

Article

« Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire »

Monique Allès-Jardel et Christiane Ciabrini

Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 1, 2000, p. 75-98.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032028ar>

DOI: 10.7202/032028ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire

Monique Allès-Jardel
Professeure

Christiane Ciabrini
Professeure

Université de Provence, Aix-Marseille I

Résumé – Cet article examine l'influence des variables socioculturelles et familiales sur le parcours scolaire d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. Pour l'environnement sociofamilial ont été pris en considération le niveau socioéconomique et les pratiques éducatives de la famille alors que, pour les enfants, ont été étudiés la santé mentale en relation avec l'adaptation sociale et scolaire. Les résultats indiquent que la réussite scolaire et une bonne santé mentale sont liées; inversement, les difficultés scolaires sont souvent en relation avec des problèmes de santé mentale. Il ressort que c'est en milieu plus favorisé qu'on trouve une structuration familiale souple et qui soutient un meilleur développement.

Introduction

Les enfants n'ont pas tous le même itinéraire scolaire; le niveau socioéconomique, culturel et le cadre familial sont souvent associés à ces inégalités. L'objet de cette recherche est d'essayer de comprendre les différences de cheminement dans un milieu relativement homogène sur le plan social: les zones d'éducation prioritaire (ZEP). En France, la ZEP est une zone délimitée géographiquement et administrativement située dans des quartiers défavorisés (habitat, loisirs, sécurité, retard scolaire, abandon de la scolarité au collégial, présence d'enfants étrangers) et disposant de moyens supplémentaires pour lutter contre les inégalités sociales. En effet, quand on évoque ces zones d'éducation, ce qui vient d'abord à l'esprit, c'est l'échec scolaire et social. Par conséquent, il nous a semblé intéressant d'étudier un certain nombre de variables interreliées relatives à l'adaptation sociale et scolaire. Cette étude est envisagée dans une perspective écosystémique, théorie développée par Bronfenbrenner (1979, *In* Allès-Jardel, 1995). En référence à cette théorie, l'environnement de l'enfant comprend quatre sous-systèmes en interaction les uns avec les autres: le microsystème, l'exosystème, le mésosystème et le macrosystème. Le microsystème est le

système le plus proche de l'enfant, le contexte dans lequel il a un rôle à jouer, où il exerce un certain nombre d'activités en interaction avec des adultes (parents, éducatrice, enseignant) et ses pairs.

Nous étudierons les variables du microsystème sociofamilial : pratiques éducatives parentales et niveau socioéconomique et culturel qui, selon toutes les recherches en éducation familiale, influencent le développement de façon significative. Nous avons aussi pris en compte dans cette recherche plusieurs variables individuelles de l'enfant : l'estime de soi, le sentiment de contrôle et la santé mentale dont nous estimons qu'elles sont en relation étroite avec l'intégration scolaire et sociale. La santé mentale est évaluée par le questionnaire *Dominique*, élaboré au Québec (Valla, Bergeron, Bérubé, Gaudet et St-Georges, 1994; Valla, Bergeron, Bidaut-Russel, St-Georges et Gaudet, 1997). L'adaptation scolaire est en effet considérée comme le résultat d'influences réciproques s'exerçant entre l'enfant et ses différents milieux de vie. Dans cet article, nous présentons essentiellement les résultats concernant les relations entre les variables sociofamiliales, la santé mentale et l'adaptation scolaire qui peut, en effet, être considérée comme le résultat d'influences réciproques s'exerçant entre l'enfant et ses différents milieux de vie.

Comment définir la réussite scolaire? Selon les instructions officielles (loi d'orientation n° 89-486 du 10 août 1989), la réussite scolaire suppose la mise en œuvre d'un certain nombre de compétences dont le contenu dépend de l'âge des enfants. Les compétences dites transversales sur lesquelles l'accent est mis dès l'école maternelle concernent la construction de la personnalité, l'apprentissage de la vie sociale, l'acquisition de l'autonomie, le désir de connaître et d'apprendre, et la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps. Elles constituent à la fois les conditions des autres compétences qui sont les compétences méthodologiques (mémoire, méthodes de travail, traitement de l'information), les acquisitions dans le domaine de la langue écrite et orale et les compétences disciplinaires qui vont devenir primordiales à l'entrée de l'école primaire. L'échec scolaire serait une difficulté durable à mettre en œuvre un certain nombre de compétences dans les divers domaines cités ci-dessus. En effet, l'enfant arrive à l'école primaire à l'âge de six ans avec son histoire; il doit faire face à de nouvelles exigences, les règles y sont plus strictes, les apprentissages plus contraignants. L'école révèle ses difficultés psychologiques; elle peut permettre à l'enfant de les dépasser ou, selon le type d'exigences, trop faibles ou trop fortes, les aggraver. Si les problèmes deviennent trop importants, elle peut se révéler impuissante.

Dans ce contexte, c'est dans un souci d'égalité que s'est mise en place, en France, la généralisation de la préscolarisation qui tend à supprimer les écarts entre groupes sociaux. D'ailleurs, la fréquentation de la maternelle est liée à un meilleur déroulement de la scolarité notamment lors de l'entrée à l'école primaire. Déjà, en 1990-1991, 99 % des enfants français fréquentent la maternelle dès trois ans. Aujourd'hui, les

durées moyennes de préscolarisation sont très proches d'une catégorie sociale à l'autre. Cependant, quelle que soit la durée de celle-ci, la réussite au cours préparatoire (CP) demeure très liée à l'origine sociale des élèves, puisque, à ce niveau, les taux de redoublement varient de 3,1 % dans les catégories socioprofessionnelles favorisées à 17 % dans les catégories défavorisées. Cependant, l'appartenance sociale ne permet pas de prédire la réussite ou l'échec d'un élève. La variable appartenance sociale n'expliquerait à elle seule que 20 % des acquis réalisés par les élèves en fin de CP. Mais ces inégalités sociales demeurent fortes et persistent au secondaire.

Avant d'aborder les problèmes d'adaptation scolaire et de santé mentale, il paraît pertinent d'essayer de donner une définition d'un enfant psychologiquement «bien-portant» (Chiland et Young, 1990). Un enfant «normal» serait un enfant qui ne serait pas confronté à des difficultés internes et externes supérieures à son équipement affectif, à ses facultés défensives (Achenbach, Mc Conaughy et Howell, 1987). Ce n'est donc pas l'absence de difficultés qui définit la «normalité»; certains conflits sont des passages obligés structurant la personnalité de l'enfant, mais bien la capacité de l'enfant à les dépasser, à s'adapter à lui-même et aux autres sans se bloquer dans ces conflits et se faire rejeter par les autres. Les troubles extériorisés¹, contrairement aux troubles intériorisés², sont plus aisément repérables par leurs différentes manifestations et par l'inadaptation qui les caractérise (Dumas, 1999). Les frustrations répétées produisent de l'agressivité engendrant de l'angoisse qui renforce à son tour l'agressivité.

