

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DES DIRECTIONS D'ÉCOLES SECONDAIRES PLURIETHNIQUES
DE MONTRÉAL DANS LE SIGNALEMENT D'ÉLÈVES À LA DIRECTION DE
LA PROTECTION DE LA JEUNESSE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARGAUX BENNARDI

MARS 2019

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.10-2015). 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

Au début de cette aventure, jamais je n'aurais pu croire y passer quatre ans de ma vie, soit l'équivalent de 1461 jours, de 35 064 heures, de 2 103 840 minutes ou de 126 230 400 secondes. C'est à peu près le temps que ma directrice principale, Maryse Potvin, a passé à me rappeler ce que sont les concepts d'un mémoire. Ma co-directrice, Geneviève Audet, a aussi dû relire mes phrases « *louches* » en long et en large pour venir à bout de ce projet. En plus de votre rigueur, vos nombreux conseils m'ont permis d'être très fière du travail accompli. Pour votre patience et vos encouragements respectifs, je vous suis très reconnaissante.

Il va sans dire que j'ai une liste d'individus précieux à mes yeux qui ont su me supporter à travers mes larmes de fatigue, mon découragement, mes heures à boire du café, mes nombreux chapitres à faire relire et mes fous rires d'épuisement.

Je nomme ainsi: Isabelle, ma précieuse Miranda; Hugo, mon fidèle compagnon de route, a.k.a. Aragorn; Sophie, ma moitié de toujours; Maman, ma force; Papa, mon positivisme; Lili, ma volonté de terminer ce que je commence; Jonathan, mon équipe pour la vie.

Je termine ces remerciements en jetant un clin d'œil spécial à Jacques, Georges et Giovanni qui sont une source d'inspiration infinie.

RÉSUMÉ

Le nombre de signalements à la Direction de la protection de la jeunesse est en constante augmentation au fil des ans, passant de 87 800 à 91 191 entre 2016 et 2017 (Gouvernement du Québec, 2018). La plupart des signalements auprès d'adolescents sont émis par le personnel scolaire et certaines communautés ethnoculturelles sont surreprésentées à cet égard. L'objectif de cette recherche est de reconstituer les étapes du processus décisionnel mis en œuvre par des directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal dans le signalement d'élèves à la Direction de la protection de la jeunesse.

À l'intérieur de ce mémoire, nous mettons au jour ces étapes dudit processus décisionnel. Nous identifions ainsi les facteurs ayant pu influencer les directions d'école secondaire à signaler à la Direction de la protection de la jeunesse dans le but d'en faire émerger les représentations sociales sous-jacentes. L'analyse qualitative par regroupement de thèmes nous a permis de dresser différents modèles de processus décisionnels pour cinq directions d'écoles secondaires pluriethniques rencontrées, et de dégager six facteurs généraux influençant le signalement (les ressources communautaires, la famille et la famille immigrante, l'expérience migratoire, le degré d'urgence de la situation, les origines ethniques ainsi que l'école et la sensibilité individuelle des membres du corps enseignant, de la direction ou des professionnels des services externes) de même que quatre raisons spécifiques de signalement (abus physiques, abus sexuels, la négligence et la non-fréquence scolaire) à cet effet. Notre recherche a permis de dégager une représentation sociale présente dans tous les discours, celle sur les méthodes éducatives des parents issus de l'immigration, pouvant s'inscrire à l'intérieur d'enjeux sociaux tels que les rapports interculturels, l'intégration ou encore la diversité culturelle. Nous concédons toutefois certaines limites à cette recherche, notamment la taille limitée de notre échantillon. Lors d'éventuelles recherches ultérieures, il sera pertinent d'approfondir les connaissances sur l'impact des différentes représentations sociales liées aux rôles de la Direction de la protection de la jeunesse.

MOTS-CLÉS: processus décisionnel, Direction de la protection de la jeunesse, direction d'établissement secondaire, immigration, pluriethnicité, représentation sociale

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique.....	3
1.1 Mise en contexte : Ancrage sociétal	3
1.1.1 La Direction de la protection de la jeunesse et les signalements.....	4
1.1.2 Le rôle de la direction d'école	8
1.1.3 Les signalements d'élèves issus de l'immigration et de minorités racisées.....	10
1.2 Question de recherche.....	18
CHAPITRE II Cadre conceptuel.....	20
2.1 Cadre conceptuel.....	20
2.1.1 Le choix d'une approche institutionnelle du processus décisionnel.....	20
2.1.2 Les représentations sociales.....	27
2.1.3 La discrimination et le profilage racial.....	32
2.2 Synthèse	36
2.3 Objectifs spécifiques.....	36
CHAPITRE III Méthodologie.....	38
3.1 Type de recherche	38
3.2. La procédure de collecte de données	39
3.4 L'analyse de données.....	41
CHAPITRE IV Présentation des résultats.....	43
4.1 La parole aux directions.....	44
4.1.1 L'entrevue de Jeanne et sa démarche graduelle par paliers.....	44
4.1.2 L'entrevue de Robert et son modèle de validation.....	56

4.1.3 L'entrevue de Violette et son triangle de preuves	65
4.1.4 L'entrevue de Pierre et son modèle consultatif	73
4.1.5 L'entrevue d'Hortense et sa démarche cumulative d'interventions.....	80
CHAPITRE V Analyse et discussion des résultats	89
5.1 Un regard transversal sur les résultats : faire émerger des liens	90
5.1.1 Une mise en commun des éléments contextuels du signalement	90
5.1.2 Les raisons menant au signalement, telles qu'évoquées par les directions .	95
5.1.3 Les divers processus décisionnels mis en œuvre par les directions.....	96
5.1.4 Les différentes perceptions du rôle de la direction dans le signalement ...	97
5.1.5 Le degré d'urgence de la situation : un facteur névralgique	98
5.1.6 Quelles sont les communautés ciblées par les directions ?.....	100
5.2 Les processus décisionnels des directions à l'épreuve des modèles	
théoriques	102
5.2.1 Un rapprochement possible entre la démarche graduelle par paliers	
et le cheminement du processus décisionnel	105
5.2.2 Un rapprochement possible entre le modèle de validation et le modèle	
itinéraire décisionnel des déclarants	107
5.2.3 Un rapprochement possible entre le triangle de preuves	
et le modèle IMC	108
5.2.4 Un rapprochement possible entre le modèle consultatif et celui de	
la prise de décision	110
5.2.5 Un rapprochement possible entre la démarche cumulative d'interventions	
et le modèle à utilité subjectivement espérée	111
5.3 Au-delà des mots, sur quoi nous renseignent les discours des directions?	114
5.4 Les limites du signalement créent la problématique	116
CONCLUSION	120
ANNEXE A Loi de la protection de la jeunesse.....	123
ANNEXE B Fiche explicative des étapes du processus décisionnel	126
ANNEXE C Formulaire de consentement et d'information.....	128
ANNEXE D Protocole d'entrevue	130
ANNEXE E Fiche d'identification	132
ANNEXE F Grille d'analyse	133
BIBLIOGRAPHIE	134

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Un récapitulatif des modèles des processus décisionnels	26
2	La synthèse de l'échantillon	41
3	La synthèse de l'échantillon et de leur contexte d'exercice	44
4	La démarche graduelle par paliers telle que présentée par Jeanne	52
5	Un résumé de la démarche mise en place par Jeanne	55
6	Le modèle de validation tel que présenté par Robert	63
7	Un résumé de la démarche mise en place par Robert	65
8	Le triangle de preuves tel que présenté par Violette	71
9	Un résumé de la démarche mise en place par Violette	72
10	Le modèle consultatif tel que présenté par Pierre	79
11	Un résumé de la démarche mise en place par Pierre	80
12	La démarche cumulative d'interventions telle que présentée par Hortense	86
13	Un résumé de la démarche mise en place par Hortense	88
14	Les facteurs généraux influençant le processus décisionnel	99
15	Un rapprochement entre les communautés ciblées et les raisons menant au signalement	102

INTRODUCTION

Actuellement, la diversité ethnoculturelle engendre régulièrement des débats dans nos sociétés. Ces débats ont des impacts sur les rapports interculturels et sur la manière dont la population se représente les jeunes de manière générale ainsi que sur le climat social (Potvin, 2015). Ils questionnent les enjeux de société, mais aussi les institutions telles que le système éducatif dans sa capacité d'actualiser les droits humains, l'inclusion, l'équité et l'égalité des jeunes issus de l'immigration (*Ibid.*). En fait, au Québec, la société attribue beaucoup de responsabilités aux institutions scolaires, dont celle de garantir le bien-être, la sécurité et protection des enfants.

Or, nous constatons que le nombre de signalements à la Direction de la protection de la jeunesse est en constante augmentation au fil des ans (Gouvernement du Québec, 2018) et à cet égard, un très grand nombre de signalements auprès d'adolescents sont émis par le personnel scolaire. Par ailleurs, les élèves issus de certains groupes ethnoculturels semblent être nettement surreprésentés à cet égard.

L'objet de ce mémoire s'intéresse aux signalements à la Direction de la protection de la jeunesse, et plus spécifiquement aux processus décisionnels mis en place par des directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal dans le signalement d'élèves à la Direction de la protection de la jeunesse.

Le premier chapitre dresse un portrait de la problématique de cette recherche. Il met en contexte le système de la protection de la jeunesse, les signalements, explique le rôle de la direction d'école secondaire dans ce processus et présente des facteurs généraux pouvant potentiellement influencer la décision de signaler. Le second chapitre, dans une approche institutionnelle, définit les concepts suivants: le processus décisionnel, les acteurs pouvant être impliqués dans ce processus, les

représentations sociales des directions ainsi que la possible présence de discrimination et/ou profilage racial dans la démarche décisionnelle menant au signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Par la suite, le troisième chapitre décrit l'échantillon, esquisse la méthodologie qualitative qui permet de recueillir des données permettant ainsi d'opérationnaliser les concepts définis dans le chapitre précédent et présente la démarche d'analyse. Le quatrième chapitre illustre ensuite les résultats obtenus et lève le voile sur le processus décisionnel des directions, les facteurs généraux et les raisons spécifiques liées à la situation menant au signalement. Le cinquième chapitre met finalement ces résultats en commun et discute l'éclairage apporté par les discours des directions d'écoles secondaires à notre question de recherche.

La présente recherche fournit ainsi des données saillantes sur le processus décisionnel qui mène les directions d'écoles secondaires pluriethniques à émettre un signalement au système de la protection de la jeunesse.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, la problématique situe le contexte de la recherche et pose le problème qui nous intéresse. Afin de mieux saisir la pertinence sociale et scientifique de cette recherche, une recension des écrits permet de structurer cette problématique. Les concepts émergents de celle-ci sont ensuite définis dans le cadre théorique du chapitre deux.

1.1 Mise en contexte : Ancrage sociétal

Entre 2010 et 2014, l'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) a recensé une hausse provinciale de 17,4 % de signalements traités par la Direction de la protection de la jeunesse et cette hausse se situe majoritairement dans la grande région de Montréal (Association des centres jeunesse du Québec, 2014). La moyenne au cours de l'année 2013-2014, était alors de 227 signalements traités par jour. Les deux tiers des cas suivis cette année par la Direction de la protection de la jeunesse concernaient des adolescents de 13 à 17 ans (*Ibid.*). Or, cette hausse répertoriée entre 2010 et 2014 ne semble pas s'estomper. Effectivement, dans son bilan 2014-2015, l'Association des centres jeunesse du Québec (2015) fait état de 86 861 signalements, ce qui représente une moyenne de 238 situations d'enfants signalés par jour au Québec. Ce nombre constitue une augmentation de 4,8 % par rapport à l'année précédente. En fait, le nombre de signalements est en constante augmentation puisque le bilan 2015-2016 de l'ACJQ relate 87 800 signalements, soit 240 situations signalées en moyenne chaque jour au Québec (Association des centres jeunesse du Québec, 2016) alors que celui de 2016-2017 indique 91 191 signalements (Gouvernement du Québec, 2018).

Pour comprendre le contexte de cette recherche, il nous paraît nécessaire d'expliquer son ancrage sociétal. Selon certains écrits (Bernard, 2001; Champoux, 2008; CDPDJ, 2011; Lavoie-Taylor, 2017), il y a présence de discrimination systémique dans les signalements à la Direction de la protection de la jeunesse. Celle-ci peut être causée par un cumul de facteurs, tel que le fait d'intervenir plus tôt ou de manière plus musclée, de cibler des comportements qui seront davantage surveillés, donc plus visibles, et de ne pas considérer la réalité des différences culturelles (Champoux, 2008). Cette discrimination systémique semble se refléter sur le terrain. En effet, les écrits scientifiques confirment que plusieurs jeunes éprouvent du racisme dans le milieu scolaire, dans leurs contacts avec la police ainsi que dans leurs recherches d'emploi ou de logement (Jaimés et al., 2008). Dans le présent mémoire, les lectures sur le phénomène de profilage racial ont permis de cibler les relations problématiques et de mettre l'accent sur le placement des jeunes issus de minorités ethniques dans le système de protection de la jeunesse (Douyon, 2004).

Il y a donc lieu de s'intéresser à la direction de la protection de la jeunesse, aux signalements, ceux qui signalent ainsi qu'aux signalés.

1.1.1 La Direction de la protection de la jeunesse et les signalements

Tel que mentionné ci-dessus, l'année 2016-2017 a vu la moyenne du nombre de signalements par jour augmenter de quatre pourcents à travers le Québec, correspondant en fait à 250 signalements quotidiens, soit dix situations de plus par jour par rapport à l'année précédente (Gouvernement du Québec, 2018).

La DPJ¹ est un organisme socioadministratif de juridiction exclusivement provinciale dont la vocation est d'intervenir pour assurer la protection de l'enfant sur les plans

¹ Pour faciliter la lecture du mémoire nous allons utiliser la terminologie de DPJ lorsque nous ferons référence à la Direction de la protection de la jeunesse.

physique, émotif et développemental (Gouvernement du Québec, 2018; Bernard, 2001). Cet organisme a pour mission de protéger et d'intervenir auprès des personnes de moins de 18 ans lorsqu'un signalement a été déposé à leur égard (Gouvernement du Québec, 2018; Loi sur la protection de la jeunesse, 2008). La DPJ est rattachée aux centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) ou aux centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS). Elle offre des services de protection et de réadaptation pour les jeunes, autrefois par le biais de centres jeunesse (Gouvernement du Québec, 2018).

Le poste de Directeur de la protection de la jeunesse a été créé avec l'adoption de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) en 1977, afin de permettre une intervention sociale provinciale dans les relations auprès de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2010). Avant cette date, les mesures de protection des enfants et des adolescents étaient soumises directement aux tribunaux. La loi en 1977 a été modifiée pour implanter une méthode en deux étapes. Ainsi, lors d'un signalement, la DPJ effectue d'abord une intervention sociale auprès du jeune et de sa famille avec un premier plan d'intervention. Puis, si la première étape fait défaut et qu'il n'y a pas de changement de comportements, la DPJ a recours à l'intervention judiciaire, c'est-à-dire des mesures obligatoires risquant des sanctions au pénal (Joyal et Provost, 1993).

Les responsabilités de la DPJ sont liées à la LPJ dont il doit veiller à l'application (Gouvernement, 2018; Belony, 2007). Pour qu'il y ait une intervention de la DPJ, la vie ou bien le développement de l'enfant qui fait l'objet d'un signalement, doit être en danger. Cette situation est définie aux articles 38 et 38.1 portant sur la « Sécurité ou le développement compromis ». Ces articles illustrent les situations que tout professionnel, dans l'exercice de ses fonctions, doit identifier s'il a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis (Gouvernement du Québec, 1995) :

Ainsi, ces articles stipulent notamment que la sécurité d'un enfant est considérée comme compromise lorsqu'il se retrouve dans une situation d'abandon (refus de répondre aux besoins fondamentaux sur le plan physique ou de la santé), de négligence, de mauvais traitement psychologique, d'abus sexuel ou d'abus physique ou lorsqu'il présente des troubles de comportement sérieux (art. 38 LPJ)².

Le signalement peut être volontaire ou obligatoire (Gouvernement du Québec, 2010; art. 39 LPJ). En effet, il peut être volontaire, lorsqu'une personne prend la décision d'avertir ou non la Direction de la protection de la jeunesse, d'avoir la présence d'un motif qui compromet le développement ou la sécurité de l'enfant (DPJJC³, 1997). Par contre, le signalement est obligatoire dans certaines situations et pour certains professionnels, le tout en vertu de l'Article 39 de la LPJ :

En conséquence, en ce qui concerne les situations autres que celles prévues aux deux premiers alinéas de l'article 39 de la LPJ, la population peut ou non avertir la Direction de la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 1989). Nous concluons par ces dispositions qu'il existe trois catégories de signalants :

- 1) les professionnels, notamment les employés qui travaillent dans des établissements auprès des enfants, comme les directeurs d'écoles, les enseignants, le personnel du service de garde ainsi que les policiers;
- 2) les avocats; et
- 3) les simples citoyens (art. 38 et 38.1 LPJ Gouvernement du Québec, 2010).

À la suite d'un signalement, le Directeur de la protection de la jeunesse décide ou non d'intervenir. Diverses unités administratives au sein de la DPJ interviennent à différentes étapes du processus. Tout d'abord, la réception d'un signalement accompagné d'un traitement de l'appel est effectuée. Ensuite, il y a application des

² Article 38, 38.1 et 39 *Loi de la protection de la jeunesse* en Annexe

³ Direction de la protection de la jeunesse et jeunes contrevenants.

mesures de protection immédiates, s'il y a lieu, ainsi qu'une entente provisoire (entre les tuteurs légaux, l'enfant et la personne responsable du suivi de dossier) suivie d'une évaluation de la situation. Selon cette évaluation, il sera question d'une orientation vers un régime volontaire ou judiciaire. Dès lors, il y a une mise en place de mesures provisoires avec une exécution d'entente. Une fois ces étapes administratives effectuées, il reste la révision de la situation afin de mettre un terme à l'intervention au besoin (Annexe B. Fiche explicative des étapes du processus d'intervention de la DPJ (Gouvernement du Québec, 2010).

Il importe par ailleurs de préciser que dans le système de la protection de la jeunesse, chacune de ces étapes doit être respectée et, à tout moment, il peut y avoir un rejet du signalement s'il n'y a pas de situation de compromission pour l'enfant (Bernard, 2001; Association des centres jeunesse du Québec, 2014; 2015).

Au fil des années, l'application de ce processus a évolué pour devenir progressivement une responsabilité de la collectivité en permettant à la population de s'impliquer dans les solutions des problèmes de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 1991). De plus, l'idée d'incorporer la famille dans le système de la protection de la jeunesse, apparue après la Deuxième Guerre mondiale, dans un objectif de cohésion sociale (Vasseur, 1999), a permis de définir la protection de la jeunesse sous l'angle de la responsabilité collective (Rapport du groupe de travail sur l'application des mesures de la protection de la jeunesse, 1991; Vasseur, 1999).

Il est également important de ne pas confondre l'intervention sociale avec les mesures volontaires. Les mesures volontaires (*Loi instituant la Cour du bien-être social, S.Q.*) sont des ententes prises entre les parents, la DPJ et l'enfant âgé de plus de 14 ans pour remédier à la situation de compromission (Joyal et Provost, 1993 ; Boulais, 1995). Depuis la réforme de la LPJ en 1977, la DPJ entend déjudiciariser le processus de protection en réduisant le plus possible l'intervention du Tribunal. L'intervention judiciaire est présente dans le système de protection de la jeunesse afin d'assurer la

prise en charge du problème tandis que l'intervention sociale est axée sur la conciliation. L'une n'empêche pas l'autre et elles peuvent chacune intervenir dans une même situation (Boulais, 1995).

Toutes ces étapes se déroulent une fois le signalement fait à la DPJ. Or, ce qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, c'est ce qui se passe en amont, soit le processus décisionnel qui mène au signalement d'un élève au sein d'une école ainsi que les facteurs, et raisons qui motivent/influencent ce signalement.

1.1.2 Le rôle de la direction d'école

Notre recherche vise à enrichir les connaissances sur les pratiques de signalements par les directions d'écoles secondaires, et l'analyse du processus qui mène ces acteurs à signaler un élève à la DPJ. Cette recherche interroge ainsi ceux et celles qui sont au cœur des décisions au sein des établissements scolaires de niveau secondaire, soit des directions d'écoles secondaires. Nous avons noté qu'il existe peu d'analyses spécifiques mettant en perspective les perceptions, voire la présence de biais ou de préjugés pouvant être véhiculés par les professionnels de l'éducation lors des différentes étapes du processus de protection, notamment celles du signalement. Il s'agit d'ailleurs d'un vide relevé dans un rapport de l'Association des centres jeunesse du Québec il y a quelques années (Association des centres jeunesse du Québec, 2010).

Si l'application de la LPJ mentionne qu'en général, tout individu peut signaler une situation problématique à la DPJ, dans les écoles, le pouvoir de signaler des élèves à cet organisme incombe aux professionnels et à la direction. La personne qui appelle pour signaler une situation joue un rôle direct dans le processus décisionnel qui mène à ce signalement. Lemieux décrit le rôle des directions d'établissement scolaire comme ayant les fonctions et les pouvoirs d'engendrer les propositions des règles de conduites, des mesures disciplinaires et de sécurité (Lemieux, 1995; Conseil

Supérieur de l'Éducation, 2007). Les directions sont aussi responsables d'assurer la qualité des services éducatifs offerts par leur école, la direction pédagogique et administrative celle-ci ainsi que l'application des dispositions qui la régissent. Les directeurs sont aussi responsables de la réalisation et de l'évaluation périodique d'un plan d'intervention (Lemieux, 1995; Legendre, 2005; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007).

Le leadership de la direction lors d'un signalement à la DPJ s'inscrit au sein d'un mécanisme social qui peut être lui-même influencé par plusieurs facteurs, tels que la tolérance du milieu, la visibilité des comportements des individus signalés, ainsi que la facilité à recourir rapidement ou non à ce type de sanction (Gove, 1975; Dessureault et al., 2004). Simard-Trottier et Vachon soulignent que dans le cadre d'une école secondaire bien structurée par des normes et des valeurs, la prise de décision de signaler un jeune est influencée par la perception des membres du personnel selon l'éducation reçue, ainsi que par leurs expériences de socialisation (Simard-Trottier et Vachon, 1997). Ces auteurs, ainsi que Bernard (2001) notent la grande part de subjectivité faisant partie de ce processus puisque la LPJ est sujette à des interprétations personnelles de la part des professionnels de l'éducation.

Le principal motif de signalement d'adolescents demeure celui du « trouble de comportement » (Lessard, 2002; Gouvernement du Québec, 2018). Ce motif dépasse nettement les abus sexuels, les abus physiques, l'abandon, la négligence, les mauvais traitements, les troubles de comportements sérieux, la fugue, la non-fréquentation ou l'absentéisme scolaire, ou encore le délaissement à la suite d'un placement (Centres jeunesse du Québec, 2004; Association des centres jeunesse du Québec, 2016). De plus, il importe de noter qu'un signalement, fait par un citoyen ou par un professionnel, peut être retenu pour un motif de compromission différent que celui pour lequel il a été signalé (Association des centres jeunesse du Québec, 2015). Ainsi, la subjectivité des processus décisionnels complexifie la problématique étant donné

qu'elle peut engendrer des conséquences négatives auprès des élèves et des familles signalées surtout si celles-ci vivent déjà des difficultés.

1.1.3 Les signalements d'élèves issus de l'immigration et de minorités racisées

Jacob et Laberge (2001) reconnaissent que les familles immigrantes ainsi que les familles appartenant à une minorité visible font face à diverses adversités, mais que les facteurs les expliquant ne sont pas aussi clairs. Ainsi, la section qui suit comprend une description des élèves surreprésentés dans les signalements. Il nous semble important de parler des réalités des jeunes issus de l'immigration et de minorités racisées tel que les jeunes de la communauté haïtienne, en dressant un portrait actuel des jeunes signalés à la DPJ. À cet égard, cette section comprend des facteurs pouvant être soit des obstacles, soit des éléments facilitateurs alimentant la problématique des signalements à la DPJ.

1.1.3.1 Les élèves issus de l'immigration

D'abord, lorsqu'il s'agit d'élèves issus de l'immigration, la question du parcours migratoire se pose obligatoirement. En ce qui concerne le parcours migratoire de la famille et les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation des membres de la famille, ces processus peuvent s'avérer difficiles, autant sur le plan économique ou du statut social, que sur le développement identitaire des parents et des enfants (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Potvin, 2007; 2016). La trajectoire migratoire peut désorganiser les dynamiques familiales de ces élèves (comme les longues séparations des familles en raison des papiers d'immigration) et affecter leur processus d'intégration (Douyon, 1981; Belony, 2007; Potvin et Leclercq, 2014; Potvin, 2015; Borri-Anadon, 2016). Le parcours migratoire des parents influence également le statut socioéconomique à l'arrivée dans le pays d'accueil. Nombreux sont les migrants qui connaissent une perte de statut social, qui ne s'améliore pas toujours avec le temps ni même au fil des générations, comme c'est le cas au sein des communautés noires. Les soucis économiques sont, de plus, importants pour ces parents ayant immigré,

surtout pour subvenir aux besoins des enfants, ce qui implique de trouver un ou des emplois avec un horaire flexible afin d'être disponible pour ceux-ci. Il ne faut pas non plus négliger que ces individus doivent trouver du temps pour se créer un réseau social. Il s'ensuit, en contexte d'immigration, surtout lorsque le modèle de la famille communautaire n'est plus présent (Belony, 2007), que ces changements peuvent engendrer des difficultés (détresse psychologique) dans les relations parents-enfants et dans le rapport à l'autorité.

En effet, les difficultés d'adaptation et d'acculturation des parents peuvent les amener à faire preuve d'une autorité parentale jugée excessive, notamment lorsqu'il y a recours à la correction corporelle envers l'enfant (Belony, 2007). En outre, dans un premier temps diverses situations peuvent créer des obstacles à l'intégration. Par exemple lorsqu'il faut apprendre une nouvelle langue ou encore qu'il y a une réunification familiale après de longues années de séparation entre les conjoints ou avec les enfants, etc. Dans un second temps d'autres éléments sont facilitateurs à l'intégration : lorsque des membres de la famille sont déjà installés pour les accueillir.

Ensuite, la construction identitaire des jeunes liée au parcours migratoire et à l'identification du pays d'origine ainsi qu'à celui d'accueil est un autre défi de taille dont les modalités restent précaires (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016 ; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Borri-Anadon, 2016 et Potvin, 2015). C'est le cas lorsque des jeunes doivent développer de nouveaux repères culturels et vivre certains deuils de séparation, que cela soit avec des membres de la famille ou avec leurs amis. Parallèlement, ces jeunes doivent s'adapter au système scolaire, être performants et développer des liens d'amitié à l'intérieur d'un nouveau cercle social (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Il y a ici plusieurs facteurs individuels et identitaires en jeu. Par exemple, certains de ces jeunes proviennent de milieux défavorisés, et subissent par ailleurs des représentations médiatiques négatives dans la société pouvant affecter leur estime de soi (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Potvin, 2015).

Il importe de noter que, là aussi, les enjeux identitaires sont différents entre la première et la seconde génération d'immigrants, cette dernière exprimant une plus forte revendication d'un traitement égalitaire comme citoyen (Potvin, 2007). Compte tenu de ce qui précède, il est important de considérer les répercussions que cela peut avoir sur la motivation à l'école, leur estime de soi ainsi que dans la représentation cognitive et affective que ces jeunes peuvent se faire de la société québécoise. À ceci s'ajoutent les représentations que se font, d'une part, les élèves et, d'autre part, les familles issus de l'immigration, des établissements scolaires, et qui correspond à un milieu de vie principal pour les enfants et les adolescents. (Gouvernement du Québec, 1991; 2010). Ces représentations positives ou bien négatives représentent un défi, entre autres, au développement du lien de confiance envers les établissements scolaires. Lorsque ce lien à causes des représentations négatives est rompu ou inexistant cela peut avoir un impact dévastateur pour le jeune. Tardif mentionne à cet égard que : « Pour les enfants des milieux sociaux les plus démunis, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction, elle devient souvent un refuge offrant aide et soutien, voire protection contre un environnement social et familial menaçant leur intégrité et leur développement » (Tardif, 2015 p.86).

