parcours scolaire et accéder au marché du travail devraient faire partie de son plan d'intervention. (MELS : 1999, p. 22)

Pour sa part, la politique ministérielle de 2001, qui promeut la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle, invite les centres de réadaptation à agir davantage en soutien aux différents « milieux de vie » des personnes. Il est donc à dire que depuis plusieurs années, le mouvement, non seulement de l'intégration sociale mais de la participation des personnes qui présentent des limitations, a véritablement pris son envol, et ce en s'appuyant davantage sur la contribution des divers acteurs sociaux, dont les parents.

Des progrès notables ont été enregistrés au cours des deux dernières décennies. Au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, plus précisément dans la politique de l'adaptation scolaire, un nouveau parcours est maintenant offert aux élèves handicapés et/ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) du 2^e cycle du secondaire, en remplacement du programme de formation visant l'insertion sociale et professionnelle (ISPJ). Ce parcours, mis en place en septembre 2008, poursuit le même objectif que le précédent, soit de mieux préparer les jeunes ayant des limitations à répondre avec succès aux exigences du monde du travail; toutefois il est davantage axé sur l'emploi. Il s'agit de la Formation préparatoire au travail (FPT) et de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FSM).

Cette nouvelle façon d'aborder l'avenir des EHDAA demande un réel ajustement dans les services, dans la façon de les accompagner eux-mêmes ainsi que leurs parents, et requiert également une planification à plus long terme. À cet égard, Wehmeyer et Ward (1995) observent un manque flagrant de participation des jeunes en ce qui concerne les décisions

relatives à l'élaboration de leurs objectifs, buts et projets personnels. Ils croient que ce manque de participation active des adolescents dans leurs démarches, en ce qui a trait à la préparation de leur avenir, est en grande partie imputable à d'importantes lacunes au niveau de l'autodétermination.

Dans une perspective interdisciplinaire les Centres de réadaptation (CR), les Centres de santé et services sociaux (CSSS), les Centres de la petite enfance (CPE), les organismes communautaires (OC), les écoles et la famille, consentent beaucoup d'efforts pour que le jeune acquière de l'autonomie, une certaine indépendance et s'habilite à faire des choix. À l'adolescence, la notion de passage à la vie de travailleur devient la principale préoccupation des parents et intervenants des réseaux concernés (CR, CSSS, CPE, OC et autres). Le choix du jeune quant à un éventuel milieu de travail devient central et en conséquence, considérablement de temps et d'énergie y sont consacrés. Des actions concrètes sont mises de l'avant, ayant toujours pour objectif de préparer le jeune à cette transition au monde du travail.

Avec l'essor du mouvement de l'intégration sociale, communautaire et professionnelle, cette préoccupation entourant l'avenir du jeune, son projet de vie post-secondaire et la période entourant la Transition École/Vie active (souvent appelé TEVA) s'est faite grandissante. L'actualisation de la TEVA devenant une priorité pour l'OPHQ et ses partenaires provinciaux, telle la Fédération Québécoise des Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (FQCRDITED), des comités de travail régionaux se sont formés sur le sujet et des outils ont été proposés, et ce depuis le début des années 2000. Pour actualiser la TEVA, certains centres de réadaptation (CR) et commissions scolaires (CS) s'appuient sur la réalisation d'un plan de transition (PT)¹.

¹ Le plan de transition est en quelque sorte un outil avec lequel, de façon concertée, une planification est faite autour du projet de vie postsecondaire du jeune, planification comportant objectifs et moyens de les atteindre. Il est, en principe, élaboré par le jeune lui-même, sa famille et l'ensemble des intervenants qui gravitent autour.

À partir de ce constat, une meilleure préparation et coordination de la transition école-vie active prend tout son sens. Toutefois, pour que celle-ci puisse s'opérer en fonction du jeune et lui permettre de prendre du pouvoir sur sa vie, elle doit s'articuler en s'appuyant sur ses préférences et sur ce qu'il désire réaliser.

Cette attention portée au phénomène d'appropriation de l'adolescent à l'égard de son projet de vie vient renforcer notre intérêt à l'égard de sa capacité personnelle à s'autodéterminer. Elle nous amène également à nous poser certaines questions. Les jeunes EHDAA ont-ils un réel pouvoir d'agir sur leur projet de vie? Ont-ils des occasions de faire des choix et d'actualiser leurs préférences? En ce sens, des interventions ont-elles été faites en amont? Quels sont les facteurs qui sont présents dans l'environnement des jeunes qui démontrent un haut niveau d'autodétermination?

Il nous apparaît que la volonté de l'ensemble des acteurs gravitant autour du jeune est présente pour accompagner ce dernier dans son cheminement. Les notions d'intérêts personnels du jeune, de motivation et d'engagement face à l'ensemble de sa démarche, revêtent une grande importance pour les divers intervenants, parents et dispensateurs de services. Les actions et interventions susceptibles d'avoir une influence positive sur le développement de l'autodétermination sont cependant peu connues.

Dans une perspective de prévention, il nous apparaît pertinent de viser le renforcement des facteurs de protection individuels et environnementaux pouvant permettre au jeune de mieux s'adapter et de développer au maximum sa capacité à s'autodéterminer. Les études sur les facteurs de protection ayant jusqu'ici focalisé surtout sur leur identification (Hauser *et al.*, 1985; Kimchi et Schaffner, 1990; Mantzicopoulos et Morrison, 1994; Rutter, 1987) et l'intervention basée sur la résilience étant employée surtout aux États-Unis, cette sous-utilisation des facteurs de protection comme base d'intervention nous porte à croire que les résultats découlant de nos recherches seront pertinents et susceptibles d'orienter les interventions psychosociales dédiées à cette clientèle que sont les EHDAA. Bien que depuis quelques années l'on observe l'émergence d'un fort courant portant sur l'étude des facteurs

de résilience (Wang et Haertel, 1995, *in* Larose, Terrisse *et al.*, 2000), et qu'un certain nombre de recherches traitant de l'autodétermination de jeunes avec et sans limitations aient été effectuées au Québec, aucune ne s'intéresse au développement de celle-ci en lien avec l'ensemble des facteurs familiaux (attitudes et pratiques parentales, niveau socio-économique, scolarité de la mère, type de famille, etc.) sur lesquels nous nous attarderons, ni au moment précis du passage du statut d'adolescent à celui d'adulte, tel que nous le proposons.

CHAPITRE II

POSITIONNEMENT, BUTS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Le chapitre II a pour but de positionner nos travaux et de définir ce que nous chercherons à documenter plus précisément. Dans ce chapitre vous seront présentés explicitement nos objectifs et hypothèses de recherche.

2.1 Le positionnement de la recherche et ses objectifs

Comme décrit dans le chapitre précédent, le présent projet de recherche s'intéresse au processus de développement de l'autodétermination de jeunes âgés de 12 à 21 ans, scolarisés, et classés élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). La place prépondérante accordée au rôle des parents, et plus particulièrement à celui de la mère dans le développement des enfants, tant au sein de la littérature scientifique qu'à travers nos observations en cours de pratique, a induit l'angle d'analyse et donné un sens à ce que nous souhaitons explorer par le biais de cette étude.

Quoi que le rôle du père ait passablement évolué au cours des trente dernières années et que de nombreuses recherches s'y soient intéressées (Dubeau, Clément et Chamberland, 2005), la mère demeure la figure prépondérante dans l'éducation des enfants. Une récente étude du Ministère de la Famille et des Aînées (MFA : 2011) rapporte que :

[...] des statistiques récentes montrent que, bien que le père soit généralement toujours moins impliqué que la mère dans les soins à apporter aux enfants et dans les travaux ménagers, il y a toutefois eu une progression à cet égard au cours des dernières années. Ainsi, selon des données de 2006, près de 25 % des pères québécois consacrent 15 heures ou plus par semaine aux travaux ménagers, comparativement à plus de 50 % des mères québécoises, et près du tiers des pères consacrent autant de temps aux soins des enfants, comparativement à près de la moitié des mères (MFA : 2011).

Selon certains chercheurs les pères développeraient un engagement plus indirect, c'est-à-dire une responsabilité du bien-être général à l'égard de l'enfant (Pleck, *in* Besnard *et al.*, 2009). Or, cette place bien marquée de la figure maternelle dans le développement global de l'enfant est devenue la source même de notre question principale de recherche, qui sera précisée à la section 2.1.1.

2.1.1 Question de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à cerner les caractéristiques, la dynamique et le fonctionnement des environnements familiaux, qui sont généralement associés aux jeunes présentant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Ainsi, notre principale question de recherche peut se libeller comme suit :

Quelle est l'influence du style parental de la mère et des autres facteurs familiaux sur le développement de l'autodétermination des jeunes EHDAA?

Elle peut également être subdivisée en deux objectifs spécifiques que voici :

- 1) Explorer et documenter l'influence du niveau de sensibilité et de contrôle (deux dimensions du style parental) maternel sur le processus de développement de l'autodétermination de l'enfant, ce à partir des perceptions de la mère.
- 2) Documenter la présence de certaines caractéristiques des environnements familiaux (statut socio-économique, scolarité de la mère, type de famille), et explorer leur présence au sein de l'environnement des jeunes démontrant un haut niveau d'autodétermination.

2.1.2 Méthode

Cette recherche se voulant qualitative, se base en premier lieu sur des données empiriques recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées à questions ouvertes, auprès de mères d'adolescents EHDAA. En centrant notre analyse sur les perceptions des mères, cela permettra de traduire le savoir tacite qu'elles détiennent en un savoir explicite (Nonaka et Takeushi, 1995), et de circonscrire notre analyse, favorisant ainsi l'atteinte de résultats les plus significatifs qui soient.

Comme le mentionne clairement Mucchielli (1991) : « Une méthode qualitative est une stratégie de recherche utilisant des techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier, en compréhension, un « fait humain » » (Mucchielli, 1991, p. 91). Or, l'entrevue nous apparaît comme étant la technique de collecte de données la plus appropriée puisqu'elle consiste en « un procédé d'investigations scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé ». (Pinto et Grawitz, 1967 : p. 591, *in* Mayer, Ouellet et St-Jacques (2000)).

Dans la présente étude, cette méthode nous permettra d'explorer la perception que la mère a d'elle-même quant aux attitudes et pratiques parentales qu'elle adopte avec son enfant. À partir de ce contenu, nous pourrions documenter l'encadrement offert à l'enfant et comment se manifestent sa sensibilité et son engagement à son égard, pour enfin analyser les manifestations quant à ces deux dimensions composant le style parental, soit le contrôle et la sensibilité.

Nous sommes conscients des limites qu'impose le fait de rencontrer exclusivement les mères. Malgré le fait que la mère soit la figure parentale prépondérante auprès de l'enfant, elle peut se distinguer du père, qui lui aussi a une influence sur le processus de développement de l'enfant de par ses propres attitudes et pratiques parentales. La littérature note d'ailleurs que les pères et les mères se distinguent dans l'éducation des enfants tout en étant complémentaires. Cela dit, comme le père développerait un engagement plus indirect,

notre analyse tiendra compte de son style parental, mais sera centrée sur les attitudes et comportements présents chez les mères des EHDAA à l'étude.

Une seconde limite propre à notre méthodologie concerne le fait que, s'appuyant sur les perceptions de la mère, nous devons demeurer prudents dans notre analyse et tenir compte de la subjectivité possible. Le regard que la mère pose sur elle-même pourrait effectivement être biaisé, étant influencé par la notion de désirabilité du discours et par des réponses marquées par la désirabilité sociale.

2.1.3 Modèle conceptuel

Comme on le sait, l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant, et plus particulièrement celle de l'environnement familial, est étudiée depuis fort longtemps. Un texte qui traite des variables à mesurer permettant de prédire le risque d'échec scolaire chez les jeunes (Larose, Terrisse *et al.*, 2000), note que certains facteurs, tels que le niveau socio-économique et la scolarisation des parents, aient à plusieurs reprises été systématiquement identifiés pour la prédiction du succès ou de l'échec scolaire. À cet égard, de nombreuses études ont été menées auprès d'enfants nés et élevés dans des conditions défavorables ou adverses. Certaines ont démontré que les enfants issus de familles à faible statut économique sont entre autres plus à risque de présenter des retards de développement (Murry et Brody, 1999). De tels retards sont aussi observés chez les enfants dont la mère présente une faible scolarité (Ramey et Ramey, 1998; Sameroff *et al.*, 1993). Finalement, la monoparentalité constituerait aussi un facteur de risque (Murry et Brody, 1999). En revanche, depuis quelques années, certains chercheurs (Wang et Haertel, 1995, *in* Larose, Terrisse *et al.*, 2000) constatent l'émergence d'un fort courant portant sur l'étude des facteurs de résilience, c'est-à-dire sur l'étude des conditions faisant en sorte que des enfants vivant dans des environnements défavorables, voire « adverses », réussissent quand même sur les plans scolaire et social.

La présence, chez les parents, d'attitudes et comportements favorisant le développement de l'autonomie et de relatifs détachements chez l'enfant (être capable de se distancier d'une situation dysfonctionnelle ou agressive) sont des caractéristiques que l'on retrouve dans les écrits traitant du construit d'appropriation (« *empowerment* ») chez les individus provenant de milieux socio-économiquement et socio-culturellement défavorisés (Zimmerman, 1990; Zimmerman, Israel, Schultz et Checkoway, 1992).

Dans le même sens, Connell et Wellborn (1991) suggèrent un modèle qui propose que la qualité des comportements parentaux puisse satisfaire ou nuire aux besoins psychologiques innés de l'enfant, entre autres à son besoin d'autodétermination à l'école. L'enfant pourrait donc développer de manière progressive son sentiment d'autodétermination en lien avec les interactions qu'il a avec ses parents, selon que ces derniers manifestent un soutien à l'autonomie, un engagement et une structure familiale appropriée.

Ce courant nous intéresse particulièrement et nous porte à croire que le développement de l'autodétermination, ou tout autre aspect du développement de l'enfant, est le fruit d'une combinaison de plusieurs facteurs. C'est pourquoi, comme explicité dans le chapitre traitant de la méthode utilisée, nous souhaitons également cerner à travers notre analyse les caractéristiques des environnements familiaux dans lequel évoluent les jeunes composant notre échantillon.

2.2 Pertinence de la recherche

Un ensemble de problématiques, allant de la prématurité et des anomalies congénitales aux problèmes de santé physique et mentale chroniques, peuvent résulter en des déficiences et des incapacités, dont les répercussions sur l'adaptation scolaire et sociale, qui peuvent être très importantes. D'ailleurs dans un récent rapport du Commissaire à la santé et au bien-être (2011), les répercussions de ces problèmes sur l'adaptation scolaire et sociale font l'objet d'enjeux majeurs en matière de bien-être des jeunes, auxquels font face le réseau de la santé

et des services sociaux, le réseau des services de garde éducatifs et le réseau scolaire. Si l'on ajoute à cela le fait que le soutien social offert aux jeunes présentant des déficiences ou des incapacités, tels les EHDAA, demande beaucoup d'ajustements de la part des parents, intervenants et autres membres du réseau social et que les services dispensés à cette clientèle se doivent d'être adaptés, la pertinence de notre sujet n'est plus à faire. En effet, selon Halloran (1993) (Wehmeyer et Sand, *in* Lachapelle et Boisvert, 1999 : p. 166) : « ...l'actualisation de la notion d'autodétermination nécessite un changement majeur dans les pratiques courantes d'éducation (parentale, scolaire) et de réadaptation auprès des personnes présentant des incapacités. ».

Nous intéressent plus particulièrement au développement de l'autodétermination des jeunes présentant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, notre revue de littérature va porter essentiellement sur le concept d'autodétermination, en lien avec l'influence du style parental et d'autres facteurs familiaux sur son développement.

Au terme de notre revue des écrits entourant le développement de l'autodétermination des jeunes EHDAA en regard de l'influence des facteurs familiaux, nous comprenons mieux pourquoi peu de recherches s'intéressent de façon spécifique aux liens qui les unissent. Plusieurs études ont été faites entourant l'autodétermination des jeunes vivant avec des incapacités intellectuelles ou autres limitations; toutefois, aucune ne semble avoir étudié spécifiquement le développement de celle-ci en lien avec le contexte familial. Hébert (2007), qui a lui-même réalisé une recherche sur l'autodétermination de jeunes présentant une déficience intellectuelle et les occasions qu'ils ont de faire des choix, a répertorié douze études traitant des facteurs environnementaux qui sont en lien avec le degré d'autodétermination des personnes qui présentent une déficience intellectuelle. De ces douze études, aucune ne s'intéresse aux facteurs familiaux. Comme il le mentionne lui-même :

Malgré l'abondance des études effectuées sur les facteurs individuels pouvant porter ombrage au développement de l'autodétermination de ces personnes, celles sur les facteurs familiaux demeurent toujours peu nombreuses. (Hébert, 2007 : p. 2)

Le soutien devant être apporté aux jeunes EHDAA et à leur famille demandant beaucoup d'ajustements, un changement dans les pratiques des divers intervenants sociaux devient nécessaire. Cependant, les intervenants ont en premier lieu besoin d'avoir des réponses à leurs questions, de s'approprier certaines connaissances avant d'amorcer un tel changement. Nous croyons que la réalisation d'études empiriques systématiques appliquées à des problématiques concrètes, comme la nôtre, peuvent y contribuer.

2.3 Hypothèses

Les hypothèses émises dans le cadre de cette recherche sont au nombre de trois. Après analyse des contenus émanant de nos entrevues et instruments de mesure, ce sont ces hypothèses que nous allons confronter, remettre en question, vérifier et valider ou non.

Hypothèse 1 :

Nous formulons l'hypothèse que les jeunes démontrant un haut niveau d'autodétermination sont élevés par des mères qui, en conformité avec le style parental démocratique, adoptent des attitudes et pratiques éducatives caractérisées par un équilibre entre sa sensibilité (engagement) et son contrôle (encadrement) envers l'enfant.

Hypothèse 2 :

Nous formulons l'hypothèse que les caractéristiques familiales : 1) statut socio-économique, 2) scolarité de la mère et 3) type de famille, malgré qu'elles soient contrôlées, n'auront pas d'incidence sur le niveau d'autodétermination du jeune.

Hypothèse 3 :

Notre troisième hypothèse est davantage une question de type exploratoire : Y a-t-il des éléments supplémentaires liés au style parental qui viennent jouer un rôle important dans le développement de l'autodétermination du jeune?

En laissant place aux mères pour exprimer leurs perceptions et ce qu'elles posent comme regard sur leur propre type de parentage, nous croyons que certaines connaissances implicites pourront devenir explicites. Il en est de même pour les facteurs suivants : âge, sexe et diagnostic du jeune.

CHAPITRE III

DÉFINITION DES TERMES, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous abordons les concepts sur lesquels nos travaux s'appuient pour tenter de répondre à nos questions de recherche, et ce qui nous a conduits à formuler nos hypothèses et permis d'effectuer notre analyse. Vous seront d'abord présentées certaines définitions afin d'éviter toute confusion quant aux termes utilisés. Nous ferons également état des recherches qui ont été recensées relativement à notre sujet et terminerons avec une présentation exhaustive de nos deux concepts-clés.

3.1 Définition des termes

Pour repérer les jeunes qui font l'objet de notre étude, soit les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), référons-nous aux définitions suivantes :

- Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

L'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est : au secondaire, celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (MELS : 2007, p. 24)

-Élève handicapé

Pour déclarer un élève handicapé, les conditions suivantes sont essentielles : d'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble. Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation. (MELS : 2007, p. 11)

3.1.1 Distinction entre attitudes et pratiques parentales

Dans le cadre de cette recherche, les attitudes et pratiques parentales qui composent chacun des styles de parentage attirent particulièrement notre attention. Or, il apparaît essentiel de les situer immédiatement et de camper ce que nous entendons par ces termes.

Les « attitudes éducatives »

Selon Terrisse et Larose (2000), les attitudes correspondent au savoir-être des parents; c'est une manière d'être dans les relations du parent avec son enfant qui demeure généralement stable, puisque davantage liée à la personnalité du parent qui reflète une disposition à réagir à une situation ayant un caractère éducatif. Elles peuvent être pour la plupart regroupées en deux catégories : les attitudes qui sont reliées aux aspects affectifs de la relation parent-enfant et celles reliées au plan comportemental de celle-ci.

Les « pratiques éducatives »

Les pratiques correspondent, quant à elles, au savoir-faire. C'est la façon d'agir du parent avec son enfant. Plus concrets que les attitudes, ce sont des comportements (Rouzier

et Terrisse, 1986). Selon Terrisse et Larose (2000), les pratiques éducatives parentales peuvent être définies comme l'ensemble des comportements verbaux ou non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants.

3.1.2 Autodétermination et *empowerment*

Dans le but de distinguer les termes autodétermination et *empowerment*, rappelons-nous d'abord que l'être humain a davantage tendance à s'engager et participer activement à une activité si celle-ci suscite de l'intérêt chez lui et engendre de la motivation. Plusieurs recherches, notamment celle de Vittaro et Gagnon (2003), ainsi que celle de Deci et Ryan (1985), ont démontré que le processus de développement de l'autodétermination est intimement lié à la capacité chez l'individu à faire des choix, et donc à s'engager dans des activités en fonction de ses intérêts personnels. Une recension des écrits sur le sujet nous a permis de relever que :

Historiquement, le terme autodétermination référait au droit de toute nation à s'autogouverner. Les personnes « soutiens » et les personnes présentant des incapacités se sont approprié le terme pour souligner le droit de toute personne à exercer un contrôle sur sa vie. (Wehmeyer, Lachapelle *et al.*, 2001, p. 2)

Cette même recension nous a également permis de constater que le vocable « autodétermination » est souvent confondu avec celui d'« *empowerment* ». Cette confusion qui règne entre les deux termes est en partie attribuée au fait que plusieurs auteurs ont tenté une traduction en français du mot *empowerment*, qui s'est alors vu remplacé par autonomisation ou autodétermination.

Dans un des textes de Dallaire et Chamberland (1996), les auteurs mentionnent que « plusieurs considèrent l'*empowerment* comme un processus de développement » (p. 88). L'accent est placé ici sur l'estime de soi, la motivation, le lieu de contrôle et les habiletés cognitives dont celles de planifier, résoudre des problèmes et faire des choix.

Pour sa part, William Ninacs (2003) affirme, en traitant d'*empowerment*, qu'il consiste en l'accroissement des forces existantes, en la capacité d'action d'un individu, à sa capacité de faire des apprentissages, de développer ses compétences et habiletés et également de faire des choix. Dans un autre de ses textes, Ninacs (2007) avance que l'*empowerment* est un processus composé d'un enchaînement simultané d'étapes s'opérant sur quatre plans : la participation, les compétences pratiques, l'estime de soi et la conscience critique. Il précise que l'*empowerment* consiste en la capacité d'agir concrètement et de façon autonome.

Plusieurs auteurs ont élaboré des définitions concernant le concept d'*empowerment*. Selon les contextes, ils s'y réfèrent à la fois comme théorie, cadre de référence, idéologie, processus, résultat (Hawley et Mc Wrirter, 1991) ou conséquence (Gibson, 1991). L'importance démontrée d'une compréhension pluraliste de ce concept nous amène à l'aborder à différents niveaux (individuel, social et communautaire) et selon différentes perspectives (psychologique, organisationnelle, sociale, éthique, communautaire et politique) (Gibson, 1991). En somme, plusieurs des éléments ou composantes attribuées à l'*empowerment* sont aussi des composantes associées à l'autodétermination.

Par exemple, dans leurs écrits, Deci et Ryan (1985) associent la capacité d'exercer des choix, chez un individu, à l'autodétermination. Wehmeyer (1996), quant à lui, stipule en traitant d'autodétermination qu'elle consiste en : « ...les habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus. » (p. 208)

Que l'on parle d'autodétermination ou d'*empowerment*, ce qui est commun, central et sans équivoque, est relié à la capacité de faire des choix chez l'individu. Lachapelle et Boisvert (1999) soulignent d'ailleurs que « ...de fait autodétermination et *empowerment* sont souvent utilisés en alternance » (p. 166). Une revue de littérature sur les concepts d'*empowerment* et d'autodétermination nous a permis de dégager certaines constantes se retrouvant dans la majorité des définitions. Les notions de caractéristiques individuelles (le sentiment de compétence personnelle, de prise de conscience et de motivation à l'action

sociale), ainsi que celles liées à l'action, aux relations avec l'environnement et à sa dimension dynamique font l'unanimité.

Le but de la présente recherche n'étant cependant pas d'effectuer une analyse sémantique, de faire une distinction entre les deux termes ni de redéfinir les concepts, nous avons plutôt fait un choix méthodologique. L'autodétermination apparaissant avoir une définition opérationnelle et répondre aux besoins de notre étude, c'est le vocable que nous utiliserons. Nous reviendrons d'ailleurs, dans la section traitant de nos concepts-clés, plus longuement sur le concept de l'autodétermination, sur l'angle individuel sous lequel nous l'abordons ainsi que sur ses composantes, dont l'*empowerment* psychologique fait partie.

3.2 État des connaissances

3.2.1 L'influence de l'environnement sur le développement humain

Mayer et Laforest (1990) s'inspirant de L'École de Chicago, soutiennent que les humains évoluent en fonction des possibilités que l'environnement leur offre. Ils prétendent que l'univers social pourrait en fait être comparé à une métaphore écologique selon laquelle la société s'organiserait selon le principe d'une adaptation mutuelle. Comme le mentionne clairement Terrisse, Larose et Lefebvre (1998) dans leur ouvrage sur l'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille, l'environnement familial offre à l'enfant des occasions favorables ou défavorables à son adaptation :

[...] hormis son capital génétique et l'intégrité de son équipement neurologique à la naissance, ce sont la quantité et la qualité des interrelations entre les différentes composantes de cet écosystème qui constituent les facteurs déterminants de son adaptation et de ses performances. (p. 1)

Tout en considérant les limitations du jeune EHDAA comme étant des facteurs de risques, l'environnement dans lequel il évolue a lui aussi une influence sur son

développement. Les caractéristiques individuelles, malgré qu'elles aient une incidence sur le niveau de fonctionnement d'un individu, ne constituent pas à elles seules l'ensemble des déterminants de son développement. Pour Bambara, Cole et Kroger (1998), Wehmeyer *et al.* (1995) de même que Wehmeyer et Bolding (1999), le faible niveau d'autodétermination observé chez les personnes qui présentent une déficience intellectuelle s'explique en partie par la présence d'obstacles environnementaux. Deci et Ryan soutiennent que pour que la personne ait un sentiment ou un niveau élevé d'autodétermination, l'environnement dans lequel elle évolue doit répondre à certaines conditions (Deci et Ryan, 1985; Ryan, 1993). Parmi celles-ci, la qualité de la relation que l'individu entretient avec autrui serait contributive à ses comportements, à ses sentiments et à ses croyances (Deci et Ryan, 1985, 1991). Ainsi, le contexte social et l'ensemble des milieux de vie (école, maison, voisinage) auquel est exposé un jeune peuvent être plus ou moins favorables au développement de son autodétermination. L'expérience de l'intégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle, au cours des dernières années, a aussi mis en lumière l'importance de l'interaction de la personne avec les éléments de son environnement :

La personne vit dans un environnement et le fonctionnement de la personne dépendra de l'interaction entre ses caractéristiques et celles de son environnement. Le défi ne comporte donc pas une seule composante, soit la personne, soit l'environnement, mais bien ces deux composantes interreliées. (Boutet et Hurteau, 1993)

Dans le même sens, Brooks et Cool (1994) dressent un portrait des élèves en difficulté, en prenant en compte leurs caractéristiques personnelles et celles de leur environnement familial. Ils identifient les facteurs suivants comme étant associés à la condition d'élèves à risque² : un statut socio-économique défavorisé, vivre dans une famille monoparentale, avoir été victime d'abus, consommer de la drogue et de l'alcool et vivre une expérience comme la mort d'un proche ou le divorce des parents.

² Selon Schmidt *et al.* (2003), au début des années '90 le vocable «élèves à risque» était utilisé pour désigner les élèves aujourd'hui reconnus comme élèves HDAA.

Dans un texte qui traite des variables à mesurer permettant de prédire le risque d'échec scolaire chez les jeunes, (Larose, Terrisse *et al.*, 2000), il est noté que certains facteurs environnementaux, tel que mentionné précédemment, aient à plusieurs reprises été systématiquement identifiés pour la prédiction du succès ou de l'échec scolaire, comme par exemple le niveau socio-économique, la scolarisation des parents, etc. Cependant, ces auteurs ajoutent que depuis quelques années, ils constatent l'émergence d'un fort courant portant sur l'étude des facteurs de résilience, c'est-à-dire des conditions faisant en sorte que des enfants vivant dans des environnements défavorables, voire « adverses », réussissent quand même sur les plans scolaire et social (Wang et Haertel, 1995, *in* Larose, Terrisse *et al.*, 2000). La prévention des problèmes d'adaptation scolaire s'appuie d'ailleurs sur la connaissance de ces facteurs de risque et de protection, dans le but de diminuer l'impact négatif des facteurs de risque par le renforcement des facteurs de protection (Durlak, 1997, chap. 10; Vittaro et Gagnon, 2000). En somme, en dehors des facteurs individuels, plusieurs facteurs familiaux ou environnementaux sont associés à l'adaptation scolaire des enfants au cours des premières années de scolarisation, tant pour l'aspect du rendement dans les matières scolaires que celui de la compétence sociale à l'école (Hinshaw, 1992; Malecki et Elliott, 2002; Welsh, Parke, Widaman et O'Neil, 2001).

Toujours dans le même sens, Pourtois *et al.* (1984 : p. 29) soulignent que la famille est considérée comme appartenant à un « écosystème d'éducation ». Les auteurs distinguent d'ailleurs cinq sous-systèmes à la famille : la famille en tant que micro, endo, méso, exo et macrosystème d'éducation, inspirés des travaux de Urie Brofenbrenner (1979). Cette façon de caractériser la famille immédiate renforce la pertinence de se pencher sur l'influence que cette dernière a sur l'enfant, et plus spécifiquement sur les attitudes et comportements qu'elle adopte avec lui. La famille jouant un rôle majeur dans l'éducation de l'enfant a de fait une influence sur son développement global, sur la construction de son estime de soi, le développement de son autonomie, de son identité vocationnelle et autre, donc sur le développement de son autodétermination.

Dans l'optique d'une approche de prévention primaire des difficultés d'adaptation sociale et scolaire, la mise en valeur des caractéristiques de l'environnement familial qui peuvent s'avérer à la fois des facteurs de protection et de réussite à long terme pour l'enfant, s'avère une tâche incontournable (Fergusson et Lynskey, 1996; Hawley et DeHaan, 1996). Dans cette perspective, l'identification des attitudes et des pratiques parentales favorables est souvent considérée comme potentiellement plus rentable que l'intervention compensatoire indiscriminée, fondée sur l'appartenance à une catégorie socio-économique ou socioculturelle (Gadivia et Stoneman, 1997; Wang et Haertel, 1995). À la lumière de ces études nous ne nions pas l'importance des autres facteurs, tels que l'indice de la pauvreté « économique », la sous-scolarisation de la mère, en tant que facteurs de risque, d'échec, de retard ou dans le cas qui nous concerne, d'un faible niveau d'autodétermination. Néanmoins, ceux-ci ont une fonction de prédiction relative et il est nécessaire de tenir compte d'autres facteurs ayant aussi une incidence sur le développement du jeune et sur lesquels il est possible d'agir, comme le soulève Larose, Terrisse *et al.* (2000) :

Ces recherches identifient notamment un certain nombre de compétences dont les parents doivent faire preuve dans le cadre de leurs interactions avec leurs enfants et qui peuvent être observées parmi les caractéristiques identifiées en tant que facteurs de résilience chez les enfants scolarisés aux niveaux préscolaire et primaire. (Baker et Heller, 1996; De Luccie, 1996) (Larose, Terrisse *et al.*, 2000, p. 2)

Cette attention portée à l'identification des facteurs de protection dans le but de les renforcer, ce nonobstant le revenu familial, la scolarisation des parents ou l'état matrimonial de ces derniers, pour ainsi favoriser le développement global de l'enfant, nous apparaît une avenue prometteuse et une approche positive du travail social. D'autant plus que d'autres études portant cette fois sur la réussite scolaire et sur les facteurs familiaux internes ou endogènes (Steinberg *et al.*, 1992; Potvin *et al.*, 1999; Deslandes et Lafortune, 2001, Deslandes et Cloutier, 2005), ayant pour objectif d'examiner l'influence des différentes dimensions propres au cercle familial sur la réussite scolaire de l'enfant et de l'adolescent, convergent dans le même sens, à savoir qu'il y a d'étroites interrelations entre les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'une part, et les performances cognitives et scolaires d'autre part. Or, les attitudes et pratiques des parents reconnues comme étant des prédicteurs

importants d'une entrée scolaire réussie et de la réussite éducative ultérieure (Burchinal *et al.*, 2006), il importe d'explorer celles pouvant être favorables au développement de l'autodétermination.

3.2.2 Les facteurs de risque

Dans la littérature en général, on réfère régulièrement aux notions de facteurs de risque et de protection pour expliquer les comportements humains, le développement des individus et ce qui peut y être contributif ou au contraire y faire obstacle. Parmi les recherches recensées sur le sujet, plusieurs soutiennent en effet que divers facteurs au sein de l'environnement familial peuvent avoir une influence sur le développement de l'enfant.

Il est incontournable de s'attarder aux facteurs de risque, bien que nous souhaitions avant tout, par la réalisation de cette étude empirique, porter une attention particulière aux facteurs de protection, à l'influence positive que peuvent avoir les attitudes et pratiques parentales et autres facteurs familiaux sur le développement de l'autodétermination, ceci en dépit du souci que nous avons également d'orienter nos résultats vers une approche dite écologique et positive.