Éducation familiale et adaptation sociale et scolaire

Les recherches en éducation familiale proposent d'étudier les mécanismes par lesquels la famille exerce une influence sur le développement affectif, cognitif et langagier. Pourtois et Desmet (1989) définissent l'éducation familiale comme une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents en vue d'encourager, chez leur enfant, l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs. Mais ils pensent aussi que l'influence est réciproque, car l'enfant par sa présence, ses exigences, son identité constitue un élément non négligeable d'influence sur les membres de la famille. Baumrind (1971, 1991, *In* Allès-Jardel, 1995), s'appuyant sur les relations bidirectionnelles parents-enfant, a identifié trois principaux types de pratiques éducatives qui se structurent autour de deux axes majeurs: l'axe amour-hostilité et l'axe autonomie-contrôle, qui correspondent à un ensemble de pratiques variées telles que la rigidité, la coopération, la coercition, l'autoritarisme. Les pratiques de style autoritaire se caractérisent par l'importance du contrôle, une faible clarté dans la communication, une haute exigence de maturité et une faible implication chaleureuse. Les enfants ont des difficultés d'ordre psychologique, ils sont inhibés et conformistes, peu confiants en eux-mêmes, peu autonomes, ce qui entraîne des problèmes scolaires. Dans les pratiques de style démocratique, le contrôle

est assez important, la communication de qualité, une haute exigence de maturité et une forte implication chaleureuse. Dans ce type de famille, l'enfant a confiance en lui, développe un contrôle interne; il est autonome, compétent sur le plan social, recherché par ses pairs et bien adapté scolairement. Dans les pratiques de style permissif, le contrôle est faible; l'enfant est peu autonome, insécure, impulsif, centré sur lui-même, scolairement mal adapté et peu motivé.

Pour Lautrey (1980), les pratiques éducatives sont déterminées par les conditions de vie. Elles vont avoir une influence sur le développement cognitif de l'enfant. Afin de dépasser le simple constat de lien avec le niveau socioéconomique, il a pris comme modèle théorique d'étude le cadre piagétien. Deux processus expliquent le développement de l'enfant: l'assimilation, activité par laquelle l'enfant intègre les propriétés de son environnement, et l'accommodation, activité par laquelle l'individu modifie ses schèmes, sa structure pour s'ajuster à un changement. Ainsi, Lautrey fait l'hypothèse qu'un environnement présentant à la fois des perturbations capables de susciter des déséquilibres et des régularités capables de susciter des rééquilibrations semble plus favorable qu'un environnement riche en régularités, mais pauvre en perturbations, ou pauvre en régularités et riche en perturbations. Pour vérifier cette hypothèse, les parents ont été interrogés sur leurs pratiques éducatives. Il a ainsi déterminé trois types de structuration (souple, faible, rigide) et deux systèmes de valeur: celles qui valorisent l'initiative et visent le contrôle interne, et les celles qui valorisent la soumission de l'enfant, sa conformité à une norme et placent à l'extérieur de lui le contrôle de son comportement. Par exemple, dans un environnement soûplement structuré, les régularités et les perturbations sont présentes en nombre suffisant et favorisent un bon développement. De façon plus synthétique, Palaccio-Quintin (1989) a tenté de dégager les convergences d'un ensemble d'études montrant les facteurs qui apparaissent comme favorables ou défavorables à la réussite à des épreuves intellectuelles. Elle est parvenue à caractériser deux types d'environnement familiaux: celui des enfants qui réussissent le moins bien et celui des enfants qui réussissent le mieux. Dans ce dernier type, les parents aident à l'exploration, orientent vers la tâche, posent plusieurs questions, donnent des rétroactions positives, des informations spécifiques et pertinentes. Enfin, ils encouragent la vérification des résultats et les conséquences des actions. Ces pratiques se rencontrent essentiellement dans les milieux socioéconomiquement favorisés.

Liens entre milieu social, structuration familiale et adaptation scolaire

Lautrey (1980) a montré que les enfants qui bénéficient d'une structuration éducative souple présentent une meilleure réussite aux tests. Il a aussi constaté que les structurations souples se rencontraient dans les milieux favorisés et les structurations rigides et faibles dans les milieux modestes. Pour cet auteur, la structuration et les valeurs sont le fruit d'un ensemble complexe d'interactions entre les conditions de vie

objectives, les représentations et les caractéristiques de la personne. Le système éducatif est une variable intermédiaire dans la relation entre classe sociale et développement cognitif de l'enfant. Dans cette perspective, l'échec scolaire serait partiellement extérieur à l'institution scolaire, les structures cognitives étant liées aux structures familiales. Les enfants des classes défavorisées se trouvent confrontés à une culture qui est loin d'eux alors que les enfants des classes favorisées sont proches de la culture scolaire. De plus, selon Pourtois et Desmet (1989), les parents de milieux défavorisés manifestent des sentiments d'impuissance vis-à-vis de l'école et ne peuvent pas aider efficacement leur enfant. La crise économique qui touche surtout les milieux défavorisés accentue ces sentiments et les représentations négatives de l'école. L'enfant ne peut se projeter dans l'avenir puisque la vie de la famille est centrée sur le présent et les problèmes quotidiens. Inversement, les parents de milieu social favorisé ont confiance dans la réussite de leur enfant et le style scolaire ne leur est pas étranger. Selon Pourtois, la perception que les parents ont de la réussite ou de l'échec scolaire de leur enfant joue un rôle important sur l'image que l'enfant se fait de lui-même.

Cette recension de la documentation scientifique montre que si les études concernant l'adaptation sociale et scolaire sont nombreuses, les recherches s'emploient généralement à déterminer des liens de causalité unidirectionnelles entre deux variables principales considérées comme les plus déterminantes. Mais cette recension des écrits indique précisément que la réalité est beaucoup plus complexe et que les variables susceptibles d'avoir un effet sont multiples. C'est pourquoi il nous a semblé important de tenter de cerner le rôle de variables individuelles en interaction avec des variables situationnelles. De plus, pour essayer de répondre à ces questionnements, il nous a paru intéressant de tenter d'étudier « objectivement » des variables qu'on évalue de manière un peu empirique lorsqu'on est praticien. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence ce qui différencie l'enfant en échec de l'enfant en réussite. Sachant qu'ils sont tous deux scolarisés en zone d'éducation prioritaire, qu'ils sont issus d'un milieu modeste, qu'ils sont parfois tous deux enfants issus de l'immigration (autant d'enfants d'immigrés dans un groupe que dans l'autre), ils peuvent avoir tous deux une fratrie nombreuse. Il s'agit d'examiner aussi si les différences observées peuvent faire l'objet d'actions particulières en direction de la famille, de l'enseignant et de l'enfant. Par conséquent, ce qui fait l'originalité de cette étude est son cadre multidimensionnel auprès d'une population composée d'immigrants vivant dans des quartiers sensibles. Elle devrait permettre de mieux cerner quelques-unes de ces multiples variables ainsi que leurs relations dans une perspective d'évaluation et de prévention.

Hypothèses

En référence aux travaux précédents, nous nous attendons à ce que : a) plus d'enfants en bonne santé mentale se trouvent parmi ceux qui réussissent et qu'il y ait plus de difficultés psychologiques chez ceux qui échouent; b) plus de pratiques

éducatives souples caractérisent le groupe d'enfants en situation de réussite et plus de pratiques éducatives faibles, le groupe en difficultés d'apprentissage ; c) comparés aux enfants qui réussissent, ceux qui ne réussissent pas proviennent de familles issues de milieu socioprofessionnelle défavorisé et dont le revenu économique est le plus faible; d) les structurations souples se présentent surtout dans le milieu le «plus favorisé» et les structurations faibles, dans le milieu le moins favorisé.