En l'espèce, la construction identitaire des jeunes peut en être affectée puisqu'elle est étroitement liée à l'adaptation/acceptation sociale de leur famille, leur processus d'acculturation complexe et l'identification aux pays d'origine et d'accueil (Potvin, 2007; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Borri-Anadon, 2016). Une partie d'identification au pays d'accueil peut se faire par la pluriethnicité des enseignants. Or, la plupart des établissements d'enseignement au Québec ont encore un personnel souvent homogène (Toussaint, 2010). De plus, cela fait dire à Hohl et à Simard Trottier et Vachon que les perceptions des membres de l'équipe-école sont aussi influencées par leurs propres expériences de socialisation, en tant que groupe majoritaire (Hohl, 1996; Simard Trottier et Vachon, 1997). Cela étant dit, le fait que le personnel soit homogène n'entraîne pas des comportements

discriminatoires, mais influence d'une part l'identification de certains jeunes à un modèle et d'autre part soulève l'importance du contexte de socialisation. D'autant plus en sachant que les comportements discriminatoires ont des conséquences en termes de valorisation/dévalorisation identitaire, cela devient un élément à prendre en considération. Ainsi, la construction identitaire du jeune peut être influencée par son milieu scolaire, où il peut ressentir un sentiment d'injustice dû à des mesures disciplinaires répétées d'exclusion et d'isolement (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Potvin, 2007, 2015). Des mesures décisionnelles, autres que disciplinaires, entreprises par le milieu scolaire peuvent provoquer ce même sentiment d'exclusion et d'isolement et ce, même-si celles-ci sont faites dans une perspective de soutien.

Les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés non seulement parmi les élèves avec des diagnostics « élève ayant un handicap et des difficultés d'apprentissage et d'adaptation » (EHDAA) mais aussi au sein de l'ancienne catégorie de « jeunes à risque » (Goupil, 2007), définissant ainsi ceux qui tendent à avoir des difficultés scolaires ou comportementales (Ladouceur et Séguin, 2013). Un élève à risque devient automatiquement la cible d'interventions et de surveillance accrues, bien que peu de données officielles soient compilées par les écoles à ce sujet. Un exemple donné par Potvin, Mc Andrew et l'équipe du GRIÉS (2015) mentionne qu'un jeune impliqué à l'école, avec une bonne moyenne académique, motivé, et qui fait un écart de conduite, sera moins enclin à être signalé. Par contre, un jeune peu présent, avec des difficultés scolaires, en « cheminement particulier », classé EHDAA et avec un gros dossier de retenues sera plus sévèrement jugé lors d'un signalement à la DPJ (*Ibid.*; CDPDJ, 2011). Cela rejoint la description du sentiment d'exclusion ou d'isolement expliqué plus haut. Depuis 2001, une rectification de la définition de EHDAA (dont on a retiré la notion d'élèves à risque) a permis de diminuer de beaucoup les jeunes déclarés EHDAA, mais il reste qu'une forte proportion l'est encore (Provencher, 2006).

De surcroît, diverses études constatent que les signalements effectués par des professionnels (comme les directions d'établissements scolaires ou d'organismes communautaires, les policiers, ou des employés d'établissements du réseau de la santé et des services sociaux) ont tendance à être davantage retenus par le système de protection de la jeunesse que lorsqu'ils sont effectués par de simples citoyens (Gouvernement du Québec, 2010; Jacob et Laberge, 2001).

C'est pourquoi, selon Moisset, la direction doit avoir une vision de son école, doit adopter une approche éducative interculturelle et doit posséder du leadership en plus de reconnaître les processus et pratiques de son école qui peuvent avoir des effets discriminatoires sur certains jeunes (Moisset, 2010). De plus, diverses représentations et pratiques perpétuées par le personnel enseignant et professionnel, comme le fait d'avoir des attentes moins élevées à l'égard des performances de certains jeunes, peuvent entraîner un « effet pygmalion » chez ces derniers (Potvin et Pilote, 2016).

Dans le même ordre d'idées, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) mentionne que l'application des codes de vie et des mesures disciplinaires à l'école sont parmi les facteurs compromettant potentiellement les droits à la non-discrimination des jeunes des minorités racisées ou issus de l'immigration. Le signalement à la DPJ fait partie de ces mesures disciplinaires, dont l'application peut donner lieu à du profilage racial et à de la discrimination systémique:

Dans le milieu scolaire tout comme dans le système de protection de la jeunesse, la discrimination systémique peut se manifester par des politiques, des mesures, des outils d'évaluation ou encore des structures organisationnelles qui ont pour effet de pénaliser, de manière disproportionnée les jeunes racisés ou issus de l'immigration (CDPDJ, 2011, p.14)

Cette question envers le processus décisionnel ne se limite pas au Québec. Un rapport de la commission sur le racisme systémique dans le système de justice pénale en Ontario note que :

Les processus de prise de décisions introduisent la racialisation des systèmes quand les normes ou les critères sur lesquels reposent les décisions reflètent ou tolèrent certains préjugés contre les personnes racialisées. Les critères et les normes font partie de normes d'exécution d'un système et peuvent être officiels et explicites comme lorsqu'ils sont énoncés dans des lois, des politiques et des procédures. Ils peuvent aussi ne pas être énoncés officiellement et découler des façons acceptées de faire les choses (Commission sur le racisme systémique dans le système de justice pénale en Ontario, 1995, p.56).

Cette problématique sur la représentation disproportionnelle des enfants de minorités visibles dans les services de DPJ était surtout connue aux États-Unis, et un peu moins au Canada où elle semble être aussi forte envers les enfants autochtones (Lavergne et al. 2009). Toutefois la nuance rattachée au Québec est que la problématique semble surtout viser les jeunes d'origine haïtienne (Bernard et McAll, 2004, 2010).

1.1.3.2 Les élèves de minorités racisées

Il nous paraît important de définir ce que nous entendons par minorité racisée. Nous prenons la définition du glossaire du gouvernement du Québec (2015) réalisé par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion. Il s'agit d'un « regroupement de personnes cibles du racisme et d'un processus de racisation, c'est-à-dire l'attribution d'une signification raciale, biologique, à différences culturelles » (p.8). En d'autres termes, il est question de catégoriser socialement des communautés en fonction de leur couleur, de leur physique ou bien de leur identité. C'est la Loi sur l'équité en matière d'emploi (L.C., 1995, ch.44 dans le glossaire du gouvernement du Québec, 2015) qui a créé la catégorie de « minorité visible », reprise ensuite par le Recensement canadien. Dans le glossaire du gouvernement du Québec (2015) il est spécifié que les différentes catégories considérées comme étant des minorités visibles sont : « (...)principalement des Chinois, des Sud-Asiatiques, des Noirs, des Philippins, des Latino-Américains, des Asiatiques du Sud-Est, des Arabes, des Asiatiques occidentaux, des Coréens et des Japonais » (p.8). Le glossaire précise que

l'expression de minorité racisée est à privilégier lorsqu'il n'est pas question d'employabilité, mais dans le cadre de ce mémoire nous ne ferons pas de distinction.

Certains travaux scientifiques (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016; Borri-Anadon, 2016; Potvin, 2007, 2008, 2015) font état de facteurs sociaux ou culturels en lien avec les réalités des jeunes noirs, issus ou non de l'immigration récente, qui peuvent influencer l'adaptation socioaffective, scolaire ou comportementale des jeunes. Cela inclut les pratiques mises en place dans les établissements scolaires. Malgré que, depuis des années, les écoles québécoises s'investissent dans l'adaptation systémique à la diversité afin de faciliter et d'améliorer l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration (Mc Andrew, 2001; Mc Andrew et Audet, 2010). Cependant, diverses études ont mis en évidence une absence marquée de prise en compte des besoins, réalités et expériences des élèves provenant des minorités. Sans initiatives pour adapter les méthodes pédagogiques et les pratiques scolaires, il est fort possible que des obstacles ou des formes d'exclusion soient engendrés (Potvin et al., 2013; CDPDJ, 2011; Potvin, 2007). En 2011, la CDPDJ confirmait l'existence de diverses pratiques et règles institutionnelles d'apparence neutre, qui avaient cependant des effets préjudiciables concernant les jeunes noirs. Ces pratiques se retrouvent non seulement au niveau de la protection de la jeunesse, mais aussi dans le milieu scolaire. Le *Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences* à l'égard des minorités « visibles » (CDPDJ, 2011) conteste, plus précisément, l'application excessive de mesures disciplinaires à l'endroit des jeunes issus des communautés noires. Il dénonce les représentations sociales pouvant entraîner de « *l'over policing* », de la « surveillance excessive » de la part des autorités qui s'appuient sur des stéréotypes et préjugés à l'égard des jeunes des minorités racisées, considérés « plus à risque » de manifester des comportements déviants. Le contrôle disciplinaire fait par le personnel de l'école vise davantage certains groupes d'individus : « [...]les regroupements de jeunes noirs dans un même lieu physique, par exemple à la cafétéria ou dans une aire commune, sont de nature à

attirer une attention disproportionnée de la part du personnel chargé de maintenir l'ordre dans l'école » (CDPDJ, 2011 p. 60). Ainsi la surveillance cible les présumés comportements au lieu de considérer les comportements réels ou objectifs. Un autre aspect pertinent pour notre recherche repose dans les constats établis par certains rapports mentionnant que les professionnels effectuent des signalements de jeunes noirs (83 %) en proportion plus grande que des signalements de jeunes caucasiens » (75%) (Association des centres jeunesse du Québec, 2010).

Des études moins récentes avaient d'ailleurs fait mention d'une sur-surveillance à l'égard des jeunes noirs, contribuant à la judiciarisation accrue de leur dossier, donc à leur surreprésentation dans le système de protection de la jeunesse (Potvin, 1997, 2007; 2008 ; Beaulieu, 1995; Durand, 1995; Bernard et McAll, 2010; CDPDJ, 2011). Dans le même ordre d'idées, une recherche réalisée en 2009 par le conseil du Toronto District School Board (TSDB) a démontré que les jeunes noirs anglophones à Toronto avaient une perception plus négative de leur environnement scolaire. En effet, ils étaient nombreux à ressentir un traitement différentiel en raison de leur couleur de la part du personnel scolaire (TSDB, 2009, Lafortune, 2012).

Les injustices et les inégalités vécues par ces jeunes peuvent créer un décalage au niveau du sentiment d'appartenance envers leur école et leur société (Potvin, 2007). Effectivement, Potvin constate que « les jeunes Noirs de deuxième génération au Québec s'attendent davantage que ceux de la première à ce que l'égalité sociale et leur droit de citoyen soient respectés, ce qui accroît leur sentiment de victimisation » (*Ibid.*, p. 96). D'ailleurs, le rapport de la CDPDJ souligne que les jeunes noirs se considèrent victimes de plus de surveillance et de sanctions disciplinaires (CDPDJ, 2011). Bernard (2001) et Bernard et Mc All (2010) ont mis en évidence comment les décisions prises à l'égard des jeunes noirs dans le système de protection de la jeunesse produisent des désavantages cumulatifs à différentes étapes du processus de protection.

Une telle discrimination s'illustre par la surreprésentation des minorités visibles dans le système de protection de la jeunesse, ainsi que dans les centres jeunesse de Montréal (Bernard, 2001; Douyon, 2004; CDPDJ, 2011). Il s'agit ici d'une donnée mesurable pour laquelle il serait nécessaire de se questionner quant à ses causes (Douyon, 2004). La thèse de Bernard (2001), la revue du Crémis de Bernard et McAll (2004,2010) et le rapport de la CDPDJ (2011) ont tous relevé la présence de discrimination systémique dans le processus menant aux signalements à la DPJ des jeunes de la communauté haïtienne par les établissements scolaires. Cette discrimination est dite systémique puisqu'elle provient de l'application des pratiques institutionnelles.

Pour Lavergne, Dufour et Couture (2014), cette discrimination jouerait davantage en amont du système. Ces auteurs indiquent que : « la représentation disproportionnée de ces enfants était plus importante au seuil du système qu'aux étapes ultérieures dans les services » (Lavergne et al., 2014 p. 239). Lavergne, Dufour et Couture (2014) ont aussi mis en lumière le fait que le processus de prise de décision du système de protection n'était pas à l'abri de l'influence de préjugés ou encore de l'ignorance ou de la méconnaissance des pratiques éducatives de la communauté haïtienne ou d'autres communautés par le personnel du système (Lavergne et al., 2014). Par leur recherche, ceux-ci font ressortir l'importance de porter une attention à ce qui se passe en amont et notamment au processus décisionnel dans les écoles qui mène au signalement à la DPJ. C'est la voie dans laquelle s'inscrit ce projet de recherche.

1.2 Question de recherche

Plus spécifiquement, dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons répondre à la question générale de recherche suivante:

Quel est le processus décisionnel mis en place par les directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal menant au signalement d'élèves à la DPJ ?

Ensuite, quels sont les jeunes et les problèmes les plus cités par les discours des directions d'établissements scolaires ?

Par cette dernière question, l'objectif est de voir, de manière inductive, dans quelle mesure les directions vont cibler ou non dans leur discours des jeunes issus de communautés spécifiques, lorsqu'ils donnent des exemples de situations menant à un signalement.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre expose les éléments qui sont le fondement de notre cadre conceptuel et théorique. Dans un premier temps, nous approfondissons le concept du processus décisionnel dans une approche institutionnelle de la démarche décisionnelle. Dans un second temps, nous définissons le concept de représentation sociale. Puis, dans un dernier temps, nous expliquons ce qu'est la discrimination systémique et le profilage racial. La définition de ces concepts permettra ensuite d'opérationnaliser le cadre théorique dans la partie méthodologique.

2.1 Cadre conceptuel

2.1.1 Le choix d'une approche institutionnelle du processus décisionnel

Dans le cadre de ce mémoire, nous cherchons à retracer le processus décisionnel qui conduit au signalement, de même les facteurs qui influencent les décisions des directions d'écoles, leurs représentations sociales émanant des discours des directions ainsi que la mise en place d'une « procédure » menant au signalement lié à son « rôle » et à ses fonctions en tant que direction. La direction d'établissement s'occupe autant du volet administratif que du volet pédagogique et a des responsabilités telles que la proposition ainsi que l'application des règles de conduite et des mesures disciplinaires (Lemieux, 1995; Legendre, 2005; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007). Il s'agit d'analyser la façon dont les facteurs sont pris en compte ou jouent un rôle dans le processus décisionnel, ainsi que l'ensemble des « étapes » plus ou moins formelles mises en place dans ce processus de signalement mis en œuvre (collecte des faits, des données, rapports des intervenants scolaires, consultations des personnes concernées dans la famille, experts consultés, etc.) et qui peuvent avoir des effets

discriminatoires (CDPDJ, 2011). Pour ce faire, nous adoptons une approche institutionnelle du processus décisionnel.

Les institutions comme les écoles secondaires sont dirigées par des directeurs ou directrices d'établissement qui ont acquis certaines compétences, dont celles liées à la prise de décisions à l'égard des élèves et du personnel sous sa responsabilité. Les directions exercent leur rôle différemment selon leur personnalité (jugement, tolérance, empathie, etc.), leur type de leadership et leur expérience et ce même si elles peuvent avoir les mêmes fonctions dans les divers établissements scolaires. Ainsi, il importe de comprendre le contexte organisationnel dans lequel ces personnes appliquent leurs compétences.

Tout d'abord, une approche institutionnelle signifie faire partie d'un système dans lequel, selon Chekcland (1981), il y a une présence hiérarchisée de rôles reliés à la communication et au contrôle. Capra (2005) mentionne que la pensée institutionnelle consiste à penser en termes de relations, de comportements, de contraintes et de processus contextualisés. Dans l'approche institutionnelle, le processus décisionnel est central (Laroche, 1995). Celui-ci implique deux grandes étapes : 1) l'identification du problème incluant une analyse d'informations à l'interne et à l'externe de l'organisation; 2) le choix d'une solution pour résoudre un problème (Easton, 1973). Cette approche réfère à une compétence de gestionnaire, soit un « savoir agir » en contexte, qui fait intervenir le jugement du gestionnaire, des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être (Potvin et al, 2015).

Il est nécessaire de définir ce qu'est une décision puisqu'il s'agit d'un élément central dans ce mémoire. Dans une perspective psychologique, décider c'est choisir une modalité d'action et la traduire en comportements (Cadet, 2009). Le terme prise de décision comprend une série d'opérations mentales de différentes natures, qui constituent une séquence organisée au sein de laquelle existent des interactions. La décision demeure l'aboutissement d'une longue séquence d'actions (Langley et al.,

1995). Voilà pourquoi il existe différents modèles de processus décisionnel, processus qui englobent toutes des démarches processuelles ainsi que des acteurs.

2.1.1.1 Les modèles des processus décisionnels

Avant tout, il faut considérer le processus décisionnel comme un cycle dynamique. Celui-ci implique de multiples composantes en constante interaction. Dans le cadre d'un processus décisionnel qui s'inscrit dans une approche institutionnelle, les décisions doivent tenir compte des contraintes du système (modes d'autorité et de fonctionnement) et des balises juridiques ou réglementaires (McKenna et Martin-Smith, 2005). À noter que ces balises sont celles imposées, dans le cadre de ce mémoire, par la DPJ. Van de Ven (1992) parle du processus comme une séquence de phases qui peuvent avoir des formes différentes. En effet, le processus décisionnel peut se définir comme une série d'étapes qui mènent à la décision de signaler un jeune à la DPJ. Des auteurs ont formalisé différents modèles, que nous présentons ici. Un tableau récapitulatif reprendra les modèles théoriques définis dans ce chapitre (Tableau 1, p.31).

Parmi les modèles, il y a tout d'abord celui de Simon (1960), qui est le modèle dit « *IMC* » pour intelligence, modélisation et choix. Ainsi, il se résume en trois phases. La première comprend l'intelligence du problème, qui repose sur la délimitation des faits et du problème et les facteurs à prendre en considération. La seconde étape se nomme la modélisation. Elle permet l'identification des solutions. Puis la dernière consiste à la décision même, ou le choix. Bien que pertinent pour nous, ce modèle séquentiel ne tient pas compte des différences individuelles liées à l'émotion ou aux « biais » culturels liés aux représentations sociales, qui peuvent interférer dans une décision (Langley et al., 1995). Ce modèle n'a pas été utilisé dans un contexte de signalements à la DPJ. Il provient du milieu de l'économie et du management. L'avantage de ce modèle est qu'il est axé sur les solutions. Il se veut a priori simple et

rationnel. Sa limite provient qu'il ne prend pas en considération les différences individuelles dites émotionnelles.

Un deuxième modèle est celui de « *l'itinéraire décisionnel des déclarants* » (Simard Trotter et al., 1997). Les déclarants dans ce modèle doivent émettre un signalement lorsqu'une situation compromet la sécurité, les droits et la santé de l'enfant, tel que cela est proposé par la DPJ. Ce modèle comporte cinq étapes. La première consiste à identifier les faits et la situation d'ensemble qui pourraient compromettre la sécurité ou le développement de l'enfant. La seconde est de formuler un jugement définitif de la situation. La troisième permet de rechercher une ou des solutions quant à la situation. La quatrième étape est d'évaluer la ou les solutions. Puis, la dernière initie ou non une démarche auprès de la DPJ pour signaler le cas (Simard Trotter et al., 1997). Ce modèle est fait expressément pour les déclarants (citoyen qui signale) à la DPJ.

Un troisième modèle, celui de Mac Crimmon (1974), voit le processus décisionnel comme consistant à prélever, évaluer, rappeler les informations ainsi que les mémoires tout en inférant et en s'interrogeant sur les buts et les moyens. L'importance de ce processus décisionnel demeure dans la planification des actions et leur mise en œuvre par le décideur. L'accent est mis sur le choix du décideur dans son environnement. « Un décideur est un individu, groupe, organisation ou société. Les premières considérations pour un décideur sont ses valeurs, ses croyances et ses ressources (p.447) ». L'intérêt pour ce modèle vient de l'importance qu'il accorde au décideur.

Un quatrième modèle, dit « *à utilité subjectivement espérée* » (Cadet, 2009), se rapproche de la réalité des directions des établissements scolaires. Plus synthétisé que les autres modèles présentés, il combine les étapes de Mac Crimmon (1974) ainsi que celles de Simard Trotter et ses collègues (1997). Selon ce modèle, la prise de décision se réalise en trois étapes. La première étape prévoit une analyse structurelle,

qui consiste à faire valoir son opinion, ses croyances, ses découvertes sur la situation. La seconde comprend une analyse numérique, ce qui signifie de mettre en place les différentes solutions qui peuvent être choisies, mais qui n'auront pas toutes le même résultat. Puis la dernière étape est celle de l'évaluation des conséquences, à savoir l'atteinte et l'appréciation des buts. Ce dernier modèle implique implicitement que l'individu fasse un choix en fonction de son opinion et de ses croyances. Enfin, nous empruntons le modèle du Centre de recherche sur les services communautaires (1996), qui parle d'un cheminement comprenant : un évènement déclencheur, des objectifs poursuivis, une consultation et une validation auprès de collègues et autres professionnels, en incluant une évaluation des effets de la judiciarisation du cas. Dans le contexte qui nous intéresse ici, ce processus s'inscrit dans une démarche d'analyse des étapes et des éléments déterminants dans leur décision de signaler des cas réels qu'ils vont raconter.

Dans ce mémoire, nous définissons la démarche décisionnelle comme un processus qui nécessite d'analyser tous les éléments du système jugés importants, ainsi que d'établir des liens entre eux (Bérard, 2009) afin de tenir compte de la globalité d'une situation (Jones et Gross, 1996). Cette démarche se base sur une approche d'analyse des cas fondée sur l'évaluation des conséquences des solutions décisionnelles (Easton, 1993). Il s'agit de considérer une variété de perspectives dans les possibilités et de se baser sur du cas par cas (Meek, Ladurauteu et Nwell, 2007).

Dans le cadre d'un processus de signalement, il est nécessaire de repérer les motifs de compromissions, les éléments ainsi que les acteurs impliqués dans ce signalement. Il importe d'établir des relations entre ces facteurs et de connaître la situation dans sa globalité. De plus, signaler un enfant consiste en soi en une démarche composée de différents acteurs décisionnels selon les différents facteurs. Le processus décisionnel de signaler ou non un enfant demande une analyse des différentes perspectives impliquant celle de signaler à la protection de la jeunesse. L'analyse faite par les

acteurs décisionnels doit être considérée, car ceux-ci sont amenés à décider en fonction de divers facteurs.

Nous résumons ici les principaux modèles théoriques présentés plus tôt à l'intérieur d'un tableau. Ceux-ci nous seront utiles lorsque nous en serons à la discussion des résultats. Nous n'avons pas privilégié un modèle plus qu'un autre. Nous voulions connaître différents modèles existants afin de voir si les directions rencontrées se rapprochaient à l'un d'entre eux. Ils ont tous des éléments qui peuvent s'apparenter au contexte d'un signalement émis à la DPJ. À noter que dans la littérature il n'y a pas un processus décisionnel défini à cet effet.

Tableau 1. Un récapitulatif des modèles de processus décisionnels

Auteurs	Modèles	Étapes	Processus
Simon (1960)	Modèle IMC	3 phases	1) Intelligence du problème 2) Modélisation (Identification des solutions) 3) La décision elle-même
Mac Crimmon (1974)	La prise de décision	2 phases	1) Identification du problème (prélever, évaluer, rappeler les informations liées à la situation) 2) Solution du problème (planification des actions et leurs mises en œuvre)
Centre de recherche sur les services communautaires (1996)	Cheminement du processus décisionnel	5 étapes	1) Évènement déclencheur 2) Questionnement sur les objectifs désirés 3) Consultation et validation auprès de collègues ou autres professionnels liés à l'élément déclencheur 4) Évaluation des effets de la judiciarisation 5) Décider de signaler ou pas
Simard Trottier et al., (1997)	Modèle itinéraire décisionnel des déclarants	5 étapes	1) Identification des faits et de la situation d'ensemble 2) Formuler un jugement définitif sur la situation 3) Trouver solution(s) 4) Évaluer solutions(s) 5) Initier ou non une démarche auprès de la DPJ
Cadet (2009)	Modèle à utilité subjectivement espérée	3 étapes	1) Analyse structurelle (faire valoir son opinion, croyances et découvertes sur la situation) 2) Analyse numérique (dresser un portrait des différentes solutions avec leurs effets respectifs sur la situation) 3) Évaluation des conséquences (en fonction des buts désirés et de l'analyse numérique, une décision sera prise de la meilleure solution)

2.1.1.2 Les acteurs du processus décisionnel et rôle de la direction

Dans le cadre de ce mémoire, il nous importe de connaître les acteurs impliqués dans le processus décisionnel des directions d'établissement qui mène au signalement d'un élève à la DPJ. En effet, dans ces situations, plusieurs autres acteurs peuvent être impliqués comme, par exemple le jeune lui-même, les enseignants ou d'autres membres du personnel, les parents ou tuteurs, d'autres jeunes, des travailleurs des services sociaux ou de santé. Selon McKenna et Martin-Smith (2005), les dynamiques psychologiques (personnalité, estime de soi, habiletés relationnelles etc.) et interactives des acteurs apparaissent comme indissociables du comportement décisionnel). Tel que le stipule Langley et ses collègues (1995). : « (...) le décideur individuel joue un rôle central comme créateur, acteur et porteur, et les processus de décisions sont souvent conduits par les forces de l'affect, de la perspicacité et de l'inspiration des décideurs (...) » (p.264) ce qui soulève la subjectivité des décisions prises selon l'acteur responsable du processus décisionnel.

Puisque les directions, dans le cadre de leurs fonctions, se doivent d'appliquer les mesures disciplinaires ainsi que les codes de conduite, et ce jusqu'à l'évaluation du plan d'intervention (Lemieux, 1995; Legendre, 2005; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007) ; elles vont prendre des décisions en tenant compte des points de vue et des informations de ces autres acteurs sur les facteurs en jeu. Le processus peut donc impliquer l'intervention de tous les acteurs qui auront un poids dans la décision de signaler un élève. Il est important de connaître ainsi le fonctionnement du processus utilisé dans la prise de décision. Il s'agit d'aller au-delà des raisons de compromission afin d'identifier s'il y a d'autres éléments à prendre en considérations.

2.1.2 Les représentations sociales

Parmi les éléments compris dans le processus décisionnel, nous pensons qu'il peut y avoir des représentations sociales présentes dans le discours des directions. Il nous semble pertinent d'en tenir compte, dans la mesure où les représentations sociales

peuvent avoir un impact dans sur le processus décisionnel. Celles-ci devront être dégagées.

Cette section nous permet de définir le concept de représentations sociales.

Selon Moscovici (1979),

Les représentations sociales sont des modes de connaissances ayant des propriétés particulières, elles émergent à travers les actions et le langage des individus dans leur environnement quotidien et joue un rôle essentiel dans les rapports sociaux en orientant les comportements (p.127).

Pour Moscovici (1961), les représentations sociales ont pour fonction la négociation des relations entre l'individu et la société et elles permettent d'instaurer des codes individuels ou collectifs et assurent la communication entre les membres d'une communauté.

Plus précisément, selon Moscovici (cité par Semin, 1989), les représentations sociales constituent :

des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : [...] [D'abord], établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe (p. 243).

Jodelet (2003), quant à elle, ajoute à cette définition qu'

il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique [...]. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...], la diffusion de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et des transformations sociales (p. 53).

Jodelet (2003) montre que les représentations sociales peuvent s'appréhender selon six perspectives différentes. La première perspective renvoie à l'activité purement cognitive par laquelle le sujet construit sa représentation sociale. Deux dimensions, de contexte et d'appartenance, rendent compte de la représentation sociale. Dans la dimension de contexte, le sujet est en interaction sociale ou face à un stimulus social alors que dans la dimension d'appartenance, le sujet social fait intervenir des idées, des valeurs et des modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société.