Notons d'abord que les facteurs de risque ont un effet cumulatif et interactif, non seulement parce qu'ils additionnent leurs effets, mais aussi parce qu'ils interagissent entre eux, les effets de l'un multipliant les effets de l'autre et ainsi de suite. Par exemple, l'abus d'alcool de la part des parents provoque des conflits familiaux qui, à leur tour, ont comme effet une augmentation des risques d'abus de substances. Un enfant ou un adolescent exposé à plusieurs facteurs de risque sera entre autres considéré comme étant à risque élevé d'adopter une trajectoire de vie orientée vers la délinquance (Wasserman *et al.*, 2003)

Parmi les facteurs de risque recensés dans la littérature, nous constatons que les conduites parentales inefficaces sont centrales. Occupant une place importante dans les écrits

et quoique davantage liées aux comportements déviants des jeunes, nous considérons les données qui suivent pertinentes à notre étude :

- De mauvaises pratiques parentales, comme l'absence de supervision (Mucchielli, 2000), une trop grande permissivité, une discipline incohérente ou trop stricte, un faible lien d'attachement, et l'incapacité d'établir des limites claires, ont été identifiés comme étant de puissants facteurs de risque de la délinquance, de la consommation de drogues, de mauvaises performances académiques et de l'adhésion aux gangs de jeunes. (Smith, 2004 ; McVie et Holmes, 2005 ; Claes *et al.*, 2005)
- Les adolescents en provenance de familles caractérisées par un manque d'ordre et de discipline sont quatre fois plus à risque que les enfants en provenance de familles structurées, d'adopter des comportements délinquants à l'âge adulte. (Hoeve *et al.*, 2007)
- Dans le cadre de l'Enquête Internationale sur les Jeunes (EIJ), 56 % des jeunes ayant déclaré que leurs parents ne savent jamais avec qui ils sont, ont manifesté un comportement délinquant au cours de l'année, comparativement à 35 % chez les jeunes dont les parents ne savent pas toujours avec qui ils sortent et à 12 % chez les jeunes dont les parents savent toujours avec qui ils sortent. (Savoie, 2007)
- La présence de violence au sein de la famille et le fait d'avoir été victime de mauvais traitements durant l'enfance sont également deux facteurs de risque importants associés à la délinquance à l'adolescence et à la violence à l'âge adulte, notamment. (Sampson, *et al.*, 1997)

Pendant la petite enfance (de la période prénatale jusqu'à l'âge de huit ans), les enfants connaissent une croissance rapide qui est très influencée par leur environnement. Beaucoup de problèmes observés chez les adultes, comme les troubles mentaux, l'obésité, les difficultés à lire et à compter, trouvent leur origine dans la petite enfance. Ainsi, de nombreux facteurs peuvent perturber le développement du jeune enfant.

Les résultats des recherches de Marfo, Dinero *et al.* (1992) suggèrent que chez le jeune enfant présentant un retard de développement, les caractéristiques de ce dernier (ex : nature du retard, diagnostic, tempérament) ainsi que les variables écologiques de la famille (réseau de soutien de la famille, ressources financières, santé mentale de la famille) jouent un rôle important et peuvent alors être considérées comme des facteurs de risque ou de protection. Il est aussi noté qu'il est indispensable, pour le bien-être de l'enfant, qu'il noue une relation affective avec la personne qui s'occupe de lui, et ce dès la naissance. L'absence d'attachement à une personne régulière peut avoir des effets négatifs importants sur le développement cérébral et les fonctions cognitives.

Plus l'environnement initial de l'enfant est stimulant, plus il se développe et apprend. L'apprentissage du langage et le développement cognitif sont particulièrement importants pendant les six premiers mois et jusqu'à l'âge de trois ans. Un environnement moins stimulant ou moins propice émotionnellement et physiquement pendant les premières années de l'existence peut devenir un facteur de risque, et par conséquent, peut nuire au développement cérébral de l'enfant et entraîner des retards dans les domaines cognitif, social et comportemental, caractéristiques que présentent plusieurs élèves HDAA.

3.2.3 Les facteurs de protection

Tel que le mentionnent Fergusson et Lynskey (1996) ainsi que Hawley et DeHann (1996), la mise en valeur des caractéristiques de l'environnement familial qui peuvent s'avérer à la fois des facteurs de protection et de réussite à long terme pour l'enfant, s'avère une avenue à explorer. Cette approche illustrée plus récemment par Jourdan-Ionescu (2003) et orientée vers la résilience fait opposition à l'approche « expert » orientée vers la vulnérabilité. Par exemple, l'approche « expert » a pour cible d'intervention la déficience de l'enfant (vulnérabilité), alors que l'approche s'appuyant sur les facteurs de protection cible les forces de l'enfant et de sa famille (résilience).

Les facteurs de protection sont en quelque sorte des caractéristiques ou des conditions qui agissent en tant que modérateur des risques, c'est-à-dire qu'ils permettent de réduire les incidences négatives associées aux facteurs de risque et aident les jeunes à mieux faire face à leur situation. Tout comme les facteurs de risque, les facteurs de protection sont aussi cumulatifs et interactifs. Par contre, ils ne sont pas nécessairement toujours l'opposé des facteurs de risque. Par exemple, les effets négatifs de grandir dans un milieu pauvre peuvent être atténués par des facteurs appartenant à une autre catégorie (aucunement lié au statut économique), tels l'implication, la participation et le support des parents (Lawrence *et al.*, 2001).

Effectivement, l'implication des parents est souvent associée aux facteurs de protection favorisant le développement de l'enfant. La recherche scientifique ayant démontré que le niveau de sensibilité et de réceptivité des parents à l'égard des besoins de l'enfant est directement associé au développement de ce dernier (Sandall, Hemmeter, Smith et McLean, 2005). En somme :

- Les pratiques parentales adéquates représentent un important facteur de protection contre les problèmes de comportements tels que la délinquance et la consommation de drogues/d'alcool. (Claes *et al.*, 2005)
- La qualité des liens familiaux est un facteur de protection contre la délinquance, et ce pour tous les groupes d'âge, autant chez les garçons que chez les filles. (Claes *et al.*, 2005)
- L'intégration des familles à la vie du quartier, l'implication des familles dans des activités parascolaires et scolaires et la disponibilité des ressources et des services du milieu sont également considérées comme des facteurs de protection. (Mucchielli, 2000)

À la suite de l'analyse d'une étude menée par Mahoney et Powell en 1988, Guralnick (1989) conclut que les parents qui sont moins contrôlants et directifs dans leurs interactions avec l'enfant deviennent plus réceptifs à ce dernier. En étant plus réceptifs, les parents

semblent avoir plus de facilité à implanter des stratégies d'apprentissage qui soient adéquates. Guralnick indique que les gains au plan du développement sont alors associés à l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage. En résumé, l'implication des parents, quand ceux-ci sont sensibles aux besoins de l'enfant, exerce une influence positive sur le développement de ce dernier. (Guralnick, 1989)

Cette conception des facteurs de risque et de protection et leurs impacts possibles sur le développement de l'enfant, en occurrence sur le développement de l'autodétermination de l'adolescent, renforce le fait que, sous des conditions environnementales peu propices, il sera tout de même possible pour le jeune de développer son autodétermination, si les attitudes et comportements des parents sont favorables, faisant ainsi office de facteur de protection.

3.2.4 L'engagement de la mère et du père

Selon plusieurs recherches, il semble que les enfants prêtent une influence plus grande à la mère qu'au père (Youniss et Smollar, 1985). Elles soutiennent que ce sont encore les mères qui supervisent davantage leurs enfants et qu'elles sont plus engagées auprès d'eux. Dans une étude de Besnard *et al.* (2009), des résultats indiquent que comparativement aux pères, les mères sont effectivement plus impliquées, supervisent mieux leurs enfants et utilisent davantage de pratiques positives. La première différence réside en le fait que les mères et les pères ne s'engageraient pas de la même manière auprès de leurs enfants (Pleck, 2004, *in* Besnard *et al.*, 2009). À partir des années 1975, de nombreuses recherches se sont penchées sur le rôle du père (Dubeau, Clément et Chamberland, 2005). Certaines d'entre elles ont comparé les pratiques parentales des pères avec celles des mères, et les pères développeraient un engagement plus indirect, c'est-à-dire, par exemple, la responsabilité du bien-être général de l'enfant (Pleck, *in* Besnard *et al.*, 2009). Cette constatation se confirme particulièrement lorsque l'on regarde le temps consacré aux soins des jeunes enfants, où les mères sont toujours les grandes gagnantes (Lee, Vernon-Feagans, Vacquez et Kolak, 2003, *in* Besnard *et al.*, 2009).

Le rôle du père auprès des enfants d'âge préscolaire a cependant passablement évolué au cours des trente dernières années. Les spécialistes du développement de l'enfant, qui, jusque dans les années 1970, se sont presque exclusivement intéressés au rôle de la mère, lui reconnaissent aujourd'hui une influence importante, notamment sur le plan de la socialisation et de l'apprentissage (Le Camus, 2002, *in* Besnard *et al.*, 2009). De nos jours, une nouvelle théorie tente d'expliquer les particularités de la fonction paternelle qui serait en complémentarité avec celles de la fonction maternelle. Développée par Paquette (2004), la théorie de la relation d'activation pose l'hypothèse que l'implication des pères dans le jeu des jeunes enfants, particulièrement en ce qui a trait aux jeux physiques et aux jeux de bataille, faciliterait chez l'enfant l'apprentissage de la régulation des émotions agressives de même que celui de certaines habiletés sociales. En plus de stimuler l'enfant, qui doit parvenir à faire face aux défis de son environnement physique et social, la fonction paternelle aurait également pour objet le respect des limites et des règles.

3.2.5 L'étude des attitudes et des pratiques parentales et l'autodétermination

En plus d'apporter à l'enfant affection et sécurité, les parents participent à son apprentissage et font pour lui office de modèles comportementaux. Alors qu'ils guident leurs enfants de la dépendance totale aux premières étapes de l'autonomie, les comportements des parents peuvent avoir des répercussions immédiates et durables sur le fonctionnement social de leur progéniture. Selon Léa et Marc Bornstein (2007), des programmes destinés à renforcer les attitudes et pratiques parentales positives existent d'ailleurs depuis des décennies, cependant, peu de programmes du genre actuellement offerts au Canada ont fait l'objet d'évaluations adéquates.

Connell et Wellborn (1991) suggèrent que le contexte familial a une influence sur le développement des processus du soi de l'enfant, lesquels processus contribueraient à leur tour au fonctionnement scolaire. Ces auteurs soutiennent que la qualité des attitudes et des pratiques parentales pourrait satisfaire ou nuire aux besoins psychologiques innés de l'enfant, entre autres à son besoin d'autodétermination.

Déjà en 1957, Osterreith (Osterreith, 1957, *in* Trudelle, 1991) concluait que certaines attitudes ont plus d'influence sur le développement de l'enfant; il situait alors ces dernières à l'aide d'un axe bipolaire «acceptation-inacceptation». Selon cet auteur, le pôle «acceptation» aurait évidemment davantage d'effets positifs sur le développement de l'enfant, et à l'inverse, le pôle «inacceptation», des effets négatifs. Selon Osterreith (1957), les parents démontrant des attitudes de type «acceptation» correspondraient à des parents ayant des attitudes peu dominatrices, seraient des parents tolérants, libéraux, peu sévères, démontrant de la confiance, de l'amour, de la souplesse et démontreraient également beaucoup de compréhension envers l'enfant. Les parents démontrant des attitudes de type «inacceptation» présenteraient davantage de rejet, de défiance, de restriction, de domination, d'hostilité, de froideur et de rigidité.

Au fil du temps, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le sujet (Baumring, 1991; Eccles, Early, Frasier, Belansky, et McCarthy, 1997; Grolnick et Ryan, 1992; Ryan, 1993; Ryan, Connell et Deci, 1985; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992), en s'intéressant non seulement aux attitudes mais également aux pratiques des parents à l'égard de leurs enfants, et ce dans le but d'identifier un répertoire de comportements qui favorisent le développement social et intellectuel de manière optimale. Selon ces chercheurs, des comportements parentaux qui font appel au soutien à l'autonomie s'avéreraient relativement efficaces. Les parents offrent un soutien à l'autonomie lorsqu'ils soutiennent l'enfant dans ses choix et préférences en lien avec ses désirs et objectifs personnels, lorsqu'ils sont à l'écoute des besoins de l'enfant et lui permettent de choisir parmi un éventail d'alternatives acceptables également. Le parent est considéré comme étant en soutien à l'autonomie de son enfant lorsque, en lui offrant un cadre nécessaire, il respecte et encourage les sentiments et les idées de son enfant tout en évitant de lui imposer ses propres opinions en adoptant des techniques coercitives (Grolnick, 2003).

Plusieurs études entourant les caractéristiques du soutien familial ont également été réalisées, entre autres celle de Ceballo et McLoyd en 2002. Cette dernière avait pour but de vérifier le lien entre le vécu de l'enfant dans sa famille et son adaptation scolaire. Les résultats de cette recherche démontrent que les interactions parent-enfant qui stimulent les apprentissages sont associées à un bon niveau de préparation scolaire ainsi qu'à des habiletés sociales adéquates chez l'enfant. Pour assurer le meilleur développement possible de leurs enfants, les parents doivent trouver un équilibre entre, d'une part, les exigences au plan de la maturité et de la discipline, qui permettent d'intégrer les enfants dans le système familial et social, et d'autre part, le maintien d'une atmosphère de chaleur, de sensibilité et de soutien.

3.3 Cadre conceptuel

Cette section présente une description des deux principaux concepts sur lesquels s'appuiera notre analyse, soit l'autodétermination et les styles parentaux (composés d'attitudes et de pratiques).

Pour débiter, nous nous attarderons au concept d'autodétermination et à la façon dont Lachapelle et Wehmeyer l'ont développé, étant l'angle retenu pour notre étude. Quant au concept des styles parentaux, nous expliciterons ses fondements, tels que définis par Beaumring, et par Maccoby et Martin, en se penchant plus spécifiquement sur les deux dimensions qui composent le style parental, soit les niveaux de contrôle et de sensibilité du parent.

3.3.1 L'autodétermination telle que développée par Lachapelle et Wehmeyer (2003)

Comme le soutiennent Lachapelle et Wehmeyer (2003), les personnes œuvrant dans le domaine de l'intervention psychosociale des cinq dernières décennies adhèrent à l'autodétermination et en font un principe d'intervention qui inspire le respect de la personne et la valorisation des droits des individus à faire des choix, à prendre des décisions et à vivre

une vie autonome. L'intérêt manifeste pour le développement du pouvoir d'agir des groupes et des individus, et donc à la capacité de faire des choix, a donné lieu, comme vu précédemment, à de multiples définitions de l'*empowerment* et de l'autodétermination.

Dans la littérature, lorsque l'on traite du pouvoir d'agir au sens large, la définition de Rappaport (1987) en est une à laquelle l'on réfère souvent. Selon lui, le développement du pouvoir d'agir pourrait être défini comme étant « la capacité des individus et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent. » (Traduction de Le Bossé, 2004, p. 35)

Dans le cadre de leurs travaux, Lachapelle et Wehmeyer (2003) ont d'ailleurs recensé plusieurs études traitant du pouvoir d'agir, de la capacité de faire des choix et de la prise d'autonomie des personnes, ce qui leur a permis de formuler plusieurs définitions.

- D'abord une traduction libre de Deci et Ryan (1985) qui stipule que l'autodétermination correspondrait à :

La capacité et la possibilité de choisir, plutôt qu'une réaction à des contingences de renforcement, à des énergies internes ou toutes autres pressions, et d'être le propre déterminant de ses actions. (Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p. 207)

- Une autre traduction libre, cette fois d'Edward L. Deci et publiée en 1992 :

Être autodéterminé signifie s'engager dans une activité par désir, par libre choix et choix personnel. Les personnes autodéterminées agissent en accord avec elles-mêmes. (Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p. 206)

Après avoir relevé plusieurs définitions, celle retenue pour la réalisation de notre étude est celle de Wehmeyer (1996) qui, traduite dans Lachapelle et Wehmeyer (2003), suggère que ce construit correspond à :

L'ensemble des habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus. (Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p. 208)

Ces auteurs ayant bien défini le concept et l'ayant développé de façon très opératoire, nous avons choisi non seulement de nous appuyer sur leurs travaux, mais aussi sur l'instrument de mesure qu'ils ont développé. Dans le but d'évaluer le niveau d'autodétermination relative chez un individu, les auteurs ont identifié les comportements, qui, lorsque observés chez une personne, permettent de conclure à la présence d'autodétermination. Lachapelle et Wehmeyer ayant précisé la conceptualisation de l'autodétermination en y associant des caractéristiques comportementales, celles-ci nous seront utiles pour approfondir notre analyse.

3.3.2 Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination

En premier lieu, Lachapelle et Wehmeyer (2003) définissent l'autodétermination comme étant les habiletés et attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix, non influencés par des agents externes indus. Ils indiquent que pour qu'un comportement soit autodéterminé, certaines caractéristiques bien précises doivent être présentes. Selon ces auteurs, une personne est autodéterminée dans la mesure où elle présente les quatre caractéristiques suivantes :

- a) elle agit de manière autonome;
- b) son comportement est autorégulé;
- c) elle agit avec « *empowerment* » psychologique;
- d) elle agit de manière auto-réalisée.

Ces quatre caractéristiques décrivent les fonctions du comportement qui permettent à l'individu d'être autodéterminé ou non. Elles correspondent en fait à un ensemble d'attitudes et d'aptitudes. Lachapelle et Wehmeyer (2003), inspirés de Wehmeyer et Sand (1996) ainsi

que de LaRocque, Langevin, Drouin et Faille (1999), avancent les descriptions suivantes pour chacune des caractéristiques :

a) L'autonomie

Le développement de l'autonomie correspond à une progression d'un état de dépendance auprès des autres à un état d'indépendance, la résultante étant un fonctionnement autonome. Dans cette perspective, un comportement est autodéterminé dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts et préférences et de manière indépendante sans influence externe induite. Les auteurs rappellent d'ailleurs que le mot autonomie provient des mots grecs *autos* (soi) et *nomos* (règles), ce qui réfère à la condition de vivre en fonction de ses propres règles. Selon eux, l'autonomie inclut des relations avec les autres, toutefois elle exclut celles de l'ordre de la domination ou de la dépendance qui réfèrent à une situation dans laquelle un être ou un groupe est en position d'imposer ses idées, croyances et autres. En cohérence avec ces propos, Wehmeyer *et al.* (1995) apportent une nuance à l'effet que les humains ne sont pas complètement autonomes ou indépendants mais plutôt en interdépendance les uns avec les autres.

b) L'autorégulation

Selon Lachapelle et Wehmeyer (2003), l'autorégulation se définit comme étant un processus incluant des habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel, donc être capable d'observation et en mesure d'anticiper les conséquences. Ainsi, l'autorégulation implique des stratégies d'autogestion (l'auto-instruction, l'autoévaluation et l'auto-renforcement), les comportements visant l'atteinte de buts, les comportements visant la résolution de problèmes et les stratégies d'apprentissage par observation (modelage).

c) L'*empowerment* psychologique

L'*empowerment* psychologique est un terme référant aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs, le locus de contrôle et la motivation. Essentiellement, les personnes qui agissent avec *empowerment* psychologique le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle. L'*empowerment* psychologique est aussi définie, selon Lachapelle et Wehmeyer (2003), comme étant le processus d'apprentissage et d'utilisation d'habiletés par lequel on résout des problèmes et actualise un contrôle sur les événements qu'il soit subjectif ou réel.

d) L'autoréalisation

Enfin, toujours selon Lachapelle et Wehmeyer (2003), l'autoréalisation est le processus à travers lequel une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et faiblesses afin de maximiser son développement personnel. Cette connaissance de soi permet justement d'agir en conséquence de ces forces et limites et correspond à la tendance d'une personne à façonner le cours de sa vie dans une perspective globale. La personne utilise donc la connaissance de ses forces et limites pour agir en conséquence de celles-ci.

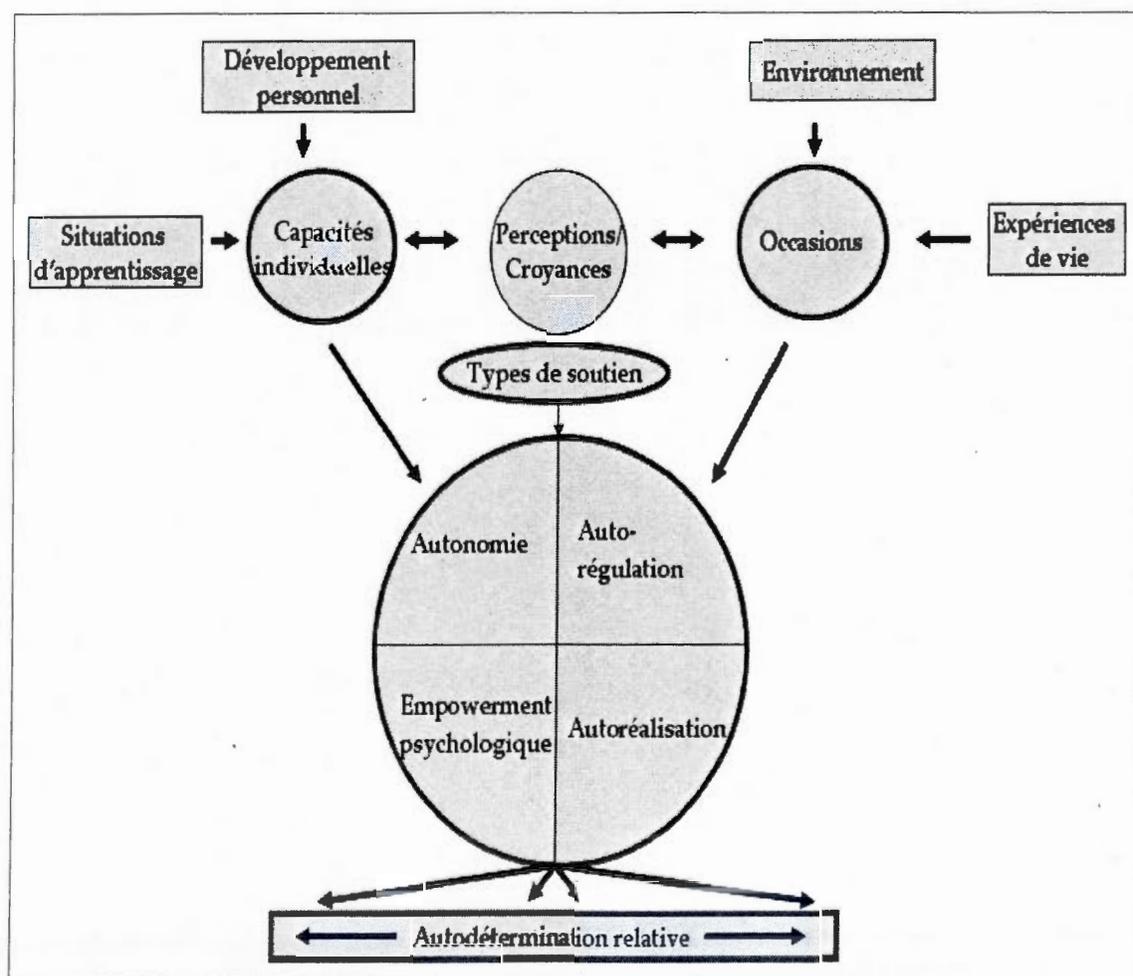
Lachapelle et Wehmeyer (2003) insistent aussi sur certains éléments qui sont particulièrement importants relativement à l'émergence de comportements autodéterminés. Ils suggèrent que la personne doit démontrer certaines capacités, à savoir :

- de faire des choix;
- de prendre des décisions;
- de résoudre des problèmes;
- de se fixer des buts à atteindre;
- de s'observer, de s'évaluer et de se valoriser, le tout par soi-même;
- d'avoir un lieu de contrôle interne;

- d'anticiper les résultats de ses actions;
- d'avoir une certaine connaissance de soi;
- d'avoir confiance en soi.

À l'intérieur des pages suivantes, la figure 3.1 et le tableau 3.1 illustrent, par un modèle fonctionnel et des exemples concrets, la manifestation de comportements autodéterminés.

FIGURE 3.1

Modèle fonctionnel de l'autodétermination³

³ Tiré de Lachapelle et Wehmeyer, 2003, p. 209.

TABLEAU 3.1

Caractéristiques et comportements autodéterminés

Caractéristiques	Définitions	Exemples
<p>Autonomie : La personne agit de manière autonome.</p>	<p>Progression dans le développement humain qui implique un passage de l'état de dépendance à un état d'indépendance.</p>	<p>Depuis trois mois, Mathieu, adolescent de 16 ans, effectue un stage en milieu de travail. Contrairement à la polyvalente qu'il fréquente habituellement, il n'y a pas de cafétéria dans ce milieu. Ceci le conduit progressivement à se préparer seul ses lunches pour le dîner. (Référence à la notion d'indépendance.)</p>
<p>Autorégulation : Le comportement est autorégulé.</p>	<p>Processus qui suppose la capacité d'identifier les composantes d'une situation, d'évaluer celle-ci à partir d'un jugement personnel et d'anticiper les conséquences.</p>	<p>Mathieu prend en compte le fait que, chez son employeur, il n'y a pas de four à micro-ondes. Il planifie donc de s'apporter un lunch qui ne nécessite pas d'être réchauffé. (Référence au jugement et à l'anticipation des conséquences.)</p>

Caractéristiques	Définitions	Exemples
<p>Empowerment psychologique : La personne agit avec <i>empowerment</i> psychologique.</p>	<p>Terme qui renvoie aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs, le locus de contrôle et la motivation.</p>	<p>Mathieu fait lui-même le choix des aliments à inclure dans son lunch, en fonction de ce qu'il a envie de manger et de ses préférences. (Référence au lieu (locus) de contrôle et à la motivation)</p>
<p>Autoréalisation : La personne agit de manière autoréalisée.</p>	<p>Aptitude qui consiste à tirer profit de ses forces et de ses faiblesses afin de maximiser son développement personnel.</p>	<p>En plus de son TDAH, Mathieu a une paralysie partielle de la main gauche. Il lui est difficile de manipuler un couteau, et étant distrait, utiliser cet ustensile à l'école est source d'anxiété pour lui. Il craint également le jugement des autres, or il coupe ses aliments avec un ustensile ergonomique adapté, au préalable à la maison, pour ainsi éviter toute situation embarrassante. (Référence au fait de tenir compte de ses faiblesses)</p>

3.3.3 Le concept de style parental et les attitudes et pratiques qui y sont associées.

Le style parental est défini comme un éventail d'attitudes et de pratiques qui sont communiquées à l'adolescent et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés (Darling et Steinberg, 1993). Darling et Steinberg vont plus loin ajoutant que les styles d'éducation des parents sont des constellations d'attitudes et d'expressions verbales ou non verbales, qui définissent la relation entre parents et enfants, au gré des différentes situations. Or, dans leurs écrits, il apparaît évident que le style parental est un concept englobant, en ce sens qu'il intègre une série d'attitudes et de comportements de la part du parent.

Les attitudes parentales peuvent alors être considérées comme une disposition ou tendance à réagir positivement ou négativement à l'exposition à une réalité ou encore au savoir-être des parents. En général, les attitudes sont considérées comme des structures intégrant les opinions et les croyances des individus et construites à partir de l'intégration subjective de leurs expériences ou de l'effet de leurs conduites. (Larose, Terrisse, Lefebvre, et Grenon, 2000)

Les pratiques parentales peuvent, quant à elles, être définies comme l'ensemble des savoir-faire des parents en interaction avec leurs enfants, qui prennent la forme de paroles, actes, partages, émotions et plaisirs, en reconnaissance de l'enfant, mais également en autorité, exigence, cohérence et continuité. (Thériault et Lavoie, 2004; Théorêt et Lesieux, 2006)

Tel que l'explique Verquerre (Verquerre, 1989, *in* Trudelle, 1991), le concept d'« attitude » provient du domaine de la physiologie, puisque davantage considéré comme un état de préparation musculaire. C'est plus tard que celui-ci s'étend progressivement au domaine de la psychologie. Cet intérêt pour les attitudes et pratiques de nature éducatives est né de la préoccupation de construire des instruments de mesure (Schaefer et Bell, 1958) et de déceler les attitudes et pratiques pouvant être la source de certains troubles psycho-

pathologiques chez l'enfant. Dans la thèse de Trudelle (1991), il est mentionné que ce n'est que plus tardivement encore que certains auteurs ont cherché à établir un lien entre les attitudes éducatives et le développement global de l'enfant.

Selon la littérature, le concept de style parental est apparu dans un deuxième temps. D'abord, Grolnick et Ryan (1989) le définissent comme étant la manière dont les parents soutiennent le développement de l'autonomie de l'enfant, étant en fait une sorte d'engagement parental et de structure d'éducation. Cette façon qu'ont Grolnick et Ryan de définir le style parental réfère en fait à la façon dont globalement les parents élèvent leur enfant.

La synthèse des travaux sur ce sujet permet de dégager deux grands pôles dans le style d'éducation, un pôle où : 1) les attitudes et pratiques sont démocratiques, indulgentes, acceptantes, chaleureuses, élaborées sur le plan de la communication, avec un mode de contrôle personnel ou rationnel; et un autre où : 2) les attitudes et pratiques sont autocratiques, sévères, rejetantes, froides, restreintes sur le plan de la communication, avec un mode de contrôle impératif et normatif. (Larose, Terrisse, Lefebvre et Grenon, 2000)

Au terme de notre revue de la littérature sur le sujet, nous pouvons affirmer que la plupart des chercheurs contemporains s'entendent pour un classement quant aux styles parentaux. La typologie ou les termes proposés varient quelque peu selon les auteurs, étant parfois différents dans la dénomination mais non dans la conceptualisation. Ce qui nous apparaît central, commun et sans équivoque dans le concept des styles de parentage, réside dans le fait que les auteurs qui se sont intéressés au concept (Maccoby et Martin, 1983; Darling et Steinberg, 1993; Bornstein, 2002; Gruse 2006), corroborent qu'il y a deux dimensions importantes lorsque l'on traite de parentage, soit : 1) la sensibilité et l'engagement du parent en regard des besoins de l'enfant et 2) le contrôle exercé par le parent sur l'enfant.

Dans un texte du Centre d'Excellence pour le Développement des Jeunes Enfants (CEDJE : 2006), qui inclut une revue de littérature exhaustive sur le sujet, il est clairement défini que depuis l'avènement d'études contemporaines sur les styles parentaux, est apparu un système de classification basé sur ces, deux grandes dimensions que sont la sensibilité et le contrôle du parent à l'égard de l'enfant.

La dimension « sensibilité » correspond à la mesure jusqu'à laquelle le parent est à l'écoute de l'enfant, engagé et apte à répondre à ses besoins et à ses intérêts; cela se traduit par des attitudes et comportements qui favorisent l'individualité, l'autorégulation et l'affirmation de soi de son enfant, par l'écoute de ses besoins et la présence de soutien marqué.

La dimension « contrôle », quant à elle, correspond au degré de supervision et de discipline exercé par le parent, ainsi qu'à la mesure exigée pour que l'enfant fasse preuve d'obéissance et de maîtrise de soi. Lorsque l'on réfère à cette dimension, il est également question des attentes et des demandes du parent en regard de la maturité de l'enfant.

Le style d'éducation définissant la relation entre le parent et son enfant a une incidence sur le type d'attachement de l'enfant avec son parent. Ainsworth (1989) rapporte que le style d'éducation et le type d'attachement parent-enfant s'interinfluencent. En ce sens, un style d'attachement parental sécurisant est caractérisé par le fait que l'enfant recherche la proximité de ses parents après une séparation ou un stress et qu'il a recours à eux comme base de sécurité pour explorer son environnement (Ainsworth, 1989). L'enfant perçoit son parent comme une source d'aide, de sécurité et de bien-être. Les parents qui utilisent donc un style démocratique font usage judicieusement et avec souplesse de l'autorité et du pouvoir qu'ils détiennent sur l'enfant. Ce dernier coopère davantage et est plus réceptif à l'influence d'un parent sensible, ce qui simplifie le processus d'éducation.

3.3.4 Les styles parentaux selon Baumring (1971) et Maccoby et Martin (1983)

Diana Baumring a été l'une des pionnières dans l'étude des styles parentaux. Déjà dans sa recherche formatrice effectuée dans les années 1960, elle élaborait le concept. En se basant sur un grand nombre d'observations d'interactions parent-enfant, Baumring (1971, 1978) a en fait proposé trois groupes de styles parentaux différents sur le plan des attitudes et des comportements, soit le style autoritaire, le style démocratique et le style permissif.

Le style autoritaire se caractérise par l'utilisation répétée et fréquente de directives fermes et sévères du parent, ainsi que par une sensibilité plus faible de ce dernier envers son enfant. Ce style parental se reconnaît par l'exercice d'un contrôle strict du comportement de l'enfant (souvent au moyen de technique disciplinaire coercitive) et par la rareté des comportements chaleureux envers lui. Or, ce style caractérisé par un niveau élevé de discipline et d'exigences, l'est aussi par un faible niveau d'affection et de communication en contrepartie. L'adulte exprime des directives fermes et contrôle le comportement et les attitudes de l'enfant selon des normes de conduite.

Le style démocratique combine une sensibilité élevée à l'égard de l'enfant avec toutefois une supervision active. Ce style prend la forme de comportements parentaux qui favorisent le développement de l'autonomie chez l'enfant. Le parent démocratique favorise la communication et témoigne souvent à son enfant de l'affection. Il l'implique dans les décisions tout en lui imposant des limites claires. Il explique plus souvent pourquoi il interdit un comportement à l'enfant. Ce type de discipline aide l'enfant à se calmer et à comprendre la perspective de l'adulte. Caractérisé par un niveau élevé de discipline, de chaleur, d'exigences et de communication, ce style parental conduit le parent à utiliser l'interrogation et le raisonnement pour guider l'enfant rationnellement dans ses choix, en admettant sa faillibilité et en donnant ainsi un peu d'autonomie à l'enfant.

Finalement, le parent qui adopte un style permissif, au contraire du précédent, n'établit pas de limites claires à son enfant; il lui laisse une très grande liberté d'action et ne lui

impose que très peu de restrictions. Les contacts du parent permissif avec son enfant peuvent être chaleureux, toutefois l'enfant peut faire ce qu'il veut dans un contexte de grande tolérance. Ce style se caractérise donc par un niveau élevé d'affection mais un faible niveau de discipline, d'exigences et de communication. L'adulte laisse l'enfant faire ce qu'il veut, il a peu de demandes et exerce peu de contrôle sur lui.

C'est en 1983 que Maccoby et Martin ont proposé d'ajouter un quatrième style parental à la classification développée initialement par Beaumring, qu'ils ont alors désigné comme le style parental détaché-négligent. Ce style se caractérise par une attitude froide et distante du parent ainsi que par l'indifférence et l'absence de soutien adéquat pour l'enfant. Les parents du style détaché-négligent auraient fréquemment recours à des comportements témoignant une grande permissivité et feraient preuve d'un manque d'engagement émotionnel.

Dans la littérature en général, une nomenclature où les styles parentaux sont classés en quatre groupes est citée à maintes reprises. Celle-ci inclut les trois premiers styles initiés par Beaumring (1971) et le quatrième, proposés plus tard, par Maccoby et Martin (1983).