Méthodologie

Les participants

Les sujets dont l'âge moyen est 6 ans ont été choisis en fonction de leur adaptation scolaire et de leur réussite ou non dans les apprentissages en particulier de la lecture, qui est l'apprentissage qui va conditionner la suite de la réussite scolaire. C'est pourquoi la population provient de classes de cours préparatoires de deux écoles dans la banlieue de Toulon, région PACA (Provence, Alpes, Côte d'Azur, dans le Sud de la France). Elles sont toutes deux situées en zone d'éducation prioritaire. Nous avons ainsi obtenu deux groupes. Les douze premiers sujets sont en situation de réussite dans l'apprentissage de la lecture; ils forment le premier groupe (G1). Les douze sujets suivants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture; ils sont dans le deuxième groupe (G2); par ailleurs, ils sont tous suivis en rééducation depuis l'école maternelle, selon les modalités décrites dans la problématique. Il y a autant de filles que de garçons, mais compte tenu du petit nombre, cette variable n'a pas été retenue. Il y a autant d'enfants de parents immigrés dans un groupe que dans l'autre. Les variables sexe et origine culturelle sont ainsi neutralisées.

Tableau 1
Répartition des sujets

Population	G1	G2	Total
Filles	6	6	12
Garçons	6	6	12
Total	12	12	24
Immigration	7	7	14
Non-immigration	5	5	10
Total	12	12	24

Le contexte de l'étude

La politique de la ZEP a pour objet de renforcer l'action éducative et repose sur une approche de l'échec scolaire dans un cadre plus large que l'école, car l'adaptation

scolaire se construit dans et en dehors de l'institution scolaire (circulaire n° 90-028 du 1^{er} février 1990). Cette politique impose d'associer les personnels de l'éducation nationale, les élus locaux et les partenaires socioculturels dans des actions intégrées dans un projet proposé et conçu par une équipe d'animation. Ce projet permet aussi d'articuler ces différentes actions pour créer une dynamique de lutte contre l'échec scolaire. La politique des ZEP a pour objet de « renforcer l'action éducative, dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite des enfants et des adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale » (circulaire n° 90-028 du 1^{er} février 1990).

En zone d'éducation prioritaire, c'est souvent le domaine de la langue orale et écrite qui fait problème, provoquant des « déficits » dans d'autres domaines de compétence. Les enfants de la ZEP ne sont pas tous en difficulté scolaire. Certains enfants réussissent leur scolarité conformément aux objectifs fixés par l'Éducation nationale française; d'autres ont des difficultés auxquelles les enseignants font face en adaptant leur pédagogie; enfin, il y a les enfants en échec pour lesquels les solutions pédagogiques proposées en classe se révèlent insuffisantes, voire sans effet. Cette diversité de parcours scolaires alors que les enfants sont tous issus de milieux modestes repose la question des facteurs de l'adaptation scolaire et des facteurs de risques ou, au contraire, de protection. Les actions d'aide spécialisée à dominante « rééducative » sont définies par une circulaire ministérielle (Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 90-083, 1990). Elles proposent, dès l'école maternelle puis élémentaire, des interventions spécifiques auprès des élèves en difficulté scolaire, globale ou particulière, éventuellement auprès d'enfants handicapés. Ces interventions ont pour objectif, d'une part, de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les divers apprentissages et activités proposées par l'école et, d'autre part, de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi. Ces interventions visent à permettre un engagement actif et personnel de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la reconstitution de ses compétences d'élève.

Pour atteindre ces objectifs, les intervenants spécialisés compétents du réseau d'aide choisissent et mettent en œuvre, dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle. L'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et, dans la mesure du possible, avec leur concours. L'intervention auprès des enfants se fait individuellement ou en très petits groupes. Les difficultés de l'enfant peuvent s'exprimer dans différents registres: comportemental, cognitif ou langagier. Les enfants sont signalés par l'enseignant ou « repérés » dans le cadre d'un dépistage (observation, test d'évaluation scolaire) effectué en début d'année ou en cours d'année scolaire. La prise en charge se décide après la phase de dépistage en équipe éducative. La rééducation a lieu à l'école, mais en dehors de la classe, deux fois par semaine environ, elle dure trois quarts d'heure.

À l'issue de la grande section de la maternelle, certains enfants, qui sont en grandes difficultés (troubles de la personnalité, troubles importants du comportement, retard mental), peuvent faire l'objet d'une orientation dans des institutions spécialisées adaptées à leurs difficultés. D'autres enfants ayant un retard dans les apprentissages, tel que leur passage au cours préparatoire semble prématuré sans pour autant être compromis, peuvent être maintenus un an en grande section de maternelle ou orientés dans une école d'adaptation pour une ou deux années. Ils regagnent ensuite leur école de quartier dans une classe correspondant à leur niveau. L'objectif de ces orientations n'est pas de sélectionner les meilleurs élèves pour le cours préparatoire; l'école primaire reste pour la majorité des enfants le lieu privilégié de socialisation et d'apprentissage. Lorsqu'une prise en charge est décidée, un travail d'explication et de compréhension des problèmes de l'enfant, amorcé en équipe éducative, se poursuit en collaboration avec les autres membres du réseau. Il s'agit d'entretiens avec les parents pour connaître l'histoire de l'enfant, ses relations au sein de sa famille, les pratiques éducatives, leur profession, leur niveau d'études, le type d'aide qu'ils peuvent apporter à l'enfant, mais aussi de rencontres avec l'enseignant pour connaître ses pratiques pédagogiques, sa perception de l'enfant, le type d'aide qu'il peut apporter à l'enfant, ses relations avec la famille. L'objectif est aussi de mieux connaître l'enfant: ses acquis sur lesquels il faudra s'appuyer pour l'aider, son mode relationnel, le sens qu'il donne à l'école, sa conception des règles et de la norme, l'estime qu'il a de lui-même. Il faut en effet essayer d'agir sur tous les éléments des différents systèmes dans lesquels l'enfant est impliqué pour l'aider à dépasser ses difficultés.

Les instruments d'évaluation des différentes variables

Les instruments d'évaluation se présentent sous la forme de deux questionnaires destinés aux parents ou aux enfants.

Questionnaire sur les pratiques éducatives – Ce questionnaire comprend un certain nombre d'items extraits du questionnaire de Lautrey (1980), validé et utilisé dans de nombreuses recherches tant en France qu'au Québec. Le niveau d'étude et la profession permettent de classer les parents selon trois niveaux socioprofessionnels.

- N1: le père ou la mère exerce une profession libérale ou chef d'entreprise employant plus de cinq employés, ou a fait des études supérieures.
- N2: le père ou la mère est employé, cadre moyen, artisan, petit commerçant ou a fait des études secondaires.
- N3: le père ou la mère exerce une profession de contremaître, ouvrier qualifié ou non, personnel de service et a seulement fait des études primaires avec une éventuelle qualification professionnelle.

Les dix questions relatives aux pratiques parentales sont à trois réponses possibles, chacune correspondant à un type de structuration: faible, souple ou rigide. Au moins

cinq réponses dans le même type de structuration étaient nécessaires pour qualifier les parents. Par ailleurs, trois qualités parmi onze et trois principes d'éducation parmi dix doivent être classés par ordre d'importance. Ces qualités et ces principes sont relatifs à deux systèmes de valeurs différents: celui qui valorise l'initiative et vise le contrôle interne, celui qui valorise la soumission de l'enfant, sa conformité à une norme et place à l'extérieur de lui le contrôle de son comportement. Enfin, deux autres items ont été rajoutés concernant la perception que les parents ont du tempérament et du comportement de leurs enfants.