La seconde perspective met l'accent sur « les aspects signifiants de l'activité représentative » (Jodelet, 2003 p. 202). Le sujet est considéré comme « *producteur de sens* », il exprime dans sa représentation « *le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social* ». Dans cette perspective, la représentation est aussi considérée comme l'expression d'une société donnée (*Ibid.*). La troisième perspective traite la représentation sociale comme une forme de discours. Ses caractéristiques découlent de la pratique discursive de sujets socialement situés. Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leur discours. Dans la quatrième perspective, est prise en compte la pratique sociale du sujet. Acteur social, inscrit dans une position ou une place sociale, le sujet produit une représentation sociale qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe. C'est le jeu des relations intergroupes qui détermine la dynamique des représentations dans le cadre de la cinquième perspective. Le développement des interactions entre les groupes influence les représentations intra et intergroupes (Doise, 1972, 1979 cité par Jodelet, 2003). Une dernière approche analyse le sujet comme porteur de déterminations sociales et l'activité représentative est basée sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, de visions structurées par les idéologies dominantes, ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux (Bourdieu (1976) et Doise (1992), cités par Jodelet, 2003).

Ces représentations sont dites sociales parce qu'elles sont construites socialement (Mulkay, 2006), comme une manière socialement construite de voir le monde qui s'articule dans l'interaction avec les autres et dans l'interaction avec le contexte social et culturel. Elles comportent une *dimension cognitive*, composée des connaissances personnelles, qui peut correspondre aux savoirs acquis, mais aussi à certaines idées préconçues ou à des préjugés de la part des directeurs dans le cadre de ce mémoire. Elle comporte aussi une *dimension socioculturelle*, qui renvoie au statut et au rôle de l'individu dans la société actuelle. Enfin, elle renvoie à une *dimension fonctionnelle*, justifie les rapports sociaux qui découlent des échanges face aux représentations sociales qui vise, pour l'essentiel, à orienter des conduites et des rapports sociaux, à justifier ces conduites, à faciliter la communication sociale, l'interprétation de la réalité quotidienne et la compréhension des phénomènes (Vincent, 2014).

Abric (2011) formule l'hypothèse que :

il n'existe pas a priori de réalité objective, mais *toute réalité est représentée*, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, *reconstruite dans son système cognitif*, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne (p. 17).

Ainsi, « Les représentations sociales peuvent être vues comme étant des théories de sens commun que chacun développe afin d'organiser la réalité qui l'entoure en lui conférant un sens » (Savoie-Zajc 1996, dans Langevin, 1996, p.146). Elles peuvent changer selon les individus, les savoirs et les perceptions que l'on peut avoir sur la collectivité ou sur un groupe en particulier.

En résumé, la représentation comporte toujours quelque chose de social et nous résumons ici ses cinq caractéristiques à la lumière des précisions de Moscovici, de Jodelet et d'Abric :

1) Le sujet et l'objet sont en interaction et s'influencent l'un l'autre;

- 2) La représentation sociale aide à la compréhension de notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts;
- 3) La représentation sociale a deux facettes, une face figurative et une face symbolique (le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens);
- 4) Il y a toujours une part d'activité de construction et de reconstruction de la réalité sociale dans l'activité de représentation sociale (Abric, 2011);
- 5) La représentation sociale s'impose et influence les comportements, les attitudes et les discours (Jodelet, 2003).

Les fonctions des représentations sociales ont particulièrement été bien cernées par Abric. Les représentations sociales jouent quatre fonctions essentielles dans la dynamique des relations sociales et des pratiques :

- Fonctions de savoir: « *elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité* ».
 - Fonctions identitaires : « *elles définissent l'identité [sociale et personnelle] et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes* ». Les représentations sociales prennent donc une place importante dans les processus *de comparaison sociale et de contrôle social*.
 - Fonctions d'orientation : La représentation est un guide pour l'action par son système de prédécodage de la réalité (Abric, 2011). La représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés (licites, tolérables ou inacceptables) dans un contexte social donné.
- Fonctions justificatrices: « *elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements* », notamment entre les groupes d'individus.

Déoulant de cette conception, l'étude du rôle des directions dans le signalement à la DPJ va consister à identifier, dans l'ensemble des opinions et discours découlant de la pratique de cas signalés, les facteurs et les étapes de leur processus décisionnel mis en œuvre. Jodelet (1989) parlait de raisonnement biaisé porteur d'empreintes de vision

du monde, selon l'individu qui le fabrique. Pour nous donc, cela revient à dire que les représentations sociales des directions se construisent à partir de leurs expériences, mais aussi peut-être de clichés, de stéréotypes ambiants dans le contexte québécois, ou découlant des contacts qu'ils ont avec les jeunes et leurs familles. Ainsi, il s'agit de faire émerger les significations qu'ils attribuent à la décision de signaler des jeunes à la DPJ en fonction de leurs représentations de la situation de ces jeunes et de leur famille.

Jodelet (1989) ajoute que:

Les représentations sociales concernent la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante (...). Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. Aussi, est-elle, par bien des côtés; une connaissance socialement élaborée et partagée (p.157).

Puisque les représentations sociales peuvent orienter et justifier certaines conduites (Mulkay, 2006; Jodelet, 1989), il sera intéressant de remarquer si la décision d'émettre un signalement à la protection de la jeunesse fait des conduites.

2.1.3 La discrimination et le profilage racial

Dans la problématique, les concepts de discrimination et du profilage racial ont été mentionnés. Il nous semble important de les définir davantage ici.

Selon Potvin et Pilote (2016, p.91) « La discrimination est un acte ou un effet de normes et de pratiques. Qu'elle soit raciste, sexiste ou relevant d'autres motifs, elle est aujourd'hui interdite légalement et condamnée socialement, elle est donc illégale et illégitime ». La jurisprudence canadienne a défini trois formes de discrimination. La première est « directe » et résulte d'un acte intentionnellement discriminatoire:

La discrimination directe est souvent volontaire, mais parfois subtile et dissimulée. Cette forme de discrimination *coutumière* consiste à traiter de manière différente et inéquitable des individus dans divers domaines de la vie

sociale. Elle les empêche d'accéder à des biens culturels ou sociaux sous prétexte de leur inaptitude à les produire ou à les consommer (Potvin et Pilote, 2016, p.91).

La seconde est indirecte et renvoie à l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique en apparence neutre qui a des effets préjudiciables sur tout un groupe, comme l'exclusion des membres des groupes visés par l'article 10⁴ de la Charte des droits et des libertés de la personne du Québec à certains emplois, par exemple (Potvin et Pilote, 2016, p. 91 ; CDPDJ, 2011; Mc Andrew et Potvin, 1996).

Enfin, la discrimination systémique repose sur l'idée « d'une interaction entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes » (Potvin et Pilote, 2016 p. 92). Cette troisième forme serait donc une combinaison de la discrimination directe et indirecte (*Ibid.*; Potvin, 2015 p.397). La CDPDJ rejoint cette définition dans son rapport sur le profilage (2011) :

La discrimination systémique repose sur l'interaction dynamique entre les décisions et des attitudes teintées de préjugés, ainsi que sur des modèles organisationnels et des pratiques institutionnelles qui ont des effets préjudiciables, voulus ou non, sur les groupes protégés par la Charte. (CDPDJ, 2011 p.13).

Ces définitions de discrimination nous aident à voir si les étapes du processus décisionnel des signalements faits par les directions peuvent reposer sur un possible traitement différentiel (voir profilage racial) (Potvin, 2004, 2007). Depuis 2005, la CDPDJ (2005) définit le profilage racial comme un caractère de discrimination systémique:

⁴ Charte des droits et des libertés de la personne du Québec, L.C., art. 10 : Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap

Le profilage racial désigne toute action prise par une ou des personnes en situation d'autorité à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, tels : la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un traitement différent.

Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de population du fait notamment, de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée (p.18).

Par ailleurs tel que vu précédemment, il a été démontré par la CDPDJ que les jeunes racisés sont les plus à risque de subir des effets préjudiciables dans les processus mis en œuvre par les secteurs de la sécurité publique, du milieu scolaire et de la Protection de la jeunesse (CDPDJ, 2011) ce qui soulève la question de la présence de profilage racial.

De surcroît, dans le milieu scolaire tout comme dans le système de protection de la jeunesse, la discrimination systémique se manifeste de diverses façons. Elle s'inscrit à travers des processus et pratiques des politiques tels que les phénomènes d'*over policing* qui peuvent être vus comme étant un excès de surveillance et l'*under protecting*, comme un déficit de protection (Potvin et Pilote, 2016). Potvin, Mc Andrew et l'équipe du GRIES (2015) parlent de l'*over policing* et de l'*under protecting* comme: « le fait que dans divers champs sociaux les minorités peuvent autant souffrir d'une surévaluation que d'une sous-évaluation de leurs problèmes » (p. 153). Ce constat ressort de la consultation auprès des jeunes des minorités visibles et des acteurs scolaires sur le profilage racial et la discrimination systémique de la CDPDJ. À titre de rappel, dans son rapport, la CDPDJ (2011) fait état de la surveillance des jeunes d'origine haïtienne dans les écoles secondaires, qui mènerait à leur surreprésentation dans le système de la protection de la jeunesse. Elle y voit du profilage racial et de la discrimination systémique. L'*over policing* à l'égard des jeunes noirs contribuerait à la judiciarisation accrue de leur dossier, donc à leur

surreprésentation dans le système judiciaire et de protection de la jeunesse (Mc Andrew et Potvin, 1996; Beaulieu, 1995; Durand, 1995). Dans le cadre scolaire, cela réfère à des actions comme: 'intervenir plus tôt ou de manière plus musclée, de cibler des comportements qui seront plus surveillés donc plus visibles, ou de ne pas considérer les besoins et différences des élèves (Champoux, 2008). L'*over policing* peut engendrer un placement plus rapide des jeunes issus des minorités ethniques dans les centres de protection de la jeunesse, et une tendance à recourir davantage à la judiciarisation des dossiers des jeunes Haïtiens dans le cas de signalements (Bernard, 2001; Douyon, 2004; Champoux, 2008; Bernard et Mc All, 2010; Mc Andrew et Potvin, 1996). Les jeunes de minorités racisées, étant considérés plus à risque d'adopter des comportements déviants, en raison de la discrimination, font l'objet de surveillance plus intense par le personnel scolaire. Le contrôle disciplinaire prend pour cible, non pas les comportements objectivement menaçants, mais les groupes plus susceptibles d'adopter de tels comportements (CDPDJ, 2011). Par exemple, des jeunes noirs qui se regroupent attirent, de manière disproportionnée, l'attention du personnel.

À cet égard, l'école jouerait donc un grand rôle dans la surreprésentation entre autres des jeunes d'origine haïtienne dans le système de la protection de la jeunesse (Potvin et al., 2013). Le personnel scolaire serait plus enclin à la surveillance, à la sanction disciplinaire et au signalement lorsqu'il s'agit de jeunes noirs (CDPDJ, 2011), en raison notamment de leur méconnaissance des réalités vécues par les élèves de cette communauté, ou des images stéréotypées et des préjugés ambiants.

La connaissance des réalités des jeunes semble être une des compétences qu'un membre de la direction se doit de développer. Compte tenu de leur rôle, les directions d'établissement scolaire doivent prendre des décisions quant aux signalements des élèves en fonction des facteurs de risque, tel que décrit précédemment. Toutefois, ces décisions peuvent être teintées de biais culturels ou de biais professionnels, liés au processus institutionnel et:

[...] à des contraintes qui limitent considérablement sa portée et son efficacité. Et, quelle que soit l'intention généreuse d'un choix (...) un ensemble de facteurs souvent contradictoires influencent, limitent et infléchissent la portée ou l'impact de l'action décidée (Clermont, 1988, p. 53).

Il y a donc des facteurs ou des contraintes qui vont venir teinter les étapes du processus décisionnel des directions d'établissement scolaire.

2.2 Synthèse

Ce chapitre est crucial dans notre recherche puisqu'il clarifie les concepts évoqués dans notre question de recherche, qui découle de la problématique.

En définitive, tous les éléments répertoriés dans le présent chapitre peuvent venir influencer des directions des écoles secondaires multiethniques de signaler une situation à la DPJ. D'autant plus que, l'interprétation de la LPJ comporte une grande part de subjectivité qui, bien que la loi vise le bien-être de l'enfant lorsqu'il y a présence de risques, peut aussi donner lieu à des biais culturels pouvant être préjudiciables (Bernard, 2001; Simard, Trottier et Vachon, 1997).

2.3 Objectifs spécifiques

Ainsi, en lien avec notre question de recherche initiale, nous sommes maintenant en mesure d'identifier les objectifs spécifiques que nous poursuivons. Après avoir exposé et défini les concepts propres à notre recherche, il importe de saisir le sens donné par les directions à ceux-ci, à leur rôle et aux décisions prises dans certains cas rencontrés dans leur pratique professionnelle. Nos objectifs spécifiques sont en conséquence de :

- 1) Identifier les facteurs qui influencent ce processus décisionnel;

- 2) Documenter les étapes par lesquelles les directions d'école pluriethniques de Montréal parviennent à la décision de signaler un élève à la DPJ; et
- 3) Dégager, à travers leur discours, les représentations sociales que les directions d'établissements scolaires ont sur les familles / les jeunes et la manière dont ces représentations sociales influencent leur décision de signaler.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Les prochaines sections abordent, dans un premier temps, le type de recherche réalisée pour répondre à notre question de recherche. Dans un second temps, nous décrivons les participants et la procédure de collecte de données employée. Finalement, nous expliquons l'analyse effectuée sur les données recueillies.

3.1 Type de recherche

Nous avons mené une démarche de recherche qualitative reposant sur des entrevues semi-dirigées, auprès de cinq directions d'écoles secondaires pluriethniques. La recherche est empirique, car « elle comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un ou des phénomènes » (Gaudreau, 2011, p. 82). De plus, en se fiant à la définition de Van der Maren (2003), notre mémoire se base sur la théorie de nature descriptive, car il :

[...] tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominants de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement (Van der Maren, 2003, p.71).

Erickson (1986, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996) postule que le paradigme de la recherche interprétative rassemble des approches qui partagent un intérêt central pour la signification donnée par les « acteurs », aux actions pour lesquelles ils sont engagés. Ces auteurs lient l'approche qualitative au courant phénoménologique, qui accorde une importance fondamentale à la saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs

actions. Nous avons ainsi permis à des directions de partager leurs actions et de donner un sens à leurs pratiques.

Pour Gaudreau (2011), une recherche est exploratoire lorsqu'elle « examine un phénomène pour le comprendre sans recourir à des hypothèses préalables, mais en suivant un raisonnement inductif » (Gaudreau, 2011, p.86). En conséquence, notre recherche a des tendances exploratoires et qualitative s'inscrivant dans le paradigme interprétativiste. Dans la mesure où il est nécessaire d'établir une compréhension des enchaînements entre les éléments, tels que les facteurs considérés dans les cas réels rencontrés dans la pratique des directions et les étapes du processus décisionnel.

3.2. La procédure de collecte de données

Après l'obtention du certificat d'éthique à l'UQAM et dans les commissions scolaires pour lesquelles une approbation supplémentaire était nécessaire, les directions scolaires⁵ ont été recrutées par l'intermédiaire des commissions scolaires de l'île de Montréal. Les directions recevaient le formulaire de consentement (Annexe C) et le canevas d'entrevue (Annexe D) par courriel afin que celles-ci puissent se familiariser avec les thèmes qui allaient être abordés. Ces thèmes proviennent de notre cadre conceptuel et des objectifs spécifiques que nous voulions atteindre. Une fois le formulaire de consentement transmis au participant, les balises de la recherche ainsi qu'une description de leur implication leur ont été expliquées. Le formulaire fut suivi d'une fiche d'identification (Annexe E) qui a permis de dresser un portrait plus spécifique des directions participantes. Il nous paraît important de mentionner que tous les renseignements personnels nous ayant été transmis dans le cadre de cette recherche sont demeurés confidentiels et des noms fictifs ont été attribués à chacune des directions. Ce sont des pseudonymes qui sont utilisés ici.

⁵ Pour l'une des écoles, nous avons rencontré en plus de la direction générale, la direction adjointe.

Ainsi, des entrevues semi-dirigées furent réalisées auprès des directions scolaires concernant les étapes du processus décisionnel entrepris lorsqu'une situation de compromission les amène à signaler un jeune à la DPJ. Les grands thèmes des entretiens abordaient les facteurs significatifs menant à un signalement, les étapes du processus décisionnel (les acteurs présents dans la démarche) et les raisons nommées à partir de cas réels rencontrés dans la pratique des directions interrogées.

Les questions ont été ouvertes et ne mentionnaient pas la question de la pluriethnicité. Au fil des entrevues des précisions pouvaient être ajoutées et il s'agissait de rebondir sur leurs dires. Ainsi, nous avons laissé émerger librement le discours des participants. À noter que le contexte pluriethnique des écoles secondaires faisait en sorte que les directions répondaient avec leurs expériences au sein de leur établissement.

Afin de répondre de manière rigoureuse à la question et aux objectifs introduits dans les chapitres précédents, la stratégie de recherche repose principalement sur la réalisation d'entrevues semi-dirigées individuelles auprès des directions participantes. Chacune des entrevues a duré environ une heure et demie.

Ces entrevues, réalisées entre mars et juin de l'année scolaire 2017-2018, nous ont permis de recueillir les données nécessaires au bon déroulement de notre projet de recherche. Ainsi, conformément au canevas élaboré, nous avons parcouru, avec chacune des directions, les étapes menant à un signalement et les étapes du processus qu'elles mettent en place, telles que les rencontres avec le jeune, avec les parents, avec enseignants ou d'autres acteurs, et la manière dont s'est effectuée l'évaluation du dossier jusqu'à la décision.

3.3 L'échantillon de la recherche

Dans la cadre de ce mémoire, nous nous intéressons au point de vue de directions d'établissements scolaires pluriethniques de l'île de Montréal en tant que signalant. Tel que vu précédemment, celles-ci ont l'obligation de signaler au Directeur de la protection de la jeunesse n'importe quelle situation de compromission lorsqu'elles sont en fonction. Cinq directions ont été rencontrées pour cette recherche. Les cinq premières qui ont été contactées ont accepté de participer à la recherche. Le tableau qui suit présente une synthèse de l'échantillon des directions participantes.

Tableau 2. La synthèse de l'échantillon

Les membres de directions rencontrées				
Jeanne	Robert	Violette	Pierre	Hortense
Immigrante; 8 ans d'expérience; Auparavant, professeur de mathématiques.	Québécois d'implantation ancienne; Plus de 10 ans d'expérience; Auparavant, professeur de biologie.	Québécoise d'implantation ancienne; 14 ans d'expérience; Auparavant, professeur de français.	Québécois d'implantation ancienne; Moins de 10 ans d'expérience; Auparavant, professeur d'éducation physique.	Québécoise d'implantation ancienne; 20 ans d'expérience; Auparavant, conseillère pédagogique.

3.4 L'analyse de données

L'intégralité des entrevues individuelles réalisées en face à face a été retranscrite et codée en fonction des différents types de facteurs ayant été identifiés comme pouvant jouer un rôle dans la prise de décision du signalement. Des sous-groupes de catégories furent ainsi formés (éléments contextuels, raisons spécifiques processus décisionnel et rôle des directions). Il n'y a pas eu d'utilisation de logiciel d'analyse qualitative dans le cadre de cette recherche, mais une retranscription de verbatim

suivie d'une analyse de regroupement des données fut effectuée. Les propos des directions rencontrées ont été reformulés afin de conserver une logique syntaxique, mais les passages ressortant textuellement des entrevues ont été mis en italique lorsqu'ils ont été repris dans les résultats.

L'analyse des entrevues a été faite par le biais des techniques de codage reconnues en méthodologie qualitative (Paillé, 1994). Une fois les verbatims des cinq directions participantes retranscrits, le contenu a été classé à l'aide de la grille d'analyse (Annexe F). Il s'agissait de regrouper les éléments émergents des discours des directions. Ce faisant, il nous a au surplus été possible de les comparer entre elles.

De manière plus détaillée, l'analyse qualitative a commencé par une annotation reprenant les thèmes présents dans notre canevas et notre grille d'analyse. Ainsi, de cette grille découle une énumération des facteurs influençant le signalement ainsi que les étapes du processus décisionnel et potentiellement des représentations sociales émergentes des discours des directions, soit :

- 1) Les facteurs qui ont influencé le répondant à signaler;
- 2) Les étapes du processus décisionnel mis en place; et
- 3) Les représentations sociales émergentes des discours des directions à propos des jeunes et de leur famille.

Il importe de noter que ces thèmes proviennent des objectifs spécifiques du chapitre précédent. Ensuite, nous avons synthétisé les verbatims de chacune des entrevues afin de faire ressortir les processus décisionnels des directions sous forme de schéma. De la sorte, il a été possible de les comparer aux modèles du chapitre conceptuel. Lors de l'analyse, des éléments que nous avons jugé pertinents sont spécifiquement ressortis, notamment le rôle des directions, la nuance entre les facteurs généraux et les raisons menant aux signalements. Dans le chapitre suivant, les résultats des entrevues sont présentés. Ensuite ceux-ci sont analysés à la lumière du cadre conceptuel.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats découlant de l'analyse menée sur les entrevues semi-dirigées recueillies auprès de cinq directions d'établissement secondaire pluriethnique de l'île de Montréal. Dans un premier temps, les données recueillies seront présentées de manière verticale, en abordant tour à tour chacun des thèmes autour desquels s'articulait le canevas pour chacun des participants. Les résultats issus des entrevues de Jeanne, Robert, Violette, Pierre et Hortense seront ensuite mis en commun au chapitre suivant pour présenter les liens entre les différentes composantes présentées dans une perspective transversale.

En reprenant les caractéristiques déjà présentées au chapitre précédent, voici à nouveau le tableau synthèse auquel nous avons ajouté pour chacun des participants, un aperçu de leurs contextes d'exercice respectifs avant de présenter les résultats de l'analyse de leurs entrevues.

Tableau 3. La synthèse de l'échantillon et de leur contexte d'exercice

Les directions rencontrées				
Jeanne	Robert	Violette	Pierre	Hortense
Immigrante 8 ans d'expérience Auparavant professeur de mathématiques	Québécois d'implantation ancienne Plus de 10 ans d'expérience Auparavant professeur de biologie	Québécoise d'implantation ancienne 14 ans d'expérience Auparavant professeur de français	Québécois d'implantation ancienne Moins de 10 ans d'expérience Auparavant professeur d'éducation physique	Québécoise d'implantation ancienne 20 ans d'expérience Auparavant conseillère pédagogique
Leur contexte d'exercice				
Milieu défavorisé 1000 élèves Plus de 50% issus de l'immigration Plus forte concentration Philippines, Inde et Haïti	Milieu défavorisé 1700 élèves Plus de 50% issus de l'immigration Plus forte concentration Algérie, Inde, République démocratique du Congo et Cameroun	Milieu défavorisé 2500 élèves Plus de 50% issus de l'immigration Plus forte concentration Algérie, Haïti et Maroc	Milieu favorisé 1500 élèves Moins de 50% issus de l'immigration Plus forte concentration Haïti	Milieu favorisé 200 élèves La moitié d'entre eux a un plan d'intervention

4.1 La parole aux directions

4.1.1 L'entrevue de Jeanne et sa démarche graduelle par paliers

4.1.1.1 Le portrait de l'école

L'école dont nous parle Jeanne est une école en milieu défavorisé qui accueille environ 1000 élèves. Parmi ceux-ci, plus de la moitié sont issus de l'immigration et les pays d'origine les plus représentés sont les Philippines, l'Inde et Haïti.

4.1.1.2 Le portrait de la direction

Avant d'être directrice de cette école, Jeanne en a été la directrice adjointe pendant cinq ans. Avant de travailler dans son école actuelle, elle a dirigé une école primaire pendant trois ans. Avant d'exercer des fonctions de direction depuis les huit dernières années, elle était enseignante en mathématiques, dans des écoles pluriethniques et de milieux défavorisés. Elle est originaire d'un pays en Europe de l'Est et a fait une partie de ses études universitaires dans le système académique québécois.

4.1.1.3 Les facteurs généraux qui influencent le signalement

Selon Jeanne, plusieurs facteurs peuvent expliquer un grand nombre de signalements dans une école. Dans un premier temps, il y a ce que nous avons identifié comme étant des facteurs liés aux ressources communautaires, qui font notamment référence à l'accès à différents services mis en œuvre selon les milieux socio-économiques dans lesquels sont situées les écoles et les familles. Selon l'expérience de Jeanne, il y a plus de signalements en milieux défavorisés. Tout en précisant qu'il ne faut pas associer le statut socio-économique des familles et les signalements, Jeanne dit remarquer que les services ne sont pas les mêmes selon les quartiers. Ainsi, un manque de services conjugué à une réalité socioéconomique plus difficile causent, selon ses dires, « *un désavantage qui augmente les chances de mener à un signalement* ». Au cours de son entrevue, Jeanne fait également référence à des facteurs qui sont liés aux familles, que nous nommons facteurs familiaux. En effet, selon elle, la réalité des parents influence les signalements pouvant être faits à la DPJ. En reprenant ses propos, lorsqu'il y a présence de négligence parentale, cela peut autant s'inscrire à l'intérieur des facteurs liés aux ressources communautaires. Cela peut donc être le reflet du manque de ressources ou bien correspondre à des facteurs liés à la famille elle-même. Elle nomme d'autres éléments, qui nous apparaissent constituer des facteurs sous-jacents à ces facteurs familiaux, tels que l'emploi, les situations précaires ou encore la mobilité due à l'immigration. Cela peut engendrer plusieurs répercussions chez les familles, comme celle de ne pas être outillées pour

répondre aux besoins de leurs enfants. Nous remarquons avec les éléments descriptifs des diverses situations rencontrées par Jeanne que les facteurs qui semblent influencer le signalement se recourent.

Le processus migratoire et les difficultés d'adaptation sont des éléments contextuels pouvant contribuer à un bon nombre de signalements faits pour cette population et Jeanne en fait état lorsqu'elle dit : « *La population immigrante est exposée à une multitude de facteurs. Donc ça les rend plus fragiles. Au niveau de la scolarité, au niveau social, au niveau économique et au niveau des valeurs* ». La précarité parentale peut être liée au type d'expérience migratoire ou aux difficultés d'adaptation, d'acculturation ou d'intégration des familles immigrantes. Jeanne souligne d'ailleurs que les familles d'immigration récente ne connaissent pas les services disponibles pour les aider et vivent souvent des difficultés d'ordre socio-économique. Pour elle, les facteurs liés aux ressources communautaires, dans le cas des jeunes issus de l'immigration, se croisent avec ceux liés à l'expérience migratoire.

Ainsi, pour Jeanne, les facteurs liés à l'expérience migratoire vont influencer la compréhension de la réalité des parents sur les responsabilités de l'école et de la DPJ. Selon elle, ces parents ne connaissent pas le rôle de l'école ni celui du système de la protection de la jeunesse. Sachant cela, Jeanne confie « *adapter ses interventions selon le type de négligence ou encore selon la méthode éducative utilisée* ». Autrement dit, selon les pays d'origine des parents, elle doit revoir sa façon de penser et d'intervenir. Afin d'illustrer ses propos, elle emploie l'exemple de la « *punition physique* ».

C'est sûr que selon ma perspective, votre perspective, ça ne fait pas de sens. Il n'y a pas vraiment beaucoup de pédagogie sur nos valeurs à nous. Mais au niveau du parent qui vient d'arriver, il a fait ça toute sa vie. Il n'a pas un autre modèle.

Compte tenu de ce qui précède, l'élément contextuel des facteurs liés aux origines ethniques est important à prendre en considération. Les liens faits entre cette

directrice et certaines pratiques éducatives démontrent qu'il y a des stéréotypes. L'exemple illustré par Jeanne concernant la correction physique auprès des enfants spécifiait que celle-ci « *est souvent associé aux familles haïtiennes* ». Il s'agit donc d'un facteur qui doit être pris dans son contexte.