Tout comme les précédents auteurs, et toujours en se basant sur les dimensions «sensibilité» et «contrôle», Cloutier (1994) propose aussi une classification des styles parentaux en quatre types. Les définitions qu'il en fait sont similaires à celles de Diana Beaumring (1971) et Maccoby et Martin (1983), cependant il utilise une autre taxonomie. Cloutier (1994) précise également que le style d'un parent peut varier dans le temps, selon les situations. L'humain étant un être en constante évolution, le style parental peut évoluer chez le parent, tout comme n'importe quel autre aspect de sa personnalité. C'est pourquoi comme intervenant social, il importe d'éviter d'apposer des « étiquettes » aux individus, mais plutôt de tenter de comprendre ce qui motive ces comportements ou attitudes, ceci en tenant compte du contexte dans lequel il évolue. Cloutier (1994) décrit ainsi les quatre styles :

Le style autocratique :

Un contrôle serré du parent sur l'enfant, mais peu sensible à ses besoins.

Le style démocratique:

Un contrôle actif combiné à une grande sensibilité aux aspirations du jeune. Il s'agit ici d'avoir des exigences, mais en respectant le droit de parole et l'autonomie de l'enfant. Ce modèle d'autorité inspire le respect, la confiance et favorise la communication.

Le style permissif:

Un parent très à l'écoute, qui répond aux demandes mais exige peu. L'enfant est au centre des préoccupations, mais l'environnement familial est artificiellement facile.

Le style désengagé :

Un parent qui offre peu de supervision et qui est peu sensible à l'enfant. Ce style frôle la négligence; l'enfant s'élève seul.

En conclusion, peu importe le vocable utilisé ou l'auteur concerné, ce qui est commun et rallie l'ensemble des styles, tient au fait qu'ils sont gradués en se basant sur les deux dimensions, passant de très sensible aux besoins de l'enfant à pas du tout, et de très contrôlant à pas du tout. La différence réside uniquement dans l'appellation, la façon de les identifier, aucunement dans leur composition ou définition. Cependant afin d'éviter toute confusion lors de l'analyse de nos résultats, voici la typologie avec laquelle nous travaillerons :

1) Le style autoritaire, qui est caractérisé par des niveaux élevés de contrôle et de faibles niveaux de sensibilité, également synonyme d'autocratique.

- 2) Le style démocratique, qui est caractérisé par des niveaux élevés de contrôle, de sensibilité et d'engagement.

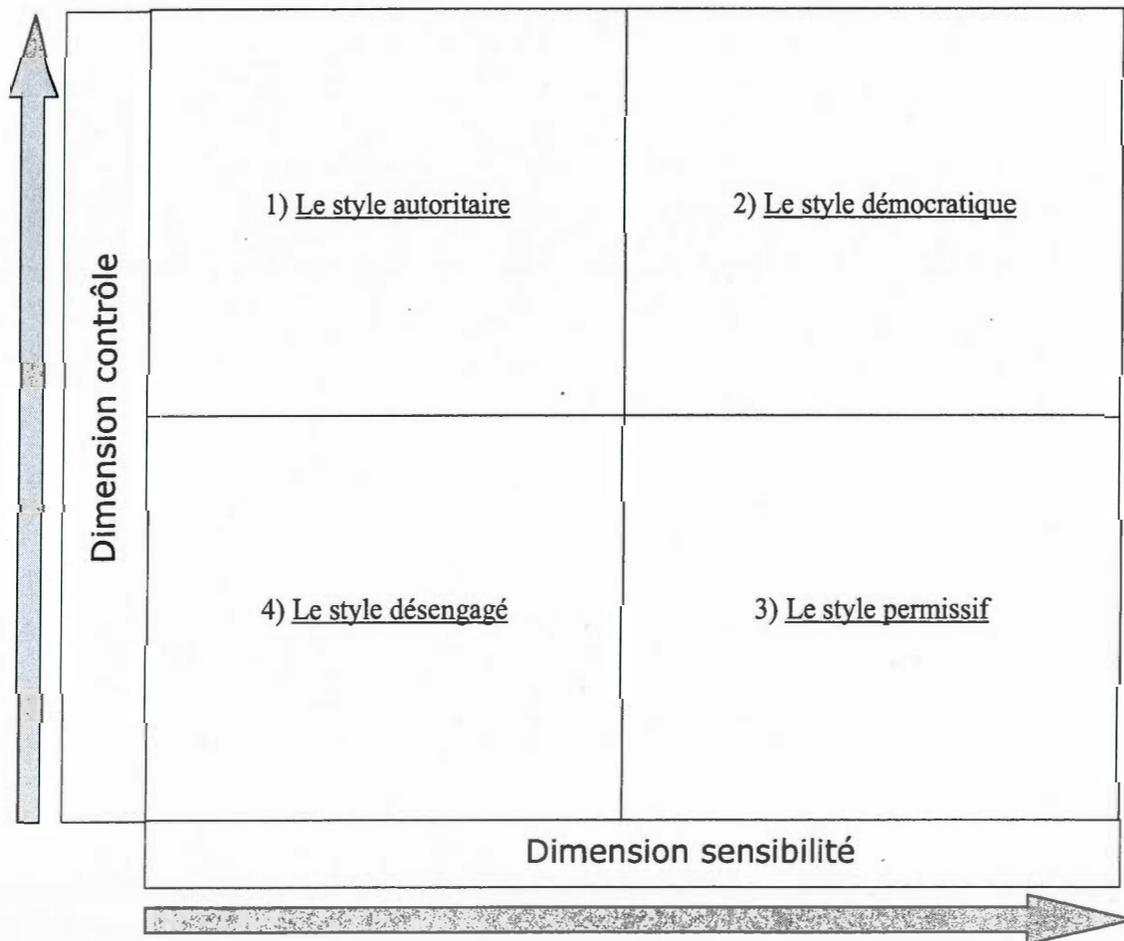
- 3) Le style permissif, qui est caractérisé par de faibles niveaux de contrôle et de hauts niveaux de sensibilité, synonyme du style indulgent.

- 4) Le style désengagé, qui est caractérisé par un manque de contrôle et de sensibilité, synonyme du style détaché-négligent.

À la page suivante apparaît une adaptation d'un tableau très explicite inspiré d'un ouvrage de Duclos et Duclos (2005), eux-mêmes inspirés des travaux de Maccoby et Martin (1983), qui nous permet de mieux saisir les distinctions des quatre styles de parentage (voir la figure 3.2).

FIGURE 3.2

Classification des styles parentaux
selon les dimensions sensibilité et contrôle



3.3.5 Le style démocratique : base de notre analyse

Beaumring (1991) suggère que les parents ne doivent être ni punitifs ni à l'écart de leurs enfants. Elle soutient qu'ils devraient élaborer des règles pour leurs enfants et être tendres avec eux. De nombreux chercheurs sont d'avis que trop de contrôle et d'exigences envers les enfants peuvent limiter leurs occasions de prendre leurs propres décisions ou de faire connaître leurs besoins à leurs parents.

Plusieurs recherches ont été effectuées, au Québec et ailleurs, sur les liens qu'il est possible de faire entre les styles parentaux et le décrochage scolaire. À titre d'exemple, Rumberger et ses collaborateurs (1990) estiment que les décrocheurs proviennent davantage de foyers caractérisés par un style parental permissif. Selon Cloutier (1994), l'enfant ayant des parents permissifs peut être rejeté parmi ses pairs parce qu'il prend plus qu'il ne donne. Pour sa part, Doucet (1993) démontre que les élèves identifiés comme étant potentiellement décrocheurs perçoivent leurs parents comme étant plus permissifs, ce qui corrobore les résultats des études de Rumberger *et al.* (1990). Dans le même sens, le style parental de type permissif est aussi relié à des problèmes de comportement à l'école et de consommation de drogue, à des problèmes d'impulsivité, d'agressivité, ainsi qu'à un manque d'habiletés à prendre ses responsabilités, selon Beaumring (1991) Friedrich, Reams et Jacob (1988).

D'autres études (Alpert et Dunham, 1986; Rumberger *et al.*, 1990) démontrent que les styles désengagé et autoritaire sont associés à une forte incidence de problèmes intériorisés et extériorisés, et selon Cloutier (1994), la délinquance est ici plus probable.

Un deuxième courant d'études s'est quant à lui centré plus spécifiquement sur le style démocratique, ce dernier étant celui qui semble avoir l'effet le plus bénéfique sur le développement de l'adolescent. Dans leur étude portant sur des adolescents en milieu scolaire, Deslandes et Royer (1994) rapportent que le style démocratique semble être le plus favorable au développement, et ce en regard de plusieurs aspects: estime de soi, indépendance et compétence dans les domaines social et scolaire. Selon Alpert et Dunham

(1986) et Rumberger *et al.* (1990), les familles des élèves identifiés comme n'étant pas à risque de décrocher ont également plus tendance à être démocratiques.

Le style démocratique est, rappelons-le, caractérisé par un ensemble de normes clairement établies par les parents, par la mise en application de ces normes, par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire, par l'encouragement à l'autonomie et par la communication ouverte entre les parents et les enfants (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991). Ce style parental encourage l'autonomie, la communication et le dépassement de soi. De plus, il propose un encadrement sécuritaire, chaleureux et attentionné. Par exemple, le parent de ce style s'exprime ainsi : « *Je veux que mon enfant sache comment se conduire, comme une personne à part entière dans l'environnement auquel il appartient, en prenant la place qui lui revient* ». (Cloutier, 1994, p. 35)

Dans le cadre d'une étude américaine portant sur les liens entre le style parental démocratique et les résultats scolaires, Steinberg *et al.* (1992) sont arrivés à la conclusion que le style parental démocratique, qui est caractérisé par de hauts niveaux d'engagement (sensibilité), d'encadrement (contrôle) et d'encouragement à l'autonomie, est en lien avec de meilleurs résultats scolaires.

Du côté québécois, Deslandes (1996) a réalisé une recension des écrits sur l'influence du milieu familial sur la réussite scolaire. Elle a également effectué des travaux de recherche portant sur la relation entre, d'une part, le style parental démocratique et la participation parentale au suivi scolaire et, d'autre part, la réussite scolaire au secondaire (Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes et Royer, 1997), arrivant elle aussi à des conclusions similaires. Le style démocratique est en fait le style le plus souvent associé à des résultats positifs d'adaptation chez les jeunes.

Puisque ce style est considéré par la majorité des chercheurs comme favorisant le mieux le développement de l'enfant et contribuant de façon optimale à la réussite scolaire,

c'est celui qui retiendra davantage notre attention. Tel qu'explicité dans le prochain chapitre, les composantes des deux dimensions (sensibilité et contrôle) du style démocratique serviront de base à notre étude.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthode appliquée dans le cadre de cette recherche. Suit donc une description détaillée de la population à laquelle nous avons eu recours afin d'être en mesure d'effectuer notre analyse. Vous seront également présentés un aperçu des milieux hôtes, des instruments de mesure ainsi que la procédure de collecte de données.

4.1 L'échantillonnage et le recrutement des participants

La méthode d'échantillonnage utilisée pour nos travaux cible deux types d'individus. Le premier correspond à un bassin d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le deuxième, aux mères de ces élèves. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'un échantillon volontaire constitué à partir de critères précis (EHDAA), mais néanmoins non probabilistes. En recherche qualitative, nous avons le plus souvent recours à ce type d'échantillon, « [...] le caractère exemplaire et unique de l'échantillon non probabiliste nous donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale. » (Poupart *et al.*, 1997, p. 97) On peut aussi affirmer que cet échantillonnage est constitué par choix raisonné, c'est-à-dire que les sujets sont choisis en fonction de leur caractère typique, les personnes ayant été sélectionnées à partir de critères prédéterminés. (Mayer et Ouellet, 2000)

Dans un premier temps, nous avons procédé à la passation d'un instrument de mesure permettant de déterminer le niveau d'autodétermination pour chacun des jeunes EHDAA. Par la suite, nous avons utilisé la méthode de l'entrevue individuelle afin d'explorer nos questions de recherche avec les mères de ces mêmes jeunes. Pour répertorier, identifier et entrer en contact avec les jeunes devant composer notre échantillon de départ, nous avons

contacté la conseillère pédagogique en adaptation scolaire de la Commission scolaire des Affluents (CSA), avec qui nous entretenions déjà un lien professionnel. Cette dernière connaissant bien la répartition des élèves au sein des écoles de la CSA, elle nous a dirigés vers les écoles secondaires où sont scolarisés un bon nombre des élèves correspondant aux critères. Ensuite, par l'entremise de la direction générale des écoles visées, un contact a été établi avec les enseignantes et enseignants concernés, qui ont ouvertement accueilli le projet et démontré un vif intérêt à y participer.

Une première collecte de données, réalisée à l'automne 2009, nous a permis de cibler 61 jeunes EHDAA répartis dans sept classes et deux écoles secondaires spécialisées. En octobre 2009, nous avons donc procédé à la passation d'un instrument de mesure permettant de déterminer le niveau d'autodétermination pour ces 61 jeunes. L'échantillon devait cependant être composé d'un deuxième groupe, soit les mères des élèves affichant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Malgré plusieurs démarches et relances auprès des enseignants, enseignantes et parents d'élèves, aucune mère ne s'est portée volontaire pour participer à cette seconde phase de la collecte de données, soit l'entrevue individuelle. Par conséquent, cette première collecte de données n'a pu être utilisée pour nos travaux. Nous avons tout de même effectué la compilation des scores des 61 échelles et redistribué les résultats aux élèves concernés, par respect pour leur participation. Nous avons également offert une rétroaction aux professeures et professeurs impliqués quant aux résultats obtenus.

Une deuxième collecte de données a donc dû être réalisée entre les mois d'avril et août 2011. C'est à partir de cette dernière et des résultats des 54 échelles d'autodétermination qui en découlent que nous avons fait notre analyse et que des résultats vous seront présentés. Cette deuxième tentative, qui s'est déroulée dans une polyvalente régulière intégrant des classes spéciales, fut une réussite et nous avons été en mesure d'y attribuer certains facteurs. Diverses attentions supplémentaires ont été portées à cette seconde démarche : par exemple, bien avant la collecte de données, à l'automne 2010, l'auteure est allée dans chacune des classes rencontrer les jeunes concernés (N=54) afin de leur expliquer son projet et de leur

faire signer une autorisation. Cela a permis de les sensibiliser au projet qui allait bientôt se dérouler dans leur école et nous a donné l'opportunité d'inviter les jeunes à en discuter avec leurs parents et à répondre à diverses questions entourant le projet. De plus, en mars 2011, avant même d'avoir effectué la passation des échelles d'autodétermination (N=54) et la compilation des scores, les enseignants et enseignantes ont sollicité, par un appel téléphonique, chacune des mères dont le jeune correspondait aux critères. Cet appel adressé aux mères étant personnalisé et fait par le responsable enseignant lui-même, a également été très salubre. En conclusion, une fine préparation du terrain où allait se dérouler la collecte de données a été réalisée, une stratégie qui semble avoir porté ses fruits.

À noter que la CSA, hôte de notre collecte de données, couvre huit municipalités dans les municipalités régionales de comté (MRC) de L'Assomption et des Moulins. Elle regroupe cinquante écoles primaires, quatorze écoles secondaires, deux centres de formation générale (adultes) et deux centres de formation professionnelle (jeunes et adultes). La clientèle de niveau secondaire comptait au total 14 481 élèves selon le rapport annuel de la CSA 2009-2010. De ce nombre, pour l'année scolaire 2010-2011, 360 étaient classés EHDAA à la polyvalente fréquentée par nos jeunes à l'étude.

4.1.1 Échantillon de type 1 : les EHDAA

Au terme des deux collectes de données, un total de 115 élèves, dont 58 % sont des garçons (N=67) et 42 % sont des filles (N=48), âgés de 12 à 14 ans et classés EHDAA par la Commission scolaire (selon le code⁴ noté au dossier), a donc été rencontré. Les 115 échelles d'autodétermination complétées par ces jeunes sont réparties ainsi : 61 lors de la première collecte de données et 54 lors de la deuxième.

⁴ Se référer à l'appendice A : Liste des codes pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS 2007).

À partir du bassin d'échelles complétées lors de la deuxième collecte de données (N=54), trois critères préétablis permettaient l'inclusion :

- 1) Vivre dans leur famille naturelle ou au moins 50 % du temps avec la mère. Étant donné que nous nous attardons aux attitudes et pratiques éducatives des parents, et plus particulièrement à celles des mères, nous sommes d'avis qu'il aurait été difficile d'avoir des données probantes quant à l'impact de ces dernières sur le développement de l'autodétermination de l'adolescent, si celui-ci ne partage pas son quotidien avec elles, en demeurant, par exemple, en ressource de type non institutionnelle (RNI).

- 2) Les élèves devaient également être âgés entre 12 et 21 ans. Nous avons préalablement choisi cette tranche d'âge comme sujet pour des motifs opérationnels, les individus la composant étant habituellement scolarisés au même niveau, soit le « secteur jeune » (secondaire), et ce, tant dans le milieu scolaire qu'à l'intérieur même de la politique de l'adaptation scolaire. Dès le moment où cette population atteint l'âge de 14 ans, contrairement aux élèves dits du « régulier », un amendement dans la réglementation du MELS leur est accordé. Cela a pour effet de leur laisser jusqu'à 21 ans pour terminer leur formation secondaire, et ce, sans qu'ils aient à s'inscrire aux cours pour adultes (secteur adulte). De plus, dans l'ensemble des écrits traitant de la TEVA, les jeunes dont il est question sont âgés de 12 à 21 ans.

- 3) Les sujets devaient accepter de compléter l'échelle d'autodétermination et de participer à la recherche. Pour ce faire, nous sommes allés dans chacune des classes rencontrer les jeunes concernés afin de leur expliquer notre projet et leur faire signer une autorisation permettant d'avoir accès à leur dossier étudiant et de prendre connaissance de leur diagnostic et de certaines autres données sociodémographiques.

4.1.2 Échantillon de type 2 : les mères d'élèves HDAA

Au terme de notre deuxième collecte de données, 10 mères (N=10) ont participé à notre recherche. Soulignons que la sélection de ces dernières s'est effectuée par l'entremise

de leur enfant et que de toutes les mères qui ont été interpellées, seulement 10 ont accepté de participer. Selon les enseignants et les mères elles-mêmes, la fatigue, un certain désengagement et des horaires trop chargés expliqueraient le peu de participation de leur part. En effet, si l'on considère que seulement 10 mères sur une possibilité de 115 ont accepté de participer aux travaux, on peut conclure que cela correspond à moins de 10 % de répondantes. Nous sommes conscients de la limite qu'impose la combinaison d'un taux de réponse aussi faible et le fait que la recherche a attiré principalement des mères de type démocratiques, comme nous le verrons plus loin.

Rappelons-nous que la sollicitation s'est d'abord effectuée par la voie d'un contact téléphonique de la part de l'enseignante à la mère en mars 2011; ce n'est que dans un deuxième temps que nous sommes entré en contact avec les mères ayant répondu positivement, afin de les inviter à une entrevue individuelle. Lors de la prise de rendez-vous avec elles, il leur a été mentionné que la participation à cette recherche était volontaire et que le moment et le lieu de rencontre seraient à leur convenance.

En dépit du nombre restreint de mères ayant accepté de collaborer, la valeur de notre échantillon demeure intéressante puisque variée. Les caractéristiques individuelles des participantes diffèrent tant au niveau de l'âge que du statut matrimonial, du nombre d'enfants à charge et du niveau de scolarité atteint. Dans notre analyse, nous aborderons cependant avec prudence les conclusions qui s'en dégageront, étant conscients du fait qu'un nombre de participantes aussi restreint ne peut être considéré comme étant représentatif de l'ensemble des mères d'élèves HDAA.

Finalement, au moment de l'entrevue, un formulaire d'autorisation, incluant l'autorisation quant à l'enregistrement sonore de la rencontre pour permettre la transcription du verbatim, a été signé par chacune d'elles (voir appendice C). Un bref questionnaire socioéconomique (voir appendice E) a aussi été complété et toutes les informations pertinentes en ce qui concerne le déroulement et les précautions en termes de confidentialité et d'éthique ont été explicitées.

4.2 Présentation des instruments de mesure et de cueillette de données

4.2.1 Facteurs et indicateurs retenus

Lors de la réalisation de notre cueillette de données, notons d'abord que nous avons contrôlé certains éléments liés à l'environnement à l'intérieur duquel le jeune évolue. Le revenu annuel familial brut (statut socio-économique) étant le premier, puisqu'en accord avec certaines recherches antérieures qui ont démontré qu'il est un des facteurs associés à la nature des comportements parentaux. (Gecas, 1979) Étant identifiés dans plusieurs recherches comme ayant également de l'influence (Marcotte *et al.*, 2001), deux facteurs ont aussi été documentés : la scolarité de la mère et le type de famille (monoparentale, biparentale ou désunie/recomposée). Il est à noter qu'afin de recueillir ces informations, un bref questionnaire a été rempli par la mère au moment de l'entrevue (voir appendice E).

Outre les deux grands facteurs d'explication exposés dans nos hypothèses de recherche (sensibilité et contrôle de la mère) et les trois facteurs exposés précédemment, plusieurs autres éléments ont été contrôlés : l'âge du jeune, son sexe, son diagnostic et le nombre d'enfants dans la famille. À cet égard, certaines études ont démontré que les filles présentent généralement un profil plus autodéterminé que les garçons (Daoust, Vallerand et Biais, 1988; Vallerand et Bissonnette, 1992), c'est pourquoi nous tiendrons compte du sexe des enfants pour vérifier cette hypothèse.

4.2.2 Le choix de l'instrument : l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC)

Après une recension exhaustive des échelles, évaluations et tests dans le domaine de l'autodétermination, seulement deux outils francophones ont été répertoriés, soit l'échelle de

perception d'autodétermination ÉPADV-16⁵ et l'ÉCHELLE ARC⁶. Ces échelles permettent toutes deux de déterminer le niveau d'autodétermination d'un individu, mais pas avec la même rigueur cependant.

La première échelle est beaucoup plus sommaire, contenant 16 énoncés pour lesquels la personne doit se prononcer sur son adhésion ou non à ceux-ci, sur une échelle graduée de sept niveaux passants de « Pas du tout en accord » à « Très fortement en accord ». Cette première échelle en est une de perception, c'est-à-dire une échelle qui permet d'obtenir la perception qu'a l'individu quant à son niveau d'autodétermination.

La deuxième échelle (voir appendice F) est composée de davantage de questions. Elle comporte en fait 72 items, divisés en quatre sections. Chaque section présente des consignes précises, importantes à lire avant de répondre au questionnaire. La notation de l'échelle fournit un score global d'autodétermination ainsi que des scores pour chacune des dimensions essentielles de l'autodétermination, soit l'autonomie, l'autorégulation, l'*empowerment* psychologique et l'autoréalisation. Au terme de notre recension, nous avons choisi d'utiliser l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC) (version française pour adolescent), sachant qu'elle se destine aux jeunes adultes de 12 à 21 ans, afin de mesurer le niveau d'autodétermination de nos sujets.

La version québécoise de cette échelle fut soumise au procédé de validation transculturelle d'un outil de mesure en sept étapes (Vallerand, 1989). Les trois premières étapes ont trait à la traduction de l'instrument original et à sa préexpérimentation. Les quatre étapes subséquentes consistent à vérifier la fidélité et la validité de l'instrument. Au niveau de la fidélité, des analyses de consistance interne furent effectuées pour le score total d'autodétermination ainsi que pour chaque sous-échelle. Les résultats mettent en évidence

⁵ Marc R. Blais & Robert J. Vallerand (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.

⁶ Wehmeyer, M.L., Y. Lachapelle, D. Boisvert, Leclerc et R. Morissette (2001). L'échelle d'autodétermination (version pour adolescent), Trois-Rivières, LARIDI.

des coefficients alpha très satisfaisants et similaires à ceux obtenus avec la version originale de l'échelle.

La méthode du questionnaire de type autoadministré (papier et crayon) est donc la méthode qui a été utilisée pour la première phase de la cueillette de données, soit celle réalisée auprès de la population « jeune ». Les échelles ont été remplies classe par classe, pour un total de huit classes et de 54 jeunes, et ce sur une période de deux jours, soit les 4 et 5 avril 2011. En matière de résultats, l'échelle produit un score final percentile (%) ainsi qu'un score pour chacune des sous dimensions de l'autodétermination. Il est clairement indiqué dans le guide de procédures de l'échelle que celle-ci ne devrait être utilisée que par des évaluateurs qui possèdent des connaissances suffisantes de l'autodétermination. Compte tenu de nos connaissances et expériences « terrain » sur le sujet, nous nous sommes vus autoriser l'utilisation de l'instrument par ses auteurs. À noter, l'administration de l'échelle ARC prend de 60 à 90 minutes et peut se faire en solo ou en groupe classe (d'un maximum d'une quinzaine d'élèves à la fois) si les capacités de lecture et d'écriture des élèves le permettent. Dans le cadre de nos travaux, la deuxième méthode a donc été privilégiée.

Les procédures et conditions de passation avaient été déterminées à l'avance avec les enseignantes et enseignants impliqués. Il était en fait entendu que nous allions dans les classes ne dépassant en aucun temps 15 élèves présentant un niveau fonctionnel de lecture et d'écriture. Lors de notre passage dans les groupes-classes, nous devions être accompagnée de l'enseignant ou de l'enseignante afin d'offrir un soutien aux jeunes qui en avaient besoin, et du même coup, permettre au personnel enseignant de s'initier à l'utilisation de l'instrument, en s'appropriant certaines conditions d'utilisation. Il est à noter que nous avons procédé à la passation de l'instrument avec l'ensemble des jeunes. Cette méthode évitait de stigmatiser les jeunes participants pour qui compléter une telle échelle n'était pas requis, parce que ne rencontrant pas les critères de sélection (de par leur diagnostic, caractéristique ou situation de vie). Elle permettait également à l'équipe-école de bénéficier de notre passage dans leur milieu pour utiliser l'instrument.

4.2.3 L'entrevue semi-dirigée

La deuxième phase de la collecte de données fut réalisée auprès de 10 mères par le biais d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Comme l'indique Césari Lusso (2001), « Les valeurs, les buts poursuivis, les sentiments et les émotions mobilisatrices (...) sont des dimensions qui se prêtent à l'enquête qualitative plutôt que quantitative. » (Césari, 2001, p. 46-48). « En plus, la recherche qualitative se concentre sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action (...) » (Deslauriers, 1991, p. 98). C'est ce que nous avons tenté d'explorer auprès de nos répondantes, à travers leurs attitudes et pratiques parentales en rapport à l'autodétermination de leur enfant.

Notons qu'afin que l'entrevue avec la mère puisse nourrir notre analyse, nous avons au préalable fait l'exercice de découper nos hypothèses en plus petites unités de sens, et ce en nous appuyant sur les deux dimensions composant le style parental, soit le « contrôle » (C) et la « sensibilité » (S), telles que définies par plusieurs chercheurs (Maccoby et Martin, 1983; Darling et Steinberg, 1993; Bornstein, 2002; Grusec, 2006). Les attitudes et pratiques qui nous ont servi d'indicateurs ont été identifiées à partir de recherches antérieures (Alpert et Dunham, 1986; Rumberger *et al.*, 1990; Waddel, 1990) identifiant elles-mêmes clairement le style démocratique comme étant le plus adapté des styles. C'est pourquoi la base de l'analyse des entrevues réalisées s'appuie sur le style parental démocratique. Cette démarche nous a permis d'approfondir notre compréhension des attitudes et pratiques parentales de la mère et d'explorer tout le corpus d'éléments entourant le concept. Il est toutefois important de préciser que le but de notre recherche n'est pas de « catégoriser » la mère ou de lui accoler une « étiquette » en la classant dans un style en particulier. La référence au concept des styles parentaux a pour but de bien cerner les éléments que nous souhaitons explorer avec la mère, favorisant ainsi une analyse fine des contenus recueillis pour mieux saisir le sens qu'elle donne aux divers éléments entourant son style de parentage.

Les auteurs qui se sont intéressés au concept (Maccoby et Martin, 1983; Darling et Steinberg, 1993; Bornstein, 2002; Grusec, 2006) corroborent qu'il y a deux dimensions

importantes lorsque l'on traite de parentage : premièrement, la sensibilité du parent aux besoins de l'enfant, et deuxièmement, le contrôle exercé par le parent sur l'enfant. Ils s'entendent aussi sur le fait que le style démocratique est souvent associé à des résultats positifs d'adaptation chez les jeunes, puisqu'il se caractérise par une harmonie adéquate entre le contrôle parental et la sensibilité; les manifestations de ce style d'éducation devenaient donc pour nous des éléments à explorer plus spécifiquement. Selon plusieurs chercheurs (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991), le style parental démocratique correspond à :

- un ensemble de normes claires établies par les parents;
- la mise en application de ces normes;
- l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire;
- un encouragement à l'autonomie;
- un encouragement à la communication;
- un encouragement au dépassement de soi;
- une communication ouverte entre les parents et les enfants;
- une fermeté et une clarté des règles établies;
- un encadrement sécuritaire;
- un encadrement chaleureux;
- un encadrement attentionné.

Maintenant, voyons plus en détail, dans le tableau 4.1, ce qui nous a servi d'indicateurs lors de notre analyse de contenu.

TABLEAU 4.1

Éléments constitutifs déclinés en indicateurs

Élément constitutif : CONTRÔLE (C)	Élément constitutif : SENSIBILITÉ (S)
c1. Présence de normes clairement établies	s1. Encouragement du dépassement de soi et de l'autonomie
c2. Mise en application de ces normes	s2. Manifestation de tendresse et d'affection envers l'enfant
c3. Utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire	s3. Présence d'une communication ouverte entre l'enfant et sa mère
c4. Présence d'un contrôle actif	s4. Engagement à l'égard de l'enfant
c5. Présence d'un cadre sécuritaire	s5. Sensibilité aux aspirations de l'enfant
c6. Présence d'exigences	s6. Respect du droit de parole
c7. Supervision des activités de l'enfant	s7. Attention portée aux désirs et objectifs personnels de l'enfant
c8. Fermeté et clarté des règles établies	s8. À l'écoute des besoins de l'enfant
c9. Implication de l'enfant dans les décisions qui le concernent (occasion donnée à l'enfant de choisir parmi un éventail d'alternatives acceptables)	s9. Respect et encouragement des sentiments et des idées de l'enfant
c10. Soutien apporté à l'enfant dans ses choix et préférences	

Le canevas d'entrevue (voir appendice D), en plus d'être basé sur le tableau de la page précédente, est également inspiré de l'instrument de mesure du style parental développé par Steinberg *et al.* (1992) et validé en contexte québécois (Deslande et Royer, 1994). Comme nous voulions explorer la perception de la mère en regard du processus de développement de l'autodétermination de son enfant, nous nous sommes intéressés aux questions qui, à l'intérieur de cet instrument, étaient destinées aux jeunes. À noter que l'instrument de mesure du style parental est, à l'origine, composé de sous-échelles qui correspondent aux facteurs permettant de définir le style parental, soit l'engagement parental (sensibilité) et l'encadrement parental (contrôle).

En procédant de cette façon, nous nous assurons qu'au fur et à mesure que le canevas d'entrevue se construisait, les concepts à la base de notre étude et les dimensions ou manifestations propres à chacune des deux composantes du style parental étaient couverts. Enfin, les questions formulées ont été divisées en trois grands thèmes, couvrant ainsi l'ensemble des dimensions à l'étude : la notion de contrôle (encadrement offert), la sensibilité de la mère (son engagement) et les autres facteurs favorisant l'autodétermination.

Finalement, la mère a répondu à quelques questions à choix multiples permettant d'identifier sa situation familiale en regard de certains facteurs, tels que le revenu familial, le type de famille et sa scolarité (voir appendice E).

Notons que le moment et le lieu où se déroulaient les entrevues étaient à la convenance de la mère. Au final, toutes ont été tenues au domicile familial, mis à part deux situations où un local de l'école de l'enfant et un restaurant se sont avérés plus appropriés. Les rencontres ont été réalisées de jour, de soir, sur semaine ou fin de semaine, au choix de la mère, entre le 13 avril et le 26 juillet 2011. Elles durèrent en moyenne 51 minutes, variant de 32 à 79 minutes.

4.3 L'analyse des données

Après la transcription mot à mot des entrevues (*verbatim*), une fiche signalétique a été élaborée pour chacune des entrevues réalisées (N=10). Par la suite, une analyse des contenus par lecture flottante a été faite. Le verbatim a été lu et relu à plusieurs reprises avant que nous puissions être en mesure de procéder à une codification des divers éléments et composantes.

La méthode d'analyse de contenu par fiches signalétiques a déjà fait ses preuves (Leblanc, Noiseux et Silvestro, 2005). Cette méthode d'analyse permet de systématiser une grande quantité d'informations et de produire des résultats. Cette approche conventionnelle d'analyse thématique de contenu, avec ses méthodes de découpage de l'information recueillie en « unités de sens », en catégories et en sous-catégories et encodage, était tout à fait appropriée à notre situation de recherche.

4.4 Les limites de la recherche

Nous sommes conscients que cette étude comporte certaines limites. Le choix méthodologique que nous avons fait de rencontrer uniquement les mères en est une. Nous sommes aussi conscients du fait que les attitudes et pratiques des mères se distinguent de celles des pères. Nous savons également qu'un biais peut être présent en raison de la désirabilité sociale de la mère.

4.5 Considérations éthiques

Une demande de certificat éthique a été adressée à l'École de travail social de l'UQÀM avant d'amorcer la cueillette de données. Une fois le certificat émis par le département, nous avons débuté le travail de cueillette dans le milieu hôte.

Pour chacune des phases de la cueillette de données, un formulaire de consentement éclairé (voir appendices B et C) a été signé par l'ensemble des participants et participantes (jeunes et mères). Ce formulaire, en plus de préciser les buts et le déroulement de la recherche, avait pour objectif non seulement d'obtenir l'autorisation des participants, mais également de les informer quant à leurs droits et de les mettre à l'aise dans leur choix de participer ou non.

Toujours en matière d'éthique, il importe de préciser que pour assurer la confidentialité des participants, des codes (lettres et chiffres) ont été utilisés afin de pouvoir relier les mères et les enfants entre eux, sans toutefois qu'on puisse les identifier. Pour l'analyse, la seule formation de dyades (N=10) était requise, sans nul besoin qu'elles soient nominatives. Nous sommes les seuls à posséder la liste d'appariement et celle-ci est conservée sous clé pour encore plus de sécurité. Nous avons finalement pris soin d'utiliser des noms fictifs tout au long du mémoire.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Il a été mentionné dans le chapitre traitant de la méthodologie que nous avons rencontré 10 dyades mère/enfant. Dans la première partie du présent chapitre, nous présenterons donc le profil des répondants de ces 10 dyades, une synthèse des scores d'autodétermination individuels des jeunes ainsi qu'une présentation des résultats obtenus lors des entrevues effectuées auprès des mères, et ce par une reproduction fidèle de leurs propos⁷.

Souhaitant donner la parole aux mères et contribuer à la traduction de leur savoir tacite en un savoir explicite, une grande partie de la présentation des résultats sera consacrée à la reproduction des propos de ces dernières. Afin de faciliter la compréhension, nous avons regroupé ceux-ci selon des catégories qui reprennent intégralement les thèmes couverts par l'entrevue, et numéroté les dyades de 1 à 10 (D1, D2, etc.).