Questionnaire sur la santé mentale – Les difficultés scolaires en particulier lors de l'apprentissage de la lecture peuvent être dues à des désordres de fonctionnement préexistants que l'école révèle. L'école peut les atténuer, les renforcer ou peut-être même les «fabriquer» en raison de son incapacité à prendre en compte les particularités de l'enfant pour l'aider à donner un sens aux apprentissages. Pour évaluer la nature des difficultés, il existe différents outils: tests d'intelligence, tests projectifs, entretiens.

L'instrument utilisé dans cette recherche est le *Dominique* version 6. Ce test d'évaluation psychopathologique présente à la fois un grand intérêt pour le dépistage, la prévention et comme instrument d'appréciation de l'adaptation scolaire et sociale. Selon Valla *et al.* (1996), les enfants ont «une vue imprenable sur leur propre monde intérieur, ce sont des informateurs essentiels pour l'étude de leur propre santé» (p. 10). Le dépistage et le traitement des problèmes de santé mentale devraient être effectués très tôt car ceux-ci ont des conséquences fâcheuses sur le devenir des enfants. De plus, les enfants dépressifs ne dérangeant pas le bon déroulement de la classe, ils sont rarement repérés. Ils risquent pourtant de développer une angoisse importante pouvant entraîner des tentatives de suicide à l'adolescence. Enfin, le repérage des différents troubles devrait, par des actions appropriées, permettre d'éviter que des difficultés passagères ne se transforment en troubles durables et perturbent le développement et l'adaptation scolaire et sociale ultérieure.

Le *Dominique* est un questionnaire présenté comme une bande dessinée, qui évalue les problèmes de santé mentale des enfants de 6 à 11 ans, selon les critères du DSM-III-R (Association américaine de psychiatrie, 1989, 1994), tout en tenant compte des limites cognitives des enfants. Ce n'est pas un test projectif, il illustre des situations précises. Il couvre les sept problèmes de santé mentale¹ les plus fréquents chez les enfants de 6 à 11 ans: la phobie simple (10 dessins), la dépression majeure (19 dessins), l'hyperactivité avec déficit de l'attention (16 dessins), le trouble d'opposition (13 dessins) et le trouble des conduites (12 dessins). Le personnage principal, *Dominique*, est un garçon ou une fille (le sexe est volontairement ambigu) placé dans différentes situations de la vie quotidienne: à la maison, à l'école et avec d'autres enfants. La question posée verbalement à l'enfant est explicitée par une, deux, ou trois images présentées sur la même page qui illustrent l'émotion ou le comportement visé. L'enfant évalué doit dire si oui ou non il s'identifie au héros. Le questionnaire

comprend 96 pages réparties dans deux cahiers. Le premier cahier inclut quatre pages introductives pour familiariser l'enfant avec le personnage et ce qu'on attend de lui.

Pour qu'un symptôme puisse être considéré comme un critère diagnostique, il doit être présent, avec une certaine fréquence, une durée minimale et parfois un âge avant lequel les symptômes sont apparus. Il n'étudie pas les dimensions temporelles des critères du DSM-III-R, car l'âge des enfants, c'est-à-dire leur niveau de développement, ne le permet pas. La passation dure environ vingt minutes. L'introduction de dessins (huit) montrant des enfants heureux rend l'instrument plus acceptable et entraîne moins de réponses pathologiques. Enfin, les planches qui se succèdent appartiennent à des diagnostics différents pour éviter l'effet de halo. Des grilles de correction instantanée permettent de calculer rapidement le nombre de réponses positives pour chaque problème évalué. Pour établir les diagnostics, un algorithme est utilisé. Ce test a été utilisé en France, d'abord à Toulouse, puis avec les objectifs spécifiques définis précédemment à l'Université d'Aix-en-Provence; il a donc donné lieu à une première validation (Dugré, Massonat et Allès-Jardel, 1997; Dugré, 1998) et a permis d'établir une comparaison des résultats obtenus entre le Québec et la France.

Les limites du questionnaire *Dominique* se situent, selon Valla lui-même, dans l'approximation des diagnostics du DSM-III-R. Les possibilités cognitives des enfants ne permettent pas d'étudier la fréquence ni la durée des symptômes et il ne peut être administré avant quatre ans. La désirabilité sociale peut être une limite de l'instrument s'il est utilisé seul, mais les troubles de la conduite ciblés par ce moyen sont souvent repérés par l'entourage de l'enfant, ce qui en réduit le risque. Selon Valla, trois types de variables peuvent être associées aux problèmes de santé mentale des enfants et des adolescents: celles qui sont le fait de l'enfant lui-même, celles qui sont issues de l'environnement familial et celles qui décrivent l'environnement social. Les deux premières impliquent des actions centrées sur le sujet ou sur sa famille. Récemment, une harmonisation entre une nouvelle version informatique sous forme de cédérom et le DSM-IV a été effectuée tout en pointant les limites des correspondances entre cet instrument, la classification et la description des différents symptômes.

Le déroulement de la recherche

Deux lettres ont été envoyées aux parents: une première les informant de la participation de leur enfant à une recherche, une deuxième les invitant à compléter le questionnaire. Une lettre a été adressée aux autorités scolaires afin d'obtenir l'autorisation d'effectuer cette recherche et d'en préciser le contenu. Certains parents du groupe en difficulté, et pour lesquels nous craignons des blocages, ont été invités à un entretien au cours duquel les questions ont été posées oralement. Les questionnaires destinés aux enfants ont fait l'objet de deux séances de trente minutes environ chacune en passation individuelle. Le recueil de données a été effectué par une étudiante qui était en même temps institutrice spécialisée dans une de ces écoles.

Résultats

Les résultats des tests statistiques figurent entre parenthèses. Le test appliqué pour vérifier les hypothèses est le khi carré. Il permet de comparer des fréquences et de vérifier si le fait d'appartenir à une modalité d'une variable entraîne l'appartenance à une modalité d'une autre variable.

La santé mentale

Certains enfants présentent un problème et une pathologie: deux enfants dans le premier groupe, six dans le deuxième groupe; par exemple, le sujet 15 a une pathologie d'angoisse de séparation et un problème de dépression. Les enfants du second groupe ont plus de difficultés psychologiques (problèmes et pathologie confondus) que les enfants du premier groupe. Ces enfants sont suivis en rééducation par le réseau d'aide, leur histoire individuelle et familiale est donc «connue». Il est clair que les difficultés psychologiques préexistaient: l'école ne fait que les pointer. L'apprentissage de l'écrit nécessite et favorise le pouvoir de distanciation, de communication, le pouvoir de la trace que des enfants en grande difficulté ne peuvent assumer. Les problèmes de santé mentale entraînent donc des difficultés scolaires. Ces enfants ont besoin d'une aide sur le plan psychologique. Pour les seconds, l'école, sans «fabriquer» les problèmes psychologiques, les renforce par sa difficulté à prendre en compte la singularité de ces enfants; elle ne permet pas à l'enfant de dépasser des difficultés inhérentes à tout changement de milieu et de culture.