De plus, le degré d'« *urgence de la situation* » joue un rôle dans le processus décisionnel. Jeanne définit ainsi ce qu'elle entend par situation urgente de cas ayant conduit à une prise de décision de signaler :

Il y a celle urgente où on n'a pas le choix d'agir. Parce qu'il y a vraiment deux profils, c'est ça deux types de situations : urgentes où c'est parce que la vie de l'enfant, sa sécurité est mise en danger et ça on a l'obligation d'agir. Je dirais que de façon habituelle c'est toujours rapide. On fait l'appel à la DPJ, la DPJ vient à l'école rapidement.

Le degré d'urgence de la situation est déterminant puisqu'il aura une incidence sur le processus graduel menant au signalement. Lorsque l'urgence se fait sentir et que la vie ou la sécurité de l'enfant est compromise, la direction aura plus rapidement recours à la DPJ.

La sensibilité individuelle face aux situations des personnes impliquées a aussi une influence dans le processus décisionnel du milieu scolaire. Cela inclut la direction, le corps enseignant, et aussi les intervenants.

Je crois honnêtement qu'à la base, il faut avoir quelque chose au niveau de ta vision personnelle. Tes valeurs face aux parents, face aux élèves et à ton milieu. Je n'ai pas suivi de formation pour cette sensibilité. Ça faisait vraiment partie de mes valeurs, de qui je suis.

Jeanne parle également de la nécessité de faire attention aux amalgames qui peuvent amener certaines situations à être signalées selon les étiquettes collées aux enfants et/ou à leurs familles. Encore là, il est possible de voir les liens entre les différents types de facteurs que nous avons abordés plus tôt. La sensibilité individuelle peut être combinée avec les facteurs liés aux origines ethniques, comme l'exemple de Jeanne le démontre, ainsi qu'aux facteurs liés à l'expérience migratoire et familiale.

De ne pas porter des jugements. Ne pas se dire que dès que l'enfant n'est pas assez habillé, dire que les parents ne s'occupent pas de lui. Il faut relativiser et prendre son temps avant de poser des jugements et des étiquettes. Ça veut dire apprendre à connaître les gens et les enfants avant de juger.

Jeanne confie considérer avoir « *une bonne analyse de la situation* ». Elle a suivi d'elle-même des formations sur les milieux défavorisés, sur la justice sociale ainsi que sur l'éthique en éducation. Ce sont ces formations qui ont développé son envie d'agir en amont, car elle a pu remarquer que la négligence n'est pas nécessairement réalisée de manière volontaire, mais est plus souvent attribuable à un manque de connaissances des ressources disponibles.

4.1.1.4 Les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement

Quand vient le temps de discuter des raisons « *immédiates* », liées à la situation d'un jeune et qui peuvent mener au signalement, Jeanne fait la distinction entre les raisons urgentes de signaler et celles qui sont graduelles. Ainsi, selon son expérience, lorsqu'il s'agit d'une situation dite urgente, les motifs les plus souvent mentionnés sont les violences physiques qui compromettent la sécurité de l'enfant. « *Les situations d'urgence, violence physique, vraiment des propos inquiétants de la part de l'enfant, des marques, c'est clair* ».

Les situations dites « *graduelles* » consistent souvent en des comportements qui pourront à long terme engendrer une situation de compromission pour le jeune. Dans ce cas-là, la sécurité de l'enfant n'est pas compromise, mais il peut y avoir présence de négligence de la part du parent, négligence que Jeanne qualifie d'involontaire. Cela peut aussi se refléter par l'absence d'un enfant à l'école, car le parent est en voyage.

Dans un cas où l'on parle de négligence, mais d'après mon expérience, c'est vraiment très rare de voir de la négligence volontaire de la part du parent. C'était plutôt une négligence parce que les parents ne savent pas quoi faire, ils ne sont pas capables, ils ne sont pas outillés, les parents sont limités.

Elle poursuit en disant que, pour elle, la priorité demeure l'enfant. Donc, lorsque le parent refuse l'aide qui lui est proposée, ou encore lorsqu'il y a du déni de la part des parents, Jeanne prend le temps de leur expliquer le devoir de l'école dans ces circonstances, soit celui de signaler. Pour Jeanne, comme directrice:

Il faut les lui exposer. On explique aux parents le pourquoi du signalement, le pourquoi dans le sens dont on veut les aider, mais aussi le pourquoi dans le sens de nos obligations comme école. Donc, je nomme tout. Comme quoi on veut garder le lien avec eux, mais étant donné que nous n'avons pas avancé, la priorité demeure l'enfant. Présentement on a l'obligation d'agir.

En résumé, les trois raisons nommées par Jeanne pour émettre un signalement sont la négligence et l'absentéisme, qui s'inscrivent dans la démarche « graduelle », que nous aborderons à l'instant, ainsi que les abus physiques et/ou sexuels, qui s'inscrivent quant à eux dans la démarche urgente.

4.1.1.5 Les exemples des communautés illustrés par Jeanne

Voici un exemple de cas ciblé par Jeanne qui réfère à plusieurs communautés :

L'école où j'étais c'était beaucoup d'immigration de l'Afrique. Et au niveau des certaines stratégies d'intervention, elles n'étaient pas acceptées ici au Québec. Comme, par exemple, les façons de punir les enfants. J'ai des parents qui me disent que ce n'est pas de la violence physique en tant que telle. Même si je leur explique que c'est tout à fait inacceptable au début c'est reçu comme : « Mais qu'est-ce que vous dites madame? ». Puis c'est pareil, menacer un enfant avec un objet ce n'est pas, point de vue Québec partagé dans l'éducation des enfants en 2018. C'est sûr que selon ma perspective, votre perspective, cela ne fait pas de sens. Il n'y a pas vraiment beaucoup de pédagogie sur nos valeurs à nous.

4.1.1.6 La démarche graduelle mise en place par Jeanne

Tel que vu plus tôt, Jeanne fait la distinction entre deux types de situations (celles qui sont urgentes et celles qui sont graduelles), qui, selon ses dires, amènent une action différente. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'une situation urgente, elle préférera appeler directement la DPJ, sans consulter son équipe multidisciplinaire, nommée, dans le

jargon scolaire, « *équipe multi* », qui est composée de professionnels : « *Donc l'appel qui est fait, c'est un appel de la part de l'école, on demande que ce soit un appel confidentiel et la plupart du temps, la DPJ vient à l'école. [...] Donc, c'est vraiment délicat et c'est ça la partie urgence* ».

En revanche, lorsqu'il s'agit d'une situation « *graduelle* », Jeanne implique son équipe multidisciplinaire. De façon générale, elle comprend l'enseignant, la technicienne en éducation spécialisée (TES) ou la travailleuse sociale (TS), d'autres intervenants selon les situations, ainsi que les parents le plus possible, ce qui permettra d'avoir une décision concertée.

Je ne demande pas, et je ne m'attends pas à ce que la TES ou bien l'enseignante fasse l'appel à la DPJ. Je m'assois avec l'enseignante, l'éducatrice ou la TES, des fois on est vraiment toutes autour de la table. Il s'agit d'un échange et on prend vraiment une décision concertée.

Jeanne qualifie ce processus de « *préventif* ». D'ailleurs, elle confie, « être dans une perspective de prévention dans 80 % des cas, *je suis très mal à l'aise de laisser les choses traîner en sachant que je vais avoir une réaction ou une crise par la suite. Je préfère traiter les choses en amont* ». Dans ces cas, l'appel à la DPJ se fait aussi en commun:

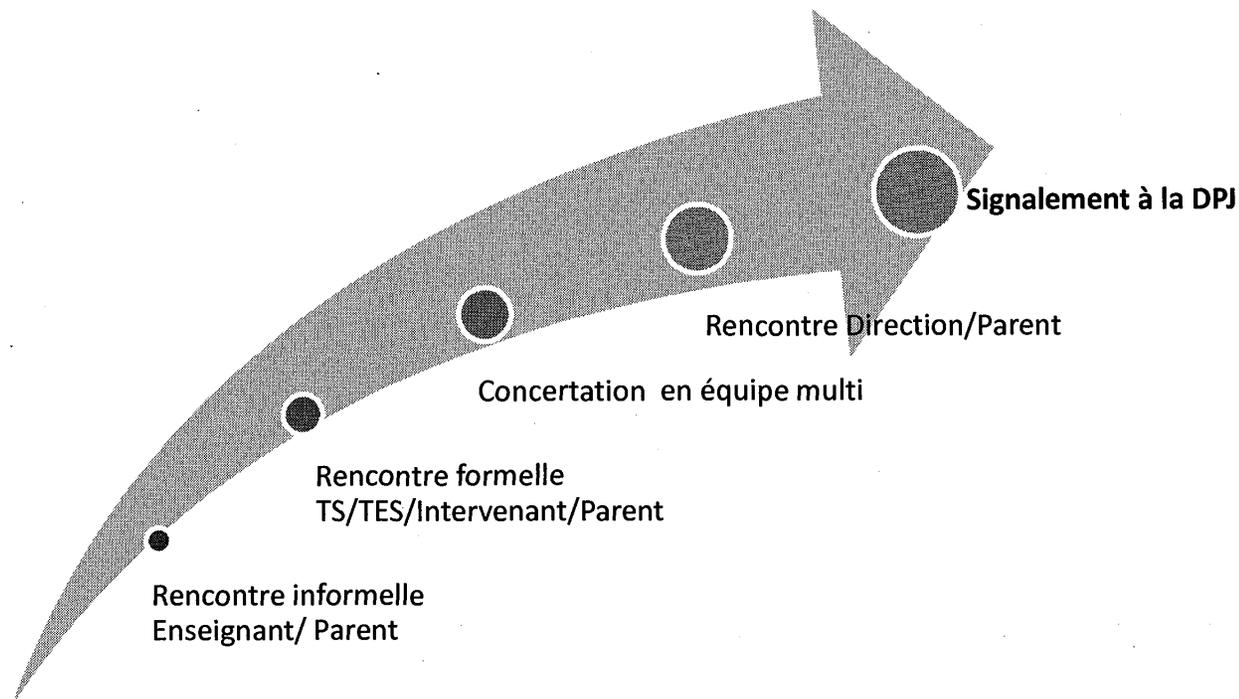
Il est important pour moi d'avoir une concertation et des échanges. Parce que l'on n'a pas tout le temps le même rôle. Le TES, l'enseignant et moi, en ayant cet échange, on peut arriver à une vision commune. Mais ça, on ne peut pas le faire juste une fois, il faut que cela soit tout le temps fait comme ça.

Lors de l'entrevue, Jeanne a également qualifié son processus décisionnel d'« *approche en paliers* ». Elle le décrit ainsi. Le premier palier consiste à rencontrer l'enseignant, qui aura déjà questionné le parent sur l'enfant, ou encore l'enfant lui-même sur la situation qui l'inquiète. Le second palier implique de rencontrer l'intervenant ou bien le travailleur social de l'école, s'il y a lieu, pour approfondir l'intervention et les questionnements. C'est à partir de cette étape que le parent est impliqué dans le processus à des fins de validation d'information auprès du personnel

sollicité dans la situation. Si ces deux paliers n'amènent pas de changements et que la situation de l'enfant persiste, une rencontre multidisciplinaire a lieu, ce qui correspond au troisième palier. C'est à ce moment que la directrice est plus impliquée dans l'intervention. Dans les paliers précédents, Jeanne avait un rôle de conseil, donc plus périphérique. *« Pour les situations graduelles, dans les cas où on finit par faire un signalement, j'arrive au palier 3 de l'intervention. Donc la direction est au courant parce qu'on est là en table multi et aux études de cas ».*

Selon les décisions prises au palier 3, et une fois les besoins ciblés par l'équipe multi lors de la concertation, un travail de référence peut être réalisé. Il s'agit du quatrième palier où le parent est rencontré par la direction. Dans sa vision d'approche collaborative, Jeanne précise donner au parent un rôle de collaborateur. *« Donc pour moi, le parent a un rôle de collaborateur avec l'école. Il est nécessaire d'être transparent, gentil, mais clair et de toujours chercher la collaboration afin de l'impliquer dans la situation ».* Les autres acteurs sollicités peuvent appartenir à des services externes à l'école, comme les CLSC. À ce moment, ils sont offerts sur une base volontaire; le parent peut donc les refuser. Ce n'est toutefois pas le cas pour la DPJ, envers laquelle les parents ne peuvent émettre un refus de collaborer.

Tableau 4. La démarche graduelle par paliers telle que présentée par Jeanne



Dès son entrée à l'école secondaire comme directrice générale, Jeanne a pris le temps d'expliquer à l'ensemble de l'équipe-école que le droit de signaler, bien qu'il appartienne à tous, doit s'exercer de concert avec la direction.

Toute personne peut faire un signalement, sans en aviser la direction. Par contre, nous, en équipe, avons pris le temps d'expliquer au personnel, que oui ils peuvent, ils ont le droit de faire un signalement, comme n'importe quel citoyen. Sauf que nous nous sommes donné des balises internes comme école, afin que la direction soit au courant. On les informe qu'on est là pour soutenir le personnel et le corps enseignant. Nous pouvons compléter et qu'ils n'ont pas à faire ça de manière isolée. Ils ne portent pas ça tout seuls sur leurs épaules.

Par ailleurs, ses attentes ont également été mises au clair en lien avec le type d'intervention souhaité lorsque les enfants doivent être questionnés.

Il y a vraiment une façon de faire, de questionner des enfants. Les enseignants ne sont pas toujours outillés pour ça. Alors en faisant cette présentation, je dis aux enseignants que s'ils ne sont pas à l'aise qu'ils n'ont pas à le faire, car nous avons des professionnels qui savent le faire. Tu ne peux pas mettre des mots dans la bouche. Il faut des questions ouvertes.

Pour Jeanne tout est une question d'application de la démarche en paliers, de transparence face aux parents, de clarification du rôle de la DPJ et de leurs obligations comme école, ainsi que des raisons qui mènent au signalement pour que cela soit gagnant.

4.1.1.7 Le rôle de la direction dans le processus de signalement

Jeanne assume un rôle de « conseil » lors de la rencontre multi au palier 3 de l'approche « graduelle ». De plus, elle « seule est en contact avec la commission scolaire ». À son avis, il est nécessaire pour une direction « d'avoir de la patience » et « de prendre le temps d'analyser » la situation sans y poser un jugement. Il faut une « sensibilité personnelle » en lien avec ses valeurs, et envers celles des parents et des enfants. Il peut y avoir un conflit de valeurs ici.

Pour Jeanne, il importe, pour une direction, de savoir analyser les besoins du quartier, des familles et des jeunes. « Il faut juste prendre le temps de bien comprendre ce qu'est l'immigration et les facteurs engendrés par ça ». Il est nécessaire de prendre le temps de se remettre en question sur certaines pratiques que le corps enseignant trouve « inadéquates » de la part des parents. Jeanne remarque que les pratiques qualifiées d'« inadéquates » proviennent d'une vision culturelle souvent différente de (ou sur) l'éducation, comme le rapport à l'autorité du maître et des adultes en général. À ce titre, la directrice donne l'exemple des sévices corporels infligés à certains enfants par leurs parents. Il est aussi, selon elle, de la responsabilité d'une direction de « trouver des formations pour répondre aux besoins du personnel, pour que tout le monde puisse avoir la même vision » concernant les signalements émis à la DPJ.

Jeanne résume son rôle comme étant celle d'une « *coordonnatrice* ». C'est à elle de « *baliser la procédure* » et le fonctionnement de l'école, de consolider les échanges et de « *clarifier les situations* ». Ainsi, elle se considère responsable de créer, maintenir et consolider le lien avec les parents. À cet effet, elle assure la transparence du signalement qui pourrait être émis. « *Il est évident que l'élément essentiel, la priorité, c'est l'enfant, mais en tant que direction, la coordination du comment on aborde cela avec le parent est tout aussi important* ».

Jeanne va traiter les choses en amont puisqu'il s'agit de sa vision comme directrice.

J'ai cette manière de fonctionner, en y allant plus graduellement et non en urgence, car je travaille beaucoup dans la prévention. Il y a plusieurs raisons à cela. La première des choses c'est que l'aspect préventif pour moi est essentiel. Et ça, je l'amène souvent au niveau de l'équipe. Ici on est en prévention à 85% et en réaction à 10-15%. Je n'ai aucun problème avec ça. Mais si je suis 85% en réaction et 10-15% en prévention cela veut dire qu'il y a un très grand problème à plusieurs niveaux d'interventions.

Elle prend par ailleurs elle-même le temps de présenter le modèle de processus décisionnel qu'elle privilégie dans son école. Ainsi, « *si l'équipe a une bonne vision cohérente face à l'enfant et face aux parents ça roule bien* ». « *En résumé, conclut-elle, mon rôle, comme je le perçois, c'est le travail en prévention, le travail d'équipe et le lien avec le parent* ».

4.1.1.8 Synthèse de Jeanne

Le tableau synthèse qui suit présente la démarche mise en place par Jeanne lorsqu'une situation peut être sujette à un signalement à la DPJ. Cela comprend, notamment, les facteurs sociaux généraux, les raisons spécifiques liées à la situation immédiate de l'élève, ainsi que la perception du rôle de la direction dans le processus décisionnel.

Tableau 5. Un résumé de la démarche mise en place par Jeanne

Les facteurs généraux		
Facteurs liés aux ressources communautaires		
Facteurs à la famille		
Facteurs liés à l'expérience migratoire		
Degré d'urgence de la situation		
Facteurs liés aux origines ethniques		
Les raisons urgentes	Les raisons graduelles	Les communautés ciblées
Violence physique	Négligence parentale	Africaine
Violence sexuelle	Absentéisme	
La démarche graduelle par paliers		
Rencontrer les enseignants		
Rencontrer les parents		
Concerter l'équipe		
Impliquer de la direction		
Signaler à la DPJ		
Le rôle de la direction dans le processus décisionnel		
Conseiller		
Être sensible		
Créer, maintenir et consolider le lien avec les parents		
Avoir une vision		
Prévenir		
Offrir des formations pour le personnel		

4.1.2 L'entrevue de Robert et son modèle de validation

4.1.2.1 Portrait de l'école

L'école dont nous parle Robert est une école en milieu défavorisé, qui accueille environ 1700 élèves. Parmi ceux-ci plus de la moitié sont issus de l'immigration et les pays d'origine les plus représentés sont l'Algérie, l'Inde, et la République démocratique du Congo et le Cameroun.

4.1.2.2 Portrait de la direction

Avant d'être enseignant, Robert travaillait dans un autre domaine que l'éducation. À ce même moment, puisqu'il était également impliqué dans son quartier, mais il souhaitait pouvoir en faire davantage. Il s'est alors lancé en enseignement en sachant qu'il voulait être directeur. Il a commencé son parcours dans des milieux favorisés comme enseignant en sciences au secondaire. Ensuite, il a pris la voie de la gestion comme directeur adjoint puis comme directeur dans des milieux défavorisés. Cela fait maintenant plus de dix ans qu'il dirige des écoles secondaires.

4.2.2.3 Les facteurs généraux qui influencent le signalement

Aux dires de Robert, plusieurs facteurs « *sociaux ou environnementaux* » influencent ou entraînent des situations qui mènent au signalement à la DPJ. Parmi ceux-ci, il y a les facteurs liés à l'école. Chaque école fonctionne à sa manière, précise-t-il, mais dans le cas de Robert, ses « *équipes s'attendent à ce que ce soit la direction qui procède au signalement* ». De ce fait, si le signalement n'est pas fait comme il aurait dû l'être, les autres équipes et/ou partenaires externes « *vont mettre le doigt sur l'école, ils vont pointer l'école à tort ou à raison* ». Comme facteurs liés à l'école, il y a donc celui de la responsabilité non partagée ainsi qu'un pouvoir de parole dans le jeu politique parmi les partenaires des équipes-écoles. Robert le dit ainsi : il « *utilise le signalement pour se positionner politiquement* » parmi cesdits partenaires tels que le CLSC. Autrement dit, la direction est omnipotente dans la décision finale de

signaler ce qui rend la décision subjective. Si celle-ci veut prendre la responsabilité de signaler, elle pourra l'utiliser pour démontrer que son école a été proactive et, ainsi, personnellement justifier les actions posées par l'administration et les retombées pour les jeunes. L'inverse peut aussi se faire. Si la direction prend la décision de ne pas signaler, mais que les services sociaux auraient voulu que le jeune soit signalé, la responsabilité de le faire peut être un poids politique dans le sens de jeu de pouvoirs.

Parce qu'il travaille dans une école multiethnique, son regard sur la situation l'amène à évoquer la présence de ce qu'il appelle des « *biais culturels* », qui contribuent au fait de signaler. Les familles immigrantes, par leur expérience migratoire, peuvent vivre des situations complexes, liées aux processus d'acculturation, d'adaptation et d'intégration. À ses dires, pour les gens issus de l'immigration, « (...) *parfois c'est difficile, ils sont seuls, ils n'ont pas de communauté, ils sont isolés* ». En lien avec les « *biais culturels* » envers et venant des familles telles que les peurs que des familles immigrantes peuvent développer envers le système, Robert se dit vigilant.

Donc, il faut faire très très attention, parce qu'il y a toujours un biais culturel. Des fois les familles pensent que je vais appeler l'agence de Revenu Canada, puis que les douanes vont débarquer en escouade et les ramener au pays. Donc ils sont craintifs d'expliquer leurs réalités.

Robert ajoute que ces peurs, ces craintes des parents envers l'école sont liées à une méconnaissance du rôle du directeur ou de l'école en matière de protection de la jeunesse, qui peut engendrer des effets inversés. Il mentionne que par moment « *les gens (les parents) cachent des informations* ». À ses dires, la compréhension de la réalité multiethnique, ce que nous nommons comme étant des facteurs liés à l'expérience migratoire, est « *une dimension extrêmement importante* ». Selon Robert, puisqu' « *il y a beaucoup plus de facteurs de risques* » et que ceux-ci sont « *omniprésents dans la famille* » il est impératif de comprendre les réalités, qui se conjuguent souvent avec la défavorisation socioéconomique. Selon lui, ces réalités sont différentes pour les immigrants des milieux plus aisés, qui « (...) *ont ce qu'il faut*

à la maison ». Alors que dans un milieu défavorisé, Robert mentionne que, souvent, « *la famille n'est pas capable d'assumer les responsabilités de base* ». Voilà pourquoi, selon ses dires, il faut « *vraiment essayer de comprendre la réalité des jeunes* » afin d'être en mesure de prendre une décision sans oublier de prendre en compte la réalité des familles immigrantes et de leurs enfants. Et ce, même si dans son parcours au baccalauréat, il a eu un cours qui a « *changé [son] approche envers la diversité* », Robert n'a pas eu d'autre formation académique à ce sujet pour lui permettre d'acquérir une sensibilité pour la diversité. Il dit avoir développé cette compétence par lui-même.

Par ailleurs, un autre facteur qui influence le processus de signalement est la compréhension de la réalité des jeunes par le corps enseignant, ce que nous avons nommé précédemment (dans le cas de Jeanne) la « *sensibilité individuelle* ».

Le plus difficile dans les milieux pluriethniques, à mes yeux, c'est que les gens, enseignants, intervenants, se décentrent et comprennent cette réalité-là. J'ai déjà dit à un enseignant d'arrêter de donner des devoirs, car ils ne les feront pas. Il faut être réaliste. Comment tu veux que l'élève apprenne ses mots de dictées, je ne sais pas moi, ses mathématiques si le parent ne parle même pas la langue et qu'en plus il habite dans une tour à logement, que c'est un 4 et demi et ils sont 6. Le jeune ne peut pas réaliser ça. Donc, il faut arrêter de donner des devoirs. Ça ne marche pas. Il faut faire autrement.

Robert explique par ailleurs qu'il préfère prendre lui-même la responsabilité de signaler pour éviter que « *la personne signale sans comprendre* » la réalité de la famille et donc celle du jeune.

De plus, Robert conteste les mesures qu'il qualifie de « *volontaires* ». C'est-à-dire les mesures qui ne sont pas obligatoires de mettre en œuvre par les familles et demeurent dans la suggestion et les recommandations faites par l'école. Il n'y a pas de cadre légal imposé par l'école envers l'utilisation des mesures proposées. À ses dires, lorsqu'elles sont « *volontaires* » cela fait en sorte que « *ça ne marche jamais* ». Nous classerons cet élément à l'intérieur des facteurs liés aux ressources communautaires puisqu'il

s'agit de référer auxdites ressources présentes dans la communauté. *« Nous avons peut-être sollicité un travailleur social au CLSC, mais il ne faut pas oublier en même temps que c'est de l'aide volontaire et que ça ne marche jamais. [...] les gens ne la prennent pas ».*

Parmi les facteurs qui influencent les situations pouvant mener à un signalement, il y a également *« le manque de communication de la part de la DPJ »*, qui fait en sorte que Robert aura moins tendance à signaler. En effet, pour lui, il faut qu'il y ait des échanges sur la situation afin de pouvoir mobiliser les bonnes personnes aux bons endroits.

En même temps, la DPJ ne te dit absolument rien. Je comprends leur cadre légal, je comprends la nécessité de la confidentialité. Sauf qu'après ça, moi je n'ai pas d'information et je ne peux rien faire de plus. Je ne peux pas deviner, sans information, où je dois mettre mes ressources aux bonnes places pour compléter leurs interventions.

Cette relation entre Robert et la DPJ fait en sorte qu'il va faire appel à la DPJ seulement lors qu'il sent *« qu'il y a un gros problème, que celui-ci est enraciné et que le jeune est vraiment en danger dans son développement ».*

4.1.2.4 Les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement

Selon Robert, les principales raisons qui mènent au signalement sont la *« non-fréquentation scolaire »*, les *« abus physiques »*, ce qui inclut les élèves qui ont *« des comportements extrêmement dangereux envers eux-mêmes »*, et les *« abus sexuels »*. Néanmoins, *« la majorité des cas signalés demeure pour la non-fréquentation scolaire »*. Robert mentionne que cette situation est le symptôme d'autres problèmes et cache, à son avis, *« un paquet d'affaires »* pouvant expliquer la non-présence du jeune à l'école. À ses dires, il est difficile d'aller chercher les motifs de cette absence, ce qui fait en sorte que *« quand (...) une situation est dangereuse pour le développement du jeune »* il préfère signaler, bien que selon lui, *« cette démarche ne*

mène nulle part ». Il précise d'ailleurs que *« rendu à 15 ans, le signalement de non-fréquentation est très rarement retenu ».* De plus, Robert a l'impression que dans le cas où un signalement est réalisé, la DPJ se met dans une posture où elle se décharge de toute responsabilité, un peu comme si la DPJ envoyait comme message qu'*« il n'y a rien que l'on puisse faire ».*

Encore une fois, de la même manière que Jeanne l'évoquait, Robert maintient que pour émettre un signalement, il faut que le développement de l'enfant soit compromis. *« Le questionnement sur son développement, à savoir s'il est compromis, est l'élément où je vais commencer à être sérieux dans la démarche d'intervention ».* Par ailleurs, dans l'entrevue, le directeur fait une distinction entre les raisons de signaler dans les milieux favorisés et défavorisés. Pour Robert, les raisons les plus fréquentes de signaler dans un milieu favorisé sont le manque de *« contrôle »* des parents sur le jeune et les comportements de celui-ci. *« Même si les parents ont tout ce qu'il faut. Ils sont éduqués, bien articulés, mais là ils n'ont plus de contrôle sur l'enfant, sur le jeune et cela peut devenir dangereux pour eux. Ça c'est des motifs de signalements ».* Cette distinction entre les milieux peut s'inscrire dans ce que nous identifions comme des facteurs liés aux ressources communautaires tout comme dans ceux facteurs liés à l'école. Il est question du manque de temps où les milieux tels que le communautaire ou encore l'école peuvent venir soutenir les familles en mettant en place des dispositifs pour pallier cela.