Rappelons qu'aux fins de l'analyse, le style parental de la mère sera étudié à travers les deux dimensions qui le composent, soit le contrôle (C) de la mère et sa sensibilité (S) à l'égard de l'enfant. Notons enfin que les questions adressées aux mères dans le cadre des entrevues ont été divisées en trois grands thèmes, couvrant ainsi l'ensemble des éléments à l'étude, soit :

Thème 1 : La notion de contrôle (encadrement offert)

Thème 2 : La sensibilité de la mère (son engagement)

Thème 3 : Les autres facteurs favorisant l'autodétermination

⁷ Tous les noms utilisés dans ce mémoire sont fictifs.

Rappelons également que certains facteurs ont été retenus et explorés, soit le statut socio-économique, la scolarité de la mère, le type de famille (monoparentale, biparentale ou désunie/recomposée), l'âge du jeune, son sexe, son diagnostic et le nombre d'enfants dans la famille.

5.1 Le profil des répondants

5.1.1 Profil des mères

Les mères rencontrées (N=10) sont âgées entre 33 et 51 ans, la moyenne d'âge étant de 40,1 ans. Pour la majorité, la source de revenus est un travail rémunéré (N=5). Vient au second rang le statut de travailleuse autonome (N=4), et une maman (D5) était sans emploi au moment de l'entrevue. Le revenu familial brut se situe majoritairement au-dessus de 50 000 \$/an et la plupart des mères rencontrées possèdent un diplôme d'études secondaires. En ce qui a trait à la situation familiale, trois mamans (N=3) sont monoparentales et vivent seules avec leurs enfants au moins 50 % du temps; les sept autres sont en couple (N=7) avec enfants, en famille traditionnelle ou recomposée.

Dans le tableau suivant est présenté de manière synoptique le portrait de chacune des participantes ainsi que la situation familiale dans laquelle le jeune évolue.

TABLEAU 5.1

Profil des mères

Dyade	Âge de la mère	Revenu annuel familial	Niveau de scolarité terminé par la mère	Situation familiale (mère)
1	40	40 à 49 000 \$	Secondaire	Mère monoparentale (garde partagée avec le père)
2	37	70 000 \$ et +	Collégial	Désunie/recomposée (père biologique + mère adoptive)
3	40	60 à 69 000 \$	Secondaire	Biparentale
4	51	50 à 59 000 \$	Aucun	Désunie/recomposée (père biologique 1 WE/2)
5	41	70 000 \$ et +	Secondaire	Biparentale
6	33	20 à 29 000 \$	Aucun	Mère monoparentale (père 1 WE/2)
7	40	50 à 59 000 \$	Aucun	Désunie/recomposée (père biologique absent)
8	37	40 à 49 000 \$	Secondaire	Mère monoparentale (garde partagée avec le père)
9	36	70 000 \$ et +	Secondaire	Désunie/recomposée (père biologique absent)
10	46	70 000 \$ et +	Université	Biparentale

5.1.2 Profil des jeunes

Aux fins de l'analyse, les résultats de 10 échelles d'autodétermination ont été retenus et utilisés, soit celles des 10 adolescents dont les mères ont accepté de nous rencontrer en entrevue individuelle. Le tableau de la page suivante présente de manière synoptique le portrait de chacun des jeunes, incluant son sexe, son âge et le diagnostic noté à son dossier étudiant.

Tel que présenté au tableau 5.2, notre échantillon d'élèves HDAA est composé de 10 adolescents, âgés de 12 à 14 ans, dont six (6) sont des garçons et quatre (4) des filles. Les résultats obtenus à l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC) des jeunes composant nos 10 dyades y sont présentés. Pour chacun d'eux on retrouve, de gauche à droite, un score percentile correspondant à son niveau d'autonomie, ensuite vient le score d'autorégulation, suivi celui de son niveau d'*empowerment* psychologique, d'autoréalisation et finalement, le score d'autodétermination global du jeune.

TABLEAU 5.2

Portrait des jeunes EHDAA retenus dans l'échantillon (N=10)

Prénom ⁸ /dyade	Sexe	Âge	Diagnostic ⁹	Autonomie	Autorégulation	Empowerment	Autoréalisation	Autodétermination
Gaël (D1)	masculin	14	DAP+Dysphasie	64 %	86 %	94 %	93 %	74 %
Magalie (D2)	féminin	13	DAP+Dyslexie	61 %	86 %	69 %	80 %	68 %
Gilles (D3)	masculin	12	DAP	56 %	57 %	94 %	73 %	62 %
Andrée-Anne (D4)	féminin	13	DAP	60 %	57 %	56 %	47 %	58 %
Samuel (D5)	masculin	12	DAP+TDA+DIL	50 %	43 %	81 %	73 %	55 %
Steven (D6)	masculin	14	DAP	42 %	71 %	62 %	60 %	50 %
Emmanuel (D7)	masculin	13	DAP+TDAH	34 %	67 %	69 %	60 %	45 %
Caroline (D8)	féminin	13	DAP	31 %	67 %	81 %	60 %	45 %
Élie (D9)	masculin	13	DAP+Anxiété	67 %	67 %	81 %	80 %	70 %
Mélanie (D10)	féminin	13	DAP+TDAH	63 %	76 %	81 %	47 %	66 %

⁸ Tous les prénoms utilisés sont fictifs.⁹ DAP : Difficulté d'apprentissage; TDA : Trouble de l'attention; DIL : Déficience intellectuelle légère; TDAH : Trouble de l'attention avec hyperactivité.

5.2 Synthèse des scores d'autodétermination

Dans les pages qui suivent, les résultats individuels obtenus à l'aide de l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC) vous sont présentés pour chacun des 10 jeunes, en commençant par le jeune de la dyade n° 1 et terminant avec celui de la dyade n° 10. Chaque graphique expose le score d'autodétermination global du jeune ainsi que celui obtenu pour chacune des sous-dimensions à l'étude.

Le bâtonnet situé à l'extrême gauche présente le score correspondant à la sous-dimension « autonomie comportementale ». Suit à sa droite le score d'autorégulation. Le bâtonnet du centre présente le score correspondant à l'*empowerment* psychologique, suivi de son score d'autorégulation. Le bâtonnet situé à l'extrême droite du graphique représente, quant à lui, le score global d'autodétermination du jeune.

Puisqu'il est rarement justifié d'interpréter des résultats en fonction de scores bruts, nous avons, à l'aide des tables fournies avec l'échelle, converti ceux-ci en scores percentiles. Des scores que l'on dit « positifs » et « normés » sont ainsi fournis pour chacune des quatre dimensions de l'autodétermination, ainsi que pour le niveau d'autodétermination global. Les scores normés définissent le rang à l'intérieur duquel le jeune se situe, par exemple, si le jeune a obtenu un score de 60 %, cela signifie que 60 % des jeunes de son âge obtiennent généralement un score égal ou inférieur au sien. Nous avons cependant fait le choix de ne pas utiliser ces derniers, puisque les tables de conversions sont tirées d'un échantillon d'élèves américains. Nous avons plutôt utilisé les scores positifs qui, aussi présentés en percentiles, viennent illustrer le taux de réponses positives du jeune pour chacune des sections.

En observant les scores produits par l'échelle pour chacune des sous-dimensions (autonomie, autorégulation, *empowerment* psychologique, autoréalisation), nous constatons que l'*empowerment* psychologique est la sous-dimension qui obtient généralement les meilleurs scores, soit dans sept (7) cas sur 10, et que l'autonomie obtient les scores plus faibles dans six (6) des 10 cas. Nous observons aussi que, chez les garçons comme chez les

filles, 50 % obtiennent un score égal ou supérieur à la moyenne. Il n'y a donc aucune différence notable dans la distribution des résultats en regard du sexe, aspect sur lequel nous reviendrons dans le prochain chapitre.

FIGURE 5.1 – Gaël (dyade n° 1) – Score global : 74%

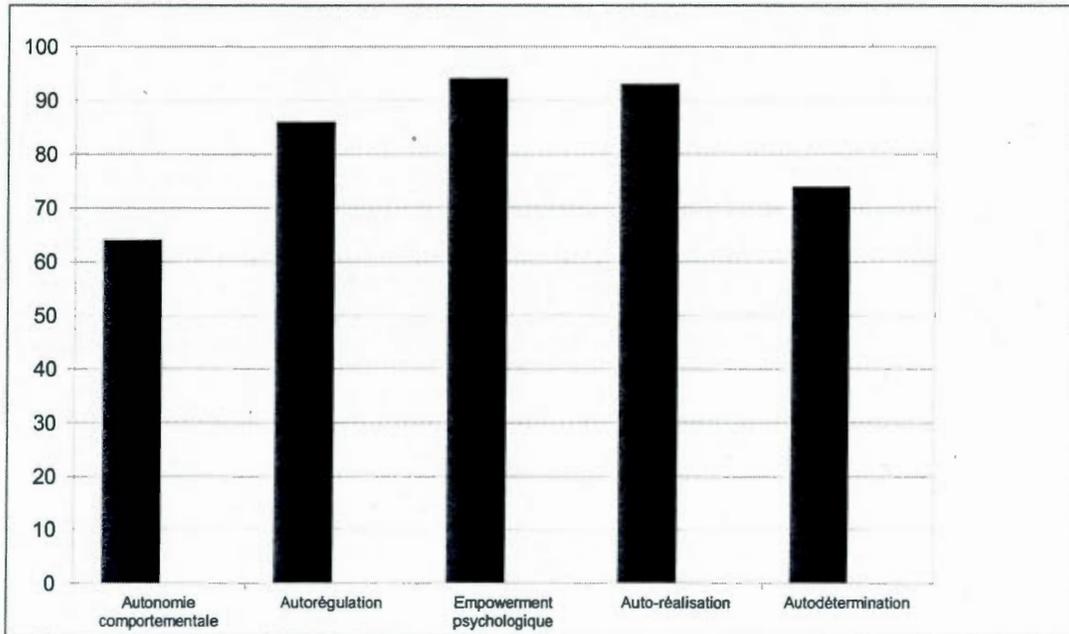


FIGURE 5.2 – Magalie (dyade n° 2) – Score global : 68%

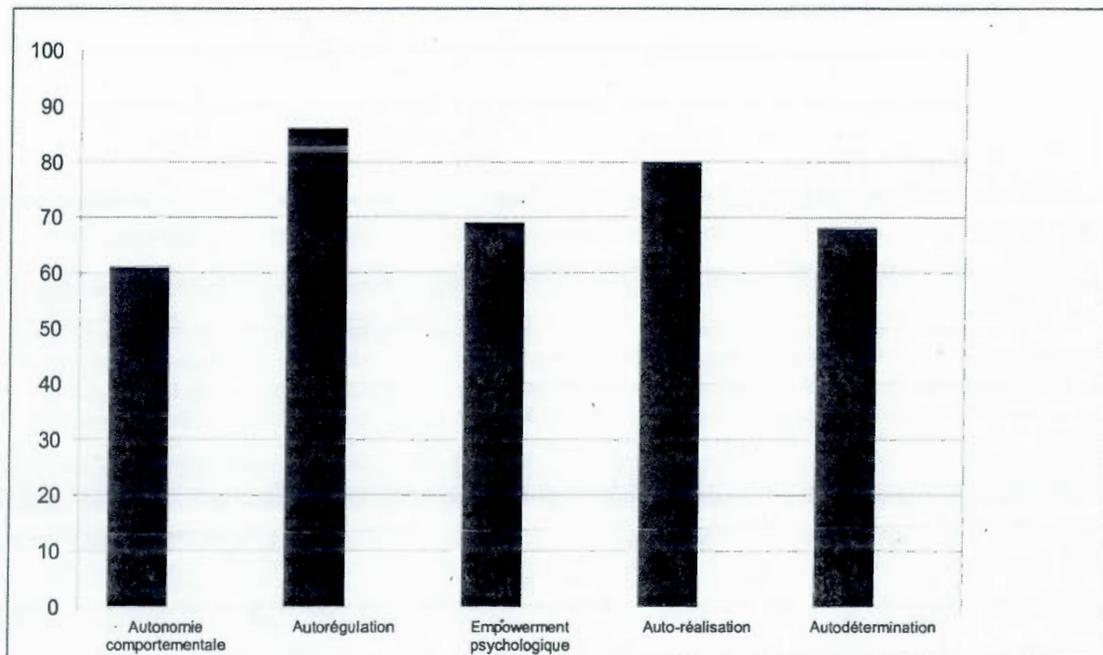


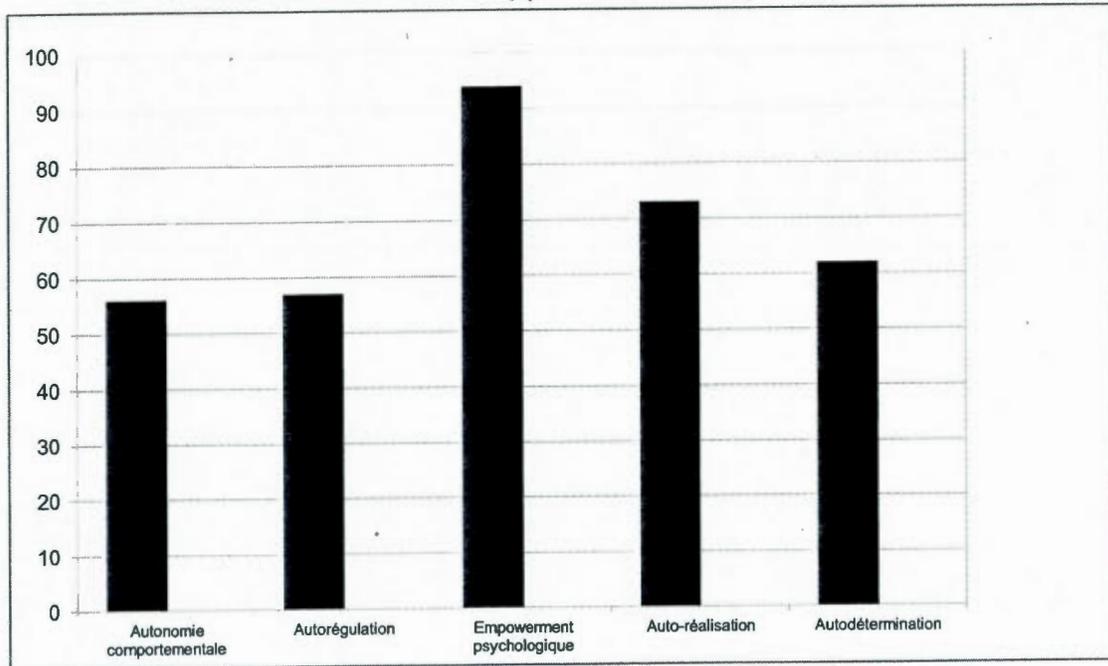
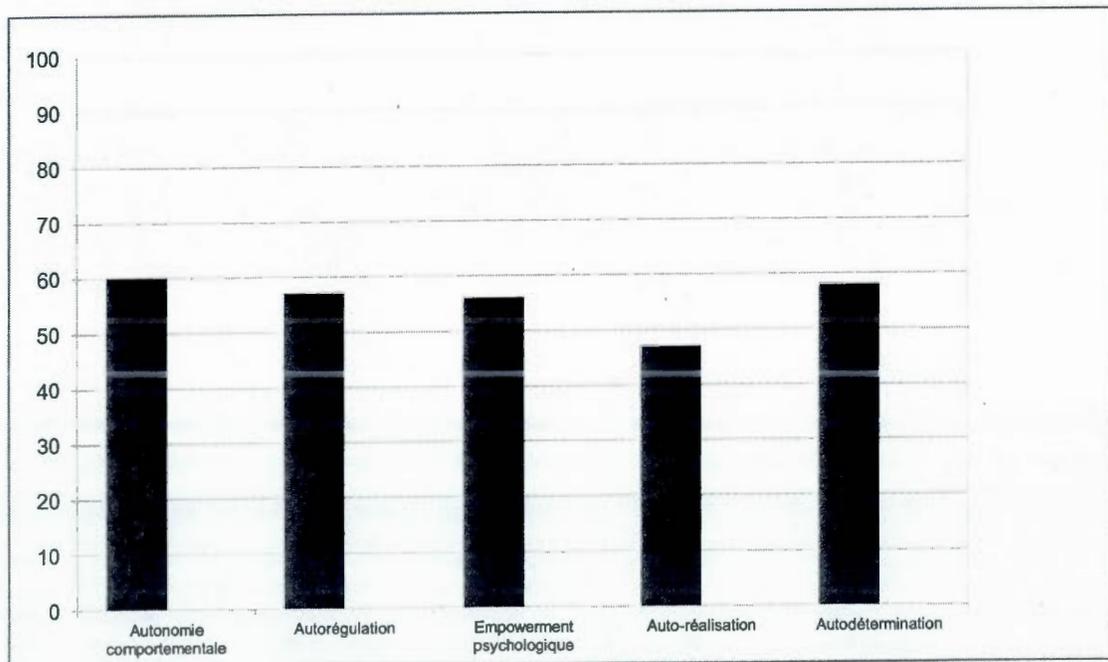
FIGURE 5.3 – Gilles (dyade n° 3) – Score global : 62%**FIGURE 5.4 – Andrée-Anne (dyade n° 4) – Score global : 58%**

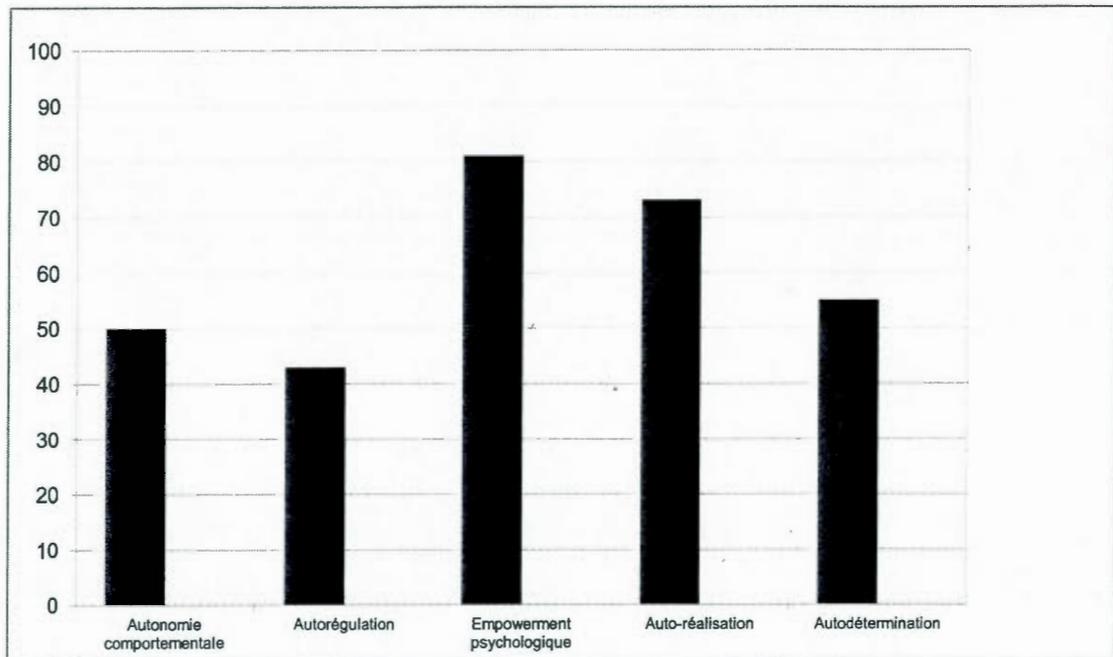
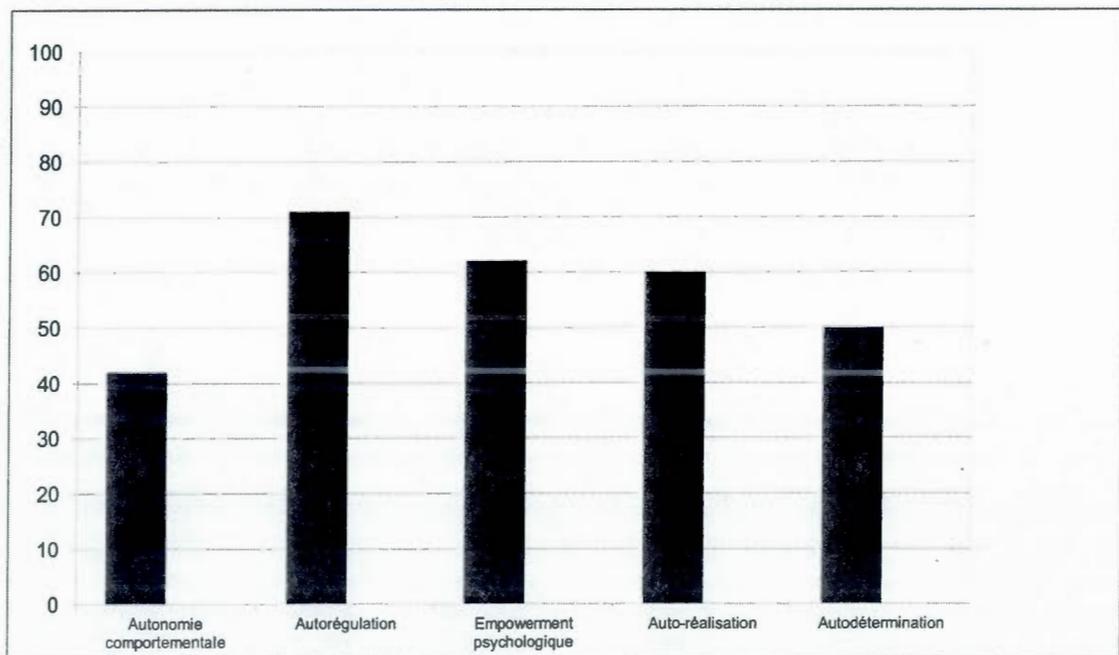
FIGURE 5.5 – Samuel (dyade n° 5) – Score global : 55%**FIGURE 5.6 – Steven (dyade n° 6) – Score global : 50%**

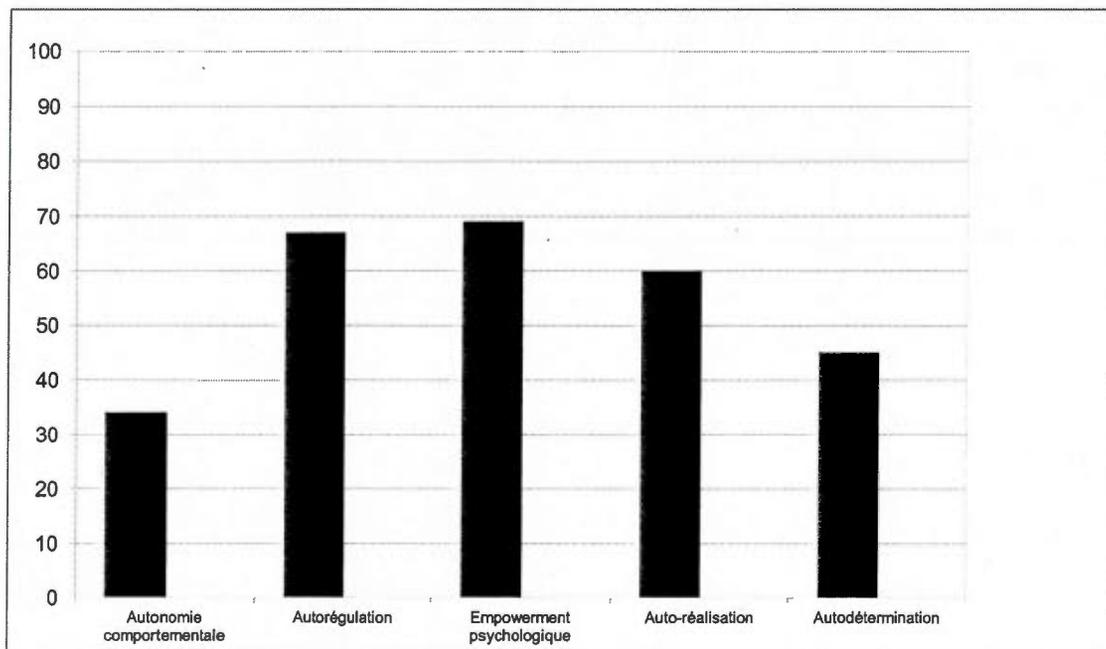
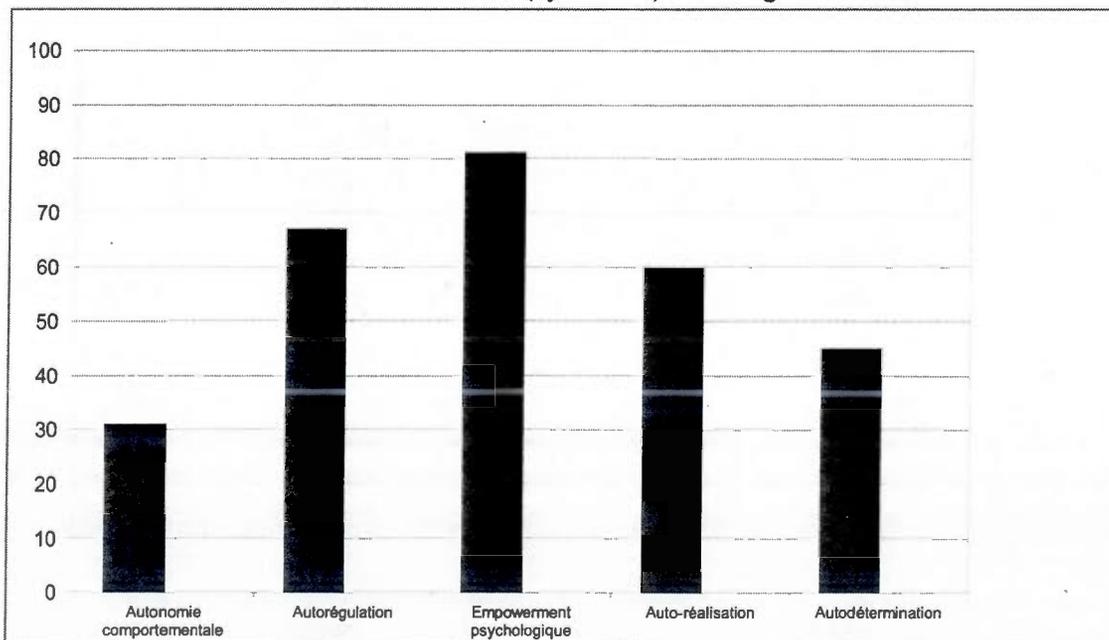
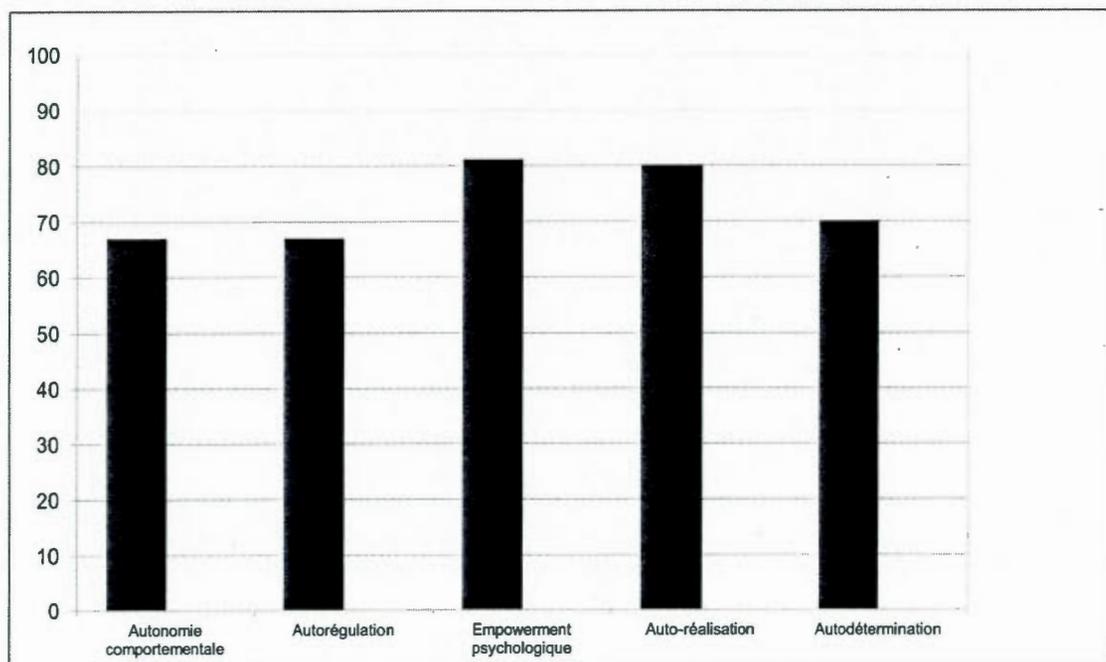
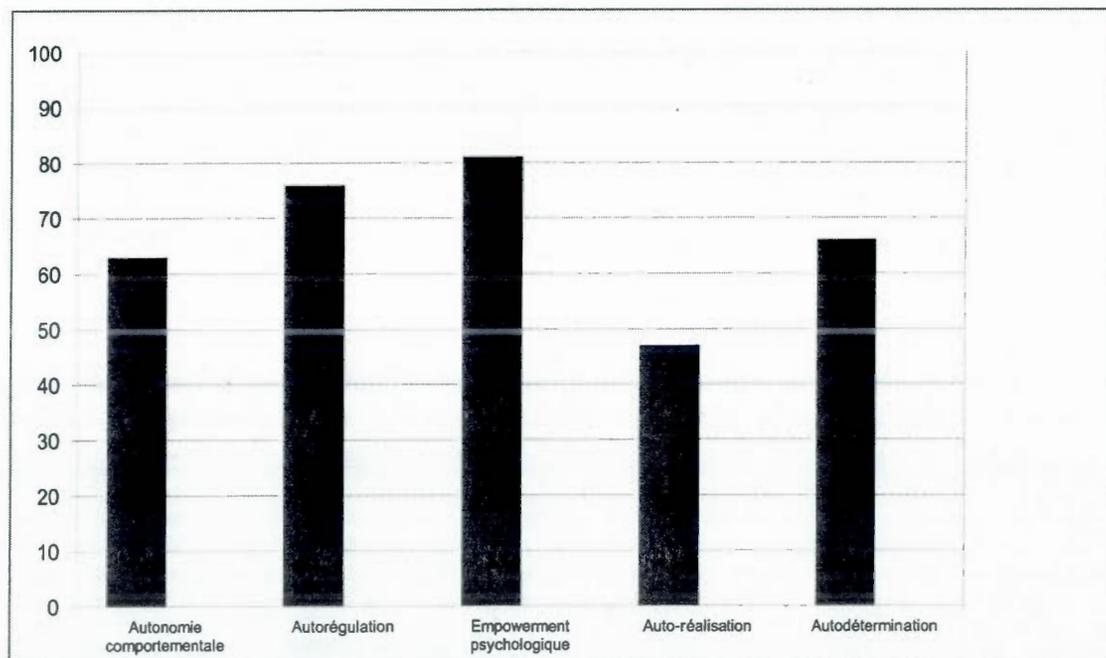
FIGURE 5.7 – Emmanuel (dyade n° 7) – Score global : 45%**FIGURE 5.8 – Caroline (dyade n° 8) – Score global : 45%**

FIGURE 5.9 – Élie (dyade n° 9) – Score global : 70%**FIGURE 5.10 – Mélanie (dyade n° 10) – Score global : 66%**

5.3 Présentation des entrevues effectuées auprès des mères

Dans les prochaines pages sera présenté un premier niveau d'analyse réalisé à partir du contenu des entrevues et par rapport aux dimensions retenues.

5.3.1 Contrôle et encadrement offert en général

Globalement, lorsque l'on questionne les mères sur la dimension de contrôle (C) dans leur éducation, donc en regard de l'encadrement qu'elles offrent à leurs enfants, les règles ou limites qu'elles établissent à travers les routines de vie viennent en premier lieu. Ce que les mères identifient est d'abord en lien avec les heures de coucher : celles-ci sont la plupart du temps fixes en plus d'être les mêmes pour tous les enfants de la maison. Viennent ensuite des sujets comme les heures de repas, d'entrées et de sorties, la séquence des douches, du brossage de dents, etc.

La notion de respect des consignes et des personnes est aussi invoquée par environ la moitié des mères. À ce sujet, la mère de Magalie (D2) rapporte :

[...] Je suis une maman assez stricte au niveau du respect dans la maison... Je suis assez à cheval là-dessus, car le respect engendre tout le reste. On essaie... naturellement, mais je ne suis pas parfaite... on fait ce qu'on peut, mais je vous dirais vraiment à la base, c'est ça, j'suis plus stricte. Vraiment, je l'sais que ça l'air simple juste le respect, mais ça touche vraiment beaucoup de choses.

Dans le même ordre d'idées, la maman de Caroline (D8) insiste sur le fait que la discipline est ce qu'il y a de plus important. Elle mentionne :

[...] il y a beaucoup de discipline à la maison, puis j'trouve que c'est important. Quand tu as de la discipline avec tes enfants, tu arrives à quelque chose, quand tu en as pas, tu arrives à rien... Je te respecte, tu me respectes, c'est comme ça. La discipline, la discipline... Puis c'est merveilleux!

Toutefois, plusieurs (N=5) précisent que leur enfant est docile et qu'elles n'ont pas à être très encadrantes. Selon l'ensemble des mères, ce qui exige le plus de contrôle de leur part consiste aux heures consacrées aux jeux vidéo et ordinateurs, et cela particulièrement lorsque l'enfant est un garçon.

Finalement, deux mères assument aussi des fonctions de famille d'accueil (D4 et D10) ce qui, selon elles, les amène à imposer plus de structure au sein de la famille. Les deux répondantes dans cette situation précisent qu'en raison de cette réalité, elles doivent être plus encadrantes que la majorité des mères qu'elles connaissent.

5.3.1.1 Norme et exigences

Toutes les mères interrogées relient spontanément les notions de normes et d'exigences aux tâches ménagères, la plupart octroyant entre deux et quatre tâches spécifiques à l'enfant. Les tâches qui reviennent le plus souvent sont : faire sa chambre, laver la vaisselle, faire son lit, ramasser ses choses personnelles, dresser et desservir la table ou encore ranger ses vêtements propres. D'autres tâches sont aussi identifiées par certaines mères, celles-là étant toutefois moins répandues : sortir le recyclage ou les poubelles (nommé une fois), faire la salle de bain (nommé une fois), défaire sa boîte à lunch (nommé une fois), ramasser les besoins du chien (nommé une fois), nourrir le chien et les chats (nommé une fois) et faire la lessive de ses vêtements de hockey (nommé une fois).