Tableau 2
Nombre de problèmes et de pathologies dans chaque groupe

Santé mentale	Problèmes		Pathologies	
	G1	G2	G1	G2
Troubles intériorisés				
Phobie	0	0	0	2
Angoisse	1	1	1	2
Hyperanxiété	1	2	1	1
Dépression	0	3	0	1
Troubles extériorisés				
Hyperactivité	0	1	0	1
Opposition	0	0	1	2
Troubles des conduites	0	0	0	1
Total	2	7	3	10

Les variables environnementales socioéconomiques

- Niveau socioéconomique (NSE) et type de structuration éducative dans chaque groupe

Les résultats de Lautrey se confirment partiellement. Dans l'ensemble des sujets, il y a autant d'enfants appartenant à un milieu moyen que défavorisé; il y a plus d'enfants de niveau 2 dans G1 et plus d'enfants de niveau 3 dans G2. Nous pouvons constater la présence d'une majorité de structururations éducatives rigides dans l'ensemble des sujets et dans chaque groupe. Les structururations souples sont plutôt dans G1, les structururations faibles dans le G2. Les structururations rigides se répartissent également dans les deux niveaux, les souples sont dans le niveau le plus favorisé et les faibles dans le milieu défavorisé.

Tableau 3
NSE, structuration éducative et adaptation scolaire

Niveau	G1		G2		S	
	N	%	N	%	N	%
Moyen (2)	7	58,0	5	41,6	12	50,0
Défavorisé (3)	5	41,6	7	58,0	12	50,0
Structuration	G1		G2		S	
	N	%	N	%	N	%
Souple	4	33,3	1	8,0	5	20,8
Rigide	8	66,0	7	58,0	15	62,5
Faible	0	0	4	33,3	4	16,6

Examinons maintenant les relations entre le niveau socioéconomique et le type de structuration éducative familiale. Toutes les structururations familiales souples sont dans le milieu 2 et toutes les structururations familiales faibles dans le milieu 3 ($2 = 6,662$; $p = 0,0357$; $dl = 2$). Les structururations rigides se répartissent dans les deux milieux de manière égale, mais toutes les structururations souples sont dans le groupe le plus favorisé et les structururations faibles sont dans le groupe le moins favorisé.

Tableau 4
Type de structuration pour chaque NSE

Niveau/structuration	Moyen (12 sujets)		Défavorisé (12 sujets)	
	N	%	N	%
Rigide	7	58,3	8	66,6
Souple	5	41,6	0	0
Faible	0	0	4	33,3

Qualités qu'on peut souhaiter chez un enfant et principes d'éducation – Les qualités et principes sont rangés par ordre d'importance. Pour déterminer cet ordre, nous avons attribué trois points à la qualité ou au principe mis en première position, deux points à ceux placés en deuxième position, un point pour la troisième position; ensuite, nous avons fait la somme des points pour chaque principe et qualité, ce qui donne les classements suivants.

Tableau 5
Classements des qualités et des principes

Qualités	Principes
Politesse	Surveiller le plus possible ce qu'il fait.
Bien travailler à l'école	L'encadrer avec souplesse.
Le respect des autres	Lui faire confiance.
La propreté	Le préserver des mauvaises fréquentations.
L'honnêteté	Lui donner l'exemple.
La curiosité d'esprit	Avoir une discipline stricte.
L'obéissance	Le récompenser s'il fait bien et le punir s'il fait mal.
La bonté	Adapter ses interventions.
La persévérance	Lui laisser beaucoup de responsabilités.
L'indépendance	Lui laisser beaucoup de liberté.
L'esprit critique	

Pour l'ensemble des sujets, ce sont les valeurs qui privilégient la soumission de l'enfant, sa conformité à une norme et placent à l'extérieur de lui le contrôle de son comportement qui arrivent en première position. Indépendamment du style éducatif, nous pouvons penser que certaines valeurs comme la liberté ou la responsabilité, l'indépendance ou l'esprit critique sont peut-être jugées trop difficiles à inculquer chez des enfants de sept ans, ce qui expliquerait qu'elles occupent les derniers rangs. La politesse et la propreté sont davantage valorisées dans le groupe 2; selon Lautrey, ce sont les qualités les plus problématiques et les plus importantes dans les milieux défavorisés. Ce serait une manière de rester digne malgré les difficultés et les conditions de vie précaires. Une contradiction apparaît dans le groupe 2: l'encadrer avec souplesse arrive en première position. Nous nous attendions à trouver chez ces parents une structuration souple, ce qui n'est pas le cas. De plus, toutes les autres valeurs sont plutôt dans le registre de la soumission à une norme. Deux autres explications sont possibles, une incompréhension de l'item de la part de certains parents qui ne maîtrisent pas bien la langue et qui se sont peut-être focalisés sur le mot encadrer et l'ont compris comme synonyme de contrôle. La deuxième explication se situe peut-être sur le plan de la désirabilité sociale: tous les parents de ce groupe ont eu des entretiens avec des membres du réseau d'aide. Il est possible, cette dimension étant valorisée lors de « conseils éducatifs », que les parents l'aient citée pour donner une image positive d'eux-mêmes.

La perception par les parents du comportement et du tempérament de leur enfant nous permet de distinguer quatre types de perception : facile et pacifique (F), difficile et colérique (D), moyennement facile et pacifique (M), moyennement facile et colérique (O). Il y a une majorité d'enfants perçus comme pacifiques dans l'ensemble des sujets, un peu plus dans le G1. Les problèmes de santé mentale ne sont perçus que lorsqu'il s'agit de troubles extériorisés (sujets 23, 19, 8) : ces troubles gênent, perturbent la vie familiale et la vie scolaire. Les autres troubles sont moins dérangeants; c'est même parfois le contraire: une fillette (Sujet 15) très anxieuse est perçue par sa mère comme timide, «bébé» comblant (peut-être?) le désir maternel de la conserver comme telle, car c'est la dernière de la fratrie.

Les variables familiales

Une majorité d'enfants vivent avec leurs deux parents, un peu plus dans le G1. Une petite fille (sujet 4) est élevée par son père; son estime de soi sociale et physique est faible et sa valeur propre est moyenne. Bien qu'il s'agisse ici d'un cas isolé, il est intéressant de le souligner, car Dugré (1998) a trouvé, sur un plus grand nombre d'enfants, des résultats similaires (communication personnelle).

Tableau 6
Type de situation familiale dans le G1 et le G2

Enfant élevé par :	G1		G2		S	
	N	%	N	%	N	%
les deux parents	11	91,6	9	75,0	20	83,3
la mère seule	0	0	2	16,6	2	8,3
le père seul	1	8,3	0	0	1	4,0
un parent et son conjoint	0	0	1	8,3	1	4,0

– Répartition en fonction du travail de la mère et de sa scolarité

Une majorité d'enfants du premier groupe ont une mère qui travaille et inversement pour le deuxième groupe. Le degré d'études a sans aucun doute une incidence dans la réussite de l'enfant, mais d'autres facteurs interviennent. Pour les quatre enfants du G1 dont la mère n'a pas dépassé le degré de l'école primaire; il en est de même pour le père. En général, ce sont les derniers de la fratrie: nous pouvons penser qu'ils bénéficient de l'aide des aînés et qu'ils ont un statut privilégié; un seul enfant du G2 est dans ce cas.