4.1.2.5. Les exemples des communautés illustrés par Robert

Voici des exemples de cas ciblés par Robert qui réfèrent à plusieurs communautés :

Il y a celui de l'autorité dans un milieu pluriethnique qui est géré de différentes façons à la maison. Par façon je parle au niveau des réprimandes envers les jeunes en utilisant de violence verbale et ou de violence physique. On parle des fois des parents qui sont de l'extérieur du Canada. On entend que c'est dans la normalité de punir avec une violence physique. Alors bon, il

faut faire la part des choses aussi là-dedans. Il faut intervenir avec le parent. Leur expliquer qu'il y a certaines limites.

Quand on pense que l'élève s'est fait frapper dans le dos, mais de ce que j'en comprends, les jeunes d'origine vietnamienne, lorsqu'ils sont fiévreux ils se frottent le dos avec de la monnaie chaude pour essayer de faire diminuer la fièvre. Il est évidemment cela laisse des marques, et là des gens pensent qu'il s'est fait mal traiter alors que non. Ils ont simplement soigné la fièvre. C'est un exemple très précis que je donne bien entendu. Ce n'est pas tout le temps ça, mais ça illustre bien qu'il faut être prudent avant de juger et de demander de signaler une situation sans vérifier la vérité.

4.1.2.6 Le modèle de validation mis en place par Robert

D'emblée, lors de l'entrevue, Robert dit ne pas avoir de protocole clair qui est mis en œuvre avec la DPJ. Dans son école, les seuls protocoles officiels qui sont appliqués sont les protocoles contre l'intimidation, les codes de vie et les mécanismes à l'interne pour le vivre ensemble. L'entrevue nous permet tout de même de distinguer dans le discours de Robert différentes étapes d'un processus menant à un signalement.

Avant de faire le signalement, celui-ci valide toujours les informations qui lui parviennent de la part de son équipe. Il « *ne procède pas automatiquement, comme ça, lorsqu'un intervenant lui apporte l'information* ». Dans un premier temps, il va demander à obtenir toutes les informations requises sur la situation, ainsi que les raisons pour lesquelles l'intervenant voudrait qu'il « *aille de l'avant* » avec un signalement. Il s'agit donc de la première étape. Dans un deuxième temps, Robert va lui-même valider auprès de la famille, le cas échéant, ou bien auprès des enseignants de l'élève. « *Je fais des mécanismes officiels de consultation. Dans des équipes multi, on partage des cas d'élèves, on écoute, on se conseille (...)* ». Il s'agit d'échanger des « *informations pour trouver les ressources adaptées* ». Par ailleurs, Robert mentionne qu'il va s'appuyer sur les forces des gens avec qui il travaille. « *C'est nécessaire d'avoir des rencontres, de connaître des mécanismes et de partir de l'expérience des*

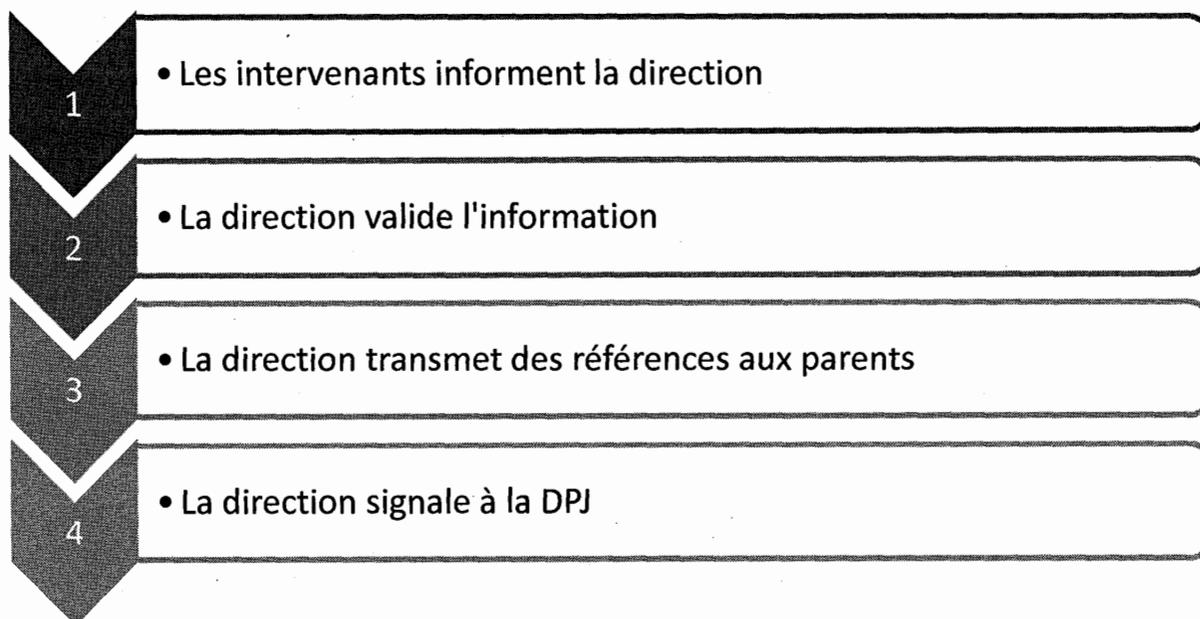
gens avec qui je travaille ». Cette forme de validation auprès des pairs et de la famille correspondrait à l'étape 2 du processus décisionnel qu'il met en place.

Dans un troisième temps, après avoir obtenu toutes les informations et après les avoir validées, Robert dit être en mesure de conseiller et de donner des références aux parents pour aider à changer la situation avant de signaler. Pour lui, il est important d'expliquer aux parents ce qui est attendu de leur part et quels comportements adopter. Bref, il s'agit de leur expliquer comment ça fonctionne. « *Comme directeur il faut toujours se questionner et se mettre à la place des parents et de leurs réalités* ». Si cette troisième étape ne donne pas de résultats satisfaisants, il mettra en branle la suivante, qui est celle du signalement à la DPJ. Robert stipule que le signalement se doit d'être toujours combiné à une mise en relation avec un travailleur social. À ses dires, selon la loi, il faut « *aussi contacter un travailleur social* », car « *(...) l'idée est de ne pas seulement interpeler la DPJ sans intervenir* ». Ainsi, Robert suppose qu'en agissant de la sorte, le système de la protection de la jeunesse s'assure qu'un accompagnement soit fait.

L'étape du signalement, qui serait l'étape 4, se produit seulement lorsqu'on « *constate que la situation ne s'améliore pas et que le problème est ancré* ». Si la situation est signalée, c'est que « *des interventions ont été faites auparavant* ». Pour lui, il s'agit de l'élément de dernier recours, si les mécanismes précédemment mis en œuvre ne fonctionnent pas. « *C'est de faire notre démarche et quand on est à bout, là j'appelle* ».

Voici le modèle de validation qui mène à un signalement dans son école.

Tableau 6. Le modèle de validation tel que présenté par Robert



Pour Robert, l'aspect le plus important, c'est la validation des faits. Ainsi, le délai d'intervention entre les étapes va dépendre de la nature de la situation. « *Je vais interpellé la DPJ lorsque je sens qu'il y a un gros problème que celui-ci est enraciné et que le jeune est vraiment en danger dans son développement* ». Donc si Robert voit un élève qui ne va pas et qu'il arrive à avoir « *des faits assez valides* », il procédera tout de suite au signalement. Autrement dit, il y aura toujours une validation qui sera réalisée.

Les acteurs sollicités dans ce processus décisionnel sont la famille, les intervenants de l'école, les professionnels, les travailleurs sociaux du CLSC, les enseignants ainsi que l'élève, s'il y a lieu. « *Par moment, cela peut être fait en collaboration avec le jeune* ».

4.1.2.7 Le rôle de la direction dans le processus de signalement

Dans son rôle de directeur et en lien avec le processus de signalement, il importe à Robert d'être « *bienveillant* » et d'agir « *en bon père de famille* ». À ses dires, il faut « *rationaliser* » et « *accompagner* » les parents dans leurs réalités. Il s'agit de « (...) »

de se questionner et se mettre à la place des parents et de leurs réalités ». Robert mentionne la nécessité « *d'être curieux* » et de « *prendre le temps d'écouter ses élèves* ». Il prend la responsabilité « *d'être proche* » de ses intervenants, de ses enseignants et de leur « *donner confiance* ». Selon lui, afin que les informations viennent d'elles-mêmes pour émettre le signalement, il faut, comme directeur, « *démontrer de l'écoute* » afin que l'information puisse arriver jusqu'à lui.

En fin de compte, il signale pour protéger son équipe et ainsi être la personne à qui revient « *l'imputabilité* » du signalement. En « *prenant la responsabilité* » de signaler lui-même, il soutient son équipe. « *Je suis le pare-feu et je protège les gens dans leurs inquiétudes, c'est mon travail et ça ne me dérange pas, je suis là pour ça. Les intervenants vont intervenir, les enseignants vont enseigner, moi je vais m'occuper de cette partie-là* ». Pour lui, un directeur c'est quelqu'un qui « *gouverne l'école au sens littéral* ».

4.1.2.8 Synthèse de Robert

Le tableau synthèse qui suit présente la démarche mise en place par Robert lorsqu'une situation peut être sujette à un signalement à la DPJ. Cela comprend notamment, les facteurs généraux, les raisons spécifiques liées à la situation immédiate de l'élève, ainsi que la perception du rôle de la direction dans le processus décisionnel.

Tableau 7. Un résumé de la démarche mise en place par Robert

Les facteurs généraux		
Facteurs liés à l'école		
Facteurs liés aux familles immigrantes		
Facteurs liés à la sensibilité individuelle		
Facteurs liés aux ressources communautaires		
Les raisons urgentes	Les raisons graduelles	Les communautés ciblées
Violence physique	Absentéisme	Immigrante
Violence sexuelle		Vietnamienne
Le processus de signalement comme un modèle de validation		
Rapporter la situation à la direction		
Valider auprès de l'équipe-école et des parents		
Référer		
Signaler à la DPJ		
Le rôle de la direction dans le processus décisionnel		
Être bienveillant		
Accompagner les parents		
Signaler à la DPJ		
Assurer la gouvernance		
Écouter son personnel		
Être curieux		

4.1.3 L'entrevue de Violette et son triangle de preuves

4.1.3.1 Portrait de l'école

L'école dont nous parle Violette est une école en milieu défavorisé qui accueille environ 2500 élèves. Parmi ceux-ci plus de la moitié sont issus de l'immigration et les pays les plus représentés sont l'Algérie, Haïti et le Maroc.

4.1.3.2 Portrait de la direction

Violette est directrice depuis 14 ans. Elle a commencé comme professeur de français pour ensuite déménager à Montréal et demander un transfert de commission scolaire. Elle n'avait pas prévu devenir directrice et comme elle l'explique dans l'entrevue : « *Puis c'est quelqu'un, à un moment, qui m'a demandé si cela m'avait tenté d'aller en gestion d'établissement scolaire* ». Violette a été directrice adjointe d'une très grande école pendant cinq ans, puis ensuite un an dans une autre école pour finalement agir pendant sept ans et demi à titre de directrice générale dans cette même école. Au moment de l'entrevue, elle venait d'entrer en poste dans une nouvelle école depuis trois semaines.

4.1.3.3 Les facteurs généraux qui influencent le signalement

Aux dires de Violette, plusieurs facteurs généraux peuvent influencer le processus décisionnel menant à un signalement. Premièrement, elle nomme le degré d'urgence de la situation. Elle ajoute la nuance suivante : « (...) *pas tout le monde a la conception de l'urgence de la même manière* ». Pour Violette cela a pour conséquence que les « *bons gestes à prendre en cas de signalement* » ne seront pas nécessairement faits lorsque l'on n'y applique pas la même définition.

Deuxièmement, parmi les facteurs qu'elle nomme, il y a ceux liés à l'expérience migratoire. En effet, elle illustre le cas d'un jeune issu de l'immigration en processus d'adaptation et d'acculturation: « (...) *il y avait barrière de la langue un peu, une certaine incompréhension du système scolaire [...] aussi un grand écart dans les valeurs d'éducation* ». L'incompréhension du système scolaire et la différence dans le schème des valeurs sont ressorties à plusieurs reprises au cours de l'entrevue, comme facteurs contextuels significatifs pour expliquer en partie le signalement. Pour

Violette cet écart fait en sorte qu'il n'est pas possible d'expliquer ce qui n'est pas acceptable au Québec, car la compréhension des familles ne se fera pas. Alors, lorsqu'elle remarque qu'il n'est pas possible de se rejoindre elle signalera à la DPJ. Parmi les autres facteurs liés aux difficultés d'acculturation, liée à l'expérience migratoire, Violette ajoute la « *façon différente d'élever ses enfants* », qui est « *quelque chose de culturel* ». De son point de vue, pour les parents des jeunes signalés « *les codes sociaux ne sont pas connus, et même s'ils sont connus ils ne sont pas nécessairement compris* ». Elle ajoute qu'elle ne pense pas « *que les gens, consciemment, vont négliger leurs enfants* ». Violette donne l'exemple d'une famille en provenance d'Haïti où « *quitter la maison et avoir le plus vieux ou la plus vieille responsable pour le reste de la fratrie ça ne pose pas de problème* ». Dans les divers exemples qu'elle a pu nommer, cette notion lui pose problème, car « *il n'y a pas de personnes responsables en cas d'urgence* ». Et cela peu importe l'âge de l'adolescent, Violette dit qu'« *il va quand même y avoir un signalement à la DPJ qui va être fait, car codes sociaux, pas codes sociaux, les enfants sont seuls à la maison, il n'y pas de surveillance s'il y arrive quoi que ce soit* » l'école en est responsable. D'ailleurs, elle insiste sur le fait « *qu'ils le font parce que pour eux c'est acceptable* ». En ce sens, à ses dires, « *on a mis en œuvre des services qui ne sont pas adaptés aux situations* ». Selon Violette, « *(...) on est dans les réactions sur leurs actions* ». Il n'en demeure pas moins, qu'il y a plusieurs éléments contextuels teintants le signalement. À cet effet, elle « *(...) remarque l'incompréhension sur les modes de fonctionnement de l'éducation des enfants ici versus leur pays d'origine (...)* ». Aux dires de Violette « *jamais on ne leur a montré différents schèmes d'éducation pour un enfant, autre que celui de la violence corporelle* ». Tous ces facteurs sont autant liés aux facteurs de l'expérience migratoire que ceux liés à l'école.

Finalement, Violette confie ressentir une « *vraie pression pour signaler* ». Elle stipule que le signalement est « *politisé* » et qu'il ne faut « *surtout pas suivre les modes politiques* ». Autrement dit, pour Violette bien que le signalement serve à la

protection de la jeunesse, il semble aussi être un outil utilisé dans les enjeux politiques. Cet élément laisse place à l'interprétation, mais selon Violette ces enjeux se perçoivent entre les partenaires liés à l'école ou encore auprès des subventions reçues des services dits nécessaires au bon fonctionnement de l'école. Violette explique que *« dans nos milieux scolaires, le travailleur social est quelque chose d'aléatoire et c'est au bon vouloir des collaborations des CIUSS et des CSSS que ces professionnels sont présents dans nos écoles ou pas »*.

Donc, lorsque la pression du signalement est forte, elle *« étudie toutes les questions autour du signalement pour savoir si signaler va faire plus de bien que de mal à l'enfant »*. Nous regrouperons ces facteurs à ceux liés aux ressources communautaires puisqu'ici, il s'agit de services et de pression qui proviennent de la communauté. Dans cet exemple la communauté est une ressource plutôt qu'une contrainte.

4.1.3.4 Les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement

Violette considère que pour émettre un signalement il est nécessaire d'avoir *« le doute raisonnable »* que *« l'intégrité de l'enfant peut être compromise »*. Pour elle, cela comprend *« son développement et/ou sa sécurité »*. Elle donne un exemple d'une situation concernant un élève issu de l'immigration où elle avait un *« doute raisonnable qu'il y avait de la compromission (...) »*.

Il y avait eu des démonstrations de violence évidentes du père dans des rencontres, de la violence verbale, de la violence physique aussi. Sans porter des coups, on le voyait dans sa gestuelle. Dans sa façon de réagir. Donc à partir de ce moment-là, on avait pris la décision de ne pas retourner l'enfant avec le père et on avait signalé le soir même.

Autrement dit, pour Violette, parmi les raisons qui mènent au signalement, il y a celles qui touchent à *« la violence »*, *« les menaces »* et le *« contrôle aussi »*. Dans l'exemple donné, elle précise que *« c'était au niveau de la discipline qu'il y avait de la compromission »*. Il y avait dans ce cas aussi la non-fréquentation scolaire, bien que,

précise-t-elle « (...) la fréquentation scolaire [est] quelque chose qui n'est plus retenu » par la DPJ. Cependant, Violette mentionne que cette raison est « la plus souvent signalée pour les adolescents ». Selon ses dires, « (...) la non-fréquentation scolaire c'est juste de dire que l'enfant ne fréquente pas, mais l'enfant se met dans des situations de danger ». Elle donne des exemples comme « le proxénétisme ou encore de mauvaises influences ».

La dernière raison de signaler est celle de la négligence, qu'elle associe à de « la maltraitance », qu'elle illustre par plusieurs exemples :

Les enfants sont seuls à la maison et il n'y a pas de surveillance (...) Parce qu'il n'y a pas juste le fait que les enfants restent seuls, ça, c'est une chose, il y a aussi le fait du risque de manque de nourriture ainsi que celui du manque de soins. De là, la compromission de l'enfant qui arrive.

Selon Violette, le degré d'urgence des situations sera étudié en fonction du « niveau de dangerosité autour de l'enfant ».

4.1.3.5 Les exemples des communautés illustrés par Violette

Voici des exemples de cas ciblés par Violette qui réfèrent à plusieurs communautés :

Chez nos communautés arabophones, ça va être beaucoup la répression, surtout chez nos jeunes filles. Tandis que chez nos garçons, j'ai l'impression, qu'ils vont lever la main plus rapidement. Puis il y a une loi de l'Omerta là-dessus. Parce qu'ils le savent qu'ils peuvent être interpellés et qu'il va y avoir des représailles.

Chez la communauté haïtienne, il y a une culture de frapper les enfants. Et lorsque je travaillais dans une autre école, ils appelaient cela la discipline haïtienne. Si l'enfant ne fonctionnait pas, il revenait à la maison et c'était des coups de bâtons. Et dans cette communauté-là, les gens le nommaient.

Les communautés plus ciblées par les signalements, je dirais tout ce qui est des gens en provenance d'Haïti, des pays d'Afrique, du Congo tout ça. On dirait que c'est là que les codes sociaux sont peut-être très différents. C'était au niveau de la discipline, qu'il y avait de la compromission.

4.1.3.6 Le modèle du triangle de preuves mis en place par Violette

En ce qui concerne le processus décisionnel, Violette confie mettre en œuvre ce qu'elle appelle un « *triangle de preuves* » avant de signaler. Il s'agit de « (...) *faire un triangle de preuves sur ce que l'enfant me dit, sur ce que moi je vois et sur ce que j'entends* ». Ce processus se fait en deux temps : 1) le « *souci de valider* » les faits auprès de l'enfant, de l'enseignant, de la travailleuse sociale et du parent, et ensuite 2) la décision de signaler ou non.

Donc il faut vraiment être capable de pouvoir attacher tout ça, en faire un tout et avoir le doute raisonnable que oui l'intégrité de l'enfant peut être compromise. On parle de son développement et/ou de sa sécurité. Il faut vraiment être capable d'avoir un doute raisonnable. Toujours dans une perspective de protéger l'enfant.

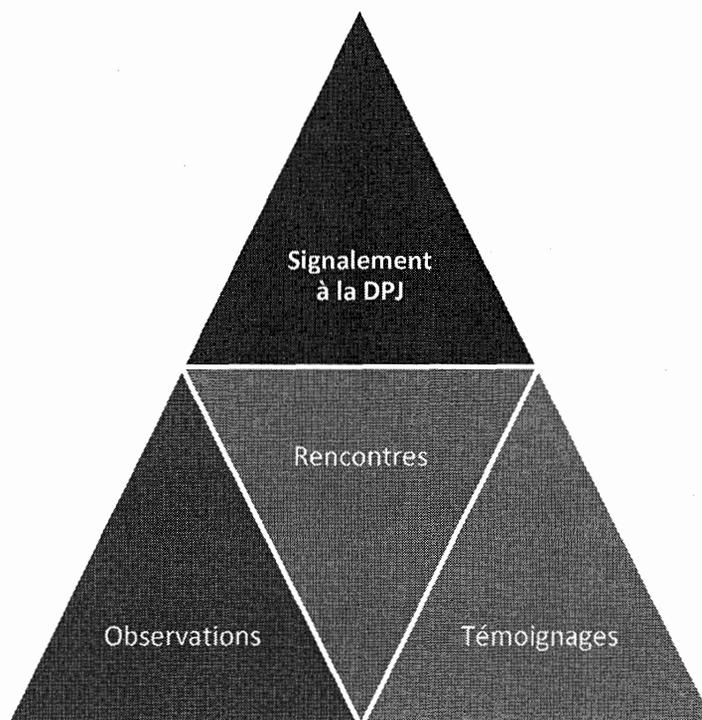
Violette maintient que lorsqu'elle « *signale, c'est que les solutions sont déjà épuisées* ». Dans les solutions épuisées cela peut-être des ressources externes telles que le « *CLSC* » ou encore le « *YMCA* » se son secteur.

De plus, lorsqu'elle fait son « *triangle de preuves* », elle s'assure que la « *cueillette de données* » se fasse sur des faits et non sur des perceptions. Violette ajoute: « (...) *c'est sûr qu'au préalable, on va chercher à comprendre la situation avant de signaler. On ne sautera jamais aux conclusions tant que l'on n'aura pas fait notre triangle de preuves et qu'on n'aura pas les informations nécessaires* ».

Par ailleurs, en amont, Violette explique mettre en place au sein de son école des facteurs de protection autour des élèves. Comme exemple, elle dit avoir « (...) *énormément travaillé sur le Plan de lutte contre l'intimidation et la violence* ».

Voici un tableau pour résumer le processus décisionnel illustré par Violette lors de l'entrevue.

Tableau 8. Le triangle de preuves tel que présenté par Violette



4.1.3.7 Le rôle de la direction dans le processus de signalement

Pour Violette, afin d'être un « *bon* » directeur, il faut être « *capable de ressentir* » les éléments qui vont « *faire une différence* » dans une situation qu'il faudra signaler ou pas. À ses dires, il est nécessaire d'avoir « *le souci de vouloir travailler avec l'humain, de le comprendre afin de prendre des décisions* ». Elle mentionne l'importance de partager une vision « *qui va faire sens pour les gens* » et « *de croire que tu fais une différence* ».

Je sais bien que ces petits êtres humains, les 2500 de mon école, ne le verront pas cette différence, mais dans mes influences dans les politiques dans l'école, je sais que je fais une différence, dans le milieu et tout, car c'est par déboulement.

4.1.3.8 Synthèse de Violette

Le tableau synthèse qui suit présente la démarche mise en place par Violette lorsqu'une situation peut être sujette à un signalement à la DPJ. Cela comprend, les facteurs généraux, les raisons spécifiques liées à la situation immédiate de l'élève, ainsi que la perception du rôle de la direction dans le processus décisionnel.

Tableau 9. Un résumé de la démarche mise en place par Violette

Les facteurs généraux		
Degré d'urgence de la situation		
Facteurs liés à une origine ethnique		
Facteurs liés à l'expérience migratoire		
Facteurs liés à l'école		
Facteurs liés aux ressources communautaires		
Les raisons urgentes	Les raisons graduelles	Les communautés ciblées
Violence physique	Négligence parentale Absentéisme	Arabe Haïtienne Africaine Congolaise
Le processus de signalement comme un triangle de preuves		
Cueillir de données basées sur l'observation, l'écoute et la validation du jeune		
Signaler à la DPJ		
Le rôle de la direction dans le processus décisionnel		
Se soucier de l'être humain		
Avoir une vision		
Être autonome		

4.1.4 L'entrevue de Pierre et son modèle consultatif

4.1.4.1 Portrait de l'école

L'école dont nous parle Pierre est une école en milieu favorisé qui accueille environ 1300 élèves. Parmi ceux-ci, moins de la moitié sont issus de l'immigration et le pays le plus représenté est Haïti.

4.1.4.2 Portrait de la direction

Pierre a été directeur adjoint environ trois ans dans une autre école et cela fait maintenant six ans qu'il dirige le même établissement. Il a commencé sa carrière comme enseignant d'éducation physique et a toujours travaillé dans des grosses écoles pluriethniques. Actuellement, l'école qu'il dirige compte environ 1300 élèves.

L'entrevue de Pierre est riche d'exemples illustrant son processus décisionnel menant au signalement. En voici un, sachant que d'autres seront illustrés tout au long des résultats.

Je pense qu'il est important de dire qu'une non-fréquentation à 14 ans, ce n'est pas pareil qu'une non-fréquentation à 4-5 ans à la maternelle. Nous autres on s'entend qu'à 15 ans tu es obligé d'aller à l'école selon la loi. Mais cela m'est déjà arrivé de recevoir une élève de 14 ans qui m'a dit qu'elle décrochait et qu'elle s'en allait. Puis ses parents étaient d'accord. La DPJ m'a rappelé en me demandant si l'élève était battue ou compromise. Ma réponse était négative et en plus les parents donnaient leur accord. Donc dans ce cas-là, la DPJ ne pouvait pas retenir le signalement. C'est vrai, la petite avait juste arrêté d'aller à l'école. Puis tout le monde était d'accord. Alors, dans des situations comme ça, que veux-tu que je fasse? Moi, j'ai fait mon job.

4.1.4.3 Les facteurs généraux qui influencent le signalement

Maints facteurs généraux qu'il considère comme pouvant influencer le fait de signaler ou non, ont été nommés par Pierre lors de l'entrevue. Il s'agit d'éléments contextuels, de « risques », pouvant expliquer des situations menant à des signalements. Parmi ceux-ci, il mentionne des facteurs liés à la famille comme les « difficultés avec les

parents », des « problèmes familiaux ou encore des routines de vie dysfonctionnelles » qui amènent l'absentéisme de certains jeunes. Pour lui, cet absentéisme est une raison valable de signaler.

Le directeur parle aussi du pouvoir limité de l'école face à des situations de non-fréquentation scolaire : « *le seul problème c'est que l'enfant n'est pas à l'école* ». Pierre explique qu'il a besoin de « *l'autorité* » de la DPJ pour qu'elle « *arrive en disant que ça suffit et qu'à partir de maintenant, il faut des changements* » auprès des parents, d'autant que, à ses dires, la DPJ « *peut toujours retirer l'enfant du milieu familial* ». Par ailleurs, Pierre mentionne que pour « *(...) qu'un signalement à la DPJ en non-fréquentation scolaire soit retenu, on le combine avec d'autres facteurs de compromission* » puisque le système de protection de jeunesse ne retient pas le signalement lorsqu'il réfère seulement à l'absentéisme d'un jeune.

Un autre facteur qui influence le fait de signaler, selon Pierre, relève du personnel de la DPJ. Étant donné que Pierre fait de la consultation auprès de la DPJ, il remarque que « *(...) les bons conseils, cela dépend de qui répond (...)* », ce que nous relierions à la « *sensibilité individuelle* ». Selon Pierre, il y a une priorisation des dossiers qui doit être faite à la DPJ. « *C'est sûr que nous aimerions avoir toujours un peu plus de services et que ça aille un peu plus vite* ». Selon lui, « *l'approche* » dans le traitement de la situation va être aléatoire et « *(...) va dépendre de l'individu qui travaille sur le dossier* » au sein de la DPJ. Bien que cet élément puisse être, a priori, dissocié de la problématique comme étant seulement lié au fonctionnement de la DPJ, nous le considérons lié à la sensibilité individuelle. En effet, le modèle de Pierre repose sur des consultations. Ainsi, puisque le modèle de Pierre est consultatif, la sensibilité individuelle, ici de la part de la DPJ, influence la qualité de consultation reçue et donc le processus décisionnel.