Encore une fois, les deux mères qui assument également un rôle de famille d'accueil disent avoir le sentiment d'être plus exigeantes à ce sujet. L'une d'elles, la mère d'Andrée-Anne (D4), précise qu'elle a établi un tableau de tâches qui changent tous les mois. L'autre, la mère de Mélanie (D10), mentionne :

Vraiment des règles on en a plein. Tu fais ton lit, ta chambre, tu ramasses ta vaisselle. Il y en a beaucoup en fin de compte, ils sont très, très structurés. Ils ont des choses à faire, chacun a des choses à faire. Comme euh... j'ai une liste de tâches à faire qui

change à tous les mois. Mais c'est ça, chacun doit faire sa tâche, si ta tâche est pas faite, tu peux te ramasser avec celle de l'autre.

Au contraire, trois (3) mères sur 10 (D2, D5 et D6) confient ne pas exiger beaucoup de choses de leur enfant sur le plan des tâches ménagères. Le principal motif invoqué pour les y soustraire réside dans la façon dont elles souhaitent que la besogne soit exécutée. Les mères dans cette situation nous disent préférer faire ces tâches elles-mêmes pour s'assurer qu'elles soient effectuées correctement et à leur façon.

Ce qui ressort dans un deuxième temps en regard des attentes de la mère est que l'enfant « se rapporte ». Plusieurs exigent que l'enfant signale ses allers et venues en téléphonant (ou par message texte) pour communiquer où il se trouve lorsqu'il est à l'extérieur de la maison.

Des limites sont clairement établies dans plusieurs foyers en ce qui a trait aux nombres d'heures passées sur Internet ou à jouer avec des consoles vidéos. Ce phénomène est particulièrement présent lorsque l'enfant est un garçon (N=6). Les mères de ces derniers rapportent qu'elles doivent exiger de l'enfant qu'il aille jouer dehors, autrement la majeure partie des temps libres se passerait devant un écran. Certaines mères rapportent fixer un temps limite pour l'utilisation de l'ordinateur ou des consoles de jeux, c'est-à-dire de 30 ou 60 minutes par jour pouvant être consacrées à ce type d'activité. Une autre précise que l'enfant doit demander la permission avant de s'y adonner et que l'Internet est interdit lorsqu'il n'y a pas d'adulte à la maison. La mère d'Emmanuel (D7) ajoute :

Donc heu... ordinateur, Xbox, ça la semaine il n'y en a pas! À moins d'avoir des privilèges. Donc on fonctionne en privilèges. « Ha, ça bien été... bon ok, tu peux y aller une demi-heure. » Mais ce n'est pas à tous les jours. L'été à partir du 20 juin on enlève tout ça des chambres pour qu'ils aillent dehors. Parce que sinon, c'est la chicane à toutes les fois. Cette année on a dit : « fin de l'école, on sort les ordi, les Xbox puis on les rentre en début d'école.

Concernant les exigences, quatre (4) mères sur 10 mentionnent avoir des attentes claires en ce qui concerne les études. Dans un premier cas, la mère de Gilles (D3) exige que l'enfant passe la majorité de son temps à étudier, et ce, tant sur semaine que lors des fins de semaines et longs congés. Elle précise que c'est ce qu'elle considère comme le plus important et que son fils se doit d'y consacrer la majorité de ses temps libres. La mère de Gaël (D1) a établi une règle stipulant qu'au retour de l'école, le jeune prend une collation pour se consacrer ensuite à ses devoirs et leçons. Cette même maman précise qu'elle n'accepte pas que son fils baisse les bras devant une difficulté, surtout si elle est d'ordre scolaire, et que pour elle, la notion de persévérance est très importante. La mère de Caroline (D8) dit : « [...] j'veux qu'elle passe son 5^e puis, j'veux qu'elle ait un diplôme estampé du gouvernement ». Finalement, une dernière, soit la mère de Magalie (D2), est très ferme quant au niveau de scolarisation à atteindre, malgré les difficultés de sa fille : un diplôme d'études collégiales, plus précisément une formation technique, est le minimum qu'elle exigera d'elle une fois les études secondaires terminées. Elle ajoute :

Depuis qu'elles sont petites que je leur dis : « sans études on va nulle... » Puis elles me répondent : « part! » Tu sais, en bas d'une technique au cégep on s'en parle même pas, venez même pas me voir pour me dire que vous voulez prendre une année off. Il en est pas question!

5.3.1.2 Supervision de l'enfant et assurance d'un cadre sécuritaire

La sous-dimension sécuritaire du contrôle parental est celle qui ressort le moins dans le discours des mères interrogées, cet élément étant peu évoqué dans les réponses obtenues. Ceci pourrait s'expliquer, selon notre analyse préliminaire des données, par le fait que les mères se disent généralement rassurées en regard des endroits fréquentés par l'enfant : qu'il soit question du parc, des amis, des trajets utilisés lors des déplacements, du quartier où ils habitent, elles sont unanimes sur le fait que l'enfant est en sécurité. Nous pouvons toutefois observer que même si les mères accordent peu d'importance à cet aspect dans leur discours et que cette dimension ne semble pas faire l'objet d'une préoccupation chez elles, elles exercent tout de même un contrôle sur la sécurité de l'enfant. Lorsqu'on y fait référence, la majorité (N=8) nous parle du fait que l'enfant doit tenir la mère informée de ses déplacements, d'où il

se trouve ou encore qu'il lui téléphone lorsqu'il arrive de l'école. Par exemple, la mère de Gilles (D3) affirme que son fils ne sort jamais seul : il n'a aucune sortie sans la présence de ses parents, celles-ci ayant toujours lieu en famille. Une autre, la mère d'Andrée-Anne (D4), précise que son enfant ne doit jamais être en présence de ses amis dans une maison où les parents sont absents. Dans un autre ordre d'idées, la mère de Steven (D6), étant quant à elle préoccupée par les moyens de contraception qu'utilise son fils, dit aborder souvent la question des préservatifs avec lui.

Chez une seule des mères, soit la mère de Caroline (D8), la notion de danger et de sécurité est longuement abordée dans son discours. La maman mentionne qu'elle répète souvent à sa fille de faire attention aux garçons et ajoute qu'il y a une consigne qui est très claire entre elle et sa fille : elle se doit de lui faire part de toutes inquiétudes, quelles qu'elles soient, tel un sentiment d'abus, de danger, etc. Cette même maman explique qu'entre parents, beaucoup de covoiturage s'effectue permettant ainsi des transports sécuritaires pour leurs enfants. La mère dit connaître tous les amis de sa fille et leurs parents et se sentir en confiance. Elle ajoute qu'elle a observé sa fille en interaction avec ses amis, ce qui l'a rassurée, car elle ne fume pas et se comporte bien. Nous constatons que dans la dimension autonomie, Caroline (D8) obtient un score significativement inférieur à la moyenne. Caroline (C8) présente en fait un score de 31%.

Par ailleurs, lorsqu'on aborde le thème de la sécurité, trois mères (D1, D2 et D6) le relie à la santé physique dans leur discours. Elles mentionnent veiller sur l'enfant lorsqu'il est malade et voir à lui prodiguer de bons soins. D'autres disent sécuriser les déplacements de l'enfant soit en l'accompagnant lorsqu'il a à traverser de grandes artères, en interdisant l'utilisation du transport en commun, en privilégiant de le conduire ou encore en lui interdisant de circuler dans certains endroits tels qu'aux abords de l'autoroute.

Quant au volet « supervision », la mère de Gaël (D1) dit superviser le contenu des lunchs de son fils afin de s'assurer d'une saine alimentation et d'éviter qu'il ne mette que des desserts dans sa boîte à dîner. Toujours en lien avec les habitudes alimentaires, une des

mamans, la mère de Magalie (D2), mentionne que par souci pour sa silhouette, sa fille s'abstient systématiquement de prendre le repas du midi, elle l'a donc accompagnée chez une nutritionniste afin de s'assurer qu'il n'y avait aucun risque pour sa santé. Cette même mère se dit également rassurée du fait que sa fille sort peu : étant bien à la maison et en famille, elle est rarement à l'extérieur. Elle raconte :

Je vous dirais que Magalie, elle n'aime pas sortir avec ses amies, ce qu'elle aime c'est être ici. Elle est dans cette phase là, ce n'est pas moi qui va s'en plaindre, parce que naturellement, en tant que parent on aime mieux que nos enfants soient là.

Enfin, on retrouve dans le discours de certaines mères (D4 et D7) qu'une supervision est effectuée en regard des sites Internet fréquentés et des échanges sur les réseaux sociaux tel *Facebook*.

5.3.1.3 Fermeté, clarté des règles et utilisation de sanctions

Les mères sont unanimes sur le fait que les règles qu'elles établissent sont claires et bien connues des enfants (N=10). Certaines mentionnent qu'elles sont les mêmes depuis toujours, qu'elles sont cohérentes et intimement liées aux valeurs familiales. L'ensemble des mères rapporte que leur enfant écoute habituellement bien et respecte les règlements de la maison. Certaines se disent chanceuses, avouant avoir un bon enfant. La maman de la dyade n° 3 affirme même que Gilles respecte toujours les règles et consignes, en insistant sur le fait qu'il ne désobéit jamais. À l'inverse, une seule mère, celle de Samuel (D5), précise trouver difficile le fait qu'elle doit souvent répéter, bien que ce problème semble s'estomper avec les années :

Samuel est un enfant qui, en bas âge, était difficile à comprendre, il était tenace dans le fait de demander, mon seuil de tolérance, il le regardait tout l'temps [...], mais quand tu y disais non, il revenait toujours à la charge.

Les deux mères qui assument également des fonctions de familles d'accueil (D4 et D10) disent avoir beaucoup de règles et être très structurées. Elles mentionnent que l'enfant connaît bien les limites à ne pas dépasser et qu'elles appliquent des sanctions au besoin. L'une d'elles tient un tableau des comportements qui influent directement sur l'argent de poche octroyé chaque semaine, tandis que l'autre rapporte :

Moi j'ai la règle de l'heure des bébés. En fait, je gère les filles selon leur âge : si tu agis pas selon ton âge, tu vas recevoir ce que les autres ont à leur âge... Exemple : Mélanie, hier, elle n'était pas polie avec sa sœur, elle n'était pas fine. Dans ce temps-là, je la préviens : « Est-ce que tu veux te coucher à l'heure des bébés? » Si ça continue, ben c'est 6 heures et demie, 6 heures et demie, bonsoir, bonne nuit!

En terminant, lorsque justement des sanctions doivent être utilisées, vient au premier rang dans le discours des mères le retrait de l'enfant dans sa chambre. Arrive ensuite *ex aequo* l'interdiction de jouer à des jeux vidéo ou d'utiliser l'ordinateur. Le fait de confisquer le téléphone cellulaire ou le droit d'écouter la télévision arrive troisième. Finalement, l'interdiction d'aller jouer dehors, de faire du vélo, du trampoline ou de se baigner peut également s'avérer un retrait de privilège. Seule la mère de Steven (D6) avoue qu'il arrive à son fils de perdre parfois totalement le contrôle, et ce, même si elle applique des sanctions. Elle raconte :

Ça, c'est ses moments de frustration! Quand y fait de « l'attitude », je lui dis : « Calme-toé! ». Puis des fois, je fais mon ado moi aussi, puis je crie avec lui!

5.3.1.4 Soutien apporté à l'enfant dans ses choix et occasions de faire des choix

Lorsque l'on aborde la notion de choix, ce qui ressort en premier lieu (N=10) est de l'ordre des préoccupations de la mère pour tout ce qui concerne l'apparence physique du jeune : choix vestimentaires, coupes et couleurs de cheveux, tatouages, perçages, maquillage, etc. Rapidement, dans le discours des mères, apparaît un besoin de superviser les choix de l'enfant dans tout ce qui a trait à son image corporelle afin de s'assurer que le tout est conforme à ses valeurs. Cet aspect est présent autant chez les mères des filles que

des garçons. Les mères de la plupart des filles (D4, D8, D10) rapportent toutefois qu'elles sont très enclines à laisser de la place aux préférences de l'enfant dans divers domaines et que, jusqu'à présent, celui-ci fait de bons choix et demeure dans le bon goût. La mère de Mélanie (D10) rapporte :

Mais je te dirais elle fait beaucoup, beaucoup de choix. Partout où elle peut en faire, elle en fait. Tu sais chez nous ça va être : « O.K., qu'est-ce qu'on mange pour souper? » Puis on passe au vote. Moi je te dirais que j'ai été élevée comme ça.

Lorsque l'on pose la question à savoir quelles opportunités a l'enfant de faire des choix, comme déjà mentionné, ce qui ressort en premier lieu, les deux sexes confondus, concerne les vêtements et la coupe de cheveux. Pour les filles, ressortent également le maquillage, le parfum, etc. Pour les garçons, on retrouve des choix en ce qui a trait au contenu de leur boîte à lunch :

Moi, le lunch, je lui demande tout le temps. Moi un lunch qui revient intact parce que toi t'avais dans l'idée que c'était ça que tu voulais leur donner... Je le sais que s'il aime pas telle affaire... par exemple le yogourt, il revient tout le temps... Il m'a dit : « Mets-moi z'en pas, j'aime pas ça. » Il m'a plutôt demandé des sous pour s'acheter une galette à midi, j'ai dit : c'est correct. Que ça, les goûts, j'en tiens compte!

Deux mères nous signalent avoir dû intervenir dans des situations avec lesquelles elles n'étaient pas en accord avec le choix de leur fille. La mère de Caroline (D8) raconte avoir confronté sa fille lorsque celle-ci a souhaité se faire percer le nez. Voici ce qui, selon elle, a été dissuasif :

Elle voulait se faire percer le nez... je l'ai amenée chez Exces, même si elle n'avait pas l'âge, ils lui ont montré l'aiguille. J'ai dit : « Caroline, es-tu prête? C'est 75\$, mais maman va payer. » Puis depuis ce temps-là, elle ne veut pas. Elle est traumatisée, elle dit : « Moi-là, les trous dans le nez... » Elle veut pas de *piercing*, de *tattoo*, rien.

Une autre maman, soit celle d'Andrée-Anne (D4), raconte pour sa part avoir eu à intervenir dans une situation où la tenue vestimentaire de sa fille ne lui convenait pas parce que trop suggestive :

Comme là elle veut des jeans un petit peu plus serrés, mais pas rien de... elle avait une paire de jeans qui commençait à être pas mal trop serrée... Puis j'ai dit : « Tu vas me jeter ça, ma belle. »

La mère de Samuel (D5) confie de trouver difficile le fait que son garçon souhaite porter les cheveux longs, ce qu'elle ne lui permet pas :

Pour la coupe de cheveux, c'est sur quoi je suis plus sévère. Parce que c'est un enfant qui aime les cheveux longs, par contre, ça lui fait comme une couette. Moi un enfant qui est pas peigné, j'ai ben ben ben d'la misère. Puis il ne veut pas se peigner, que je me dis au moins, si tu as les cheveux courts, tu as l'air d'avoir été peigné. Puis là, la dernière fois, il cherchait à les envoyer en avant... j'ai dit : « Là, non, j'm'excuse là! » Des petites affaires de même des fois, il chicane puis il dit : « C'est mes cheveux, là! » Mais bon...

Deux mamans (D7 et D10) confient avoir respecté un choix d'ordre plus personnel chez leur enfant. Un choix qui en fait se répercutait sur une relation en particulier : l'enfant ayant manifesté le désir de mettre fin à sa relation avec l'autre parent, a été respecté dans sa décision. Cela s'est réalisé à la suite de plusieurs discussions au cours desquelles la mère avait pour objectif de soutenir l'enfant afin qu'il puisse faire un choix éclairé, ayant pleinement conscience des enjeux qui étaient en cause.

5.3.2 Engagement et sensibilité en général

En général, lorsque l'on questionne les mères sur la dimension « sensibilité » (S) dans leur éducation et en regard de leur engagement envers l'enfant, divers éléments ressortent. Certaines mères (N=5) vont nous parler spontanément de leur ouverture envers les amis de leur enfant, du fait que la porte leur est toujours ouverte, qu'ils sont indéniablement les bienvenus à la maison. Elles parlent du fait qu'elles sont enclines à ce

qu'ils dorment à la maison régulièrement et qu'ils fassent des soirées de visionnement de films, de jeux vidéo, etc.

D'autres vont davantage parler de leur investissement dans des activités en lien avec les intérêts de l'enfant. Chez les garçons, l'engagement que demande un sport comme le hockey (être tôt à l'aréna le matin, suivre les tournois, etc.) est invoqué à quelques reprises (D1, D5, D7). Les mères de certaines filles rapportent s'investir plutôt dans la réalisation de bijoux, de *scrapbooking* ou d'autres activités artistiques, étant une passion chez l'enfant. Mise à part la mère de Gilles (D3), toutes les mères identifient clairement ce qui fait plaisir à l'enfant, et cet aspect occupe une certaine place dans leur discours. De plus, elles disent se réserver du temps pour être seules avec leur enfant. La mère de Steven (dyade n° 6) raconte que chaque fin de semaine où son fils est à la maison (étant chez son père un week-end sur deux), elle planifie des activités comme de la randonnée pédestre et de la bicyclette. Elle en profite aussi pour lui cuisiner son repas favori, par exemple. D'autres vont s'adonner à des jeux de société avec l'enfant, vont l'amener manger au restaurant, magasiner, flâner à la bibliothèque ou à la librairie, ou encore vont préférer rester à la maison et visionner des émissions pour jeunes avec lui.

Dans le discours de la plupart des mères, on note fréquemment des attitudes et comportements où l'enfant est valorisé, accompagné, soutenu et renforcé dans ce qu'il fait. Par exemple, la mère de la dyade n° 10 raconte :

[...] Mélanie, c'est une artiste... dessiner, faire des bandes dessinées, bricoler... Mélanie avec un bout de ruban puis de la colle elle peut faire plein, plein d'affaires. Ça, elle aime ben ben ben ça. Ça, c'est sa passion. Dessiner là... des feuilles on en ramasse partout. On lui a acheté un grand carnet, on a dit ça va être le fun, tu vas garder tes dessins... parce qu'un moment donné elle devenait fâchée parce qu'elle perdait ses dessins... Elle dessine tout le temps... ça, elle aime ça!

La mère de Gaël (D1) est claire sur le fait qu'elle est là pour son fils et l'encourage dans tout ce qu'il fait. Elle précise qu'elle a même suivi un cours visant le renforcement des compétences parentales :

[...] il n'est pas très persévérant, il baisse les bras facilement. C'est pour cela que je ne le lâche pas. Il a besoin de beaucoup d'encouragements et je suis toujours là avec lui. Je l'encourage plus, plus, plus. Je lui donne du renforcement positif. J'ai suivi des cours de « parents » et ça m'a beaucoup aidée... On va le faire ensemble...

Pour sa part, la mère de la dyade n° 4 soit, la mère d'Andrée-Anne explique : « [...] puis là, je l'encourage, je la félicite, puis je l'affiche. Quand ils ont des belles choses, je mets ça sur le tableau d'affichage. »

D'autres mères (N=4) mentionnent qu'elles ont fait appel à des professionnels (psychologue, nutritionniste, professeur privé) pour venir en aide à leur enfant dans des moments plus difficiles. Plusieurs consacrent du temps aux devoirs et aux leçons de l'enfant en lui offrant de l'aide et en l'accompagnant dans ses difficultés, allant jusqu'à faire certains travaux complexes avec lui.

5.3.2.1 Encouragement et soutien à l'autonomie

En matière d'encouragement, le contenu des entrevues révèle deux façons de faire bien distinctes, soit le renforcement positif verbal et le renforcement positif par l'octroi de récompenses ou de privilèges. En effet, la majorité des mères (N=6) offrent à leur jeune du renforcement positif verbal sous forme de soutien émotif explicite, qu'il s'agisse de paroles, de gestes, de félicitations ou autres. La mère de Mélanie (D10) raconte :

[...] si elle a une bonne note, je le sais et là, c'est un renforcement verbal. « Bravo, t'es bonne...je le savais! » Plus petite, on allait dans les récompenses, mais là je te dirais qu'elle m'a déjà dit qu'elle avait passé l'âge des collants. Que... « un bravo, je te félicite! » C'est pas mal ça.

D'autres (N=3) vont utiliser un système de récompenses afin d'encourager les bons comportements ou les bonnes performances scolaires de l'enfant. Par exemple, la mère de Gilles (D3) raconte que lorsque son fils arrive de l'école avec un bon résultat :

[...] son père va l'amener et on est partis chez Tim Horton's, c'est comme ça! Et c'est pas seulement Gilles, c'est tous les autres aussi... Oui, oui, tous les enfants!

La mère de Caroline (D8) explique, quant à elle :

[...] quand j'ai des beaux bulletins, je donne des sous. Par exemple, t'as eu un beau bulletin, t'as vu un beau chandail, on va aller le chercher. Une récompense, c'est vraiment quelque chose qui a un acte. Tu fais l'acte, tu as réussi, tu l'as!

Une seule mère relate utiliser les deux types de renforcements, soit la mère de Gaël (D1) :

[...] je ne le lâche pas. Il a besoin de beaucoup d'encouragements et je suis toujours là avec lui. Je l'encourage plus, plus, plus. Je lui donne du renforcement positif. Je l'encourage, le gratifie, le récompense aussi, style on va faire un achat qui lui fait plaisir. Comme à la fin de l'année scolaire, s'il a eu des bonnes notes. On a fait ça l'an dernier, on a acheté un iPod.

En ce qui concerne le soutien apporté à l'enfant dans son cheminement vers l'autonomie, les mères rapportent, chacune à leur façon, des éléments, gestes ou formes de soutien, à l'égard de certains apprentissages. Ce discours est présent chez l'ensemble des mamans, mis à part pour la mère de Samuel (D5). Par exemple, la mère de Magalie réfère au fait qu'elle a enseigné à sa fille comment faire la lessive. Même si pour l'instant elle n'accomplit pas cette tâche, elle sait du moins comment faire en cas de besoin. La mère de Steven (D6) explique : « Il vient toujours dîner ici, alors quand je travaille, je prépare le dîner de sa sœur (plus jeune), mais pas le sien, je le laisse se débrouiller... J'en profite, ça le responsabilise! » Un autre exemple de soutien à l'autonomie vient de la mère d'Élie (D9) :

Le matin, ça fait longtemps que je me lève plus... en arrivant de l'école, ils font leur lunch. Puis, le matin sont prêts... le matin sont vraiment... euh... ça me donne rien de me lever. Si je me lève, je suis là puis je ne sers à rien... Donc qu'est-ce que ça me donne? Donc, ils se préparent!

En résumé, lorsque l'on aborde la question du gain d'autonomie de l'enfant, toutes les mères ont des exemples illustrant une forme de soutien de leur part. Toutefois, dans la plupart des cas, il s'agit d'un soutien à l'autonomie fonctionnelle, voire résidentielle, puisque principalement relié à la lessive, aux repas et aux lunchs. Seules les mères des dyades 6, 8 et 10 font allusion à une autre forme de soutien à l'autonomie, en précisant que l'enfant est en mesure d'effectuer la garde des plus jeunes.

5.3.2.2 Manifestation de tendresse et d'affection

Certaines mères (N=3) font référence à des comportements bien précis pour illustrer leur affection. Une première raconte qu'elle réveille l'enfant en douceur le matin, lui flattant le dos. Une autre dit avoir parfois des moments de coconnage au lit avec sa fille, et une troisième, que son fils ne manque jamais d'aller lui donner un « bec » le matin avant de quitter pour l'école.

Quelques mères (N=4) donnent plusieurs exemples de comportement explicite tendre ou affectueux à l'égard de l'enfant. Par exemple, la mère de Magalie (D2) décrit sa fille comme étant colleuse et affectueuse; elle insiste sur le fait que, pour elle, il est important de se montrer qu'on s'aime :

Pis ce qui va lui faire du bien, c'est de l'affection. Magalie est colleuse. Nous autres, on est une famille ben « béqueuse », on peut se dire quinze fois par jour qu'on s'aime. J'ai été élevée comme ça, puis j'élève mes enfants comme ça. Puis on fait pas juste se le dire, on se le prouve aussi... On se colle, puis elle se fait câliner, puis je vais lui dire : « Oublie pas que tu es la 'plus', tu es la 'plus, plus!' [...] T'es belle, t'es fine, je t'aime... » Puis je pense que ça la réconforte.

La mère de Samuel (D5) dit de son fils qu'il est « colleux », qu'il s'assoit sur elle, la colle, lui dit qu'il l'aime :

C'est mon plus colleux, mon plus attachant... Il arrive de l'école et me dit en me serrant fort, « Ha! Je t'aime, je me suis ennuyé de toi maman! ».

La mère d'Emmanuel (D7) donne également des exemples de moments de tendresse entre elle et son fils. Elle raconte entre autres : « [...] des fois, il va me dire : « ben là fait juste me serrer dans tes bras. » Que je lui dis : « Bien viens-t'en mon grand! » »

La mère de Caroline (D8) raconte elle aussi des moments de tendresse et d'affection avec sa fille, précisant que ce qui est important dans sa relation avec Caroline, même si elle est grande maintenant, c'est : « le mot *je t'aime*, puis aussi des caresses, des bisous... »

Pour une seule des mères, la mère de Gilles (D3), rien n'est apparent en ce qui a trait à des manifestations de tendresse ou d'affection. Pour les deux dernières (D4 et D6), il est possible de percevoir de la tendresse dans le discours et dans le ton, sans que toutefois rien dans leurs propos ne permette d'identifier des comportements explicites tendres ou affectueux. Par exemple, la mère de Steven dit, en parlant de son fils : « [...] c'était une super bonne attention qu'il avait eue. Pauvre lui, il faisait quasiment pitié. » La mère d'Andrée-Anne raconte, avec un timbre de voix empreint de sensibilité, que sa fille est « une vraie petite maman poule ».

5.3.2.3 Communication mère-enfant

Lorsque l'on aborde la notion de communication avec l'enfant, trois mères (D5, D6 et D7) nous disent de leur enfant qu'il est très bavard. Elles disent aussi discuter avec eux de sexualité, de ce que l'enfant vit à l'école, de ses difficultés, de ses peines, de jeux vidéo, etc. Seule la mère de Gaël (D1) précise que l'enfant est, au contraire, peu bavard et que la majorité des discussions qu'elle a avec lui se passent en voiture. La mère d'Élie (D9) raconte parler de la vie en général et des sentiments de son fils. Elle ajoute : « Je suis proche de lui et il est proche de ses sentiments pas mal, donc on parle beaucoup de ses sentiments. » La mère de Gilles (D3), pour sa part, raconte parler de l'évangile :

Des fois, on parle de qu'est-ce qu'il faut faire. De l'évangile. Qu'il y a beaucoup de choses mauvaises dehors, mais que quand on voit le seigneur, ça va aller.

Les mères d'Andrée-Anne (D4) et de Caroline (D8) rapportent parler « d'affaires de filles ». Elles disent avoir comme sujets de discussion avec elles tout ce qui entoure les ongles et la manucure, les vêtements, la mode, les garçons, la cigarette, l'alcool, les amis ou encore la lecture. La mère de Mélanie (D10) rapporte discuter beaucoup du climat, de la terre, de l'avenir, des nouvelles, sa fille s'intéressant particulièrement à ce genre de choses. Elle s'exprime à ce sujet :

Mélanie, elle est très attentive à la terre, le climat, le recyclage... « Est-ce que, maman, tu penses que... comme là, l'histoire de 2012... est-ce que tu penses qu'on va tous mourir? Est-ce que tu penses qu'un jour on va manquer d'eau potable? » On a beaucoup de discussions sur l'avenir. L'avenir de la terre, l'avenir des gens. On va parler de... de... il arrive de quoi à la télé, comme là, il s'est passé de quoi en Norvège, bien là, elle va m'en parler : « Pourquoi il a fait cela maman? »

La mère de Magalie (D2) nous dit avoir beaucoup d'humour avec sa fille et être très ouverte à tous les sujets. Elle précise qu'elles parlent souvent des préoccupations ou inquiétudes physiques de Magalie lorsqu'elles sont ensemble.

5.3.2.4 Respect du droit de parole, des sentiments et des idées

La notion d'opinion personnelle, d'idées qui sont propres au jeune ou distinctes de celle de la mère suscite des réactions bien différentes chez les mères interviewées.

Chez les mères de Gilles, Steven et Élie (D3, D6 et D9), la représentation du droit de parole chez le jeune apparaît négative ou reliée à des situations conflictuelles. La mère de Gilles (D3) répond rapidement à la question, en une seule et unique phrase spontanée : « C'est pas tous les projets que je dois accepter! » La mère de Steven (D6) pour sa part nous dit que lorsque son fils émet des opinions ou des idées, c'est qu'il vit de la frustration. Selon elle, ce ne sont pas des moments agréables, qu'elle qualifie même comme étant la manifestation d'un comportement opposant chez son fils. Elle précise que lorsque ce type de situation se produit, c'est que Steven « fait de l'attitude ». La mère D'Élie (D9), elle, raconte

que la seule initiative de son fils, née de sa propre idée, l'a conduit vers une infraction (graffiti).

Chez d'autres jeunes (N=2), une attitude plus affirmée ne semble pas encore s'être manifestée. Les mères de Gaël (D1) et Andrée-Anne (D4) affirment que cet aspect du développement de la personnalité de leur enfant n'a pas encore surgi. La première précise qu'elle encourage le développement d'opinions personnelles chez son fils, elle ajoute :

Ça n'arrive pas, je serais ben contente, mais ça, c'est pas Gaël. On dirait qu'il ne tient pas à rien de spécial... Il n'est pas très affirmé.

Les mères des cinq autres jeunes (D2, D5, D7, D8, D10) parlent de plusieurs situations bien précises où l'adolescent s'est affirmé, a pris la parole et a défendu sa position en donnant son opinion sur un sujet en particulier. Ses dernières rapportent laisser la place au jeune pour s'exprimer, être à l'écoute de son opinion et respecter sa position. Dans deux de ces cas (D5 et D10), les mères indiquent que ces situations conduisent souvent à une forme de négociation, puisque le jeune fait une demande embarrassante pour la mère qui se sent plus ou moins à l'aise de répondre positivement. La mère de Mélanie (D10) nous décrit sa réalité : « Des fois c'est long, il faut négocier longtemps... » La mère de Magalie (D2) raconte, quant à elle, que sa fille s'affirme plus particulièrement lorsqu'elle est témoin d'injustices ou de situations qu'elle considère « pas correctes ». Autrement, ses idées se fondent avec celles du reste de la famille et sont conformes aux valeurs familiales. La mère d'Emmanuel (D7) dit de son fils qu'il a une opinion ferme sur son père et sur la cigarette, entre autres, et qu'elle respecte ça.

5.3.2.5 Attention portée aux désirs, objectifs et écoute des besoins et préférences

La majorité des mères (N=8) démontrent de l'ouverture et une attitude d'écoute aux besoins et aux désirs de leur enfant. Toutefois, selon les mères, plusieurs jeunes ne manifestent rien de particulier à cet égard. La mère d'Élie (D9), par exemple, rapporte que

son fils « n'est pas rendu là », qu'il est trop jeune et que ce sont encore les parents qui doivent lui suggérer des projets, des idées, etc.

Lorsque l'on aborde la question des désirs du jeune, de ses rêves et objectifs personnels, de ses aspirations et projets de vie, seulement deux mères (D3 et D6) démontrent peu d'ouverture. La mère de Gilles (D3) nous mentionne que « [...] le futur on verra ça là... pas tout de suite! », tandis que celle de Steven (D6) raconte que lorsque son fils élabore des projets ou pense au futur, tout ce qu'il a en tête, c'est de faire beaucoup d'argent. Cette dernière qualifie les propos de son fils comme des « niaiseries », ajoutant qu'il « rêve en couleur ».

Au contraire, trois autres (D2, D8, D10) racontent que leur enfant est très orienté : il sait ce qu'il veut faire plus tard, a des rêves et des objectifs de carrière. La mère de Mélanie (D10) indique que sa fille connaît bien ses besoins, qu'elle a de belles ambitions, mais malheureusement qu'elle manque d'estime d'elle-même. La mère ajoute également que Mélanie a besoin d'être encouragée et soutenue dans ses projets, qu'elle :

[...] veut se diriger vers les arts. Puis c'est difficile, parce que, pour elle, elle n'a pas d'avenir. Au plan d'intervention qu'on a eu au début de l'année, elle leur a dit : « Je n'ai pas d'avenir, je suis en DAP! Je pourrai pas aller au cégep, je ne pourrai pas aller à l'université... » Que là, c'est sûr qu'on motive beaucoup ça chez Mélanie... de dire : « ben non, t'es capable!!! »

Les mères de Caroline (D8) et Magalie (D2) affirment que leur fille rêve depuis longtemps de ce qu'elle veut faire plus tard. La première souhaite être vétérinaire et la seconde, policière. Toutes deux sont claires sur le fait qu'elles encouragent leur fille dans leurs projets personnels. L'une comme l'autre se sont fixé comme objectif de terminer leurs études secondaires, pour ensuite aller au cégep et à l'université si possible. Les mères de Caroline et Magalie semblent très à l'affût du support dont leur fille aura besoin pour y parvenir, planifiant déjà certaines formes d'aide, tel un soutien financier. La mère de

Caroline nous confie : « J'vais faire tout, tout, tout! ». La mère de Magalie, pour sa part, relate :

Elle a pris beaucoup confiance en elle grâce à son professeur, grâce au milieu scolaire où elle est. Elle est partie d'une élève qui vivait des difficultés, elle voyait les autres évoluer avec du 80-90 %. Magalie, c'était difficile... et là, elle est passée dans une classe où là, c'est elle qui a les 90 %. Puis, elle a vu qu'elle a les capacités. Puis moi, avec Magalie, j'ai été cinq ans avec un tuteur à la maison, à part de mon aide à moi, à part de l'école tout ça pour l'encadrer, dans le fond lui donner les meilleurs outils pour avancer.

5.4 L'influence du père

Lorsque l'on questionne la mère sur l'implication du père dans l'éducation des enfants en général, nous constatons que chez la majorité des dyades (N=6), le père joue un rôle de second plan, ou encore, est totalement absent. Dans deux situations, les pères biologiques n'ont plus de contact avec l'enfant depuis de nombreuses années, soit celui d'Emmanuel (D7) ainsi que celui d'Élie (D9). Chez les quatre autres dyades mère/enfant, le père est considéré par la mère comme peu engagé, soit parce que les parents étant séparés, celui-ci a la garde des enfants seulement une fin de semaine sur deux, ou encore parce qu'il travaille de nombreuses heures par semaine et se retrouve peu souvent à la maison. Dans ce deuxième cas de figure, la tâche d'élever les enfants est dédiée principalement à la mère, et ce d'un commun accord. C'est le cas des dyades D2 et D5. Toutefois, la mère de Samuel (D5) signale que cette situation est souvent source de conflits entre elle et son mari. En fait, elle croit que le père de Samuel critique ses pratiques parentales, qu'il juge trop permissives. La mère, le trouvant quant à elle trop sévère, raconte qu'elle lui laisse exercer son rôle parental lorsqu'elle juge que cela est acceptable : « on s'entend pas toujours bien, mais il y a des choses dont je ne me mêle pas, parce que c'est correct, et il ne va pas trop loin. » La mère de Magalie (D2), pour sa part, est tout à fait à l'aise avec l'entière responsabilité de l'éducation des enfants :

Carl est entrepreneur, il travaille 70 heures par semaine, il n'est pas souvent là. Donc l'éducation, c'est plus moi, et moi c'est égal pour les trois filles. Mais en général, on est beaucoup sur la même longueur d'ondes, moi peut-être un peu plus sévère. Mais j'ai été claire dès le début, que si c'est moi qui les élève, moi c'est comme ça!