Tableau 7
Scolarité et activité professionnelle de la mère dans le G1 et le G2

	G1		G2		S	
	N	%	N	%	N	%
Oui	8	66,6	3	25,0	11	45,8
Non	4	33,3	9	75,0	13	54,0

Scolarité et emploi de la mère	Primaire et sans emploi	Primaire avec emploi	Au-delà du primaire et sans emploi	Au-delà du primaire et avec emploi
G1	3	1	1	7
G2	4	0	5	3

Nous constatons une relation entre le niveau socioéconomique des mères et le fait qu'elles occupent un emploi. Les mères qui travaillent sont de niveau intermédiaire (2). Les mères qui ne travaillent pas sont de niveau défavorisé (3) ($2 = 6,254$; $p = 0,0124$; $dl = 1$). De même, il y a une corrélation entre les pratiques éducatives et le fait d'occuper un emploi. Les mères qui travaillent pratiquent une structuration souple, mais plus de mères «rigides» ne travaillent pas ($2 = 6,662$; $p = 0,0357$; $dl = 2$).

Discussion

Cette recherche s'est centrée sur l'étude des liens entre des variables socioculturelles et familiales, et l'adaptation scolaire en zone d'éducation prioritaire. À partir des résultats obtenus et de leur analyse, nous pouvons nous interroger sur l'existence de relations avec les autres systèmes d'appartenance de l'enfant et montrer en quoi la théorie écosystémique comme modèle explicatif du développement et de l'adaptation scolaire et sociale peut aider à comprendre les difficultés des enfants. Dans chaque groupe, les effectifs peuvent paraître restreints, mais il était difficile dans le cadre de la ZEP, étant donné le type de population et les différents instruments utilisés, de pouvoir travailler sur un plus grand nombre de sujets. Cependant, les résultats obtenus confirment, d'une part, la plupart des hypothèses et démontrent, d'autre part, l'intérêt de ce type d'étude pour la pratique. L'avantage, comme nous l'avons déjà mentionné, est d'étudier objectivement des variables qu'on évalue de manière un peu empirique lorsqu'on est praticien. Les différentes épreuves ont été administrées par une institutrice qui faisait partie intégrante de l'école, ce qui a facilité la mise en place de la recherche. Tous les élèves participants connaissaient le réseau d'aide et c'est avec confiance qu'ils ont accepté de répondre aux questions, car la situation, sans être forcément habituelle, n'était pas nouvelle. Ceci a permis à des enfants de répondre plus librement; en revanche, certaines réponses directement reliées aux apprentissages ont pu être influencées par la fonction occupée dans l'école.

Une synthèse des résultats nous permet d'affirmer que l'enfant qui réussit le mieux et présente la meilleure adaptation sociale et scolaire provient plutôt d'un milieu familial favorisé pratiquant des formes de structuration éducative plutôt souple ou rigide (Lescarret et Philip-Adish, 1994); il est généralement le dernier de la fratrie et sa mère a un emploi; il a une bonne estime de soi cognitive (Beltempo, Achille, et Farrel, M, 1990) et souvent, une bonne santé mentale. L'enfant qui présente des difficultés scolaires a une estime de soi plus faible et il éprouve plus de difficultés psychologiques (problèmes et pathologies confondus). Il est issu d'un milieu moins favorisé avec une structuration faible ou rigide et sa mère n'a pas d'emploi.

Quant aux structurations éducatives, on conclut que la structuration rigide ne semble pas être une cause particulière de difficulté scolaire puisqu'il y a autant de styles «rigides» dans un groupe que dans l'autre. Plusieurs explications peuvent être avancées. Traditionnellement, les parents de milieux populaires utilisent des pratiques éducatives plus contrôlantes (Lautrey, 1980). Le questionnaire recouvre peut-être insuffisamment la réalité de ces zones d'éducation; par exemple, le sentiment d'insécurité très développé dans les quartiers où sont généralement implantées les ZEP renforce le besoin de contrôle pour tout ce qui se passe à l'extérieur de l'école et de la maison. Par contre, les parents peuvent, pour l'aide aux devoirs ou les loisirs, avoir recours aux services d'associations socioéducatives, ce qui peut permettre de compenser les déficits familiaux. Mais, comme l'indiquent Pourtois et Desmet (1989), il ne faut pas négliger l'influence de l'enfant sur les adultes. En effet, tout parent perçoit confusément qu'il tente d'ajuster ses façons d'être et d'intervenir en fonction de cet enfant lui-même, de son âge, de son sexe, et aussi de son caractère, voire d'un handicap éventuel. Cette réalité a rarement été prise en compte dans les recherches, même si le point de vue de l'enfant commence à intéresser les chercheurs (Montandon et Osiek, 1996).

Enfin, dans chaque groupe, il y a une majorité d'enfants issus de l'immigration. Zéroulou (1988) a réalisé une étude sur la réussite scolaire d'enfants d'immigrés qui accèdent à l'enseignement supérieur sans que cette réussite soit déterminée par la position sociale du père puisque les deux tiers étaient d'origine ouvrière. L'auteur explique la réussite par des facteurs tels que l'origine urbaine des parents, donc une possible scolarisation effectuée préalablement dans le pays d'origine, l'immigration simultanée de tous les membres de la famille traduisant une volonté émancipatrice du père à l'égard de sa femme. Ces familles ont généralement un projet d'éducation et de promotion pour les enfants (Fortin et Mercier, 1994) et par conséquent le plus souvent des attitudes confiantes à l'égard de l'école et de ses représentants (Durning, 1995, Kellerhals et Montandon, 1991), et une adhésion à certaines normes et valeurs françaises non vécue comme une trahison à l'égard de leur propre culture d'origine. Dans l'esprit des enfants, le travail scolaire serait une discipline à laquelle il faut se conformer parce qu'ils sont redevables envers les parents qui ont accepté le changement

social lié à l'immigration. Les parents adoptent alors des pratiques éducatives visant à contrôler de façon stricte et permanente la conduite des enfants, ce qui peut se traduire par une structuration rigide. Les conclusions de Zéroulou (1989) rejoignent celles de Jacques (1992) pour qui l'analyse du macro et de l'exosystème de la famille immigrante permettrait d'évaluer l'écart entre les valeurs de la famille et de la société d'accueil et les risques de stress engendrés par cet écart. Tousignant (1992) recherche également les liens entre les origines sociales et culturelles, et l'apparition et le développement de troubles psychologiques. Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont essayé de comprendre l'échec scolaire en comparant l'adaptation d'élèves de collèges et d'écoles primaires situés en zone d'éducation prioritaire et d'autres provenant de quartiers favorisés. Dans leur enquête qui a été réalisée sous forme de bilans de savoir et d'entretiens, ils ont étudié le rapport à l'école et au savoir de ces élèves, rapport qu'ils qualifient d'identitaire et d'épistémique. Ils montrent que si les processus qui contribuent à produire des parcours scolaires singuliers portent la marque des rapports sociaux, ils ne déterminent pas ces histoires, mais les structurent, car les familles populaires sont beaucoup plus hétérogènes qu'il n'y paraît quant à leurs modes et conditions de vie et à leurs types de structurations familiales. Ils soulignent l'importance des recherches portant sur les pratiques familiales pour comprendre ces processus.