Sinon, un autre facteur est celui lié à l'expérience migratoire des familles immigrantes, qui englobe les difficultés d'adaptation, d'acculturation ou encore

d'intégration. Pierre parle de l'éducation des parents comme étant un élément contextuel important, qui a beaucoup d'influence lors de leurs interventions, et du signalement. Pour Pierre l'éducation parentale cela comprend la discipline ou bien l'autorité exercée par les parents envers leurs enfants. « *Il y a des moments où je n'appellerais pas à la maison pour une simple sortie de classe, car je sais que le petit gars va manger une claque* ». Cet aspect rejoint l'élément d'acculturation qui est expliqué par une distance plus ou moins grande entre les méthodes éducatives du pays d'accueil et celles du pays d'origine. Cela inclut, pour Pierre, « (...) *les différentes visions des parents de ce que doit être l'école* ». À ses dires, « *quand on parle de perceptions, c'est difficile d'expliquer ce que c'est vraiment, un service scolaire* ». Autrement dit, pour Pierre et son équipe, il y a une « *réticence pour signaler, qui vient du lien de confiance et de l'alliance [...] avec les jeunes ou les parents* ». Dans son école, ils veulent préserver ce lien avec les familles, et qu'il considère comme étant plus fragile quand il s'agit de familles immigrantes. Toutefois, Pierre stipule ne pas être mal à l'aise de signaler lorsqu'il le juge nécessaire.

4.1.4.4 Les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement

Parmi les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement, Pierre estime qu'il doit y avoir « *compromission du développement de l'enfant dans sa sécurité* » ainsi que « *dans son développement en général* ». L'urgence de la situation fera en sorte qu'il devra agir vite. Pour Pierre, lorsque « *la sécurité est compromise directement il faut agir vite* ». Selon ses dires, il y a aussi « *l'absentéisme* », la « *non-fréquentation scolaire* », bien qu'il n'appellera pas tout de suite étant donné que ce sera à « *long terme que l'enfant va être compromis* ». L'appel sera immédiat pour des raisons qui correspondent à ce qu'il nomme à l'instar de son équipe, un code 1, c'est-à-dire que « *le danger pour la sécurité, l'intégrité de la personne est compromise immédiatement* ». Pour Pierre, il s'agit d'un enfant qui « *ne*

mange pas », « le parent est parti en voyage », « il n'y a personne à la maison », et des « facteurs de violence et d'intimidation ».

4.1.4.5 Les exemples des communautés illustrés par Pierre

Voici des exemples de cas ciblés par Pierre qui réfèrent à plusieurs communautés:

On sait que dans certaines communautés indiennes ou dans certaines communautés pakistanaises, au niveau de la religion, il y a un profil type de jeunes. La petite on sait qu'à 12 ans en secondaire 1, si elle s'en retourne en Tunisie ou au Pakistan et qu'elle revient voilée, qu'elle ne parle plus à personne et qu'elle commence à moins fréquenter l'école. Je peux me dire qu'il y a une grande possibilité qu'elle est allée se marier là-bas. Maintenant qu'elle est revenue, elle est promise. Elle n'a plus le droit de parler à personne et c'est son grand-frère vient la chercher. Il y a quelque chose qui ne tourne pas rond. Elle était première de classe puis lorsqu'elle revient elle ne fait plus ses devoirs et n'est plus ses affaires.

(...) comme celui-là avec la gang de juifs hassidiques, lorsque l'on a une fille qui arrive avec une perruque, parce que ça ne sera pas long que d'ici six mois elle va arrêter d'aller à l'école, car elle sera peut-être enceinte. Fait que là tu signales, car tu as un profil.

En début d'année, on a en eu un cas où on a vu le père sacrer une volée à sa fille pour la rentrer dans le char. On s'entend, une petite fille de secondaire 1. Puis le père y allait à coup de poing. Nécessairement, par préjugés, parce que c'est des asiatiques, on se dit que c'est clair qu'elle en mange pleins de volée cette enfant-là. (...) Puis on s'entend que c'était des petites asiatiques premières de classe comme c'est écrit dans un livre. Petites vietnamiennes comme ça en position d'écoute, le dos droits sans dire un mot, avec une moyenne de 92 en mathématiques, de 103 en français, peigné du bon bord avec des dents blanches.

À chaque année, j'ai au moins un père africain qui vient me voir pour me dire : « M. Pierre, je sais que ce n'est pas dans vos mœurs, mais moi regardez-moi dans les yeux, je vous donne l'autorisation de frapper mon enfant ». (...) Puis ce sont des gens intelligents. Je parle d'un ingénieur congolais du centre de

l'Afrique. Un camerounais qui me dit qu'il est médecin et qu'il me donne ce droit-là.

4.1.4.6 Le modèle consultatif mis en place par Pierre

Pierre dit qu'« *il n'y a pas de consigne ou de protocole* » mis en œuvre: « *tout le monde est en devoir de signaler* » ajoute-t-il, mais dans la pratique, il n'a « *jamais vu un prof faire un signalement* ». De ce fait, il précise que « *les enseignants vont venir voir l'adjoint ou l'éducateur spécialisé* » si une situation se présente. Par ailleurs, selon Pierre, la rapidité dans la prise d'action va « *dépendre de la situation* ». Il y a différents « *codes* » dont il se dote avec son équipe, des « *consultations* » ainsi que des évaluations qui sont faites par différents acteurs.

Tel que mentionné, une évaluation de la situation va être faite et c'est à la travailleuse sociale « *qu'incombe la responsabilité de faire une première évaluation* ». Pour Pierre, « *il s'agit de voir si les besoins de l'élève dépassent les ressources (...)* » qu'ils ont au sein de l'école. En plus de la travailleuse sociale, il nomme la présence de psychologues et de psychoéducateurs. À l'externe, il précise qu'il peut « *solliciter des partenaires [...] comme l'hôpital ou encore la police* ». L'évaluation lui permettra de situer la situation selon les « *codes d'urgences* » et de déterminer la rapidité des actions qu'il devra mettre en place. Il ne s'agit pas de trois temps d'intervention, mais bien d'une codification de la situation. Dans le cas d'un code 1, Pierre donne comme exemple: « *j'ai eu une petite qui me dit qu'elle se fait violer par son grand frère à répétitions quand elle arrive le soir chez elle. Il est certain que tu appelles et elle ne rentre pas chez eux à soir. C'est un code 1* ». Il s'agit d'une « *intervention sur-le-champ* ». Tandis qu'un code 2, Pierre le définit comme une situation à laquelle il est nécessaire « *d'intervenir rapidement parce que l'élève souffre, mais ce soir il va manger, il ne sera pas battu, il va pouvoir dormir et demain il sera à l'école* ». Alors que le code 3 désigne une situation qui, à « *long terme* », implique que la sécurité de l'enfant sera compromise. Pierre le nomme ainsi:

Parce qu'il n'a pas de soutien de ses parents. L'élève ne fait jamais ses devoirs, il a probablement une dyslexie et une dysorthographe. Nous avons des outils pour le faire diagnostiquer, mais les parents ne se mobilisent pas ou ne veulent pas y aller. On s'entend, il va manger, il va être lavé, il va peut-être même avoir des plaisirs dans la vie ou quelque chose, mais nous notre travail, c'est de faire réussir un enfant. Puis, idéalement, de l'amener à une diplomation ou une attestation quelconque.

Une fois l'évaluation faite, Pierre va consulter la DPJ et à ce moment « *aucun nom ne sera partagé* ». Il s'agit alors de demander conseil pour savoir si l'école est sur la bonne voie dans les interventions qui sont mises en place. Le second appel, si la situation perdure et qu'il n'y a pas de changement, a comme but de préciser la situation à la DPJ et de laisser le nom du jeune au passage pour les prévenir qu'un signalement risque d'arriver, compte tenu des éléments recueillis. Le dernier appel est le signalement. Pierre résume ces appels ainsi:

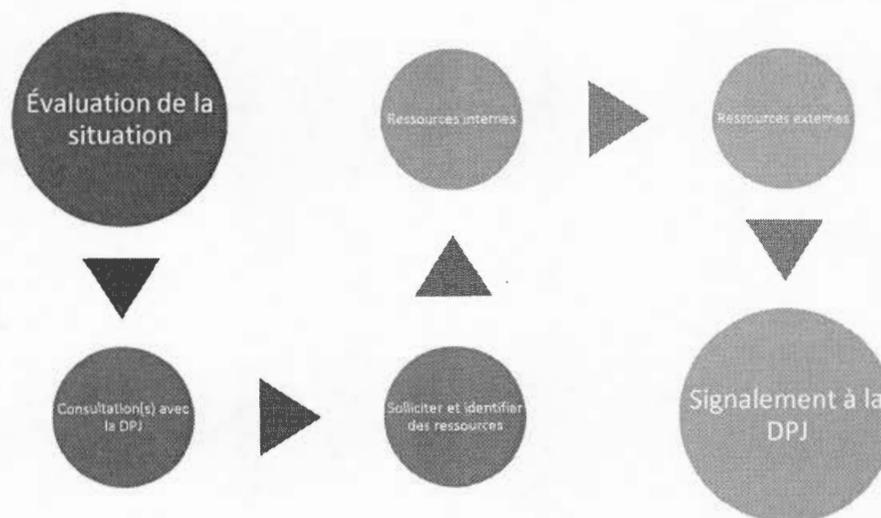
Il y a des distinctions à faire entre un appel de consultation pour demander s'il y a bel et bien quelque chose et un appel de consultation avec nom où il y a quelque chose, mais guide-moi parce que je m'en viens. Puis en dernier recours j'appelle et je fais un signalement.

Parmi les principaux acteurs présents dans le processus du signalement de Pierre, il y a la « *secrétaire avec les appels qu'elle fait pour les absences* » la travailleuse sociale ainsi que la « *direction adjointe* ». Dans les cas racontés par Pierre, la direction « *informe les profs de certaines situations* » et non l'inverse. Les situations pour lesquelles il est nécessaire d'avoir des interventions, Pierre « *a l'information avant les profs* ». Les parents sont impliqués dans le processus lorsqu'il est possible de « *créer une relation de confiance* ». À ses dires, il s'agit « *(...) d'outiller le parent à faire autrement (..)* ».

Un exemple donné est dans l'utilisation de « *la violence physique comme moyen d'éducation* ». Donc, au lieu de signaler en fonction du schéma de codes, pour Pierre, il s'agit d'offrir dans certains cas des alternatives à certaines méthodes d'éducation. C'est d'ailleurs pour cela qu'il valorise une approche consultative pour mieux guider le jeune et les parents dans les situations difficiles.

Voici un résumé des étapes mentionnées lors de l'entrevue.

Tableau 10. Le modèle consultatif tel que présenté par Pierre



4.1.4.7 Le rôle de la direction dans le processus de signalement

En ce qui concerne le rôle du directeur, Pierre définit son travail comme étant celui de « faire réussir un enfant (...) » et ainsi de « l'amener à une diplomation ou une attestation quelconque ». Bien qu'il veille à une réussite académique, et « aussi sur le plan social », un directeur se doit « d'écouter entre les lignes » lorsqu'il est en communication avec la DPJ. « (...) C'est de savoir faire la part des choses, car des fois, la DPJ donne des conseils bidons ». Étant lui-même un directeur adjoint, il précise ses fonctions, telles que devoir « s'occuper de ses élèves » et d'être « la périphérie de la direction ». D'ailleurs, selon lui, le directeur a des obligations juridiques « de signaler l'absence d'un enfant pour sa sécurité » en plus d'avoir une obligation « de réserve » parce qu'il est « cadre dans une commission scolaire ». Finalement, pour Pierre, « il est nécessaire de sensibiliser les gens qui seraient trop cartésiens ». Autrement dit, un directeur se doit d'avoir à cœur la réussite éducative de l'enfant et pas seulement sur le plan académique.

4.1.4.8 Synthèse de Pierre

Le tableau synthèse qui suit présente la démarche mise en place par Pierre lorsqu'une situation peut être sujette à un signalement à la DPJ. Cela comprend notamment, les facteurs généraux, les raisons spécifiques liées à la situation immédiate de l'élève, ainsi que la perception du rôle de la direction dans le processus décisionnel.

Tableau 11. Un résumé de la démarche mise en place par Pierre

Les facteurs généraux		
Facteurs liés à la famille		
Facteurs liés aux familles immigrantes		
Facteurs liés à la sensibilité individuelle		
Les raisons urgentes	Les raisons graduelles	Les communautés ciblées
Violence physique Violence sexuelle Négligence parentale	Absentéisme	Pakistanaise Indienne Tunisienne Juive Vietnamienne Congolaise Camerounaise
Le processus de signalement comme un modèle consultatif		
Évaluer la situation		
Faire des démarches consultatives		
Solliciter des ressources		
Signaler à la DPJ		
Le rôle de la direction dans le processus décisionnel		
Avoir un bon jugement		
Faire réussir les élèves sur le plan académique et social		
Être responsable		

4.1.5 L'entrevue d'Hortense et sa démarche cumulative d'interventions

4.1.5.1 Portrait de l'école

L'école dont nous parle Hortense est une école alternative en milieu favorisé qui accueille environ 200 élèves. Parmi ceux-ci, plus de la moitié ont un plan d'intervention.

4.1.5.2 Portrait de la direction

Hortense a commencé sa carrière comme enseignante au primaire. Elle y est restée deux ans pour ensuite enseigner deux ans dans le Grand Nord. Elle est devenue conseillère pédagogique et est directrice depuis 20 ans, soit 10 ans comme directrice adjointe dans de grandes écoles et 10 ans dans des écoles alternatives plus petites.

4.1.5.3 Les facteurs généraux qui influencent le signalement

Au cours de l'entrevue, Hortense a mentionné plusieurs facteurs généraux et éléments contextuels pouvant influencer les signalements. Parmi ceux-ci, il y a le degré d'urgence de la situation. Tout semble indiquer que Hortense « *a intégré le mythe que ce soit absolument grave et qu'il y ait compromission du développement ou de l'intégrité physique immédiate pour qu'un signalement soit retenu* ». Cet élément va faire en sorte que dans son milieu « (...) *la DPJ c'est vraiment au bout de la ligne. Il y a comme beaucoup de choses que l'on va essayer avant* ». Son processus décisionnel sera explicité ultérieurement. Néanmoins il est possible de comprendre que ce facteur du degré d'urgence fait en sorte que, si la notion d'urgence est présente dans une situation, le signalement se fera plus vite. Sinon, Hortense exprime une réticence à signaler. À ses dires, il y a le lien à construire et à maintenir avec les familles, que nous inscrivons dans les facteurs liés à la famille. Ainsi, « (...) *si je veux conserver le lien avec la famille, mettre la DPJ dans le portrait ça n'aide pas* ». Par ailleurs, selon ses dires, et ce même si le signalement se fait de façon confidentielle, le parent sera au courant. Elle explique cette idée ainsi :

Si je signale, c'est clair que le parent va savoir que ça vient d'ici. On est quand même avec des familles qui ont des valeurs humanistes, disons des

valeurs que l'on pourrait dire de gauche. Ça reste une école dite alternative, donc les familles sont ici pour sortir d'un modèle qui ne leur correspond pas. On va se le dire que certaines sont plus alternatives que d'autres. Puis souvent de l'aide non sollicitée ça fait vraiment un énorme blocage qui nous empêche par la suite de travailler ensemble pendant trois, quatre mois avec les parents, et ce parce que la douleur créée ou la souffrance était trop.

Le fait d'avoir signalé un enfant dans un autre cas avait eu pour conséquence de « *couper le lien avec le parent pour presque toute une année* ».

Hortense parle aussi de la position délicate dans laquelle le fait de signaler la met. Pour elle, il s'agit de calculer « *les gains et les pertes* ». Sa réticence provient du fait que, pour elle, émettre un signalement en réalité « *(...) c'est de l'aide non sollicitée pour les parents et pour l'enfant, la DPJ c'est de l'aide imposée* ». En imposant la DPJ, le lien-école-famille peut être rompu. À ceci, elle ajoute que la DPJ « *(...) est rattachée à une loi* ». Le « *caractère formel* » augmente sa réticence à l'utiliser.

Un autre élément nommé par Hortense, est celui que l'amalgame fait entre la DPJ et le fait de « *(...) sortir l'enfant du milieu* » auquel il est possible de jumeler la sensibilité individuelle des intervenants dans la mesure où il arrive que les intervenants porteurs des dossiers signalés ne connaissent pas les jeunes et ne font pas partie du milieu scolaire. Ainsi, comme Hortense l'indique, « *(...) ça demeure des gens qui vont entrer en lien, mais ils ne connaissent pas encore la famille, le jeune. Ma réserve à moi comme directrice, elle est là* ».

Selon elle, il y a aussi « *la pression du milieu [...] sur la direction pour signaler, et ce à répétition* ». Même si par son expérience, elle sait que cette pression est souvent due « *à une méconnaissance des autres services existants* » de la part des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'elle est présente. Au cours des années, Hortense mentionne qu'elle a appris d'une situation en particulier où elle a émis un signalement trop rapidement. Cela a eu un impact dans sa trajectoire de directrice ainsi que dans son modèle d'interventions cumulées. Aujourd'hui elle est « *moins prompte à signaler* »,

indique-t-elle. Voici comment elle raconte l'événement ayant mené à une réévaluation de sa manière d'agir :

C'est un adulte de l'école, un parent de l'école plus précisément qui était venu me voir pour me dire qu'une élève avait dit que le soir elle jouait avec le pénis de son papa. Puis en ayant ces informations-là, j'ai juste tout de suite signalé. Je n'ai pas investigué, je n'ai pas essayé de savoir plus. [...]. Au lieu de cela, on a tout de suite signalé. Mais je pense que j'aurais pu, sans jouer au shérif, faire ma petite enquête- maison avant de signaler. Pour avoir plus d'informations à donner aussi. J'aurais probablement signalé pareil, mais j'aurais eu un dossier plus étoffé, ou plus nuancé qui aurait fait que la DPJ ne serait pas débarquée tout de suite. Parce que moi, le lendemain matin, les parents m'attendaient devant mon bureau et ils n'étaient pas contents. Puis ce n'était pas ça pantoute qui c'était passé.

De plus comme autres facteurs il y a celui lié à l'école, plus spécifiquement, selon elle le manque de personnel qualifié pour des besoins précis. À titre d'exemple, Hortense souligne que pour toutes les questions « *d'abus sexuels* », étant donné qu'elle manque de personnel à cet effet, elle signale la DPJ, car son école et son corps enseignant ne sont pas en mesure de mettre en place les interventions nécessaires. Elle sait qu'il s'agit d'un facteur pour lequel « (...) *c'est évident que la DPJ interviendrait* ».

Hortense mentionne aussi un autre facteur, celui-ci lié à l'expérience migratoire. Elle suppute une différence du nombre de signalements en fonction de « *différences culturelles* ». Selon ses dires, « (...) *je pense même que nous sommes plus vite sur la gachette parce qu'il y a des différences culturelles qui nous apparaissent, nous dans nos valeurs, comme étant des différences épouvantables* ». Lorsque ce facteur est présent dans une situation, Hortense va faire preuve de diligence et tente de rester alerte pour éviter d'être influencée. Elle remarque que d'autres directions n'auront pas cette même sensibilité. Hortense trouve qu'« (...) *on va manquer de curiosité envers l'être humain qui est devant nous* ».

4.1.5.4 Les raisons spécifiques liées à la situation immédiate et qui mènent au signalement

Aux dires d'Hortense, il faut « *qu'il y ait compromission du développement ou de l'intégrité physique immédiate pour qu'un signalement soit retenu* ». Il est donc nécessaire que ce « *soit absolument très grave* ». Il y a cette notion chez elle qui laisse entendre que pour certaines raisons, les signalements ne seront pas retenus. Dans l'entrevue, elle donne l'exemple de la fréquentation scolaire.

C'est sûr que les signalements en fréquentation scolaire, il faut vraiment que l'on ait perdu la trace complète de l'élève pour qu'on le fasse parce qu'on sait que ce n'est pas toujours retenu ou que l'on va avoir rempli un dossier de fréquentation scolaire pour rien. Puis de toute façon les actions que l'on va devoir faire suite à un signalement auraient été les mêmes. Donc à un moment donné, on se dit beh on va les faire nous-mêmes.

Cela semble toutefois être différent lorsqu'il s'agit de « *révélations à caractère sexuel* » où « (...) *la DPJ était venue chercher l'enfant à l'école pour s'en aller au centre opérationnel* ». Hortense répète que la « *pression du milieu* » pour signaler vient de l'urgence lorsqu'il y a « (...) *une compromission du développement de l'enfant et encore plus chez les adolescents* ». Selon elle, « *Il faudrait que le proxénète soit quasiment en face de l'école pour que l'on puisse faire un signalement et qu'il soit retenu* ». En résumé, pour reprendre les mots d'Hortense, « *pour toutes les questions d'abus sexuels, dans le doute, la DPJ va avoir tendance à retenir la situation* ». Pour elle, s'il lui arrive « (...) *une révélation à caractère sexuel ou quelque chose de physique, on ferait un signalement automatiquement, mais pas pour les autres facteurs* ». Hortense va aussi parler de situations de « *négligence évidente extrême* » en donnant l'exemple d'élèves « *partis dans leur pays et qui ne reviennent pas* ».

4.1.5.5 Les exemples des communautés illustrés par Hortense

Voici un exemple de cas ciblé par Hortense qui réfère à la communauté arabe :

À un moment il y a aussi des clichés. Puis je me souviens d'avoir signalé à deux ou trois reprises pour des élèves partis dans leur pays et qui ne reviennent pas. On avait des soupçons, surtout pour les filles, qu'elles étaient mariées de force.

4.1.5.6 La démarche cumulative d'interventions mise en place par Hortense

Hortense se fait « *conseiller pour signaler* ». Elle va se fier « *aux professionnels, surtout la psychoéducatrice ou le psychoéducateur* ». Selon la loi, les directeurs ont le « *devoir de signaler* », mais étant donné que ce n'est pas « *quelque chose* » qu'elle « *maîtrise sur le bout de ses doigts* », le signalement se fait conjointement avec le ou la psycho éducatrice et l'enseignant, s'il y a lieu. Selon Hortense, « *(...) les profs vont le savoir bien avant moi si une situation est à signaler. [...] les profs sont mes yeux et mes oreilles* ». Elle explique être prête à attendre avant de signaler si ses enseignants répondent non à ces deux mêmes questions. « *Alors je pose toujours les deux mêmes questions. 1- Est-ce que la personne est en danger ? 2- Est-ce qu'il y a quelque chose au niveau de l'abus sexuel? Si leurs réponses à mes questions sont non, bien dans ce cas-là je suis prête à attendre* ».

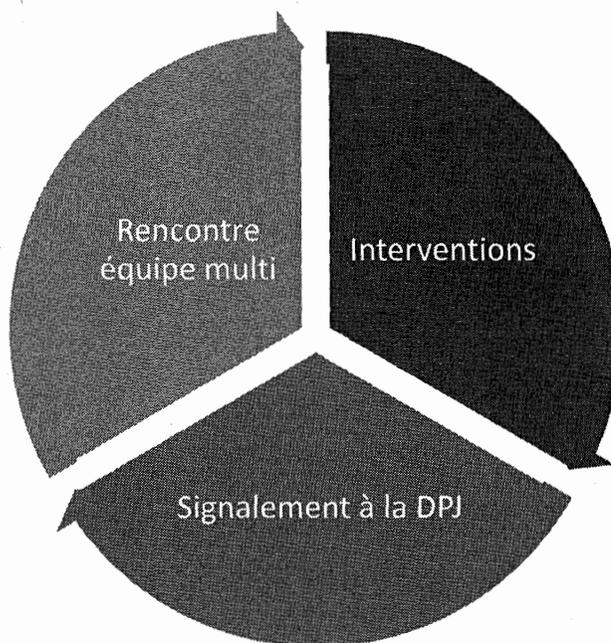
Ainsi, en ayant plusieurs professionnels dans son équipe cela « *permet de saisir vraiment la situation, car tout le monde a son expertise, son expérience et ses points de vue* ».

Tous les lundis elle a des rencontres avec son équipe de soutien où ils vont échanger sur les cas des élèves qui les inquiètent. Hortense précise que dans son école « *(...) 50% des élèves du secondaire ont un plan d'intervention* ». Celle-ci va donc essayer de :

Faire d'autres actions en amont. Soit avec nos professionnels, soit une référence en travail social, ou encore d'amener les gens à le faire de manière volontaire, du moins pour nos élèves qui sont plus vieux et plus autonomes. On essaie donc de faire plus d'actions avant d'aller vers un signalement.

« *La DPJ c'est vraiment le dernier recours* » et Hortense confie qu'elle va tenter toutes les interventions possibles telles que de « *référer à d'autres services* » avant d'avoir recours au signalement. Voici un tableau qui résume le processus décisionnel mis en œuvre par Hortense dans son école.

Tableau 12. La démarche cumulative d'interventions telle que présentée par Hortense



4.1.5.7 Le rôle de la direction dans le processus de signalement

Pour Hortense, être directeur demande « *beaucoup de courage, d'abnégation et de force de travail* ». Puisqu'elle travaille dans des petites écoles, il lui est nécessaire « *d'être très relationnelle* ». C'est sa façon d'être, car elle a « *besoin du lien avec les parents* ». Selon son expérience, « *il faut avoir une vision de curiosité et l'instaurer dans l'école* ». Elle ajoute l'importance de la « *vigilance* » et du besoin de « *relativiser* » et de « *nuancer* » les situations qui pourraient nécessiter ou pas un signalement. Pour Hortense, « *(...) il y a d'autres choses qui doivent se développer en amont d'un signalement* » et c'est à la direction de le faire. D'un point de vue personnel, si elle est directrice encore aujourd'hui, c'est parce qu'elle a « *(...) un immense besoin de contribuer à quelque chose de plus grand* ». Son poste répond à son besoin de se « *challenger intellectuellement* ».

4.1.5.8 Synthèse d'Hortense

Le tableau synthèse qui suit présente la démarche mise en place par Hortense lorsqu'une situation peut être sujette à un signalement à la DPJ. Cela comprend les facteurs généraux, les raisons spécifiques liées à la situation immédiate de l'élève ainsi que la perception du rôle de la direction dans le processus décisionnel.

Tableau 13. Un résumé de la démarche mise en place par Hortense

Les facteurs généraux		
Degré d'urgence de la situation		
Facteurs liés à la famille		
Facteurs liés à la sensibilité individuelle		
Facteurs liés à l'école		
Facteurs liés à l'expérience migratoire		
Les raisons urgentes	Les raisons graduelles	Les communautés ciblées
Violence physique Violence sexuelle	Absentéisme	Arabe
Le processus de signalement comme une démarche cumulative d'interventions		
Établir des rencontres hebdomadaires en suivi pour les jeunes		
Essayer plusieurs techniques d'intervention		
Signaler à la DPJ		
Le rôle de la direction dans le processus décisionnel		
Créer un lien avec les parents		
Développer des relations		
Rationaliser		
Avoir une vision		
Contribuer au développement de l'enfant		
Détenir une formation académique		

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre analyse les résultats recueillis lors d'entrevues semi-dirigées, réalisées auprès de cinq directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal, résultats qui ont été présentés au chapitre précédent. Il a aussi pour objectif de discuter ces résultats, notamment en examinant dans quelle mesure ceux-ci nous permettent de répondre à la question de recherche de ce mémoire, issue de la problématique exposée au premier chapitre.

À cet effet, il est pertinent de rappeler la question générale de recherche à laquelle nous souhaitons répondre : Quelles sont les étapes du processus décisionnel mis en œuvre par les directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal menant au signalement d'élèves à la DPJ ?

Rappelons également les objectifs spécifiques de ce mémoire :

- 1) Identifier les facteurs qui influencent ce processus décisionnel,
- 2) Préciser les étapes par lesquelles les directions d'école pluriethniques de Montréal parviennent à la décision de signaler un élève à la Direction de la protection de la jeunesse,
- 3) Dégager, à travers leur discours, les représentations sociales que les directions d'établissements scolaires sur les familles / les jeunes et la manière dont ces représentations sociales influencent leur décision de signaler.