Chez quatre dyades, l'engagement du père ou l'implication de ce dernier auprès de l'enfant, est considéré(e) par la mère comme étant égal(e) à son propre engagement. C'est le cas des dyades D1 et D8 qui vivent une situation de garde partagée, où le père de Gaël, tout comme celui de Caroline, assume la responsabilité des enfants une semaine sur deux, c'est-à-dire 50 % du temps. Toujours selon les mères concernées, les pères de Gilles et Mélanie (D3 et D10) ont eux aussi un engagement équivalent à celui de la mère. Étant unis et vivant sous le même toit, ils participent conjointement à l'éducation de l'enfant. Dans les deux cas où le père biologique est totalement absent (D7 et D9), c'est le conjoint de madame, c'est-à-dire le beau-père de l'enfant qui fait office de figure paternelle.

Lorsque l'on aborde la question du contrôle du père, la perception des mères sur le sujet est très partagée. La mère qualifie cette dimension selon le degré de sévérité qu'elle reconnaît chez le père. Dans moins de la moitié des cas (N=4), le père (ou le beau-père) exerce, selon la mère, un niveau de contrôle plus élevé que le sien. C'est le cas des pères de Gilles (D3), Gaël (D1) et Samuel (D5) ainsi que du conjoint de la mère d'Emmanuel (D7). La mère de Gaël raconte d'ailleurs en parlant du père : « il est très sévère, il a été élevé comme ça. Plus du style "punition à genoux dans le coin"! » Dans certaines situations (N=4), la mère affirme que le père (ou son conjoint, dans le cas d'Élie [D9]) a un niveau de contrôle égal au sien. C'est le cas des pères de Magalie (D2), Caroline (D8) et Mélanie (D10). Finalement, dans deux situations seulement (D4 et D6), la mère qualifie le père de nettement moins contrôlant qu'elle-même à l'égard de l'enfant. À titre d'exemple, la mère de Steven rapporte : « quand on était ensemble, lui, il n'était vraiment pas sévère, on n'a vraiment pas les mêmes valeurs, je le mettais en punition, puis lui, il allait le chercher. »

5.5 Autres personnes significatives

Lorsque l'on questionne la mère sur les personnes qui, en dehors des parents, sont ou ont été importantes dans la vie de l'enfant, arrive au premier rang (N=6) la fratrie, et plus particulièrement les frères et sœurs aînés. Lorsque le jeune est le cadet d'autres enfants, comme c'est le cas pour Gilles (D3), Mélanie (D10), Élie (D9), Caroline (D8), Gaël (D1) et Andrée-Anne (D4), la mère souligne de façon systématique l'importance du ou des aînés pour l'enfant plus jeune. Les mères disent être témoins de beaucoup d'admiration du plus jeune envers le ou les plus vieux, et de soutien, d'encouragements et d'engagement de la part des aînés, qui agissent parfois un peu comme un autre parent, étant même jugés par la mère plus sévères que les parents eux-mêmes. C'est le cas, entre autres, de la grande sœur de Gaël (D1). La mère raconte, en parlant d'elle : « [...] elle est plus vieille et très mature, c'est donc un peu comme sa deuxième mère. Même que des fois, il faut l'arrêter, il en a assez d'une... ».

Les grand-mères sont aussi identifiées à plusieurs reprises comme étant importantes dans la vie de l'enfant (N=3). Dans une situation en particulier, une amie de la mère (D10) joue le rôle de confidente avec l'enfant, ayant une grande écoute, sans jugement ni conseil, et partageant des intérêts communs pour l'art avec l'enfant. Dans une autre situation (D5), le cousin, du même âge que l'enfant, est selon la mère très important pour son fils, grâce à la complicité qui relie les deux garçons. Finalement, la mère d'Emmanuel (D7) rapporte que l'enseignante de quatrième année de son fils a joué un rôle déterminant dans sa vie et dans l'acquisition d'un certain niveau d'estime de soi chez lui, lui ayant transmis de la motivation à l'école par ses nombreux encouragements. S'ajoute finalement, dans plusieurs cas, certaines figures de la famille élargie (parrains, marraines, tantes, oncles, etc.) comme étant des personnes significatives dans la vie des jeunes.

5.6 Autres facteurs déterminants

Lorsque l'on aborde la notion des autres facteurs en cause et que l'on questionne les mères sur ce qui, à leur avis, pourrait avoir eu une influence sur le développement de l'autodétermination de leur enfant, toutes parlent de la place importante de l'éducation qu'elles leur ont offerte à ce jour. Les mères se perçoivent généralement comme la personne ayant le plus d'influence sur l'enfant.

Lorsque l'on pose la question ouverte à la mère, à savoir qu'est-ce qui, selon elle, peut avoir eu une influence sur le développement de l'autodétermination, mise à part l'éducation qu'elle lui prodigue, ce qui est nommé le plus souvent (N=5) concerne la transition du primaire au secondaire. Les mères ont affirmé que l'entrée au secondaire a été un moment charnière. Pour diverses raisons, ce moment de transition a, selon les mères interrogées, contribué à un gain important de maturité chez l'enfant, de confiance en soi, d'estime de soi ou de croyance en ses capacités individuelles. La mère de Mélanie (D10) nous en parle :

Elle avait énormément peur du secondaire. Pour elle, c'était tous des drogués, c'était quasiment la jungle; je la *pitchais* dans la jungle. Puis je suis contente, cette année, elle est tombée sur un professeur très encadrant, très structuré. Puis ça, ça l'a sécurisé beaucoup, beaucoup [...] Cette année, on est passé de la petite fille qui pleurait souvent à l'ado. J'ai l'ado là, même son corps physique. Elle a grandi, elle a grossi, elle a des seins. Puis même dans sa façon de penser.

Les mères de Gaël (D1), d'Andrée-Anne (D4), d'Élie (D9) et de Magalie (D2) abondent dans le même sens. La mère de Magalie (D2) rapporte d'ailleurs :

[...] cette année, elle a pris son envol [...] Par exemple, elle a joué longtemps aux *Barbies*, puis là, elle les a donnés à sa sœur cette année [...] Je pense que cette année, elle a réalisé qu'elle était capable de performer, elle a pris confiance en elle, ça l'a fait maturer.

D'autres éléments, plus isolés cette fois, ressortent également. En effet, la mère de Mélanie (D10) suggère d'autres facteurs déterminants comme le fait que son mari et elle soient très cohérents dans l'éducation des enfants, que leurs interventions soient constantes, qu'ils soient des parents sécurisants, disponibles et valorisants, etc. :

Mélanie, on l'a toujours encadrée beaucoup. Et moi, Mélanie, ça a toujours été : « Ben Mélanie t'es capable! » « Chu pas capable », ça marchait pas chez nous... « T'es capable! » Je me souviens quand j'ai eu les filles, j'avais le choix de me dire : « Ah, c'est des petites victimes [...] », puis de les mettre dans la ouate. Puis je me suis dit : « Non, non, avance! Il y en a des pires, il y a des trisomiques qui travaillent, qui prennent l'autobus, qui ont des appartements... » On les a élevés beaucoup avec « t'es capable! »

Deux mamans insistent sur l'importance du père comme modèle, positif ou négatif, pour l'enfant. Dans le premier cas, le père est engagé auprès de son fils, qui a une grande admiration pour celui-ci. La mère nous dit : « Son père! Pour Gaël, son père est un modèle fort. » Dans le deuxième cas, au contraire, l'absence du père et l'annonce à l'enfant des habitudes de vies dysfonctionnelles et de l'incarcération de ce dernier correspond, selon la mère, à une période particulièrement difficile, où Emmanuel était « plus rebelle » :

Puis là, suite à ça, il avait besoin de parler, on a été voir un psychologue. Ben moi, je suis quelqu'un d'assez positive, je me décourage pas facilement. Tsé, je me suis retrouvée rapidement toute seule avec mes enfants, que c'est ce qui fait qu'Emmanuel est ce qu'il est. C'est un bon petit garçon !

Finalement, la mère de Steven (D6) raconte que ce qui a été déterminant dans le développement de son fils est la prise de responsabilités. La mère se remémore l'effet positif qu'ont eu sur Steven les premiers moments où il a eu comme responsabilité de veiller sur sa sœur plus jeune. Ce sentiment de devoir être responsable a été bénéfique pour sa maturité :

Quand il a commencé à garder sa sœur! Ça l'a vraiment valorisé, il s'est senti bien important... Écoute :il gardait, il avait la responsabilité. Il reparle souvent de la première fois où sa sœur était à l'école, puis j'ai eu un téléphone, elle avait mal au ventre. Je travaillais sur un terrain, je ne pouvais pas m'en aller. J'ai appelé mon père

pour qu'il aille la chercher puis Steven s'est en venu à la maison. Il l'attendait imagine-toi donc, il avait sorti son pyjama sur le pied de son lit, avait défait son lit et avait pensé lui faire de la soupe, mais comme elle avait mal au ventre elle n'en voulait pas. J'ai trouvé ça assez de valeur qu'elle ne veuille pas de soupe, c'était une super bonne attention qu'il avait eue. Pauvre lui, il faisait quasiment pitié.

En résumé, mise à part l'éducation que la mère offre à l'enfant (attitudes et pratiques), les autres facteurs ayant un impact sur le développement de l'autodétermination seraient, selon les mères interrogées, principalement reliées au phénomène de transition du primaire au secondaire et à l'image que le père projette sur l'enfant.

CHAPITRE VI

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré exclusivement à l'analyse transversale des résultats obtenus par rapport aux aspects théoriques explicités dans le chapitre III. Nous reviendrons donc sur ce que les entrevues auprès des mères et la passation des échelles d'autodétermination nous ont appris en lien avec nos divers concepts.

6.1 Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination

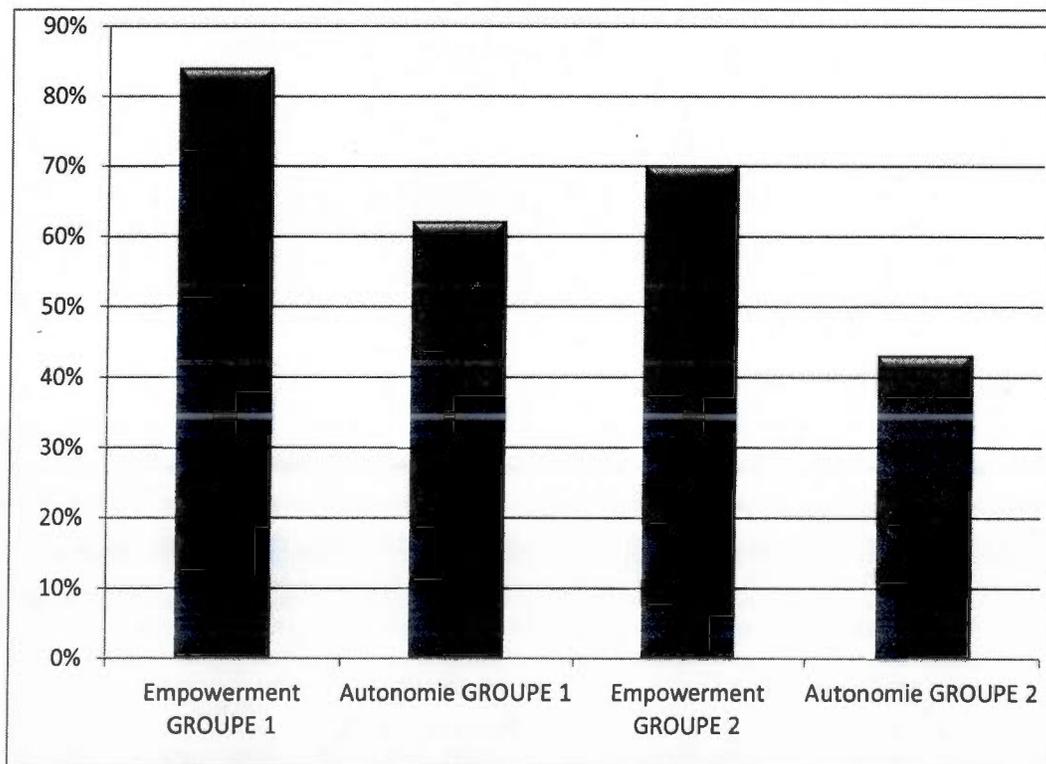
Rappelons-nous d'abord que l'échelle d'autodétermination du LARIDI (ARC) a révélé, pour la moitié des jeunes à l'étude (D1, D2, D3, D9, D10), un score d'autodétermination individuel égal ou supérieur à la moyenne de leur classe; ce sera ce que nous appellerons le groupe 1. Pour l'autre moitié du groupe (D4, D5, D6, D7, D8), le score obtenu étant inférieur à la moyenne de leur classe, ces jeunes feront partie de ce que nous appellerons le groupe 2.

Tel que décrit dans le chapitre traitant du cadre conceptuel, Lachapelle et Wehmeyer (2003) définissent l'autodétermination comme étant les habiletés et attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie, en précisant que pour qu'un comportement soit autodéterminé, certaines caractéristiques bien précises doivent être présentes. En fait, la personne doit agir de manière autonome, autoréalisée, avec *empowerment* psychologique, et son comportement doit être autorégulé.

Lorsque nous regardons, chez nos 10 jeunes, les scores produits par l'échelle pour chacune de ces sous-dimensions (autonomie, autorégulation, *empowerment* psychologique et auto-réalisation), nous constatons, comme illustré dans la figure 6.1, que dans un groupe comme dans l'autre, l'*empowerment* psychologique est la sous-dimension qui obtient les meilleurs scores avec une moyenne de 83,8 % dans le premier groupe (groupe 1) et de 69,8 % dans le deuxième (groupe 2). À l'inverse, l'autonomie obtient les scores les plus faibles, pour une moyenne de 62,2 % dans le premier groupe et 43,4 % dans le deuxième. Les sous-dimensions « autorégulation » et « autoréalisation » arrivent quant à elles au deuxième rang avec des scores de 74 % pour le groupe 1 et de 61 % pour le groupe 2.

FIGURE 6.1

Synthèse des scores pour les sous-dimensions *EMPOWERMENT* et AUTONOMIE



Par rapport à l'ensemble des élèves rencontrés (N=115), nous constatons que les moyennes obtenues par la compilation des scores des 10 jeunes à l'étude sont comparables à la moyenne obtenue pour l'ensemble des élèves pour qui l'échelle LARIDI (ARC) a été utilisée. En effet, sur un total de 115 échelles complétées, l'*empowerment* psychologique s'avère toujours la sous-dimension la plus développée de toutes, alors que la moins développée est partagée entre l'autonomie et l'autorégulation, qui obtiennent des résultats similaires.

Or, nous pouvons conclure que les jeunes EHDAA rencontrés dans le cadre de notre étude, ayant obtenu des scores supérieurs dans la sous-dimension « *empowerment* psychologique », croient exercer un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne) et posséder les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Ils croient également pouvoir anticiper la résultante à une action potentielle et actualiser un contrôle sur les événements, qu'il soit subjectif ou réel. Toutefois, obtenant des résultats plutôt faibles au chapitre de l'autonomie, une progression d'un état de dépendance auprès des autres à un état d'indépendance reste à développer.

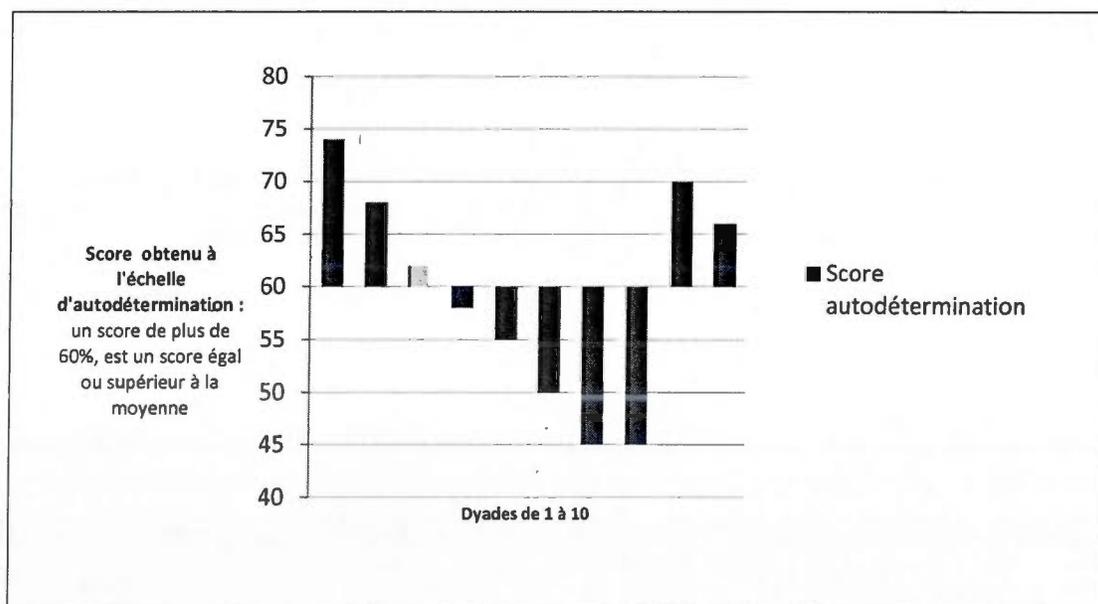
6.2 Le style parental et ses deux dimensions

Lorsque nous avons étudié le style parental de la mère, les entrevues nous ont révélé que dans neuf (9) cas sur 10, elle adopte un style « démocratique ». Effectivement, en analysant le discours des mères, la presque totalité présente un juste équilibre entre les dimensions « contrôle » (C) et « sensibilité » (S) dans sa relation avec l'enfant, ponctué dans certains cas d'une légère dominance de la dimension sensibilité. Pourtant, l'échelle d'autodétermination du LARIDI a démontré que seulement quatre (4) de ces neuf (9) jeunes obtiennent un score d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Il revient donc à dire que des neuf (9) jeunes élevés par des mères arborant un style d'éducation « démocratique », moins de la moitié ont un niveau d'autodétermination élevé.

On peut également observer chez une des mères interrogées, soit la mère de la dyade n° 3, la dominance de la dimension « contrôle » (C) dans son éducation. Cette dernière adopte visiblement des attitudes et comportements éducatifs en cohérence avec le style parental « autoritaire ». Fait surprenant qu'il est intéressant de noter : le jeune élevé par la mère de la dyade n° 3 arrive au cinquième rang à l'intérieur du premier groupe, avec un score global individuel de 62 %, donc supérieur à la moyenne de sa classe qui est de 58 %. À l'intérieur du groupe 1, ce jeune se classe au dernier rang, mais affiche tout de même un niveau d'autodétermination global supérieur à la moyenne des jeunes à l'étude. La figure 6.2 témoigne de ces résultats.

FIGURE 6.2

Comparaison entre le niveau d'autodétermination et le style parental



Pour mieux comprendre ce phénomène, certains facteurs explicatifs peuvent être avancés. Par exemple, malgré les similitudes dans le style parental adopté par les mères, lorsque l'on regarde de plus près les spécificités et manifestations de chacune des dimensions (contrôle et sensibilité), toute une palette d'attitudes et de comportements verbaux et non verbaux apparaît. En revanche, tout en étant de type « démocratique », la mère peut faire appel à un large éventail d'attitudes et de pratiques tout aussi différentes les unes que les autres pour ainsi se distinguer des autres mères adoptant le même type de parentage. Malgré une similitude dans le style parental général, il est important d'explorer les indicateurs et expressions propres à chacune des dimensions qui le composent. Au-delà de la notion du style parental, conceptualisé et regroupé en s'appuyant sur les sous-dimensions « contrôle » et « sensibilité », les attitudes et comportements parentaux associés à ces dimensions occupent également une place importante dans notre analyse.

6.2.1 Analyse de la dimension « contrôle » chez la mère

Lorsque l'on examine de plus près la dimension « contrôle » (C) du style parental, on constate que les mères, tout en demeurant de type « démocratique », manifestent un certain niveau de contrôle sur l'enfant, et ce par des attitudes et comportements éducatifs en conformité avec cette dimension. Effectivement, les neuf mères ayant un profil de type « démocratique » présentent un juste équilibre entre les deux dimensions du style parental dont le contrôle fait partie. On note toutefois peu de distinctions entre les mères des jeunes du groupe 1 et celles du groupe 2 en ce qui concerne les formes de contrôle utilisées, puisque dans les deux groupes une forme de contrôle actif est exercée. L'ensemble des mères a des exigences envers l'enfant, assure une supervision de celui-ci, émet des normes et règles claires que chacune fait respecter en utilisant des sanctions en cas de désobéissance, etc.

Dans le discours des mères des deux groupes, on dénote une volonté et une assurance d'offrir à l'enfant un cadre sécuritaire. En dépit du fait que dans son discours la mère accorde généralement peu d'importance à la notion de cadre sécuritaire, elle assure clairement la sécurité de l'enfant dans ses comportements, en veillant sur lui directement ou indirectement.

À travers l'ensemble des entrevues réalisées, nous constatons que, nonobstant que la mère ait un jeune dans le premier ou le deuxième groupe, l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire est abordée, suivie d'une attente d'obéissance et d'autocontrôle de la part du jeune. La mère de la dyade n° 3 (mère « autoritaire ») se profile de la même façon que les mères « démocratiques ». Ses attitudes et pratiques parentales de nature contrôlante sont les mêmes que celles qu'adoptent les autres mères, la différence résidant dans l'intensité. Les attitudes et comportements de la mère qui adopte un style parental autoritaire (D3) sont, tout comme le décrit la littérature, caractérisés par des niveaux plus élevés de contrôle et de faibles niveaux de sensibilité.

Quelques éléments ou nuances fines sont toutefois observés entre les mères des jeunes du premier et du deuxième groupes. Les mères des jeunes du groupe 1 rapportent davantage de préoccupations à l'égard de la santé physique et de l'alimentation de l'enfant. Elles encadrent davantage ce que l'enfant apporte à l'école pour dîner et surveillent son état de santé. Rappelons-nous que les jeunes du groupe 1 démontrent un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne, une plus grande autonomie et une autodétermination davantage développées, ce qui peut justifier cette préoccupation plus présente chez la mère. Toujours au niveau de la dimension « contrôle » (C), la particularité des mères des jeunes du groupe 2 réside dans le fait qu'elles n'exigent pas beaucoup de l'enfant en matière de tâches ménagères. Le même parallèle peut aussi être établi cette situation : si le niveau d'autonomie du jeune s'avère moindre, il est probable que la mère ait des attentes moins élevées envers l'enfant. La raison principalement invoquée est la façon dont elles souhaitent que ces tâches soient effectuées.

6.2.2 Analyse de la dimension « sensibilité » (engagement) chez la mère

En examinant cette fois la dimension « sensibilité » (S) de plus près, il est possible, contrairement à la notion de contrôle (C), d'observer des nuances entre les mères dont le jeune se situe dans le groupe 1 et celles dont le jeune se situe dans le groupe 2. Pour cette dimension du style parental, ce qui, dans le discours des mères, distingue celles du premier de

celles du deuxième groupe, repose sur le fait que, tout en demeurant « démocratiques », les mères du premier groupe (jeunes affichant un niveau élevé d'autodétermination) offrent apparemment un soutien plus important à l'enfant.

Les mères des jeunes du groupe 1 portent une attention marquée aux besoins, désirs et intérêts personnels de l'enfant. Ces mères décrivent des situations et explicitent à de nombreuses reprises des attitudes ou comportements qui en témoignent. Les mères des jeunes du groupe 1 offrent également à l'enfant une multitude d'occasions d'exercer des choix. De plus, elles respectent et s'intéressent à ses aspirations et désirs personnels et racontent, à travers de nombreux exemples, comment elles adoptent des attitudes valorisantes à l'égard du jeune, ayant une préoccupation marquée pour le développement de son estime de soi. La mère de Mélanie (D10) affirme d'ailleurs qu'elle connaît très bien les besoins de sa fille, qui a de belles ambitions, mais qui malheureusement a une faible estime d'elle-même; nous pouvons percevoir chez elle une inquiétude par rapport à cette difficulté de sa fille. Les mères des jeunes du groupe 1 sont des mères qui, dans leurs propos, disent utiliser diverses stratégies de renforcement positif et des marques d'encouragement pour souligner l'effort ou la réussite de l'enfant. Des attitudes et comportements qui valorisent l'enfant sont effectivement observés. Mise à part la mère de Steven (D6), toutes les mères interrogées relatent des situations où elles ont accompagné, soutenu et renforcé le jeune dans ce qu'il fait.

Cependant, les mères des jeunes du deuxième groupe (jeunes affichant un bas niveau d'autodétermination), tout en demeurant très engagées et aussi de type « démocratique », se préoccupent des besoins et intérêts de l'enfant en accordant moins de place dans leur discours au soutien général qu'elle lui apporte. Il est possible de percevoir chez elles une forme de sensibilité dans le discours, sans que toutefois rien dans ce qu'elles racontent ne permette d'identifier spécifiquement des comportements tendres ou affectueux.

6.3 L'influence de l'environnement familial et des autres facteurs

Comme le soulèvent plusieurs recherches recensées sur le sujet (Mayer et Laforest, 1990; Terrisse, Larose et Lefebvre, 1998; Brooks *et al.*, 1994), divers facteurs au sein de l'environnement familial peuvent aussi avoir une influence sur le développement de l'enfant et donc sur son niveau d'autodétermination. Selon celles-ci, les facteurs identifiés comme ayant le plus d'influence (et que nous avons choisi d'examiner) correspondent :

- au statut socio-économique;
- à la scolarité de la mère;
- à la structure familiale.

Mise à part une analyse plus poussée des dimensions de contrôle et de sensibilité étant les facteurs majeurs pouvant expliquer les résultats obtenus, il s'avère aussi intéressant de regarder la situation socio-économique, la scolarité de la mère, tout comme l'âge du jeune, son sexe, son diagnostic, le type de famille dans lequel il vit ainsi que le nombre d'enfants dans la famille.

6.3.1 Le statut économique

À la lumière des résultats obtenus par l'entremise du questionnaire papier complété par la mère au moment de l'entrevue, le statut économique (revenu familial) pourrait avoir une incidence sur le développement de l'autodétermination du jeune. Ceci semble particulièrement vrai lorsque le revenu familial est très élevé. En effet, 75 % des mères affirmant avoir un revenu familial brut supérieur à 70 000 \$/an ont un enfant situé dans le premier groupe, soit un jeune arborant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Néanmoins, lorsque nous regardons les attitudes et pratiques des mères ayant un revenu familial brut élevé, elles ne se distinguent pas des autres. Souvenons-nous que toutes les mères adoptant des pratiques « démocratiques » ont des attitudes et comportements qui

nous permettent de constater un juste équilibre quant aux dimensions « contrôle » et « sensibilité »

On remarque qu'une variation est notable entre les mères ayant un statut économique élevé et celles ayant un faible revenu dans tout ce qui a trait aux loisirs et aux passe-temps du jeune. Plusieurs des activités énumérées par les mères affichant un revenu familial brut égal ou supérieur à 70 000 \$/an (s'adonner au camping, à la pratique du VTT, au *scrapbooking* ou encore pratiquer un sport d'équipe comme le hockey ou le soccer), exigent de l'équipement spécifique et engendrent des coûts relativement élevés. Cependant, que la mère de style « démocratique » ait un revenu élevé ou non, elle offre des loisirs et des possibilités de faire des choix à son enfant. Ses attitudes et pratiques ne semblent donc pas être influencées par ce facteur. À travers ce que les mères racontent, une attention est portée aux activités que le jeune aime pratiquer et à ce qui lui fait plaisir en général, et ce peu importe le statut économique. Par ailleurs, la variété de choix ou l'éventail de possibilités semble plus large lorsque le revenu est supérieur.

Inversement, la mère de la dyade n° 3, malgré un salaire familial brut se situant entre 60 000 \$ et 69 000 \$ par année, n'évoque pas cet aspect lorsqu'on la questionne sur le sujet. Dans le discours de cette mère arborant un style parental « autoritaire », peu d'éléments nous permettent d'affirmer que la notion de soutien apporté à l'enfant dans ses choix ou l'attention portée aux désirs et préférences de l'enfant soient importantes pour elle. Le jeune de cette dyade a très peu d'occasions d'exercer des choix et de s'affirmer en ce qui a trait à ses désirs et préférences.

6.3.2 La scolarité de la mère

Même constat en ce qui concerne le niveau de scolarité de la mère : les réponses données par les mères au questionnaire papier révèlent que chez les jeunes du groupe 1, les mères ont toutes obtenu un diplôme d'études du ministère. Trois d'entre elles ont un diplôme d'études secondaires (D1, D3, D9), une de niveau collégial (D2) et la dernière, de niveau

universitaire (D10). Chez les jeunes du groupe 2, trois des mères n'ont aucun diplôme (D4, D6, D7) et deux ont un diplôme d'études secondaires (D5, D9).

L'ensemble des réponses fournies par les mères interrogées nous démontre donc que le niveau économique et que le nombre d'années d'études sont liés. Les mères qui présentent un revenu familial brut de 70 000 \$/an ou plus possèdent minimalement un diplôme d'études secondaires. Mais, encore une fois, lorsque nous regardons les attitudes et pratiques des mères en lien avec le niveau de diplomation et que l'on compare celles ayant obtenu un diplôme du ministère, particulièrement de niveau collégial ou universitaire, avec celles n'ayant obtenu aucun diplôme, aucune différence n'est notée en matière de style de parentage. Toutes les mères adoptant des pratiques « démocratiques » ont des attitudes et comportements équilibrés quant aux dimensions de contrôle et de sensibilité, peu importe leur niveau de scolarité.

En revanche, tout comme pour le statut économique, il appert que le niveau de scolarité de la mère aurait une influence sur le développement de l'autodétermination puisque les jeunes situés dans le groupe 1 sont éduqués par les mères les plus scolarisées. Comment l'expliquer? L'hypothèse que nous nous permettons d'avancer est la suivante : le niveau de scolarité, ayant une incidence sur le revenu familial, qui, à son tour, a une incidence sur l'éventail plus ou moins large d'opportunités offertes à l'enfant, pourrait constituer le facteur explicatif. Or, étant donné le bassin tout de même limité de dyades à l'étude, nous souhaitons demeurer prudents quant aux liens et conclusions de nos analyses.

6.3.3 La structure familiale et le type de famille

À la lumière des entrevues réalisées avec les mères, nous observons que sept (7) des 10 jeunes à l'étude vivent avec deux parents. Toutefois, ces jeunes vivent dans deux types de familles biparentales bien distinctes, soit dans une famille traditionnelle où le père et la mère biologiques vivent sous le même toit ou encore dans une famille désunie ou recomposée, où le père ou bien la mère biologique est en couple avec une personne du sexe opposé depuis

que l'enfant est en bas âge. Les autres jeunes vivent avec une mère monoparentale qui, dans deux (2) cas sur trois (3), partage la garde avec le père, alors que dans le dernier cas, le père voit l'enfant une fin de semaine sur deux (voir tableau 5.1).

En ce qui concerne le niveau d'autodétermination des jeunes, tel que l'illustre la figure 6.2, nous pouvons observer que chez les mères monoparentales, dans deux (2) cas sur trois (3), le jeune affiche un niveau d'autodétermination inférieur à la moyenne. À l'inverse, les jeunes qui vivent dans une famille unie et traditionnelle (avec les deux parents biologiques) ont obtenu dans deux (2) cas sur trois (3) un score d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Quant aux familles désunies ou recomposées, elles sont réparties de façon égale entre les deux groupes. En conclusion, selon les résultats obtenus par les 10 dyades, le fait de vivre dans une famille traditionnelle semble être favorable au développement de l'autodétermination. Mentionnons toutefois que ces constats demeurent fragiles vu le petit nombre de dyades à l'étude.

Lorsque l'on s'attarde au style parental des mères, nous ne constatons aucune différence notable dans leurs attitudes et pratiques qui pourrait être en lien avec leur statut matrimonial. Que la mère soit monoparentale, en couple avec le père de l'enfant ou en famille recomposée, les attitudes et comportements qu'elle adopte ne semblent pas être influencés par cette situation.

Le seul élément distinct, en ce qui a trait aux attitudes et pratiques parentales adoptées par la mère et en lien avec la structure familiale, est propre à un certain type de familles et lié aux fonctions d'accueil qu'elle occupe. En effet, deux des mères interrogées (D4 et D10) occupent aussi des fonctions de famille d'accueil pour les centres jeunesse (CJ). Cette responsabilité qui incombe aux mères dans cette situation les conduit, selon ce qu'elles rapportent, à être plus sévères en général. Les mères des dyades D4 et D10 se définissent comme plus structurées, ayant plus de règles et d'exigences envers l'ensemble des enfants dont elles ont la charge, y compris le jeune EHDAA participant à l'étude. Ces mères disent exercer un contrôle supérieur aux autres mères du fait qu'elles ont une responsabilité à cet

égard et une famille plus nombreuse à gérer. Apparemment, elles se sentent différentes des autres mères en ce qui concerne la dimension contrôle du style parental, mais ne rapportent pas de différences pour ce qui est de la dimension sensibilité. À noter qu'en dépit de cette précision entourant la dimension « contrôle », les mères D4 et D10 adoptent tout de même un style parental « démocratique ».

Dans le discours de ces deux mères, il est possible de percevoir une croyance au fait que de vivre dans cette situation familiale particulière pourrait avoir été favorable au développement de l'autodétermination de leur fille. À la lumière des résultats obtenus grâce à l'échelle d'autodétermination, il nous est impossible de conclure que cette particularité puisse avoir eu un impact sur le développement de l'autodétermination des jeunes, puisque l'une des filles se situe dans le groupe 1, et que l'autre est dans le groupe 2.