La recherche a eu également des conséquences positives mettant en évidence l'intérêt « clinique » de l'utilisation d'outils tels que les questionnaires en particulier le questionnaire Dominique, mais aussi son association avec d'autres variables comme l'estime de soi et, ce qui était plus nouveau encore, le locus de contrôle dont les résultats ne sont pas présentés ici, mais qui s'avèrent être des dimensions particulièrement intéressantes et pertinentes à prendre en compte. Le recours à ces instruments favorise une mise à distance et une prise de conscience des enfants et des parents, ce qui permet d'avoir un éclairage supplémentaire sur les élèves suivis en rééducation. Dans le premier groupe, le Dominique a révélé, pour un enfant, des problèmes préoccupants de santé mentale; un entretien avec la mère a permis de clarifier une situation très conflictuelle liée à une dissociation familiale et de proposer une aide psychologique à l'extérieur de l'école. Ceci montre l'intérêt d'un dépistage des problèmes de santé mentale car, pour cet enfant, l'institutrice avait bien perçu des changements d'attitudes à l'égard des pairs mais sans incidence sur ses bons résultats scolaires. Le succès scolaire n'est pas toujours le signe d'un développement harmonieux; deux autres enfants du premier groupe se trouvent dans ce cas. D'où la nécessité également de connaître les pratiques familiales pour comprendre les processus qui font qu'un enfant se développe plus ou moins harmonieusement et de les mettre en relation avec les pratiques pédagogiques pour expliquer sa réussite ou ses difficultés scolaires, c'est-à-dire proposer une compréhension systémique de l'adaptation scolaire. En effet, la théorie systémique (Elkaïm, 1994) analyse « les réseaux significatifs de communication et l'environnement socioculturel dans lesquels l'enfant en échec est inséré » (p. 13). Caglar (1994) propose une compréhension plus large qu'elle appelle

«le modèle mixte» qui complète l'approche interactionniste par une prise en compte des conflits intrapsychiques.

Enfin, Rey (1994) mentionne «qu'il ne faut pas figer l'échec dans une seule dimension, qu'elle soit individuelle ou interactionnelle. Prendre en compte l'individu, mais aussi son écosystème, favorise les lectures alternatives qui éclairent les stratifications multiples de ce phénomène complexe» (p.157). Mais d'autres variables non négligeables jouent également un rôle; ce sont les représentations de l'école et du savoir chez les parents et les enfants, ou encore les pratiques pédagogiques des enseignants. Elles peuvent modifier positivement ou négativement la trajectoire scolaire d'un enfant. Valla *et al.* (1996) remarquent que nos sociétés actuelles engendrent davantage de types de problèmes mais en même temps; elles sont moins tolérantes pour leurs conséquences. La question qui se pose est par conséquent: quelles approches et quelles mesures thérapeutiques prendre pour adapter un individu à une société qui secrete de la pathologie? Si en tant que psychologue, il est difficile de modifier les structures de la société, du moins est-il possible d'examiner à présent en quoi les facteurs environnementaux et l'éducation familiale, et aussi les facteurs individuels, ont une influence déterminante sur le développement de l'enfant. Dans cette perspective, la relation entre enseignement et développement change. Pour peu que l'école s'en donne les moyens, elle pourrait éviter «de traduire en performances scolaires la qualité du développement de l'enfant [...] construit en dehors d'elle, à travers la socialisation du milieu familial» (Pourtois et Desmet, 1989, p. 77). Nous pensons avoir apporté un éclairage susceptible d'aider à mieux cerner les phénomènes de l'adaptation/inadaptation sociale et scolaire. Et nous espérons avoir appréhendé de façon plus approfondie un certain nombre de facteurs de risque ou au contraire de protections pour mieux les comprendre et permettre la mise en place des programmes de prévention (Fortin et Bigras, 1996).

NOTE

1. Troubles extériorisés

Hyperactivité avec déficit de l'attention – Les manifestations de ce trouble consistent en une inattention (n'écoute pas, organise mal ses tâches), une impulsivité (incapable d'attendre son tour, interrompt les autres) et une hyperactivité (s'agite, a de la difficulté à rester assis). Ces manifestations se révèlent anormales pour le niveau de développement du sujet et elles influencent, dans des proportions variables, le comportement social, la performance scolaire et l'estime de soi.

Trouble d'opposition – Ce trouble est caractérisé par un ensemble de comportements «négativistes», hostiles et provocants, sans qu'il ait violation bien grave des droits fondamentaux des autres. Ces comportements d'opposition sont beaucoup plus fréquents que chez les autres enfants du même âge.

Trouble des conduites – Il s'agit d'un ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lesquels sont bafoués les droits fondamentaux des autres, soit les normes ou les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant (agressions physiques, vols, méfaits divers).

Troubles intériorisés

Phobie simple – Ce trouble se caractérise par la peur persistante d'un objet ou d'une situation (animal, noirceur, hauteur) qui suscite une angoisse que le sujet ne peut contrôler.

Angoisse de séparation – Ce trouble se caractérise par une sensibilité excessive lorsque l'enfant ou l'adolescent doit se séparer ou est séparé des personnes auxquelles il est attaché.

Hyperanxiété et anxiété généralisée – La caractéristique essentielle de l'hyperanxiété est une anxiété ou un souci excessif au sujet d'événements à venir, de comportements passés ou de performances. Il existe parfois des manifestations physiques d'anxiété. Le sujet doit être souvent rassuré. La caractéristique essentielle de l'anxiété généralisée est également une anxiété ou des soucis injustifiés. Cependant, lorsque le sujet est anxieux, il existe de nombreux symptômes physiques: tension musculaire, palpitations, sensation de «boule dans la gorge», réactions de sursaut, etc.

Dépression majeure et dysthymie – Il s'agit de deux troubles dépressifs. La caractéristique essentielle de la dépression majeure est soit une humeur dépressive ou irritable, soit une perte d'intérêt ou de plaisir, associée à d'autres symptômes et persistant pendant au moins deux semaines. Les autres symptômes incluent des troubles de l'appétit, des troubles du sommeil, de la culpabilité et des idées et des tentatives de suicide. La dysthymie est un trouble dépressif chronique qui dure au moins un an, avec des symptômes similaires à ceux de la dépression majeure.

Abstract – This article examines socio-cultural and family variables related to school progress of 6-7 year old children in a priority education zone. Measures of the socio-familial environment include the family's socio-economic level and their educational practices; and for children, the measures examined include self-esteem and external and internal control of reinforcements. The results show that school success, good cognitive self-esteem and good mental health are related; inversely, school difficulties are related to poor cognitive self-esteem and often to mental health problems. It seems that in the most favourable environment one finds a flexible family structure which supports better development.

Resumen – Este artículo examina, a partir de variables socioculturales y familiares, las relaciones interpersonales en la escuela respecto de la trayectoria escolar de niños de 6-7 años en zonas de educación prioritaria. Por el contexto sociofamiliar, han sido tomados en consideración el nivel socioeconómico y las prácticas educativas de la familia, mientras que por los niños, han sido estudiados la estima de sí mismo y los controles externos e internos de los refuerzos positivos. Los resultados indican que el éxito escolar se encuentra relacionado con una buena estima cognitiva de sí mismo y con una buena salud mental; por otro lado, las dificultades escolares se encuentran relacionadas con una débil estima de sí mismo y a menudo con problemas de salud mental. Se destaca que es en los medios económicamente más favorecidos que se encuentra una estructuración familiar flexible, que soporta mejor el desarrollo del niño.