Tout d'abord, les résultats de chacune des entrevues sont mis en lien, comparés et discutés selon les cinq éléments autour desquels ils ont été présentés dans le chapitre précédent, à savoir:

- 1) les facteurs sociaux généraux qui ont été dégagés,
- 2) les raisons spécifiques évoquées par les directions,
- 3) les processus décisionnels décrits,
- 4) le rôle que les directions s'attribuent dans ce processus.

Ensuite, les processus décisionnels et les représentations sociales émergeant des discours sont analysés à la lumière des modèles théoriques présentés au second chapitre. Enfin, d'éventuelles perspectives de recherche sont proposées et un portrait des limites de notre investigation est dressé.

5.1 Un regard transversal sur les résultats : faire émerger des liens

Pour ce faire, dans cette partie, nous avons analysé les liens entre les composantes présentes dans les entrevues. D'une part, il s'agit de faire une mise en commun des éléments contextuels du signalement, des raisons spécifiques liées aux situations immédiates, nommées par les directions et menant au signalement, des étapes du processus décisionnel, ainsi que du rôle des directions d'école secondaire. D'autre part, il est question de poser un regard transversal sur les résultats, afin de distinguer les différences et les similitudes entre les directions.

5.1.1 Une mise en commun des éléments contextuels du signalement

Plusieurs éléments contextuels du signalement sont ressortis des entrevues. Or, tel que décrit dans le chapitre précédent, nous avons été à même de regrouper certains de ces éléments en facteurs explicatifs généraux, qui se déclinent comme suit :

- Les facteurs liés aux ressources communautaires;
- Les facteurs liés à la famille et ceux liés à la famille immigrante;
- Les facteurs liés à l'expérience migratoire;
- Les facteurs relatifs au degré d'urgence de la situation;

- Les facteurs liés aux origines ethniques;
- Les facteurs liés à l'école;
- Les facteurs liés à la sensibilité individuelle des membres du corps enseignant, de la direction ou des professionnels des services externes.

Parmi-ceux-ci, plusieurs sont présents dans le discours de plus d'une direction.

5.1.1.1 Des éléments qui tendent vers la convergence

Il semble qu'il y ait un consensus entre les directions en ce qui concerne les facteurs liés à la famille, à l'expérience migratoire, à la sensibilité individuelle des membres du corps enseignant, de la direction ou encore des professionnels des services externes.

Dans les entrevues, plusieurs participants ont souligné que l'implication de la DPJ représentait une aide « *non-sollicitée* » de la part des parents. Robert, Pierre et Hortense le disent clairement. Pour ces directions, l'implication de la DPJ est une autorité « *à caractère formel* » qui vient avec un « *bagage de lois* », ajoute Hortense. Robert considère par ailleurs que la DPJ peut faire « *peur aux familles* », mais, comme l'indique Pierre, elle peut aussi être invoquée lorsque « *plus rien ne fonctionne* ». Pour Hortense, lorsque la DPJ entre en jeu, le lien avec le parent se perd et cela crée d'autres difficultés, car le « *lien famille-école est rompu* ». Ce lien de confiance comme facteur **lié à la famille** est primordial à conserver. Pour éviter ce type de situation, Jeanne dit impliquer les parents dans le processus décisionnel menant au signalement, car c'est un service auquel ces derniers ont droit. En procédant ainsi, Jeanne se préoccupe de conserver le lien avec les parents.

La majorité des directions ont évoqué **l'expérience migratoire de la famille** comme un élément contextuel qui influence fortement le signalement. L'expérience migratoire et les processus d'adaptation et d'acculturation qui y sont associés peuvent engendrer des écarts entre les méthodes éducatives du système québécois et celles de

la famille immigrante ce qui peut mener à des situations d'incompréhension du rôle de la DPJ de la part de la famille.

Par ailleurs, toutes les directions ont mentionné la disparité entre les valeurs familiales et celles prônées par le milieu scolaire comme un élément pouvant éventuellement mener à un signalement. Cet écart perçu dans les valeurs véhiculées par les familles peut venir toucher certaines cordes sensibles des personnes impliquées dans les situations rapportées. Nous le nommons comme étant un facteur **lié à la sensibilité individuelle** soit des membres du corps enseignant, de la direction même ou encore des professionnels des services externes. Autrement dit, il s'agit de la manière de percevoir et d'agir envers la situation en se basant sur son propre schème de valeurs et de principe. À cet égard, Robert souligne l'importance d'adapter ses pratiques et de se « *décentrer de soi pour se transposer à la réalité des personnes de ces milieux défavorisés et d'immigration récente* ». Pour sa part, Jeanne estime que les enseignants doivent développer une sensibilité afin d'éviter de poser des étiquettes sur des réalités qui peuvent être expliquées par un manque de ressources, de connaissances ou de repères des parents. Tandis que les propos de Violette vont dans le sens opposé, car c'est aux parents de s'adapter et d'apprendre le modèle d'ici, notamment quand elle dit que « *Les parents ont besoin d'éducation sur le modèle québécois* ». Elle demeure sensible à l'écart des valeurs, mais n'aura pas la même vision individuelle.

Nous remarquons également que plusieurs facteurs généraux se croisent. Par exemple, les facteurs **liés à l'école** ainsi que ceux abordant la **sensibilité individuelle** influencent simultanément le signalement. C'est le cas notamment de la formation de la direction. Il y a des directrices comme Jeanne et Violette qui, par « *curiosité et intérêt personnel* », suivent des formations de leur propre initiative. Robert quant à lui, dans son baccalauréat, a suivi un cours sur la diversité culturelle. En ce qui concerne Pierre et Hortense, c'est plutôt par leurs expériences professionnelles qu'ils ont développé leur vision. Tous cependant mentionnent que « *les formations ne sont*

pas obligatoires » ni même offertes dans les milieux dits pluriethniques. En conséquence, l'aisance à intervenir en contexte de diversité varie d'une direction à une autre, ce qui a un impact autant sur l'approche des écoles en matière d'intervention que sur la sensibilité individuelle de ceux et celles qui les dirigent.

Comprendre que ces facteurs convergents sont interreliés permet de saisir que leurs impacts peuvent aller jusqu'à dans les mœurs et les pratiques des directions. Ainsi, les facteurs tels que ceux **liés à l'école** peuvent avoir un poids dans le processus décisionnel. D'ailleurs, Jeanne soulève le fait que « *si les consignes ne sont pas claires* » dans les rôles des différents acteurs du processus décisionnel, « (...) *sur les attentes de la direction, cela peut créer de la confusion* ». À cette confusion s'ajoutent les mythes qui peuvent être associés à la DPJ, tel que la gravité nécessaire d'une situation pour émettre un signalement, sans quoi celui-ci ne sera pas retenu. Ainsi, à propos des raisons de signalement qui mèneront à ce que la DPJ le retienne, les avis des directions divergent.

Bien qu'il y ait unanimité à propos des cas de violence physique et de violence sexuelle qui sont systématiquement retenus, toutes les directions mentionnent qu'il est inutile de signaler la non-fréquentation scolaire à la DPJ, bien qu'il s'agisse d'une situation fréquente dans leurs milieux scolaires respectifs. Or, tel qu'il le sera expliqué plus loin, les raisons menant à un signalement semblent être distinctement associées à des groupes ethniques spécifiques. Il n'en demeure pas moins que toutes les directions participantes à la recherche ont mis de l'avant le facteur **relatif au degré d'urgence de la situation** comme étant le facteur qui accélère leur processus décisionnel. Ce facteur est intrinsèquement relié aux raisons liées à la violence physique et/ou sexuelle qui seront plus amplement détaillées ultérieurement.

5.1.1.2 Des éléments divergents

Les **pratiques et la collaboration avec la DPJ** influencent le signalement et son cheminement, bien qu'il soit noté de la part de toutes les directions que le service sera

« *aléatoire* » dans le sens de variable selon qui répondra à l'appel. Il est aussi dénoncé, par Robert et d'autres tel que Pierre ou encore Jeanne, le manque de suivi une fois que le signalement est fait. Certaines directions remettent en question les interventions qui peuvent être posées et qui ont un impact négatif sur le jeune. L'exemple donné par plusieurs comme Pierre, Hortense et Robert c'est que « *les intervenants ne connaissent pas le jeune ni la famille* », en plus de ne pas appeler l'école pour savoir comment va l'enfant. Autrement dit, selon la situation, le jeune signalé n'aura pas accès aux mêmes services externes fournis par la DPJ.

Un des derniers facteurs qui influencent le signalement est **la pression** qui peut y être rattachée. Il s'agit d'un poids que certaines personnes ou ressources communautaires peuvent mettre sur la personne qui se trouve en position de devoir signaler. Étant donné que les cinq directions disent choisir, être responsables de signaler au sein de leur établissement ladite pression retombe sur elles. La divergence d'opinions provient de la source de la pression. Trois directions sur cinq mentionnent que cette pression vient surtout des enseignants qui veulent que la situation change. Comme le mentionne Hortense, cette pression peut venir « *d'un manque de connaissance de la part des enseignants sur les ressources externes qui peuvent être utilisées dans certaines situations* ». Robert et Violette expriment que cette pression peut aussi venir des « *ressources externes* » qui ne veulent pas porter la responsabilité de la situation. Le fait de signaler les décharges de toute imputabilité. Voici une explication de ce que Pierre qualifie de cas qui est dans le « *vide* ».

C'est un cas qui tombe dans une craque de sofa, car la commission scolaire se dit qu'elle est protégée puisqu'elle a fait son job de dire que ce n'était pas rempli comme il faut. Puis la DPJ quant à elle dit que la situation de l'enfant n'est pas compromise. C'est du vide. J'ai un élève qui est présentement dans le vide. L'une comme l'autre se lance la balle.

Tout cela considéré, il est important de noter qu'il y a plus de convergences que de divergences parmi les cinq directions concernant les facteurs généraux qu'elles ont pu

évoquer comme influençant le signalement. Intéressons-nous maintenant aux raisons qui mènent aux signalements.

5.1.2 Les raisons menant au signalement, telles qu'évoquées par les directions

Avant tout, rappelons qu'il ne faut pas confondre une raison spécifique, liée à la situation immédiate du jeune, et un facteur général. La raison qui mène au signalement correspond au motif utilisé, lié à la *Loi de la protection de la jeunesse*, pour émettre le signalement en soi; tandis qu'un facteur social général influence ou engendre des situations de vie et des motifs menant au signalement. Un facteur social général agit comme facteur explicatif du contexte dans lequel le jeune est. Ensuite, une fois cette compréhension établie, il est possible de relier les différentes raisons utilisées par les directions afin d'émettre un signalement.

Au fil des entrevues, plusieurs raisons menant à un signalement ont été formulées. Parmi elles, il y a la distinction entre les raisons dites urgentes et celles qui ne le sont pas. C'est cette distinction qui définit le temps de réaction des directions à émettre un signalement. Dans l'urgence, le signalement sera automatiquement fait, alors que pour celles qui sont plus « *graduelles* » pour emprunter les mots de Jeanne, il y aura matière à bonifier soit les interventions ou bien les ressources mises en place pour corriger les situations qui seraient éventuellement à risque pour l'enfant.

D'abord, les cinq directions sont d'accord pour dire qu'un signalement doit se faire lorsqu'il y a « *une compromission du développement et de l'intégrité de l'enfant dans sa sécurité* ». Violette ajoute la notion « *du doute raisonnable* ». Il s'agit de notions présentes dans l'article 38 à la *Loi sur la protection de la jeunesse*. Les directions rencontrées la connaissent. Ensuite, une fois que ces éléments sont présents, dans une situation dite urgente, un signalement sera fait. Cependant, les raisons ou motifs menant à celui-ci varient d'une situation à une autre. À noter que toutes les directions associent les raisons de violences physiques et sexuelles à une situation dite urgente.

De son côté, Pierre identifie aussi la négligence parentale comme des situations urgentes dans certains cas. Sinon, tous, sans exception, nomment « *la non-fréquentation scolaire* » comme étant un type de situation menant à un processus « graduel » d'intervention. Il est intéressant de voir qu'ultérieurement dans ce chapitre en établissant des liens entre les discours des directions et les exemples de cas racontés, ces raisons se verront rattachées à certaines communautés.

5.1.3 Les divers processus décisionnels mis en œuvre par les directions

Pour le processus décisionnel, toutes les directions vont agir plus rapidement lorsque la situation est évaluée comme urgente. À cet égard, n se rappellera les propos de Pierre « *si la sécurité est compromise il faut agir vite* », ou encore ceux de Robert « *Si je vois un élève qui ne va pas vraiment pas bien et que je suis capable d'avoir des faits qui sont assez valides, je vais procéder tout de suite* ». Il semble donc que pour chacun d'eux, il existe une différence dans la promptitude d'agir lorsque la situation leur semble urgente.

En ce qui concerne les situations évaluées comme étant plus « *graduelles* » pour reprendre les mots de Jeanne, les directions vont prendre leur décision de manière différente. Elles s'entendent toutes pour dire que le signalement se fait en dernier recours. Les interventions mises en place visent à éviter que le signalement soit fait. Seulement une direction dit utiliser la DPJ à titre de consultation avant d'émettre le signalement. Sinon, les quatre autres procèdent à des consultations avec des professionnels de leurs milieux pour chercher des pistes d'interventions auprès de l'élève et/ou des parents. Dans le processus décisionnel, toutes les directions mentionnent l'importance du lien avec les parents, surtout quand la situation est reliée au comportement de ceux-ci et non du jeune. Par ailleurs, quatre sur cinq utiliseront des ressources externes pour tenter d'améliorer la situation. En effet, Hortense, Robert et Pierre parlent de références comme les « *agents socio-communautaires* » (des policiers), le « *CLSC* » ou encore le « *YMCA* » dans le cas de Violette.

Les acteurs principaux impliqués dans la décision du signalement sont les travailleurs sociaux, les techniciennes en éducation spécialisée et les enseignants. Jeanne, Robert et Hortense vont les solliciter dans les rencontres. Pierre et Violette n'impliqueront pas de la même façon les enseignants. Pour eux, ce sera davantage les parents et les intervenants. Pierre va même jusqu'à dire que les secrétaires vont être plus au courant de certaines situations. Malgré les différences dans les acteurs sollicités pour l'élaboration des interventions afin d'éviter le signalement, les directions ne prennent habituellement pas la décision d'agir individuellement. Ultimement, ce sont elles qui feront l'appel téléphonique, mais il s'agira alors d'une décision prise d'un commun accord, à moins d'exception, où la direction agira rapidement pour une raison d'urgence. Cet élément rejoint le facteur du degré d'urgence de la situation.

5.1.4 Les différentes perceptions du rôle de la direction dans le signalement

Le rôle de la direction est défini de manière différente selon les perceptions des directions à cet égard.

Un des premiers éléments communs aux directions interrogées à propos de leur perception de leur rôle dans le signalement d'élèves à la DPJ est le partage d'« *une vision* », qui doit être initiée par la direction vers l'équipe-école. Cette vision, pour certains, aura un aspect de « *prévention* » et de sensibilité, comme Jeanne, ou encore de « *bienveillance* », comme Robert. Pour Pierre, ce sera la réussite, autant sur le plan social qu'académique. Violette parle de « *son souci de l'humain* » et pour Hortense il s'agit d'apporter « *des changements plus grands que ses besoins* » personnels. Il s'agit d'un élément qui prend beaucoup de place dans les entrevues. Et c'est par cet élément que les directions mentionnent qu'elles font une différence dans leur école.

Hormis des éléments sur lesquels les directions se distinguent, toutes s'entendent pour dire que le lien parent-école se fait par l'entremise de la direction. La responsabilité au niveau des parents est un élément central dans le rôle du directeur

en lien avec les signalements à la DPJ. Cet élément comprend les dimensions de la connaissance du milieu et celle de la compréhension des réalités des familles.

Selon Pierre, un directeur se doit d'être « *en connexion* » avec les jeunes de son école et les familles. Il a un « *rôle de guide et de conseil* » tel que le mentionne Robert. Il doit être une ressource pour ceux-ci. Selon Jeanne, c'est au directeur de coordonner le fonctionnement d'une école. Cet élément de gestion ressort des cinq entrevues, de même que les aspects légaux liés aux fonctions d'un directeur. Pierre note « *l'obligation de signaler aux parents lorsque l'enfant n'est pas présent à l'école* ». Par ailleurs, il relate la notion « *des droits de réserve* » en étant cadre dans une commission scolaire.

À travers les différentes perceptions des directions envers leurs propres rôles il se dessine plusieurs types de leadership. Elles vont prendre le temps d'écouter les acteurs présents dans la situation, d'évaluer les besoins des élèves, de prendre en compte les limites institutionnelles. Les directions n'agissent pas sans consulter d'autres ressources et s'assurent d'avoir un certain consensus au moment du signalement. Nous ne sommes pas en mesure de qualifier à la lumière des résultats les différents types de leadership pour chacune des directions. Pour cela il serait nécessaire de poursuivre d'autres recherches centrées à cet égard. Cependant, ce qui semble émerger de façon inductive est l'importance accordée à chacun des signalements. Les directions rencontrées semblent nous dire qu'elles ne sont pas accompagnées par la DPJ et que leurs signalements se font selon leurs propres jugements.

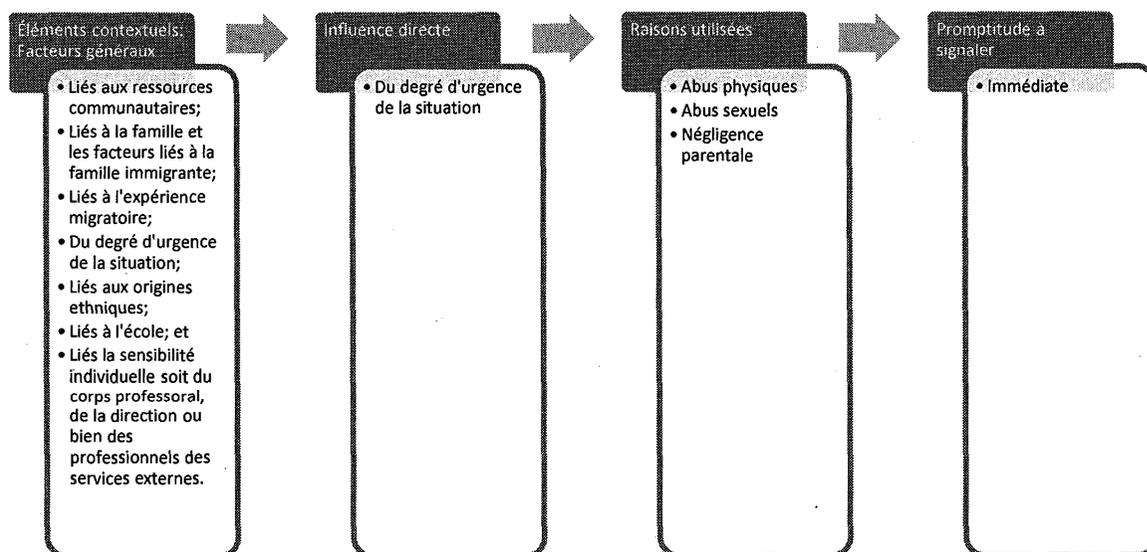
5.1.5 Le degré d'urgence de la situation : un facteur névralgique

Ce mémoire a atteint son second objectif spécifique, qui était l'identification des facteurs influençant le processus décisionnel. La liste des facteurs sociaux généraux, nommés par les directions dans les entrevues, est dressée en début de ce chapitre.

Lors des entrevues, les directions n'ont pas eu de difficultés à nommer les facteurs qui pouvaient avoir une influence sur leur processus décisionnel. Cependant, il a été remarqué que ces facteurs n'avaient pas le même degré d'impact dans ce processus. En réalité, parmi la liste établie précédemment des facteurs généraux, seul celui relatif au degré d'urgence aurait un impact direct qui agirait sur la rapidité du recours au signalement. Ainsi, nous approfondirons en analysant l'influence de ce facteur sur la prise de décision.

En effet, le degré d'urgence semble changer selon les raisons évoquées, pour émettre le signalement. Ces raisons sont intrinsèquement reliées en fonction des éléments contextuels (voir Tableau 14 ci-dessous).

Tableau 14 : Les facteurs généraux influençant le processus décisionnel



Toutefois, il est intéressant de remarquer que les autres facteurs explicatifs généraux évoqués vont influencer non pas les signalements eux-mêmes, mais plutôt les raisons spécifiques pouvant mener à des signalements. Les raisons spécifiques liées à la

situation immédiate du jeune vont influencer le temps de réaction dans le processus décisionnel. Pensons au facteur **relatif au degré d'urgence**, qui accélère ou ralentit le processus décisionnel des directions, selon les raisons spécifiques évoquées pour émettre un signalement.

Les directions s'entendent sur les raisons qu'elles qualifient comme étant urgentes. Le seul moment où les directions vont procéder directement avec la DPJ, sans passer par leurs équipes multidisciplinaires, c'est dans les situations de compromission immédiate de la protection d'un enfant, comme « *les violences physiques* » ou « *les abus sexuels* ». Toutes les directions ont nommé ces raisons qui menaient à ce saut d'étapes. La seule raison jugée insuffisante pour signaler est celle de la non-fréquentation scolaire, sauf lorsqu'elle est directement liée à des raisons urgentes (violence, abus et négligence dans certains cas). Les facteurs sociaux généraux permettent de comprendre les éléments contextuels des situations qui parviennent aux directions, mais seulement le degré d'urgence influence directement la rapidité du processus. Les facteurs sociaux généraux éclairent les processus qui produisent des situations comportant des raisons immédiates de signaler.

5.1.6 Quelles sont les communautés ciblées par les directions ?

Dans un premier temps, il est intéressant de voir que les directions ont, de manière inductive, ciblé des communautés afin d'illustrer des exemples de situations menant à un signalement. Prenons l'exemple de Jeanne et de son contexte. Dans son école, il y a une plus forte concentration des communautés en provenance des Philippines, de l'Inde et d'Haïti. Or, l'exemple ciblé illustre des individus venant d'Afrique. Cette distinction a aussi émergé dans l'entrevue de Pierre. Le contexte social de son école mentionnait surtout des jeunes d'origine haïtienne. Toutefois, les exemples que Pierre ressortait provenaient notamment de communautés pakistanaises, indiennes, tunisiennes, juives, vietnamiennes, congolaises et camerounaises. En ce qui concerne Violette, une des communautés identifiées par elle comme la plus présente est la

communauté haïtienne. Dans d'autres exemples, elle fait référence à la communauté arabe en général. Les exemples semblent s'inscrire exactement dans le contexte social de son école. Elle fait référence aux arabes en général ainsi qu'aux haïtiens. Pour sa part, Robert s'est voulu très englobant en parlant dans son exemple des personnes issues de l'immigration. Bien qu'il nomme la communauté vietnamienne, il stipule qu'un signalement aurait pu être émis par erreur s'il n'était pas intervenu. Robert avait été plus loin dans la situation afin d'explorer la raison spécifique, interprétée comme étant de la violence physique. Hortense quant à elle illustre un cas qui semble refléter la communauté arabe. Celle-ci ne semblait pas être en plus forte proportion dans son école.

Tout au long des entrevues, les directions ont, de façon inductive, donné des exemples de cas de jeunes issus de communautés bien spécifiques. Dans la problématique, nous avons soulevé la présence des minorités racisées dans les signalements à la DPJ. On peut constater que les communautés nommées par les directions dans leurs exemples de cas menant au signalement sont généralement des « minorités racisées », soit des jeunes d'origine indienne, haïtienne, congolaise, camerounaise, africaine vietnamienne, arabe/ tunisienne et pakistanaise.

Les raisons spécifiques qui les menaient à être signalées par les directions étaient nommées. Jeanne dans son exemple d'un jeune de l'Afrique, explique la présence de « *violence physique* », en questionnant la manière de « *punir les enfants* », qui ne correspond pas aux valeurs québécoises et mène à un signalement. Robert fait aussi allusion au fait de « *punir* » un enfant en utilisant de la « *violence physique* ». Violette parle de « *culture de frapper les enfants* » lorsqu'elle mentionne l'exemple du jeune de la communauté haïtienne. En ce qui concerne Pierre, il ne précise pas directement la raison, mais laisse entendre que les jeunes filles dans ses exemples (pakistanaïses, tunisiennes, indiennes) étaient « *mariées là-bas* » sans leurs consentements. La notion de violence physique ressortait aussi dans ses exemples avec des parents camerounais ou congolais, qui lui donnent leur accord afin que

celui-ci «*frappe mon enfant*». Pour Hortense, les «*souçons*» des jeunes filles arabes «*mariées de force*» l'on mené à émettre un signalement.

Tableau 15. Un rapprochement possible entre les communautés ciblées et les raisons menant au signalement

Minorités racisées	Les communautés ciblées par les directions correspondants aux minorités racisées	Raisons spécifiques présentes dans les exemples
Chinois	-	-
Sud-Asiatiques	Indienne	Violence sexuelle
Noirs	Haitienne, Congolaise, Camerounaise, Africaine	Violence physique
Philippins	-	-
Latino-Américains	-	-
Asiatiques du Sud-Est	Vietnamienne	Violence physique
Arabes	Arabe, Tunisienne	Violence physique/sexuelle
Asiatiques occidentaux	Pakistanaise	Violence sexuelle
Coréens	-	-
Japonais	-	-

Un rapprochement possible ne signifie pas qu'il y a des associations automatiques et intentionnelles de la part des directions. Il est important de distinguer les nuances entre rapprochement et association. Il y a le contexte des écoles dans lesquelles œuvrent les directions rencontrées à prendre en considération. Il est possible que les résultats et leurs analyses aient été différents si les écoles n'avaient pas été dans un contexte pluriethnique. De plus, les raisons spécifiques ne sont qu'une partie du processus décisionnel, d'où l'importance de les mettre à l'épreuve des modèles théoriques.

5.2 Les processus décisionnels des directions à l'épreuve des modèles théoriques

Nous constatons des éléments communs dans les « *modèles* » décrits par les directions. D'abord, celles-ci soulignent l'identification d'un problème et la recherche de solutions. La manière et la méthode de les résoudre diffère, mais la notion de résolution d'un problème est un élément commun. Ensuite vient la validation des informations reçues. Toutes les directions ont cette étape cruciale dans leur cheminement de prise de décision, même si le moment et les personnes vers qui elles vont se tourner ne seront pas les mêmes. Enfin, le fait d'émettre un signalement dans une perspective de situation rapportée, reste la fin de leur démarche, le « dernier recours ».

Tel que présenté plus tôt, les entrevues réalisées démontrent que, face à une situation, les manières de faire des directions ne suivent pas les mêmes étapes. On se rappellera la démarche graduelle par paliers, du modèle de validation, du triangle de preuves, du modèle consultatif et de la démarche cumulative d'interventions (Voir tableaux 4; 6; 8; 10 et 12).

De même, il a été explicité que toutes les directions adoptent une approche ou un « *modèle* » décisionnel différent, dont nous avons reconstitué les étapes pour chacun d'eux. Un regard transversal sur ces différents processus reconstitués avec les directions nous permet maintenant de mettre en dialogue ces modèles recensés empiriquement avec les modèles théoriques présentés au chapitre 2. Le tableau qui suit se veut un rappel en ce sens.