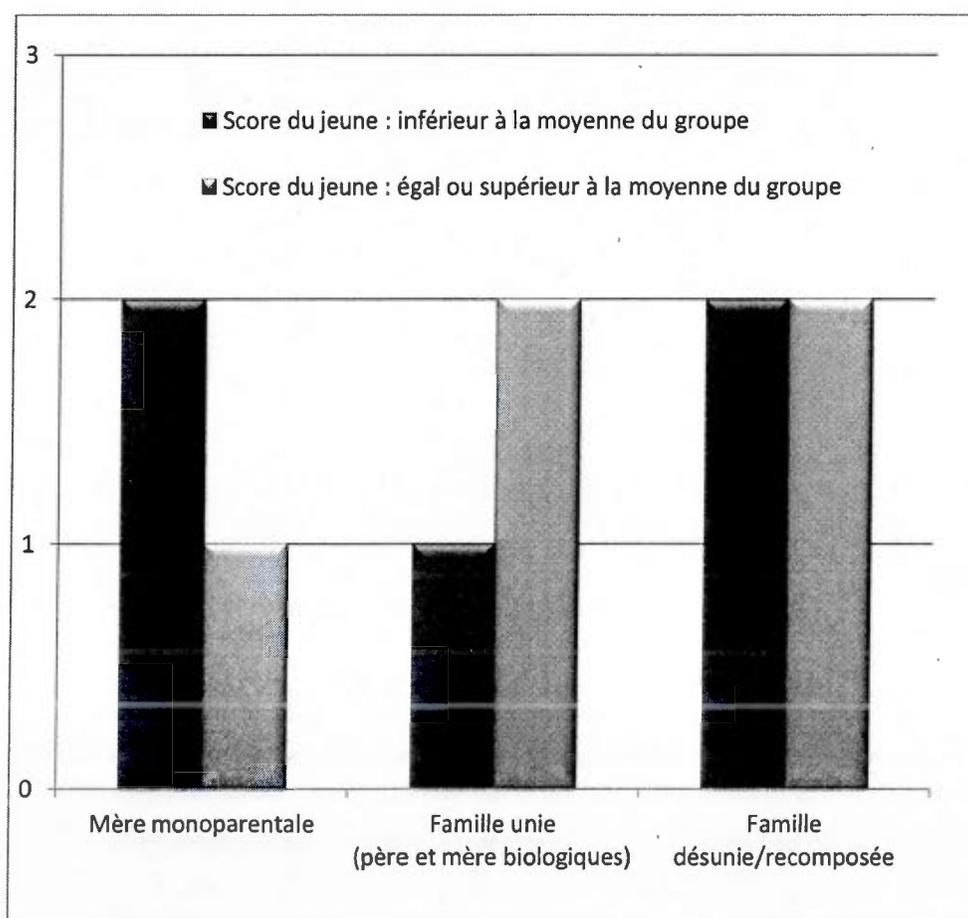
Toujours en ce qui concerne la situation familiale, un fait émergent que nous constatons est que les jeunes arborant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne de leur groupe ou de leur classe vivent majoritairement dans des familles plus nombreuses. En effet, quatre (4) des cinq (5) jeunes du groupe 1 (arborant un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne) sont entourés d'au moins deux frères et sœurs, comparativement à un seul pour la majorité des jeunes du groupe 2. Parmi les 10 jeunes, ceux qui vivent dans une famille composée d'un plus grand nombre d'enfants (une famille comprenant cinq ou six enfants) affichent effectivement un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne.

Lors des entrevues, les mères des familles les plus nombreuses affirment qu'être entouré de frères et sœurs apprend à l'enfant à négocier, à attendre son tour et lui permet de s'appuyer sur ceux-ci pour obtenir de l'aide ou du renforcement lors d'une belle réalisation par exemple, ou encore d'être sensibilisé au partage des tâches. Selon les informations recueillies, les mères ont également la perception qu'une famille nombreuse augmente les situations d'apprentissages et les occasions de développer son autodétermination. À la lumière des résultats de notre étude, une famille nombreuse (trois enfants et plus) semble

effectivement favorable au développement de l'autodétermination du jeune EHDA. Encore une fois, il nous faut demeurer prudents dans nos constats, étant donné le nombre restreint de participants à l'étude.

FIGURE 6.3

Types de familles



6.3.4 L'âge du jeune

Lorsque l'on s'attarde à l'âge des jeunes, il nous est impossible de faire une association entre l'âge de l'enfant et le style parental que la mère adopte. Comme le démontre le tableau 5.2, il y a le même nombre de jeunes de 12, 13 et 14 ans dans les deux groupes. Le premier groupe, composé des jeunes ayant obtenu un score égal ou supérieur à la moyenne de leur classe, comprend un jeune de 12 ans, trois jeunes de 13 ans, et un de 14 ans, tout comme dans le deuxième groupe. À l'instar de certains facteurs environnementaux, l'âge du jeune ne semble pas avoir d'incidence sur le contrôle ou la sensibilité de la mère envers l'enfant, la majorité des mères (N=9) arborant un style d'éducation « démocratique ».

6.3.5 Le sexe du jeune

Dans le secteur de l'éducation, quelques études ont démontré que les filles présentent généralement un profil plus autodéterminé que les garçons (Daoust, Vallerand & Biais, 1988; Vallerand & Bissonnette, 1992). C'est pourquoi nous avons tenu compte du sexe des jeunes dans notre analyse. Nos résultats nous démontrent que sur les 10 jeunes à l'étude il y a autant de filles que de garçons qui se classent dans le premier groupe (G=3, F=2), que dans le deuxième (G=3, F=2). Après la compilation d'un total de 115 échelles d'autodétermination, nous pouvons même conclure qu'en ce qui concerne le score d'autodétermination global individuel, 30 % des garçons ont un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne de leur classe, en comparaison avec 32 % chez les filles. Ainsi, les résultats obtenus dans le cadre de nos travaux révèlent sans aucun doute l'absence de différence significative entre les sexes sur la moyenne globale d'autodétermination.

Concernant le style parental et les attitudes et pratiques des mères rencontrées, le sexe de l'enfant semble n'avoir aucune influence sur les dimensions « contrôle » et « sensibilité ». Que la mère élève une fille ou un garçon, ses propos sont les mêmes et ses façons d'agir avec son enfant sont similaires. La nuance toutefois observable est reliée aux activités que la mère pratique avec son enfant ou aux sujets abordés lors des discussions avec lui. Plusieurs mères

ont rapporté que les filles aiment parler, entre autres, de mode et de maquillage, tandis que les garçons s'intéressent davantage aux sports et aux jeux vidéo.

6.3.6 Le diagnostic du jeune

Dans le cadre de notre étude, les jeunes ciblés présentaient tous des caractéristiques individuelles les contraignant à être scolarisés sous la politique de l'adaptation scolaire. Les 10 jeunes composant notre échantillon sont considérés par le MELS « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Dans les faits, quatre d'entre eux présentent une difficulté d'apprentissage (DAP), deux présentent une difficulté d'apprentissage combinée à un trouble de l'attention avec hyperactivité (DAP+TDAH), un seul présente à la fois une difficulté d'apprentissage, un trouble de l'attention sans hyperactivité et une déficience intellectuelle légère (DAP+TDA+DIL) et finalement, les trois derniers présentent une difficulté d'apprentissage associée soit à une dysphasie, une dyslexie ou des troubles anxieux. En raison de la complexité des diagnostics et de la combinaison de certaines difficultés, il est impossible de relier ces aspects de leurs caractéristiques individuelles à leur niveau d'autodétermination. Le seul constat qu'il nous est possible de faire est que trois (3) des quatre (4) jeunes ayant un seul diagnostic, soit une difficulté d'apprentissage sans aucun autre trouble associé, se situent dans le deuxième groupe (score inférieur à la moyenne de la classe), tout comme le jeune qui, à l'inverse, présente trois difficultés associées.

Les attitudes et comportements adoptés par les mères sont généralement assez homogènes. Les mères affichant majoritairement un style d'éducation « démocratique » sont à la fois sensibles à l'enfant, tout en exerçant un contrôle et une autorité dans leur mode éducationnel, nonobstant le diagnostic de l'enfant.

6.4 Autre facteur ayant une influence sur le développement de l'autodétermination : le réseau social

Un fait émergent, pour lequel à prime abord nous n'avions pas prévu nous interroger, concerne l'environnement social du jeune. Dans le cadre de notre étude, le système qui attirait notre attention était le microsystème et, au sein de celui-ci, plus spécifiquement la relation de la mère avec l'enfant. Or, les entrevues avec les mères ont révélé que, chez la majorité des jeunes du premier groupe (jeunes qui affichent un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne), le réseau social informel occupe une place importante, voire déterminante. Comme il a été vu précédemment, la fratrie revient à plusieurs reprises dans le discours des mères; elles associent la présence de frères et sœurs comme étant un élément positif qui, selon elles, contribuerait au développement de l'autodétermination. Dans le discours de la mère, on peut aussi noter la présence de la famille élargie : la mère qualifie celle-ci comme étant soutenante et considère les contacts avec elle comme étant réguliers et positifs, tout en soulignant que l'implication du réseau social élargi dans la vie du jeune est marquée.

Comme le soulèvent Deci et Ryan (1985, 1991), pour que la personne ait un sentiment ou un niveau élevé d'autodétermination, l'environnement dans lequel elle évolue doit répondre à certaines conditions. Parmi ces conditions, la qualité de la présence des autres dans le contexte social de la personne contribue à ses comportements, à ses sentiments et à ses croyances. Ainsi, le contexte interpersonnel auquel est exposée une personne contribue au développement de son autodétermination, et ce dans différentes sphères d'activité. Dans le cadre de notre étude, nous observons qu'effectivement la présence et la qualité des liens entre le jeune et les membres de sa famille élargie (oncles, tantes, grands-mères, cousins et cousines du jeune), ainsi qu'avec des amis de la famille, ont un effet positif sur son développement. En résumé, les mères dénotent une certaine forme de soutien de la part de leur réseau social, ce qui, selon elles, aurait contribué au développement de l'autodétermination du jeune.

CONCLUSION

Initialement, cette recherche avait pour but de vérifier trois hypothèses articulées autour de deux concepts. Le premier étant le type de parentage adopté par la mère, décliné plus spécifiquement sur deux dimensions, soit le contrôle et la sensibilité qu'elle exerce sur l'enfant, et le deuxième, le développement de l'autodétermination de jeunes élèves HDAA. Tel que le soutient l'approche écosystémique, le parent est l'acteur ayant le plus d'influence sur l'enfant, c'est pourquoi nous nous sommes volontairement concentrés sur ce dernier. Un peu plus en marge de l'enfant, d'autres facteurs, que nous avons fait le choix de ne pas explorer, ont également une influence. Par ailleurs nous avons examiné certaines questions en lien avec d'autres éléments théoriques complémentaires sur lesquels nous reviendrons.

En premier lieu, nous voulions vérifier si, effectivement, les jeunes démontrant un haut niveau d'autodétermination étaient éduqués par des mères adoptant le style parental « démocratique », comme nous le laissait croire la littérature. Après une analyse rigoureuse de nos contenus, nous pouvons avancer que chez la majorité des dyades à l'étude, la mère joue un rôle prépondérant dans l'éducation et que le père est un acteur de second plan ou encore totalement absent. Toutefois, il nous a été impossible de relier l'adoption du style « démocratique » par la mère à un niveau plus élevé d'autodétermination chez le jeune, donc impossible de confirmer notre première hypothèse voulant que l'adoption du style parental « démocratique » favorise le développement de l'autodétermination. En fait, à comportements et attitudes similaires, par exemple pour deux mères qui adoptent le style parental « démocratique », les résultats sur le niveau d'autodétermination chez le jeune, peuvent être pour l'un élevés et pour l'autre faibles, donc très variables.

L'étude du style parental étant centrale dans nos travaux, tel que mentionné plus haut, nous avons amplement documenté ce concept. Dans la littérature, plusieurs recherches, dont celle de Deslandes et Royer (1994), rapportent que le style « démocratique » est favorable au

développement de l'adolescent, et ce par rapport à plusieurs aspects : estime de soi, indépendance et compétences dans les domaines social et scolaire, autonomie, etc. L'analyse que nous avons menée ainsi que les résultats aux tests administrés aux 10 jeunes de nos dyades, ne nous permettent aucunement de confirmer ni d'infirmier cette théorie. Ayant choisi une méthode de recherche exploratoire, il nous faut demeurer prudents quant aux résultats obtenus. Toutefois, comme dans la majorité des recherches répertoriées et analysées dans les travaux de Hébert en 2007, il semble que ce soit davantage les environnements et les occasions de faire des choix qui influencent le degré d'autodétermination. À la lumière de nos analyses, plusieurs éléments semblent faire une différence entre les deux groupes de jeunes (groupe 1 = niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne, groupe 2 = niveau d'autodétermination inférieur à la moyenne), et se situent au niveau des facteurs environnementaux plutôt que dans le style parental de la mère. Néanmoins, un lien existe manifestement entre l'estime que le jeune a de lui-même et son niveau d'autodétermination. Parmi les résultats obtenus, les jeunes démontrant une bonne estime de soi ont généralement obtenu des scores élevés à l'échelle d'autodétermination. De plus, nous constatons que ces mêmes jeunes sont élevés par des mères qui se préoccupent de cet aspect du développement de l'enfant; il appert donc que des attitudes et pratiques parentales qui valorisent l'enfant et renforcent son estime de soi sont celles favorables au développement de l'autodétermination. Notre analyse a démontré qu'à travers le discours des mères des jeunes du groupe 1, on constate la démonstration de diverses marques d'encouragement et l'utilisation de stratégies de renforcement positif pour souligner l'effort ou la réussite de l'enfant. Ces attitudes et comportements qui valorisent l'enfant ont effectivement été observés. Il n'en demeure pas moins que, contrairement à ce que nous pensions, nous remarquons que sur les 10 dyades, le niveau d'autodétermination des jeunes est davantage influencé par l'environnement dans lequel il évolue que par le style parental de la mère. Encore une fois, rappelons-nous qu'en raison du bassin limité de dyades à l'étude, nous conservons notre prudence quant aux liens et conclusions de nos analyses.

Dans notre deuxième hypothèse, nous souhaitons explorer les facteurs liés aux caractéristiques de l'environnement familial, tels que le statut socio-économique, la scolarité de la mère et le type de famille. L'analyse de nos résultats a démontré que le statut économique et le niveau de scolarité de la mère auraient une influence, à titre d'exemple, sur les jeunes situés dans le groupe 1, qui sont sous la responsabilité des mères les plus scolarisées. En examinant de plus près cet aspect, nous arrivons à la conclusion que les occasions qu'a le jeune d'exercer des choix et les chances qui lui sont offertes de prendre des décisions sont des éléments favorables au développement de son autodétermination. Le niveau de scolarisation de la mère ayant une incidence sur le revenu familial, nous pensons qu'un éventail plus large de choix puisse s'offrir à l'enfant vivant dans ce contexte. Toujours en ce qui concerne les facteurs liés à l'environnement familial, nous nous sommes également intéressés au type de famille. Selon les 10 dyades à l'étude, le fait de vivre dans une famille unie et traditionnelle apparaît aussi comme un facteur favorable au développement de l'autodétermination.

En examinant l'âge, le sexe et le diagnostic des jeunes composant nos 10 dyades, nous sommes également en mesure d'affirmer que ces facteurs personnels n'ont pas eu d'incidence sur le développement de l'autodétermination. Toutefois, il fut intéressant de constater que, parmi les caractéristiques essentielles à l'autodétermination, la sous-dimension qui obtient les meilleurs scores est l'*empowerment* psychologique, et qu'à l'inverse, les scores les plus faibles sont partagés entre l'autonomie et l'autorégulation.

Quant à notre troisième hypothèse, soulignons qu'elle revêtait un caractère subjectif puisqu'elle avait pour objectif de permettre aux mères de communiquer leurs perceptions. Nous souhaitons ici favoriser l'émergence d'éléments supplémentaires, liés ou non au style parental et venant jouer un rôle dans le développement de l'autodétermination du jeune. L'analyse du discours des mères nous a démontré que les jeunes vivant au sein de familles composées de trois enfants ou plus affichent un niveau d'autodétermination égal ou supérieur à la moyenne. Autre constat non négligeable : les mères dans cette situation familiale

accordent un certain niveau d'influence favorable à cette réalité. Celles-ci ont la perception qu'une famille nombreuse augmente les situations d'apprentissage et les occasions de développer l'autodétermination de l'enfant. S'ajoute à cela un autre élément fort intéressant, soit l'importance que les mères des jeunes ayant un haut niveau d'autodétermination accordent à la présence et à la qualité des relations entre le jeune et les membres de sa famille élargie (oncles, tantes, grands-mères, cousins et cousines du jeune), ainsi qu'avec des amis de la famille. Or, les mères ont soulevé qu'une certaine forme de soutien de la part de leur réseau social aurait, selon elles, contribué au développement de l'autodétermination du jeune.

Finalement, en matière de questions exploratoires, nous étions aussi intéressés à comprendre à quel point les jeunes EHDAA ont un réel pouvoir d'agir sur leur projet de vie et à découvrir quelles sont les occasions qu'ils ont de faire des choix et d'actualiser leurs préférences. Au terme de cette recherche, il est possible de répondre à la question initiale, à savoir que la majorité des jeunes composant nos dyades ont plusieurs occasions de faire des choix, selon la mère. Selon le discours des 10 mères interrogées, les jeunes sont libres de choisir leurs vêtements, leur coupe de cheveux et leur style vestimentaire en général. Ils ont aussi la liberté de choisir leurs amis, leurs loisirs et ce qu'ils préfèrent manger le midi, entre autres. Toutefois, les heures d'arrivée/retour et de coucher sont très encadrées, de même que l'ensemble de leurs déplacements.

À l'issue de notre analyse, de nouvelles interrogations ont surgi quant aux opportunités offertes au jeune d'exercer des choix, notamment pour ses loisirs et ses passe-temps. Le niveau socio-économique apparaissant comme un vecteur déterminant, la question qui se pose est à savoir si les enfants des familles moins bien nanties bénéficient d'une aussi grande variété d'options. Les occasions de choisir parmi une panoplie d'activités sont-elles aussi nombreuses et diversifiées? L'actualisation de leurs préférences est-elle limitée ou bien dictée par ce que peut offrir ou non le niveau socio-économique des parents? En tant que société, il pourrait être pertinent de réfléchir davantage à la façon dont nous pourrions proposer à nos jeunes davantage d'occasions d'exercer leurs choix, et ce nonobstant le niveau socio-

économique dans lequel ils évoluent. On peut également se demander comment nous pourrions offrir une plus grande accessibilité aux loisirs et activités, que ce soit par une plus grande variété ou par une offre d'activités plus diversifiées et à moindres coûts. Bref, les conclusions de notre analyse ayant bien démontré qu'au-delà du style parental de la mère, les opportunités offertes par l'environnement de l'enfant jouent un rôle important dans son développement, la pertinence de s'en préoccuper demeure.

En outre, le fait d'avoir laissé la parole aux mères pour connaître leurs perceptions sur ce que nous cherchions à examiner, nous a permis de relever la place importante que peut avoir la fratrie en termes de soutien à l'enfant. Effectivement, selon ce qu'elles nous rapportent, les frères et sœurs aînés s'avèrent une grande source de réconfort, d'appui, de renforcement, d'encouragement et d'aide de toutes sortes pour le jeune HDAA. Si l'on tient compte de ces résultats et que l'on s'appuie sur ces principes, l'intervention familiale pourrait s'en voir enrichie.

Toujours selon les mères ayant participé à l'étude, un autre facteur important ayant contribué au développement de l'autodétermination du jeune constitue le passage du primaire au secondaire. Cette transition, vécue par l'ensemble des jeunes à l'étude, fut pour la majorité un élément favorable, puisque vécu positivement. En résumé, la transition du primaire au secondaire, tout comme celle vécue par les tout-petits à l'entrée scolaire ou par les plus vieux lors du passage de l'école à la vie active, mérite que l'on s'y attarde. Sous de bonnes conditions, ce passage au niveau secondaire peut devenir une source significative d'occasions favorables au développement de l'autodétermination.

Pour conclure, nous espérons que les résultats obtenus dans le cadre de cette étude puissent devenir un point de départ pour favoriser l'émergence de nouvelles connaissances dans le domaine du travail social. Nous souhaitons qu'ils puissent fournir des pistes intéressantes pour améliorer certains aspects, notamment dans l'intervention auprès des jeunes EHDA et de leur famille. Enfin, nous caressons le rêve d'avoir pu insuffler la

prémisse qui nous est chère : l'importance du renforcement du réseau familial, particulièrement en contexte de vulnérabilité.

APPENDICE A

LISTE DES CODES EHDAA DU MELS

**Liste des codes pour les élèves handicapés ou en
difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS 2007)**

Élèves handicapés	Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
23 Déficience intellectuelle profonde	02 Difficulté grave d'apprentissage
24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère	03 Difficulté d'apprentissage (nouvelle définition)
33 Déficience motrice légère ou organique	12 Troubles du comportement
34 Déficience langagière	21 Déficience intellectuelle légère et troubles du comportement
36 Déficience motrice grave	
42 Déficience visuelle	
44 Déficience auditive	
50 Troubles envahissants du développement	
53 Troubles relevant de la psychopathologie	
98 Élèves reconnus handicapés au sens de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et âgées de 18 ans ou plus au 30 juin, mais non reconnus selon nos définitions.	
99 Autre (cf. guide <i>L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), MELS 2007, page 23.</i>	

Troubles graves du comportement

14 Troubles graves du comportement (TGC) – sans entente MELS-MSSS

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
(VERSION JEUNE)

L'INFLUENCE DU STYLE PARENTAL ET AUTRES FACTEURS FAMILIAUX
SUR LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION
DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU
D'APPRENTISSAGE : PERCEPTIONS DE LA MÈRE

IDENTIFICATION

Étudiante et responsable du projet : Patricia Bonin
Programme d'enseignement : Maîtrise en Intervention sociale (3704)
Adresse courriel : boninp@avenirdenfants.org
Téléphone : (514)-526-2187, poste 5200

DIRECTION

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Lucie Dumais, professeure au département de Travail social. Elle peut être jointe au (514) 987-3000, poste 2458 ou par courriel à l'adresse : « dumais.lucie@uqam.ca ».

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Tu es invité à participer à ce projet visant à identifier les attitudes et comportements des parents qui favorisent le développement de l'autodétermination (autonomie). Il vise également à comprendre ce dont les enfants ont besoin pour être en mesure d'avoir développé un haut niveau d'autodétermination (autonomie) une fois adolescent. Si tu as des questions, il me fera plaisir de te répondre.

PROCÉDURE(S)

Ta participation consiste à remplir un questionnaire, ce qui devrait te prendre de 60 à 90 minutes. Une lecture du questionnaire te sera faite à voix haute pour t'aider. Si cela est

nécessaire, une assistance te sera aussi offerte pour te rappeler les consignes, relire les questions, t'aider à écrire les réponses, etc. Tout cela se passera dans ta classe.

Nous t'indiquerons à l'avance le moment où l'étudiante passera dans ta classe pour remplir avec toi le questionnaire; ton enseignante sera présente et ton éducateur spécialisé au besoin.

AVANTAGES et RISQUES

Ta participation contribuera à l'avancement des connaissances concernant ce que les jeunes, EHDAA, ont besoin en termes de soutien, pour être en mesure d'avoir développé un haut niveau d'autodétermination (autonomie) au moment de l'adolescence. Il n'y a pas de risque important associé à ta participation. Tu demeures libre de ne pas répondre à une question que tu estimes embarrassante sans avoir à te justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules l'étudiante responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à ton questionnaire et à son contenu. Le matériel de recherche (questionnaire) ainsi que ton formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

Si tel est ton souhait, une copie de ton questionnaire et tes résultats peuvent être versés à ton dossier scolaire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu acceptes de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements te concernant seront détruits.

COMPENSATION

Ta participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche te sera transmis à la fin du projet si tu le souhaites.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR TES DROITS?

Tu peux contacter l'étudiante responsable du projet, madame Patricia Bonin, au numéro (514) 526-2187 # 5200 pour des questions additionnelles sur le projet. Tu peux également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera ta participation et de tes droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel tu participes a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter le président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut également être joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante responsable du projet m'a transmis les informations pertinentes quant à sa nature et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

- J'accepte de répondre en classe au questionnaire.
- J'accepte qu'une copie de mon questionnaire et les résultats obtenus soient versés à mon dossier scolaire.

Signature du participant :

Nom (lettres moulées) :

Signature de l'étudiante responsable du projet :

Date : _____

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à te remercier !

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et retourner le second à l'étudiante responsable du projet.

APPENDICE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
(VERSION MÈRE)

L'INFLUENCE DU STYLE PARENTAL ET AUTRES FACTEURS FAMILIAUX
SUR LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION
DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU
D'APPRENTISSAGE : PERCEPTIONS DE LA MÈRE

IDENTIFICATION

Étudiante responsable du projet : Patricia Bonin
Programme d'enseignement : Maîtrise en Intervention sociale (3704)
Adresse courriel : boninp@quebecenfants.org
Téléphone : (514)-526-2187, poste 5200

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à identifier les attitudes et pratiques parentales qui sont contributives au développement de l'autodétermination. Il vise également à comprendre ce que les enfants requièrent en termes de soutien, pour être en mesure d'avoir développé un haut niveau d'autodétermination une fois adolescent. Comprendre l'influence que peuvent avoir certaines attitudes et pratiques adoptées par les personnes présentes dans leur environnement, plus particulièrement par la mère. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Lucie Dumais, professeure au département de Travail social à L'UQÀM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000, poste 2458 ou par courriel à l'adresse : « dumais.lucie@uqam.ca ».

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à participer à une entrevue avec l'étudiante d'une durée de 60 à 90 minutes et de compléter un bref questionnaire sur votre situation socioéconomique.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances concernant ce que les jeunes requièrent en termes de soutien, pour être en mesure d'avoir développé un haut niveau d'autodétermination au moment de l'adolescence. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue.

Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules l'étudiante et sa directrice de recherche auront accès au contenu de votre entrevue (enregistrement) et à votre questionnaire et son contenu. Le matériel de recherche (questionnaire et autre) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, par l'étudiante responsable du projet pour la durée totale du projet. Les questionnaires, enregistrements, ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiante responsable du projet, madame Patricia Bonin, au numéro (514) 526-2187 # 5200 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut également être joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante responsable du projet m'a transmis les informations pertinentes quant à sa nature et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

- J'accepte de répondre au questionnaire.
- J'accepte qu'un enregistrement audio de mon entrevue soit capté.

Signature du participant :

Signature de l'étudiante responsable du projet :

Date : _____

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et retourner le second à l'étudiante responsable du projet.

APPENDICE D

CANEVAS D'ENTREVUE

Mise en contexte : Cette recherche s'intéresse au processus de développement de l'autodétermination des adolescents de 12 à 21 ans, scolarisés, et classés « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA).

La question de départ : « Quelles sont les attitudes et pratiques éducatives parentales et autres facteurs familiaux pouvant influencer positivement le processus de développement de l'autodétermination des jeunes EHDAA? »

Le titre de mon projet : L'INFLUENCE DU STYLE PARENTAL ET AUTRES FACTEURS FAMILIAUX SUR LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTODÉTERMINATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE : PERCEPTIONS DE LA MÈRE

Déroulement : Nous sollicitons aujourd'hui votre contribution afin de participer à une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 90 minutes. À noter que votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Il est entendu que les renseignements recueillis dans le cadre de cette recherche demeureront confidentiels.

Thème 1 : La notion de contrôle (encadrement offert par la mère)

Parlez- moi des règles ou limites que vous donnez à votre enfant. (Relance : des exemples de règles ou de règlement de la maison, heure d'entrée, tenue à table...)

Que faites-vous lorsqu'il ne les respecte pas? (Relance : types de sanction infligée)

Parlez-moi des activités de votre enfant en dehors de ses heures de classe.

Savez-vous où il est et avec qui il est les soirs de semaine ou les week-ends? (Relance : êtes-vous au fait de ses déplacements?)

À quoi vous attendez-vous de votre enfant au quotidien? (Relance : quelles sont vos exigences quant à l'entretien de sa chambre, sa participation aux tâches ménagères?)

Quelles sont les occasions qu'a votre enfant de faire des choix? (Relance : par exemple, choisit-il ses vêtements (le matin et lors de l'achat)? Choisit-il sa coupe de cheveux? Choisit-il ce qu'il désire manger comme lunch à l'école? Quels sont ses passe-temps?)

Thème 2 : La sensibilité de la mère (son engagement envers l'enfant)

Parlez-moi de ce que votre enfant veut faire plus tard. (Relance : quelles sont ses aspirations, ses rêves?)

Parlez-moi des discussions que vous avez avec votre enfant.

Parlez-moi de ses amis(es).

Parlez-moi de ses goûts, de ce qu'il aime.

S'il rencontre des difficultés (peine d'amour, problème scolaire), que fait-il?

Lorsqu'il n'arrive pas à faire quelque chose, que faites-vous?

Qu'est-ce que votre enfant est capable d'accomplir seul? (Relance : Fait-il lui-même ses lunches? Participe-t-il aux tâches ménagères? Utilise-t-il le transport en commun?)

Parlez-moi des activités que vous faites avec votre enfant ou des moments que vous passez seule avec lui.

Que faites-vous lorsque votre enfant partage avec vous une bonne nouvelle ou vous manifeste de la joie?

Qu'est-ce qui lui fait plaisir?

Lorsque votre enfant a du chagrin, est triste ou a mal que faites-vous pour le consoler?

Comment réagissez-vous lorsque votre enfant vous soumet une idée ou une opinion sur un sujet?

Thème 3 : Autres facteurs favorisant l'autodétermination

Selon vous, qu'est-ce qui a aidé votre enfant à développer son autonomie?

Y a-t-il une ou des personnes qui ont été (ou sont) significatives pour votre enfant à part vous-même? (Relance : père, fratrie, enseignant...)

Quels sont les attitudes et comportements de cette personne à l'égard de votre enfant? (même style de parentage que la mère?)

Y a-t-il des choses ou des événements de la vie qui ont, selon vous, contribué au développement de son autonomie?

En terminant, y aurait-il autre chose que vous souhaiteriez me mentionner et que nous n'aurions pas discuté?

MERCI !!!

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE : SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE

▪ Vos nom et prénom :

▪ Votre âge : _____

▪ Votre source de revenus :

a) TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

b) TRAVAIL AUTONOME

c) REVENU PROVENANT DU GOUVERNEMENT (Régime de pension du Canada,
Régime de rentes du Québec, Assurance-emploi, Assistance-emploi)

▪ Votre revenu familial brut annuel:

a)	< 10 000 \$
b)	10 000 \$ à 19 999 \$
c)	20 000 \$ à 29 999 \$
d)	30 000 \$ à 39 999 \$
e)	40 000 \$ à 49 999 \$
f)	50 000 \$ à 59 999 \$
g)	60 000 \$ à 69 999 \$
h)	70 000 \$ et plus

▪ Votre état matrimonial :

a) Couple marié

b) Couple vivant en union libre

c) Famille monoparentale

d) Famille recomposée

e) Autre

▪ Votre scolarité :

- a) Aucun diplôme
- b) Diplôme ou attestation d'études secondaires
- c) Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers (DEP ou autre)
- d) Certificat ou diplôme d'études collégiales
- e) Diplôme ou certificat universitaire

▪ Nombre d'enfants dans la famille :

Prénom	Âge	Sexe

MERCI !!!

La construction de ce questionnaire est basée sur les données habituellement recueillies par Statistique Canada. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/ref/dict/fam-azindex-fra.cfm>

APPENDICE F

ÉCHELLE D'AUTODÉTERMINATION DU LARIDI (ARC)
(VERSION POUR ADOLESCENT)

L'Échelle d'Autodétermination du LARIDI (version pour adolescent) est un instrument d'évaluation du degré d'autodétermination conçu pour des élèves présentant des incapacités intellectuelles. Deux objectifs sont poursuivis:

- Fournir aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des incapacités intellectuelles ainsi qu'aux intervenants un moyen d'identifier leurs forces et leurs limites en ce qui concerne l'autodétermination;
- Fournir un instrument de recherche permettant l'analyse de la relation entre l'autodétermination et certains facteurs susceptibles de la favoriser ou de lui nuire.

L'échelle comprend 72 items et est divisée en quatre sections. Chaque section traite d'une

dimension essentielle de l'autodétermination : Autonomie, Autorégulation, « Empowerment » psychologique et Auto-réalisation. Chaque section présente des consignes spécifiques qu'il importe de lire avant de répondre aux items. La notation de l'échelle fournit un score total d'autodétermination ainsi que des scores pour chacune des dimensions essentielles. Le manuel de procédures de l'Échelle d'Autodétermination du LARIDI comprend une réflexion et une démarche exploratoire de l'autodétermination comme objectif éducatif, ainsi qu'une description détaillée de la procédure. L'échelle ne devrait être utilisée que par des évaluateurs qui possèdent des connaissances suffisantes de l'autodétermination.

(Le masculin est utilisé pour alléger le texte)

L'ÉCHELLE D'AUTODÉTERMINATION DU LARIDI (version pour adolescent)

Michael Wehmeyer, Ph.D., Yves Lachapelle, Ph. D., Daniel Boisvert, Ph.D., Danielle Leclerc, Ph.D., Robert Morrissette, Ps.éd

LABORATOIRE DE RECHERCHE INTERDÉPARTEMENTALE EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Âge de l'élève _____ Sexe _____

Date _____

École _____

Nom du professeur _____

LARIDI © 2001

Cette validation transculturelle de l'Échelle d'Autodétermination de l'ARC est réalisée grâce au Consortium National de la Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRSIS) par l'octroi d'une subvention accordée au Laboratoire de Recherche Interdépartementale en Déficiência Intellectuelle (LARIDI).