Zusammenfassung – Dieser Artikel untersucht, je nach soziokulturellen und familiären Variablen, die während der Schulzeit auftretenden Beziehungen unter Kindern im Alter von 6-7 Jahren in einer [vom französischen Erziehungsministerium designierten] Prioritärzone. Was das familiäre Environment betrifft, so wurden das sozioökonomische Niveau sowie die erzieherische Praxis innerhalb der Familie mit in Betracht gezogen; bei den Kindern wurden das Selbstvertrauen sowie die interne und externe Kontrolle der Verstärker in den Vordergrund gestellt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass für den Schulerfolg ein gutes

kognitives Selbstvertrauen und eine gute mentale Gesundheit miteinander zusammenhängen. Auf der anderen Seite kann für den schulischen Misserfolg ein Zusammenhang zwischen schwachem kognitiven Selbstvertrauen und Problemen im mentalen Bereich nachgewiesen werden. Daraus ergibt sich, dass in einem sozial gehobenen Milieu eine günstigere familiäre Struktur vorliegt, die ihrerseits eine bessere Entwicklung gewährleistet.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M., Mc Conaughty, S.H. et Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problem: Implications of cross informant correlations for situational specificity. *Psychology Bulletin*, 101, 213-232.
- Allès-Jardel, M. (1999). Le développement des compétences sociales chez le jeune enfant: approche écosystémique et socioconstructiviste. Texte de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Toulouse: Université de Toulouse le Mirail.
- Allès-Jardel, M. (1995). Des compétences parentales... aux compétences sociales chez le jeune enfant. In Y. Prêteur et M. de Leonardis (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 29-60). Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Allès-Jardel, M. et Genest, E. (1994). Influence des attitudes éducatives maternelles sur l'émergence des compétences sociales chez l'enfant de deux à trois ans. In B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant: de la naissance à six ans* (p. 149-169). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Allès-Jardel, M., Goudemand, M. et Monaci, S. (1999). Influence de la structuration familiale et du milieu socioéconomique sur les compétences sociales et l'internalité du jeune enfant. In J. Lautrey et M. Huteau (dir.), *Approches différentielles en psychologie* (p. 397-401). Rennes: Presses universitaires de Bretagne.
- Allès-Jardel, M., Malbos, C. et Sanhes, S. (à paraître). Approche écosystémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire d'élèves en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *DSM-IV, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e édition, 1996). Paris: Masson.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan et M. Hertherington (dir.), *Family transitions* (p. 111-163). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Beauvois, J.L. et Dubois, N. (1995). Processus fondamentaux: pratiques familiales et internalisation des valeurs. In P. Durning et J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille* (p. 15-27). Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Beltempo, J., Achille, P.A. et Farrel, M. (1990). Perception des conduites parentales et concept de soi d'élèves «réguliers» et d'élèves en troubles d'apprentissage. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 78, 15-30.
- Bertone, A., Delmas, F., Py, J. et Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants: le Questionnaire Attribution/Locus ou QIAL. *Revue de psychologie appliquée*, 39, 249-267.
- Bouissou, C. (1995). Éducation parentale, internalité et estime de soi. In Y. Prêteur et M. de Leonardis (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 203-212). Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Caglar, H. (1994). Famille en échec, échec de l'enfant. In F. Blanchard, E. Casagrande et P. Mc Culloch (dir.), *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques* (p. 25-32) Paris: ESF.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... Et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

- Chiland, C. et Young, J.G. (1990). *Nouvelles approches de la santé mentale, de la naissance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille*. Paris: Presses universitaires de France.
- Compagnone, P.H. et Strayer, F. (1995). Études comparées de l'autoévaluation chez les enfants d'âge scolaire en France et au Québec. *Les Cahiers du CERF*, IUFM de Toulouse, 3, 306-320.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dugré, S. (1998). La perception de soi : comparaison d'enfants québécois et français de 6 à 9 ans. (Mémoire de DEA sous la direction de M. Allès-Jardel et J. Massonat). Université d'Aix-en-Provence.
- Dugré, S., Massonat, J. et Allès-Jardel, M. (1997). Représentation de soi chez des enfants de 6 à 9 ans : étude comparée France-Québec. In *Actes des XIV^{es} journées du Groupe francophone d'études du développement de l'enfant jeune. Critères et évaluation du développement de l'enfant. Approche psychologique et perspectives cliniques* (p. 143-153). France: Université de Strasbourg.
- Dumas, J.E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris: Presses universitaires de France.
- Elkaïm, M. (1994). Théorie systémique et échec scolaire. In F. Blanchard, E. Casagrande et P. McCulloch (dir.), *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques* (p. 13-21). Paris: ESF.
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec: Éditions Behaviora.
- Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre l'implication des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 513-528.
- Harter, S. et Pike, H. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Jacques, M. (1992). *Communication famille-garderie et adaptation de l'enfant haïtien à ces deux contextes de socialisation* (Tome 1). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Kellerhalls, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lautrey, J. (1980). (1980). *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1978). *Concept de soi*. Paris: Seuil.
- Lescarret, O. et Philip-Adish, C. (1994a). Représentations parentales, dynamique personnelle de l'enfant et intégration sociale. In Y. Prêteur et M. de Leonardi (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 107-125). Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Lescarret, O. et Philip-Adish, C. (1994b). Représentations de l'enfant par les parents et image de soi de l'enfant de six ans. *Psychologie et éducation*, 16, 15-30.
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire: influence des déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 40, 933-939.
- Montandon, C. et Osiek, F. (1996). La socialisation familiale: du côté des enfants. In R. Dandurand et R. Hurtubise (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* (p. 321-341). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Palacio-Quintin, E. (1989). Les variables de l'environnement familial qui affectent le développement intellectuel des enfants de milieu socioéconomique faible. Rapport interne au Conseil québécois de la recherche sociale. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Meuwly-Chuard, E. (1987). Le « style causal » de l'enfant. *L'année psychologique*, 87, 395-416.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*, 16, 5-15.
- Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1994). Relation entre image de soi scolaire et acquisition de la lecture-écriture chez les enfants de cours moyen. In Y. Prêteur et M. de Leonardis (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 125-143). Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Rey, Y. (1994). L'intervention psychologique en milieu scolaire: vers une approche multidimensionnelle. In F. Blanchard, E. Casagrande et P. Mc Culloch (dir.), *Échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques* (p. 153-164). Paris: ESF.
- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Tousignant, M. (1992). *Les origines sociales et culturelles des troubles psychologiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Valla, J.P., Bergeron, L., Bérubé, H., Gaudet, N. et St-Georges, M. (1994). A structured pictorial questionnaire to assess *DSM-III-R-Based diagnostics* in children (6-11 years): Development, validity and reliability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 403-423.
- Valla, J.P., Bergeron, L. et St-Georges, M. (1996). *Dominique*. Version 6. Manuel d'utilisation. DIMAT, et interview du professeur Valla réalisé par Synapse n° 130, 9-16.
- Valla, J.P., Bergeron, L., Bidaut-Russel, M., St-Georges, M. et Gaudet, N. (1997). Reliability of the Dominic-R: A young child mental health questionnaire combining visual and auditory stimuli. *Child Psychology Psychiatry*, 38, 717-724.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, XXIX, 447-470.