SECTION 1 AUTONOMIE

CONSIGNE: Réponds à chaque question en cochant la case qui te représente le mieux même si tu le fais à l'aide d'une autre personne. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Coches toujours la case en associant ta réponse à;

Jamais = même quand j'en ai l'occasion

Quelquefois = quand j'en ai l'occasion

Souvent = quand j'en ai l'occasion

Toujours = quand j'en ai l'occasion

1A. Indépendance : Routine de soins personnels & fonctions familiales

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
1. Je prépare mes repas et collations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'entretiens mes vêtements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'accomplis des tâches ménagères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je range mes choses personnelles dans un même endroit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je suis capable de me soigner moi-même si je me blesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je prends soins de ma personne et de mon hygiène.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1A. Sous-total

1B. Indépendance : Interactions avec l'environnement

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
7. J'ai et je me fais d'autres amis de mon âge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'envoie et je reçois du courrier par la poste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je respecte mes engagements et mes rendez-vous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je sais comment agir avec les vendeurs dans les magasins et les serveurs dans les restaurants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1B. Sous-total

1C. Agir en fonction de ses préférences, intérêts et aptitudes: Activités récréatives et de loisirs

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
11. Je choisis des activités qui m'intéressent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je planifie des activités que j'aime faire pour la fin de semaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je m'implique dans les activités scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mes amis et moi choisissons des activités que l'on veut faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'écris des lettres, des notes ou je parle au téléphone avec des membres de ma famille ou des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. J'écoute de la musique que j'aime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1C. Sous-total

1D. Agir en fonction de ses goûts, croyances et aptitudes : Implication communautaire & interactions				
	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
17. Je me porte volontaire pour des activités qui m'intéressent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je fréquente des restaurants que j'aime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je vais au cinéma, voir des spectacles ou danser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je magasine dans les centres d'achats et magasins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je participe à des groupes de jeunes (tels : les scouts, maison des jeunes, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1D. Sous-total				
1E. Indépendance: Interactions avec l'environnement				
	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
22. Je fais des activités à l'école en dehors des heures de cours en fonction de ce que j'aime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je fais des travaux scolaires qui m'aideront dans mon futur emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je fais des plans pour savoir ce que je ferai plus tard comme métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Je travaille ou j'ai travaillé pour ramasser de l'argent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je participe ou j'ai participé à des ateliers ou à des stages de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je me suis informé sur des emplois qui m'intéressent (visites d'endroits, discussions avec des personnes).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1E. Sous-total				
1F. Agir en fonction de ses croyances, intérêts et aptitudes: Activités récréatives et de loisirs				
	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
28. Je choisis les vêtements que je porte et les choses personnelles que j'utilise chaque jour.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je choisis la coupe de cheveux que je désire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je choisis les cadeaux que j'offre à ma famille et mes amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. J'ai décoré ma chambre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je choisis comment je dépense mon argent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Prière de vérifier la section 1 (A à F) pour vous assurer qu'il y a qu'une seule réponse par item et que les items sont tous répondus.</p>				
1F. Sous-total				

SECTION 2
AUTORÉGULATION

CONSIGNE: Chacune des phrases suivantes raconte le début et la fin d'une histoire. Selon toi, qu'est-ce qui s'est passé entre le début et la fin de l'histoire. Choisis la réponse qui te semble la meilleure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

2A. Résolution de problèmes interpersonnels

33. Début : Tu es assis à une réunion (Plan d'Intervention) en compagnie de tes parents et tes professeurs. Tu veux participer à un cours qui te permettrait d'apprendre à devenir un caissier dans un magasin. Tes parents veulent que tu participes à un cours pour garder des enfants. Tu peux seulement prendre un cours.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tu vas assister à un cours qui te permettra d'apprendre à devenir un caissier.

Pointage : _____

34. Début : Tu entends un ami parler d'un emploi disponible à la bibliothèque de ton quartier. Tu aimes beaucoup les livres et aimerais avoir cet emploi. Tu décides que tu veux cet emploi.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tu es engagé à la bibliothèque.

Pointage : _____

35. Début : Tes amis sont en colère contre toi. Cette situation te met vraiment mal à l'aise.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tes amis et toi êtes réconciliés.

Pointage : _____

36. Début : Tu arrives à ton cours de français un matin et tu te rends compte que ton livre de français n'est pas dans ton sac d'école. Tu es fâché parce que tu as besoin de ce livre pour faire tes leçons.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tu utilises un livre pour faire tes leçons.

Pointage : _____

2A. Résolution de problèmes interpersonnels (SUITE)

37. Début : Ton enseignant(e) dit au groupe qu'il faut trouver une personne pour représenter ta classe. Tu aimerais beaucoup la représenter.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tu es élu représentant de classe.

Pointage : _____

38. Début : Tu arrives dans une nouvelle école où tu ne connais personne. Tu aimerais beaucoup te faire de nouveaux amis.

Milieu : _____

Fin : L'histoire se termine alors que tu as beaucoup de nouveaux amis à l'école.

Pointage : _____

2A. Sous-total : _____

2B. Se fixer des buts et des tâches

CONSIGNE : Les trois prochaines questions t'interrogent sur les plans que tu veux faire pour ton avenir. Pour chacune des questions, indique si tu as fait des plans, et si oui, inscris ce qu'ils sont et comment tu penses réussir à les réaliser.

39. Où voudrais-tu habiter après tes études ?

Nomme quatre actions que tu dois faire pour en arriver là :

Je n'ai pas décidé encore

1) _____

Je veux habiter _____

2) _____

3) _____

4) _____

40. Où voudrais-tu travailler après tes études ?

Nomme quatre actions que tu dois faire pour en arriver là :

Je n'ai pas décidé encore

1) _____

Je veux travailler _____

2) _____

3) _____

4) _____

41. Quel type de transport prévois-tu utiliser après tes études ?

Nomme quatre actions que tu dois faire pour en arriver là :

Je n'ai pas décidé encore

1) _____

J'utiliserai _____

2) _____

3) _____

4) _____

2B. Sous-total : _____

Section 3 Empowerment Psychologique

CONSIGNE: Pour chaque phrase, coche la réponse qui te décrit le mieux. Choisis une seule réponse sur les deux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- | | |
|---|--|
| <p>42. <input type="checkbox"/> D'habitude, je fais ce que mes amis veulent faire... ou
<input type="checkbox"/> Je le dis à mes amis s'ils font quelque chose que je ne veux pas faire.</p> <p>43. <input type="checkbox"/> J'exprime mes idées et opinions lorsqu'elles sont différentes... ou
<input type="checkbox"/> Je suis habituellement d'accord avec les idées et opinions des autres.</p> <p>44. <input type="checkbox"/> Je suis habituellement d'accord quand on me dit que je ne peux pas faire quelque chose ou...
<input type="checkbox"/> Je leur dis que je suis capable quand je pense en être capable.</p> <p>45. <input type="checkbox"/> J'informe les personnes lorsqu'elles me font de la peine... ou
<input type="checkbox"/> J'ai peur de dire aux autres qu'ils me font de la peine.</p> <p>46. <input type="checkbox"/> Je peux prendre les décisions qui me concernent... ou
<input type="checkbox"/> D'autres personnes prennent les décisions pour moi.</p> <p>47. <input type="checkbox"/> Travailler fort à l'école ne m'aide pas beaucoup... ou
<input type="checkbox"/> Travailler fort à l'école va m'aider à me trouver un bon emploi.</p> <p>48. <input type="checkbox"/> Je peux obtenir ce que je veux en travaillant fort... ou
<input type="checkbox"/> J'ai besoin de chance pour obtenir ce que je veux.</p> <p>49. <input type="checkbox"/> Ça ne vaut pas la peine de persévérer et ça ne changera rien... ou
<input type="checkbox"/> Je continue d'essayer même quand je n'ai pas réussi.</p> | <p>50. <input type="checkbox"/> J'ai les aptitudes pour faire le travail que je veux faire... ou
<input type="checkbox"/> Je ne possède pas les aptitudes pour réaliser le travail que je souhaite faire.</p> <p>51. <input type="checkbox"/> Je ne sais pas comment me faire des amis... ou
<input type="checkbox"/> Je sais comment me faire des amis.</p> <p>52. <input type="checkbox"/> Je suis capable de travailler avec d'autres personnes... ou
<input type="checkbox"/> Je ne travaille pas bien quand je suis avec d'autres personnes.</p> <p>53. <input type="checkbox"/> Je ne fais pas de bons choix... ou
<input type="checkbox"/> Je peux faire de bons choix.</p> <p>54. <input type="checkbox"/> Si j'ai les aptitudes, je trouverai l'emploi que je veux faire... ou
<input type="checkbox"/> Je ne trouverai pas l'emploi que je veux même si j'ai les aptitudes.</p> <p>55. <input type="checkbox"/> Je vais avoir de la difficulté à me trouver de nouveaux amis... ou
<input type="checkbox"/> Je serai capable de me faire des amis dans de nouvelles situations.</p> <p>56. <input type="checkbox"/> Je pourrais travailler avec d'autres personnes si nécessaire... ou
<input type="checkbox"/> Je ne pourrais pas travailler avec d'autres personnes si je dois le faire.</p> <p>57. <input type="checkbox"/> Mes choix ne seront pas respectés... ou
<input type="checkbox"/> Je serai capable de faire respecter mes choix.</p> <p style="text-align: right;">3. Sous total : _____</p> |
|---|--|

Section 4

Auto-Réalisation

CONSIGNE: Selon toi, les phrases suivantes décrivent-elles des sentiments que tu éprouves, d'accord ou pas d'accord.

58. Je n'ai pas honte des sentiments que je ressens.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
59. Je me sens libre d'être parfois en colère envers ceux que j'aime.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
60. Je peux exprimer mes sentiments même en présence d'autres personnes.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
61. Je peux apprécier les personnes avec qui je suis en désaccord.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
62. J'ai peur de ne pas bien faire les choses.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
63. Il vaut mieux être soi-même que d'être une personne populaire.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
64. Je suis aimé parce que j'aime les autres.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
65. Je connais ce que je fais de mieux.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
66. Je n'accepte pas mes limites.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
67. Je sens que je ne peux pas accomplir plusieurs choses.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
68. J'aime ma personne.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
69. Je ne suis pas une personne importante.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
70. Je sais comment compenser pour mes limites.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
71. Les autres personnes m'aiment.	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord
72. J'ai confiance en mes aptitudes (capacités à faire quelque chose).	<input type="checkbox"/> D'accord	<input type="checkbox"/> Pas d'accord

Section 4 Sous total : _____

Calcul Étape 1 :
Inscrire les scores bruts pour chaque section :

Autonomie

1A=

1B=

1C=

1D=

1E=

1F=

Total section 1 :

Autorégulation

2A=

2B=

Total section 2 :

Empowerment psychologique

3=

Total section 3 :

Auto-réalisation

4=

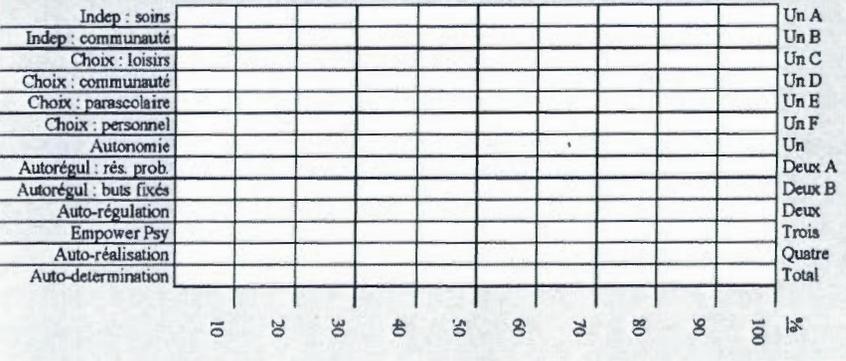
Total section 4 :

Calcul Étape 2 :
Additionner les scores des quatre sections
Auto-détermination
Total=

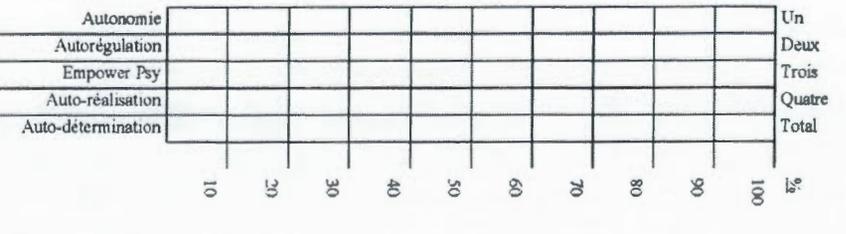
Calcul Étape 3 :
En référant à la table de conversion de l'appendice A, convertir les scores bruts en percentiles pour comparer à la distribution normale et le pourcentage de réponses positives.

Autonomie	Distribution normale	Score positif
1A=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1B=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1C=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1D=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1E=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1F=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total section 1 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autorégulation		
2A=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2B=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total section 2 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empowerment Psychologique		
3	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total section 3 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Auto-réalisation		
4=	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total section 4 :	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Auto-détermination		
Score Total=	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Calcul Étape 4 :
Compléter le graphique avec les scores convertis. Ensuite, remplir les écarts en noir jusqu'au score cible (voir exemple dans le manuel) :



Calcul Étape 5 :
Inscrire sur le graphique les percentiles correspondant aux réponses positives :



BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M. D. S. 1989. *Attachments beyond infancy*. American Psychologist, p. 709-716.
- Alpert, G, et Dunham, R. 1986. *Keeping academically marginal youths in school: A prediction model*. Youth and Society, p. 346-361.
- Baker, B. L, et Heller, T. L. 1996. *Preschool children with externalizing behaviors: experience of fathers and mothers*. Journal of Abnormal Child Psychology, p. 513-532.
- Bambara, L.M., Cole, C.L, et Kroger, F. 1998. *Translating self-determination concept into support of adult with severe disabilities*. Journal of Association for Persons with Severe Handicaps.
- Beaumring, D. 1971. *Current Patterns of Parental Authority*. *Developmental Psychology Monographs* 4 (I, part 2).
- Beaumring, D. 1978. *Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relation*. Journal of social issues, vol. 34, no2, p. 179-196.
- Beaumring, D. 1991. *Parenting styles and adolescent development*. In Encyclopedia of adolescence, vol. 2, Lerner, R., M., Peterson, A., C, Brooks-Gunn, J. (Eds.), p. 746-757.-
- Bégin, J. 1998, *L'attitude face aux enfants doués et aux services à leur offrir: Analyse détaillée des écrits et des résultats*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie (G.I.R.E.D.T.).
- Besnard, T, Joly, J. Verlaan, P, et Capuano, F. 2009. *Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire*. *Enfances, Familles, Générations*, Numéro 10, printemps 2009.
- Bornstein, L, Bornstein M.-H. 2007. *Pratiques parentales et développement social de l'enfant*. In Tremblay, RE, Barr, RG, Peters, RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007:1-4.
- Bornstein, M.-H. 2002. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2002.

- Boutet, M, et Hurteau, M. 1993, *Vers une intégration dans la communauté*, cahier 1, Fondements théoriques, Québec.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 330 p.
- Brooks, V, et Coll, K. 1994. *Troubled Youth : Identification and Intervention Strategies*. Paper presented at the National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Denver, CO.
- Burchinal, M.R, Peisner-Feinberg, E, Pianta, R, et Howes, C. 2006. *Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories*. *Journal of School Psychology*, 40(5), p. 415-436.
- Ceballo, R, et McLoyd, V.C. 2002. *Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods*. *Child Development*, 73, p.1310-1321.
- Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 2006. Goodnow JJ. *Sources, effets et changements possibles en matière d'habiletés parentales*.
- Césari, L. 2001. *Quand le défi est appelé intégration*. In *Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issues de la migration*. Bem: La Découverte, p. 46-78.
- Claes, M, et al., 2005. *Parenting, Peer Orientation, Drug Use, and Antisocial Behavior in Late Adolescence: A Cross-National Study*. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5): p. 401-411.
- Cloutier, Richard. 1994. *Mieux vivre avec nos adolescents*. Le jour Centre universitaire de services psychologiques. 2005. Université du Québec à Trois-Rivières, *Journal universitaire de services psychologique*, Volume 2, Numéro 1.
- Commissaire à la santé et au bien-être. 2011. *Améliorer notre système de santé et de services sociaux*. Rapport d'appréciation de la performance du système de santé et de services sociaux. État de situation : portrait de la périnatalité et de la petite enfance au Québec, 249 p.
- Commission scolaire de Laval. 2006. *Une école adaptée à tous ses élèves à Laval ; politique en matière d'adaptation scolaire*, Laval (Québec), Service de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 35 p.
- Connell, J. P, et Wellborn, J. G. 1991. *Competence, autonomy and relatedness: Amotivational analysis of self-system processes*. In Gunnar, M., R. & Sroufe, L. A. (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 23, p. 43-77.
- Dallaire, N, et Chamberlant, C. 1996. «Empowerment, crise et modernité», *Revue canadienne de santé mentale*, vol.15, no.2, p. 87-107.

- Daoust, H, Vallerand, R. J, et Biais, M. R. 1988. Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29 (2a), 172 p.
- Darling, N, et Steinberg, L. 1993. *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin* 1993;113(3) p. 487-496.
- Deci, E.L. 1992. *The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective*. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* pp. 43-70. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L, et Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. 1991. *A motivational approach to self: integration in personality*. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on Motivation*, Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, University of Nebraska Press, 38, p. 237-288.
- De Luccie, M. 1996. *Predictors of paternal involvement and satisfaction*. *Psychological Report*, 79 (3-2), p. 1351-1359.
- 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.
- Deslandes, R, et Cloutier, B. 2005. *Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents* in revue Française de pédagogie, No : 151, p. 61-72.
- Deslandes, R, et Lafortune, L. 2001. *La collaboration École-Famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents* in revue des sciences de l'éducation vol. XXVII, #3 p. 649-669.
- Deslandes, R, et Potvin, P. 1998. *Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents*. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), p. 9-24.
- Deslandes, R, et Royer, É. 1994. *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire*. *Service social*, 43, p. 63-80.
- Deslandes, R, et Royer, É. 1997. *Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level*. *Behavioral Disorders*, 23, p. 18-28.
- Deslauriers, J. P., 1991. *Recherche qualitative: guide pratique* Montréal: Mc Graw-Hill, Coll. Thema. 142 p.
- Doucet, D. 1993. *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Dornbusch, S. M, Ritter, P. L, Leiderman, P. H, Roberts, D. F, et Fraleigh, M. J. 1987. *The relation of parenting style to adolescent school performance*. Child Development, 58, p. 1244-1257.
- Dubeau, D, Clément, M-E, et Chamberland, C. 2005. *Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité*. Enfances, Familles, Générations, 3, p. 1-13.
- Duclos, G, et Duclos, M. 2005. *Responsabiliser son enfant*. Collection du CHU Ste-Justine pour les parents. 198 p.
- Durlak, J.A. 1997. *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York, Plenum Press.
- Eccles, J. S, Early, D, Frasier, K, Belansky, E, et McCarthy, K. 1997. *The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents functioning*. Journal of Adolescent Research, 12, p. 263-286.
- Fergusson, D. M, et Lyndskay, M. T. 1996. «Adolescent Resiliency to Family Adversity». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (3), p. 281-292.
- Fougeyrollas, P, Bergeron, H, et Robin, J.P. 2002. *Intégration du cadre conceptuel du PPH à la démarche des plans d'intervention individualisés*. RIPPH, Lac St-Charles. Québec.
- Friedrich, W.N, Reams, R, et Jacob, H. 1988. *Sex differences in depression in early adolescents*. Psychological Reports, 62, p. 475-481.
- Gadivia, P.S, et Stoneman, Z. 1997. «Family Predictors of Maternal and Paternal Involvement in Programs for Young Children with Disabilities». *Child Development*, 68 (4), p. 701-717.
- Gecas, V. 1979. *The influence of class on socialization* p. 365-404 in *Contemporary Theories about the Family*, edited by Wesley R. Burr, Reuben Hill. F. Ivan Nye, and Ira L. Reiss. New York: Free Press.
- Gibson, C.H.1991. *A concept analysis of empowerment*. Journal of Advanced Nursing, 16, p. 354-361.
- Guralnick, M. J. (1989). *Social competence as a future direction for early intervention programs*. Journal of Mental Deficiency Research, 33, p. 275-281.
- Gutiérrez, L. 1990. *Working with Women of Color : An Empowerment Perspective*, *Social Work*, 35, p. 149-153.

- Grolnick, W. S. 2003. *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Grolnick, W. S, et Ryan, R. M. 1989. *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. Journal of Educational Psychology, 81, p. 143-154.
- Grolnick, W. S, et Ryan, R. M. 1992. *Parental resources and the developing child in school*. In M. E. Procidano & C. B. Fisher (Eds.), *Contemporary families: A handbook for school professionals*. New York: Teachers College Press.
- Gruse, JE, Hastings, PD. 2006. *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press; 2006.
- Halloran, W.D. 1993. *Transition services requirement: Issues, implications, challenge*. In R.C. Eaves & P.J. McLaughlin (Eds.), *Recent advances in special education and rehabilitation* (p. 210-224). Boston: Andover Medical.
- Hauser, S. T, Vieyra, M. A. B, Jacobson, A. M, et Wertlieb, D. 1985. *Vulnerability and resilience in adolescence : Views from the family*. Journal of Early Adolescence, 5, p. 81-100.
- Hawley, MC, et Whirter E, 1991. *Empowerment in counseling*. Journal of Counseling et Development, 69, p. 222-227.
- Hawley, D. R, et DeHaan, L. 1996. *Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives*. Family Process, 35, p. 283-298.
- Hébert, L. 2007. *Études des relations entre les occasions des faire des choix et l'autodétermination de personnes présentant une déficience intellectuelle qui vivent en résidence d'accueil*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en psychoéducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hinshaw, S.P. 1992. *Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention*. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 60 p.
- Hoeve, M, et al., 2007. *Long-Term Effects of Parenting and Family Characteristics on Delinquency of Male Young Adults*. European Journal of Criminology, 4, p. 161-194.
- Jourdan-Ionescu, C. 2003. *L'intervention précoce et les programmes de prévention*. In M. J. Tassé et D. Morin (Éds), *La déficience intellectuelle*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, p.159-181.
- Kimchi, J, et Schaffner, B. 1990. *Childhood protective factors and stress risk*. In L. E. Arnold (Éd.), *Childhood stress*. New York : John Wiley and Sons Inc.

- Lachapelle, Y, et Boisvert, D. 1999. *Développer l'autodétermination des adolescents en milieu scolaire*. Revue canadienne de psychoéducation 28 (2). p. 23-29.
- Lachapelle, Y, Boisvert, D, Cloutier, G et al., 2002. *C'est mon avenir après tout ? Revue Européenne du Handicap Mental*, p. 4-14.
- Lachapelle, Y, et Wehmeyer, M.L. 2003. *L'autodétermination* in M.J. Tassé et D. Morin. La déficience intellectuelle. Gaëtan Morin.
- Lacharité, C, et Gagnier, J.P. 2009. *Comprendre les familles pour mieux intervenir, Repères conceptuels et stratégies d'action*. Les Éditions de la Chenelière Éducation inc.
- Lamborn, S. D, Mounts, N. S, Steinberg, L, et Dornbusch, S. M. 1991. *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. Child Development, 62, p. 1049-1065.
- Larocque, S, Langevin, J, Drouin, C, et Faille, J. 1999. *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Larose, F, Terrisse, B, Lefebvre, M-L, et Grenon, V. 2000. *L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions, 4, (2), p. 103-127.
- Lawrence, A, et al., 2001. *Youth Violence: A Report of the Surgeon General. United States: Department of Health and Human Services*.
- Leblanc, J, Noiseux, Y, et Silvestro, M. 2005. *Pratiques solidaires dans la relation d'échange : monographie d'initiatives au Québec*, UQAM, Cahiers du CRISES no ES0506, copublication CRISES/ARUC-ÉS, novembre, 151 p.
- Le Bossé, Y. 2004. *De «l'habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment*, *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), p. 30-51.
- Le Camus, J, *Une place pour le père, déjà dans la petite enfance*, in Besnard, T, Joly, J, Verlaan, P, et Capuano, F. 2009. *Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire*. *Enfances, Familles, Générations*, Numéro 10, printemps 2009.

- Lee M, Vernon-Feagans L, Vazquez A, et Kolak A. *The influence of family environment and child temperament on work/family role strain for mothers and fathers*. *Infant and Child Development in* Besnard, T, Joly, J, Verlaan, P, et Capuano, F. 2009. *Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire*. *Enfances, Familles, Générations*, Numéro 10, printemps 2009.
- Maccoby, E.E, et Martin, J.A. 1983. *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In Hetherington EM, ed. *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983:1-101. Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. 4th ed; vol 4.
- Mahoney, G. and A. Powell. 1988 *Modifying Parent-Child Interaction: Enhancing the Development of Handicapped Children*. *Journal of special education* 22(1, Spring):. EJ 373 542, p. 82-96.
- Malcuit, G, et Pomerleau, A. 1983. *L'Enfant et son environnement, une étude fonctionnelle de la première enfance*. Presses de l'Université du Québec, 379 p.
- Malecki, C.K, et Elliott, S.N. 2002. *Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis*. *School psychology quarterly*, p. 1-23.
- Mantzicopoulos, P. Y, et Morrison, D. 1994. *A comparison of boys and girls with attention problems : Kindergarten through second grade*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, p. 522-533.
- Marcotte, D, Fortin, L, Royer, E, Potvin, P et Leclerc, D. 2001. *L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*. 712 p.
- Marfo, K, Dinero, T.E, Browne, N, Gallant, D, Smyth, R, et Corbett, A. 1992. *Child, Program, and Family Ecological Variables in Early Intervention, Early Education and Development*, 3(1), p. 27-43.
- Mayer, R et Laforest, M. 1990. *Problème social, le concept et les principales écoles théoriques*. *Service social*, vol.39, no.2. Université Laval, Sainte-Foy.
- Mayer, R, Ouellet, F, Saint-Jacques, M.C, et al., 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal (Qc), Éditions Gaëtan Morin, 409 p.
- McVie, S. et Holmes, L. 2005. *Family Functioning and Substance Use at Ages 12 to 17*. The Edinburgh Study of Youth Transition and Crime (No. 9). Edinburgh: The University of Edinburgh, Centre for Law and Society.

- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). *Des services de garde accessibles aux enfants handicapés*, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/servicesdegarde/parents/services_programmes-specialises/enfants-handicapes/Pages/index.aspx] (Consulté le 22 juillet 2011).
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. 2001. *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 56 p.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 2003. *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 34 p.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions (2000)*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. 2007. *L'organisation des services éducatifs aux Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* Québec, Gouvernement du Québec
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. 2001. *De l'intégration sociale à la participation sociale. Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et autres proches*. Direction des communications du ministère de la santé et des Services sociaux. Gouvernement du Québec. Québec. 111 p.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. 1998 a. *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle: un impératif humain et social*. Québec: MSSS, 47 p.
- Mucchielli, A. 1991. *Les méthodes qualitatives*. Paris: Que Sais-je. Presses Universitaires de France, 126 p.
- Mucchielli, L. 2000. *Familles et délinquances: un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones*. (K. Mucchielli, Ed.). France : Allocations familiales, Caisses nationale d'allocations familiales (CNAF).
- Murry, V. M, et Brody, G. H. 1999. *Self-regulation and self-worth of Black children reared in economically stressed, rural, single-parent families: The contributions of risk and protective factors*. Journal of Family Issues, 20, p. 458-484.

- Ninacs, W.A. 2003. *L'empowerment et l'intervention sociale : document d'accompagnement*, Journées d'animation 2003 sur l'empowerment en lien avec la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, Montréal, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), 46 p.
- Ninacs, W.A. 2007. *Vers l'institut de la mobilisation et du pouvoir d'agir des communautés territoriales (impact) survol des principaux éléments conceptuels*. Coopérative de consultation en développement La CLÉ
- Nonaka, I, et Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Office des personnes handicapées du Québec. 2003. *La transition de l'école à la vie active : Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*, Drummondville (Québec), OPHQ, 43 p.
- Osterreith, P. 1957. *L'enfant et la famille*, Paris: Édition du scarabée, 185 p. In Trudelle, Denis. 1991. *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économique*. Thèse présentée à l'université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctorat en éducation.
- Palacio-Quintin, E. 1987. *Variables de l'environnement familial affectant le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économiquement faible*, Trois-rivière, Québec. : Groupe de recherche sur le développement de l'enfant, Université du Québec à trois-rivière, 18 p.
- Paquette, D. 2004. *Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité*. Revue de psychoéducation, 33, p. 61-74.
- Pinto, R et Grawitz, M. 1967. *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Librairie Dalloz, pp. 934 in Mayer, Robert, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint-Jacques et al., 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal (Qc), Éditions Gaëtan Morin, 409 p.
- Pleck, Joseph, H. *Two dimensions of fatherhood : a history of the good dad-bad dad complex*. In Besnard, T, Joly, J, Verlaan, P, et Capuano, F. 2009. *Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire*. *Enfances, Familles, Générations*, Numéro 10, printemps 2009.
- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*, Routledge and Kegan Paul. London, UK.
- Potvin et al., 1999. *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. Revue canadienne de l'éducation 24, 4, p.441-453.

- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. 1997. *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaetan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Pourtois, J.P, et al., 1984. *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles : éditions Labor, 254 p.
- Pourtois, J.P. 1979. *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Collection «Pédagogie d'aujourd'hui, paris : presses universitaires de France, 248 p.
- Ramey, C et Ramey, S. 1998. *Prevention of Intellectual Disabilities: Early Interventions to Improve Cognitive Development*. Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham.
- Rappaport, J. 1987. *Terms of empowerment/exemplars of prevention : toward a theory for community psychology*. American Journal of Community Psychology, 15, p.121-148.
- Rouzier, F, et Terrisse, B. 1986. *Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire*, Université du Québec à Montréal.
- Rumberger, R, Ghatak, W.R, Poulos, G, Ritter, P, et Dornbusch, S.M. 1990. *Family influences on dropout behavior in one California high school*. Sociology of Education, 63, p. 283-299.
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal of Orthopsychiatry, 57, p. 316-331.
- Ryan, R. M. 1993. *Agency and organisation: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development*. In Jacobs, J. E. (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Development Perspectives on motivation, Current theory and research in motivation*. Vol. 40, Lincoln, NE: University of Nebraska Press, p. 1-56.
- Ryan, R. M, Connell, J.P, et Deci, E.L. 1985. *A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in education*. In Ames, C, et Ames, R. E. (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu* New York: Academic Press, p. 13-51.
- Sameroff, A.J, Seifer, R, Baldwin, A, et Baldwin, C.1993. *Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors*. *Child Development*.
- Sampson, R, Raudenbush, S, et Earls, F. 1997. *Neighborhoods and Violent Crime: a Multilevel Study of Collective Efficacy*. *Science*, 227(532), p. 918-924.

- Sandall, S, Hemmeter, M.L, Smith B.J, et McLean, M.E. (EDs.) 2005. DEC recommended practices: *A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Division for Early Childhood.
- Savoie, J. 2007. *La délinquance autodéclarée par les jeunes*. Juristat, 27(6). Ottawa : Statistique Canada, Centre canadien de la statistique juridique.
- Schaefer, E.S, et Bell R.Q. 1958. *Family Assessment: A Guide to Methods and Measures*. 500 p.
- Smith, D. 2004. *Parenting and Delinquency at Ages 12 to 15. The Edinburgh Study of Youth Transition and Crime (No. 3)*. Edinburgh: The University of Edinburgh Centre for Law and Society.
- Steinberg, L, Lamborn, S.D, Dornbusch, S.M, et Darling, N. 1992. *Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed*. Child Development, 63, p. 1266-1281.
- Steinberg, L, Elmen, J.D, et Mounts, N.S. 1989. *Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents*. Child Development, 60, p. 1424-1436.
- Steinberg, L, Mounts, N.S, Lamborn, S.D, et Dornbusch, S.M. 1991. *Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches*. Journal of Research on Adolescence, 1, p.19-36.
- Steinberg, L. et al., 1992. *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed* in Child development, Vol 63 #5, p 1266-1281.
- Terrisse, B, Lefebvre, M.L, Larose, F, et Martinet, N. 2000. *L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle 4 et 5 ans de milieu socio-économiquement faible*. Ve Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, La Sorbonne, 12-15 avril.
- Terrisse, B, et Larose, F. 2009. *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*, édition révisée janvier 2009. Les éditions du Ponant.
- Terrisse, B, et Larose, F, et Lefebvre, M.L. 1998. *Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF), manuel (version révisée 1998)*. Les éditions du Ponant. 77 p.
- Terrisse, B. 1989. *Environnement familial, intervention précoce et éducation familiale*. Montréal, Québec.: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 25 p.

- Théorêt, M, et Lesieux, E. 2006. *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*, Montréal, Département de psychoéducation et d'andragogie, Facultés des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Thériault, J, et Lavoie, N. 2004. *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont : Logiques.
- Trudelle, Denis.1991. *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économique*. Thèse présentée à l'université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctorat en éducation.
- Vallerand, R.J. 1989. *Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française*. *Psychologie canadienne*, 30, p. 662-680.
- Vallerand, R.J. 1994. *Une introduction à la psychologie sociale contemporaine*. In R. J. Vallerand. *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, Qc: Gaétan Morin (Éd.), p. 3-52
- Vallerand, R. J, et Bissonnette, R. 1992. *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. *Journal of Personality*, 60, p. 599-620.
- Verquerre, R. 1989. *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. Thèse de doctorat d'État Lettres et Sciences humaines, Paris, Paris-V, Sorbonne in Trudelle, D.1991. *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économique*. Thèse présentée à l'université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctorat en éducation.
- Vittaro F, et Gagnon, C. 2003. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome 1, Les problèmes internalisés. PUQ.
- Waddel, G. M. 1990. *A comparison of dropouts and persisters characteristics in a suburban Pennsylvania school district*. *Dissertation Abstracts International*, 51 (5-A), 1511 p.
- Wang, M. et Haertel, G. 1995. *Educational Resilience*. *Handbook of Special Education. Research and Practice*. Second Edition. Oxford. Pergamon in Larose, F, Terrisse, B, Lefebvre, M.L. et Grenon, V. 2000. *L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*, 4, (2), p. 103-127.

- Wasserman, G, et al., 2003. *Risk and Protective Factors of Child Delinquency*. Child delinquency, Bulletin Series. Washington DC : U.S Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Wehmeyer, M.L, et Bolding, N. 1999. *Self-determination across living and working environments : a matched-simples study of adults with mental retardation*. Mental Retardation.
- Wehmeyer, M.L, Lachapelle, Y, Boisvert, D. Leclerc, D, et Morissette, R. 2001. *L'échelle d'autodétermination (version pour adolescent) du LARIDI*. Trois-Rivières : Laboratoire de Recherche Interdépartemental en Déficience Intellectuelle (LARIDI), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Wehmeyer, M.L, et Ward, M.J. 1995. *The spirit of the IDEA mandate; Student involvement in transition planning*. *Journal of the Association for Vocational Special Needs Education*, 17, p.108-111.
- Wehmeyer, M. L, et Sands, D.J. 1996. *Self determination across the life de span; independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes in Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M.L. 2003. *L'autodétermination dans* Tassé, M.J, et Morin, D. La déficience intellectuelle. Gaëtan Morin.
- Welsh, M, Parke, RD, Widaman K, et O'Neil, R. 2001. *Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis*. *Journal of School Psychology*. 30. p. 463-481.
- Youniss, J, et Smollar, J. 1985. *Adolescent relations with mothers, fathers, and friend*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmerman, M.A. 1990. *Taking Aim on Empowerment Research: On the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions*, *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), p. 169-177.
- Zimmerman, M.A, Israel, B.A, Schultz, A, et Checkoway, B. 1992. *Further Explorations in Empowerment Theory: An Empirical Analysis of Psychological Empowerment*. *American Journal of Community Psychology*, 20 (6), p. 707-727.