Tableau 1. Un récapitulatif des modèles de processus décisionnels

Auteurs	Modèles	Étapes	Processus
Simon (1960)	Modèle IMC	3 phases	1) Intelligence du problème 2) Modélisation (Identification des solutions) 3) La décision elle-même
Mac Crimmon (1974)	La prise de décision	2 phases	1) Identification du problème (prélever, évaluer, rappeler les informations liées à la situation) 2) Solution du problème (planification des actions et leurs mises en œuvre)
Centre de recherche sur les services communautaires (1996)	Cheminement du processus décisionnel	5 étapes	1) Évènement déclencheur 2) Questionnement sur les objectifs désirés 3) Consultation et validation auprès de collègues ou autres professionnels liés à l'élément déclencheur 4) Évaluation des effets de la judiciarisation 5) Décider de signaler ou pas
Simard Trottier et al., (1997)	Modèle itinéraire décisionnel des déclarants	5 étapes	1) Identification des faits et de la situation d'ensemble 2) Formuler un jugement définitif sur la situation 3) Trouver solution(s) 4) Évaluer solutions(s) 5) Initier ou non une démarche auprès de la DPJ
Cadet (2009)	Modèle à utilité subjectivement espérée	3 étapes	1) Analyse structurelle (faire valoir son opinion, croyances et découvertes sur la situation) 2) Analyse numérique (dresser un portrait des différentes solutions avec leurs effets respectifs sur la situation) 3) Évaluation des conséquences (en fonction des buts désirés et de l'analyse numérique, une décision sera prise de la meilleure solution)

5.2.1 Un rapprochement possible entre *la démarche graduelle par paliers* et *le cheminement du processus décisionnel*

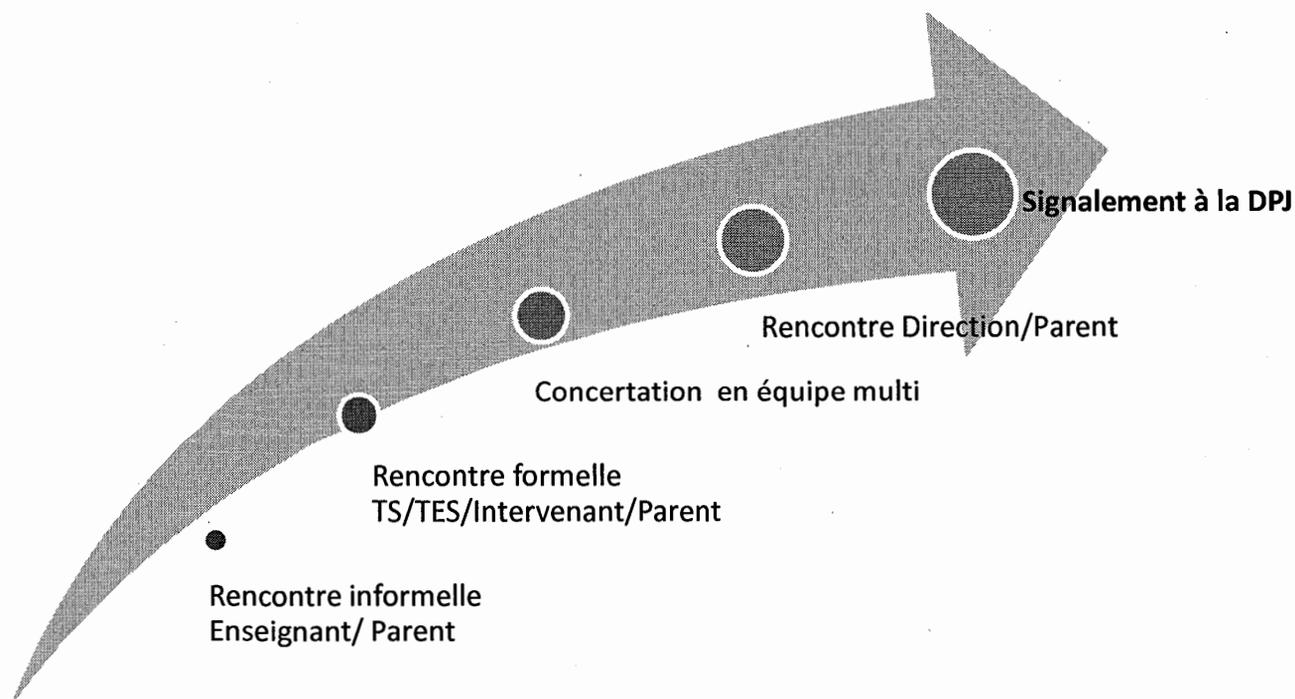
Un premier rapprochement est possible entre le modèle décisionnel mis en place par Jeanne la *démarche graduelle par paliers*, se rapproche, dans sa manière de se déployer dans l'action., de celui décrit par le Centre de recherche sur les services communautaires (CRSC, 1996). Ainsi, d'un côté, à titre de rappel, leur *cheminement du processus décisionnel* débute par un évènement déclencheur suivi d'un questionnement sur les objectifs souhaités. Le Centre de recherche sur les services communautaires va ensuite consulter les personnes dans son milieu pour par la suite valider les objectifs désirés. Ces personnes doivent être reliées à l'élément déclencheur. Ainsi tous les acteurs concernés seront mobilisés et prendront part à l'élaboration des solutions, mais aussi à l'évaluation de la judiciarisation. La dernière étape du *cheminement du processus décisionnel* du CRSC est celle de décider, à la lumière des étapes précédentes, de signaler ou non. En résumé, il s'agit d'un modèle de cheminement du processus décisionnel avec 5 étapes, qui a pour point de départ un évènement déclencheur, suivi d'un questionnement avec des objectifs clairs à atteindre, d'une consultation et d'une validation auprès d'autres collègues et ensuite d'une évaluation des effets du signalement menant, finalement, à prendre ou non la décision de signaler.

De l'autre côté, la *démarche graduelle par paliers*, telle que présentée par Jeanne est aussi divisée en cinq paliers. Le premier palier se fait par l'enseignant avec le parent, une fois qu'une situation est constatée (élément déclencheur). Il s'agit souvent d'une rencontre informelle entre l'enseignant et le parent. Le second palier se met en place lorsque la situation ne change pas après la première rencontre avec le parent. Un autre professionnel rencontre alors le ou les parents, qui sont impliqués dès le début. Des attentes claires envers le parent seront communiquées à ce moment. Encore une fois,

s'il n'y a pas de changements dans la situation, une concertation avec l'équipe multi (professionnels liés à la situation) et la direction est nécessaire.

Toutefois, contrairement au modèle du cheminement du processus (CRSC,1996), la validation des informations ne prend pas forme dans cette troisième étape. La validation des informations se fait, dans la démarche graduelle par paliers, dès le palier 1 (Tableau 4. Démarche graduelle par paliers telle que présentée par Jeanne). Les deux autres paliers ressemblent aux deux dernières étapes du cheminement du processus décisionnel (CRSC, 1996). Ils comportent une évaluation faite lors de la rencontre avec la direction et les parents, au palier 4, ainsi que le signalement fait en présence de l'équipe multidisciplinaire du palier 3.

Tableau 4. Démarche graduelle par paliers telle que présentée par Jeanne



Tout cela considéré, le nombre d'étapes, les éléments semblables tels que les objectifs visés, la consultation impliquant les acteurs liés à la situation, l'évaluation des impacts

des interventions et des effets de judiciarisation nous permettent de remarquer qu'entre *la démarche graduelle par paliers et le cheminement du processus décisionnel*, il y a beaucoup de similarités.

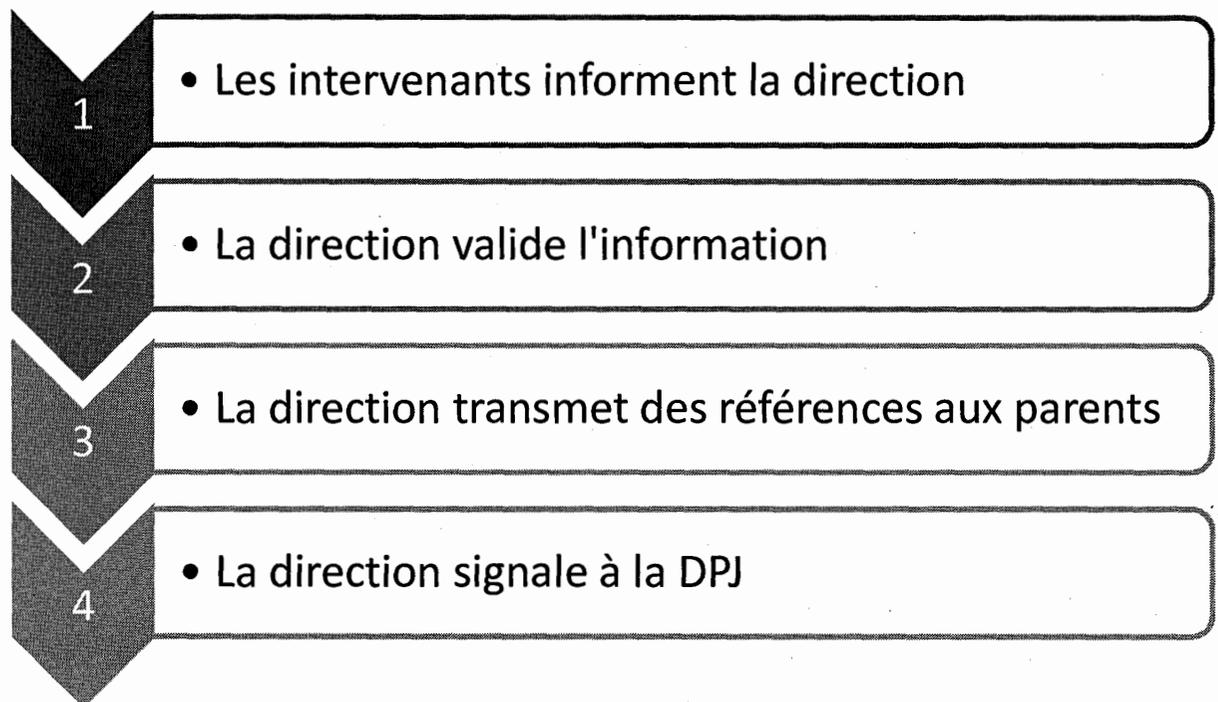
5.2.2 Un rapprochement possible entre *le modèle de validation et le modèle itinéraire décisionnel des déclarants*

Pour le modèle que nous avons identifié comme le *modèle de validation* mis en œuvre par Robert, nous remarquons, dans ses étapes, des ressemblances avec celui de Simard Trottier et al., (1997) (Tableau 1. Récapitulatif des modèles des processus décisionnels). Leur modèle itinéraire décisionnel des déclarants est composé de cinq étapes. La première implique l'identification des faits et de la situation d'ensemble. Il est nécessaire d'avoir toutes les informations, afin de formuler un jugement défini sur la situation qui correspond à la seconde étape. Dans ce modèle, la troisième et la quatrième étape permettent respectivement de trouver et d'évaluer les solutions. Ainsi, en fonction des solutions trouvées et évaluées, une démarche avec la DPJ pourra être mise en place lors de la cinquième étape.

En se basant sur son modèle (Tableau 6. Modèle de validation tel que présenté par Robert), et bien qu'il mette en œuvre un processus en quatre étapes et non en cinq, il est possible de remarquer des similarités entre les deux modèles. Dans le modèle de validation de Robert, la première étape est l'identification des faits de la situation dans son ensemble. Une fois que cette validation est faite à l'étape deux, la troisième étape, pour le directeur, est d'émettre un jugement sur la situation. Selon le jugement émis, la direction va, à l'aide de ses collègues, trouver et évaluer des solutions. Dans le cadre du modèle itinéraire décisionnel des déclarants (Simard Trottier et al., 1997) la recherche et l'évaluation des solutions sont deux étapes distinctes. Cependant, le contenu des étapes entre les deux modèles demeure le même. Aussi, dans le modèle de validation de Robert, à la troisième étape s'ajoute l'idée de référer des ressources.

Cet élément est absent dans celui de Simard Trottier et al., (1997). Puis, une fois cette étape franchie, la dernière étape reste la prise de décision de signaler ou non.

Tableau 6. Modèle de validation tel que présenté par Robert



Les deux modèles décrits sont semblables : ils tendent tous deux à valider les faits et à émettre une décision avant de trouver des alternatives au signalement. À la suite de l'évaluation des solutions, il peut alors y avoir une démarche entreprise auprès de la DPJ.

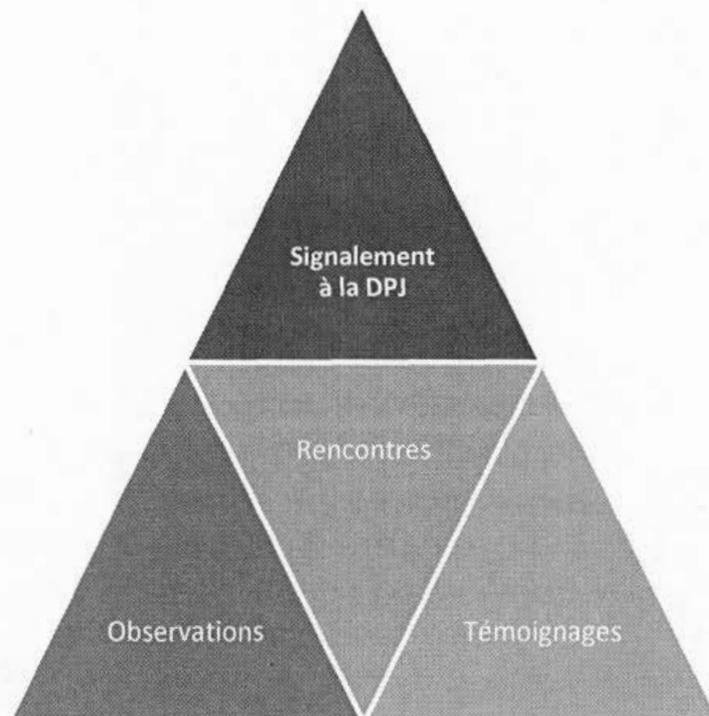
5.2.3 Un rapprochement possible entre *le triangle de preuves* et *le modèle IMC*

En ce qui concerne *le triangle de preuves* mis en œuvre par Violette, résumé dans le tableau 8, il se rattache à celui de Simon (1960) sur plusieurs points (voir Tableau 1. Récapitulatif des modèles des processus décisionnels). *Le modèle IMC*, selon Simon (1960), commence par la phase de l'intelligence du problème. Il s'agit d'une collecte d'éléments qui le composent. La seconde phase le modélise, c'est-à-dire qu'une

identification de solutions a lieu pour répondre à la situation. Enfin, lors de la dernière phase, et selon les solutions formulées, la DPJ est alors sollicitée.

Quant au modèle du *triangle de preuves*, bien que celui-ci comprenne deux étapes: celle de la cueillette de données et celle du signalement; il y a trois catégories dans la première étape qui reprennent les éléments du *modèle IMC*. Pour reprendre les termes utilisés, les phases 1 et 2, soit intelligence et modélisation, ressemblent au processus qui est mis en place par le triangle de preuve. La direction va recueillir tous les éléments concernant le problème. Ainsi, à travers ses questionnements, elle cherche à identifier la problématique entre ce qu'elle observe, ce qu'elle entend et ce qu'elle voit. Ensuite, suivant l'identification des solutions, à l'étape 2, la DPJ sera contactée.

Tableau 8. Le triangle de preuve tel que présenté par Violette



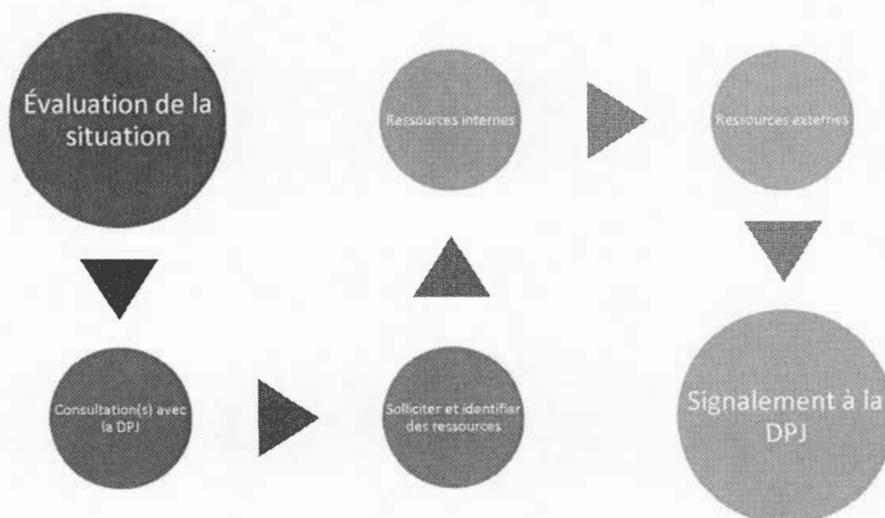
Certes il y a des similarités dans la collecte des éléments problématiques entre les deux modèles. Néanmoins, dans le modèle du triangle de preuves, la notion de modélisation de solution ne caractérise pas une étape en soi. Compte tenu de ce qui précède, des rapprochements sur la forme de la procédure peuvent être faits, toutefois, ces deux modèles ne sont pas identiques.

5.2.4 Un rapprochement possible entre *le modèle consultatif* et celui de *la prise de décision*

À première vue, *le modèle consultatif* semble similaire au modèle de *la prise de décision* de Mac Crimmon (1974) décrit en 2 phases. La première permet d'identifier le problème. La particularité de cette phase est l'évaluation des informations liées à la situation. Cet élément correspond au modèle consultatif de Pierre. La seconde phase du modèle de *prise de décision* laisse place à une planification et à une mise en œuvre des solutions trouvées.

Dans le même ordre d'idées, *le modèle consultatif* mis en œuvre par Pierre, bien qu'il n'ait pas la même forme que celui de Mac Crimmon (1974) a, pour première étape, une évaluation de la situation. Cette évaluation se divise selon les trois types d'urgences dans la procédure de signalement. À la différence de Mac Crimmon (1974) qui implique la DPJ à toute fin de son modèle, la démarche de Pierre va débiter par l'identification du problème avec une collaboration possible de la DPJ, dans le but de prélever toutes les informations liées à une situation et de trouver des solutions. Néanmoins, la mise en place de pratiques et d'actions inscrites dans *le modèle consultatif* est similaire à celle du modèle *de la prise de décision* de Mac Crimmon (1974). Par ailleurs, l'aspect solution est primordial dans *le modèle consultatif*, car le signalement se fera une fois que la solution devient le signalement en soi (Tableau 10. Le modèle consultatif tel que présenté par Pierre).

Tableau 10. Le modèle consultatif tel que présenté par Pierre



En résumé, il a été possible d'associer des éléments communs entre ces deux modèles. Autant dans *le modèle consultatif* que dans celui de *la prise de décision*, l'aspect évaluatif de la situation ainsi que la notion de mise en place de solutions sont au cœur de ces processus. En revanche, *le modèle consultatif* implique la DPJ tout au long de l'évaluation de la solution, ce qui n'est pas le cas pour le modèle de *la prise de décision*.

5.2.5 Un rapprochement possible entre *la démarche cumulative d'interventions* et *le modèle à utilité subjectivement espérée*

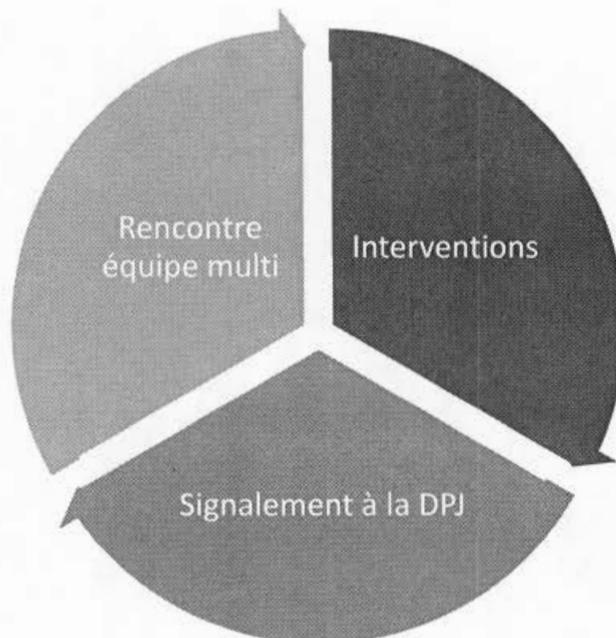
Au premier abord, *la démarche cumulative d'interventions* mise en œuvre par Hortense semble rejoindre *le modèle à utilité subjectivement espérée* de Cadet (2009). Avant tout, il est pertinent de revenir sur le modèle de Cadet (2009), qui se divise en trois étapes. La première correspond à une analyse de la situation qui prend la forme d'un partage en équipe multi entre la direction et le corps enseignant, de ce qui est connu et perçu de la situation. Ensuite, dans *le modèle à utilité subjectivement espérée*, un portrait des différentes solutions trouvées est dressé, suivi d'une évaluation des conséquences ou des impacts des différentes solutions trouvées pour

résoudre la situation. C'est lors de cette dernière étape que la DPJ pourrait être sollicitée si elle s'avère être la meilleure solution.

Il est intéressant de remarquer les similarités entre le modèle de Cadet (2009) et celui de *la démarche cumulative d'interventions* mis en œuvre par Hortense. Tout comme *le modèle à utilité subjectivement espérée*, la première étape correspond à une analyse de la situation. Cette analyse prend en considération plusieurs éléments. Elle tient compte des échanges et des partages d'informations des portraits des élèves par les professionnels. Ceux-ci font part de leurs inquiétudes et de leurs opinions sur la situation. Lors de la deuxième étape, un éventail d'interventions possible est mis en place et les différentes pistes d'interventions peuvent être cumulées. Tout comme dans le modèle de Cadet (2009), la dernière étape consiste à peser le pour et le contre concernant les solutions trouvées, comme le fait de signaler le jeune (Tableau 12. Démarche cumulative d'interventions d'Hortense).

Tableau 12. Démarche cumulative d'interventions telle que présentée par

Hortense



À la lumière de cette analyse sur les étapes du processus décisionnel, il est possible de dire que le mémoire répond autant à la question générale qu'au second objectif spécifique⁶. Toutefois, il n'est pas possible d'arrimer tous les modèles des processus décisionnels à un schéma commun. Certes, des similarités ont pu être décrites, mais nos données montrent que les étapes du processus dépendent réellement de chaque direction. Nous en avons rencontré cinq et avons constaté que les modèles décisionnels de chacune dépendaient de leur parcours personnel et professionnel en tant que direction dans leur établissement. Il n'est en conséquence pas possible de généraliser ces modèles puisque ceux-ci se veulent subjectifs à l'individu. Néanmoins, il est important de retenir que tous les modèles permettent des dispositifs pour répondre aux différentes problématiques se trouvant dans les écoles de ces directions,

⁶ Rappelons que cet objectif consiste à documenter les étapes par lesquelles les directions d'école pluriethniques de Montréal parviennent à la décision de signaler un élève à la DPJ.

avant de demander de l'aide à la DPJ. La prochaine section de ce chapitre aborde les discours tenus par les directions.

5.3 Au-delà des mots, sur quoi nous renseignent les discours des directions?

Le dernier objectif spécifique de ce mémoire est de dégager les représentations sociales des discours des directions d'établissements scolaires. En reprenant la définition retenue de Jodelet (1989) dans notre chapitre théorique, où une représentation sociale est un raisonnement biaisé porteur d'empreintes de visions construites à partir de clichés ou encore de stéréotypes, parmi les discours des directions recueillis, il nous a été possible de dégager une représentation sociale commune à toutes les directions rencontrées : la représentation sociale à l'égard des pratiques éducatives. Ces pratiques, lorsqu'elles étaient associées à des raisons spécifiques de signalement, tels que l'abus physique, avaient tendance à être attribuées à la communauté haïtienne ou Africaine en général. Par ailleurs, il y a eu des exemples qui décrivaient la communauté arabophone comme étant plus sévère et plus contrôlante envers les jeunes adolescentes, sans toutefois généraliser. Par contre, les directions semblaient reconnaître et nommaient les distinctions à faire dans certaines situations comme le cas raconté par Robert à propos des pratiques vietnamiennes pour la fièvre. Malgré la conscience que ces directions rencontrées pouvaient avoir sur leurs propres représentations sociales, en tenant des propos comme « *par préjugés* », « *c'est cliché* » ou encore « *des biais culturels auxquels je dois faire attention* ». Ces représentations demeuraient présentes dans leurs discours. Il a été possible de faire ce constat à travers des cas ciblés racontés auprès de certaines communautés qui pouvaient se rattacher aux raisons spécifiques de signalement.

Toutefois, les références n'étaient pas directement adressées. Il s'est plutôt dégagé des discours des directions deux enjeux sociaux. Parmi les exemples illustrés lors des

entrevues, le matériel obtenu nous permet de cibler deux enjeux sociaux majeurs rattachés aux signalements ainsi qu'au processus décisionnel des directions : un premier lié aux connaissances culturelles et un deuxième lié aux méthodes éducatives.

Ainsi, le premier enjeu social extrait des résultats inscrits dans ce mémoire est **lié aux connaissances culturelles** provenant, d'une part, des directions et, d'autre part, de la perception des directions envers les parents impliqués dans la situation signalée. Il est ressorti que les directions ont l'impression qu'il y a un manque de connaissances des parents issus de l'immigration sur le système de protection de la jeunesse. Les directions rencontrées semblent justifier cet enjeu en soulevant des éléments relatifs aux différences entre les valeurs dites québécoises et celles des pays d'origine. Ces éléments teintent le discours des directions, mais ne renvoient pas nécessairement à la représentation sociale d'une communauté précise. La notion culturelle de cet enjeu social est importante puisqu'à travers les divers exemples, nous avons été en mesure de repérer des situations liées surtout à l'immigration lorsqu'il s'agissait de jeunes pouvant être signalés à la DPJ.

Le second enjeu social dégagé dans les discours est celui **lié aux méthodes éducatives** des parents. Tout comme dans le mémoire de Lavoie-Taylor (2017), mémoire portant sur les liens entre les représentations sociales des professionnels et leur décision de signaler, l'utilisation de la punition corporelle comme méthode éducative ressort comme la particularité la plus significative dans la relation parent-enfant dans les familles noires. En effet, certains exemples reprennent plus souvent une population comme celles des jeunes d'origine haïtienne. Pour autant, cela ne peut être retenu comme une preuve de discrimination systémique ou de profilage racial envers cette communauté. Effectivement, cela consiste plutôt à un jugement envers une méthode éducative. Après tout, bien que cette pratique ne soit pas encouragée par la loi, celle-ci demeure une stratégie légale et présente dans l'article 43 du *Code criminel canadien* :

Ainsi, bien qu'il soit toujours acceptable d'un point de vue légal pour un parent de recourir aux punitions corporelles afin d'encadrer son enfant, le contexte social actuel est fortement défavorable à la pratique, d'autant plus qu'elle est souvent confondue avec l'abus physique (Lavoie-Taylor, 2017, p. 47)

Ces enjeux sociaux rejoignent la problématique soulevée en début de recherche et, plus précisément, celle de la présence de subjectivité dans le signalement à la DPJ. Même si les directions rencontrées se dotent d'un processus décisionnel et qu'elles utilisent le signalement en dernier recours, des limites personnelles, professionnelles ou institutionnelles auront préséance sur l'action d'émettre un signalement.

5.4 Les limites du signalement créent la problématique

En définitive, tel que ressorti dans la problématique et dans les résultats, les directions sont prêtes à agir rapidement en cas d'urgence. Celles-ci considèrent unanimement qu'une situation est urgente lorsqu'il y a présence de sévices corporels, d'abus à caractère sexuel et pour certaines des directions interrogées, de négligence. Ainsi, seul le facteur relatif au degré d'urgence d'une situation fera en sorte que les directions seront enclines à signaler celle-ci à la DPJ. Ces données remettent en question l'approche de la DPJ qui demande à ce qu'aucun signalant professionnel ne mène sa propre enquête et incitant plutôt les professionnels à signaler plus rapidement toute situation (Trocmé et Bala, 2005). Toutefois, il est aussi remarqué par Lavergne et al. (2014) que les délégués de la DPJ jugent que les professionnels signalent hâtivement sans posséder les connaissances ou les ressources pour le faire (Lavergne et al., 2014). Ces éléments semblent rejoindre l'enjeu social lié aux connaissances culturelles ressorties des discours des directions.

Dans ce mémoire, il n'a pas été possible d'affirmer qu'il y a présence de surveillance accrue auprès de la communauté haïtienne ou de la population noire en général. Bien que certaines communautés, on l'a vu, sont plus fréquemment citées dans les exemples émergents du discours des directions, il ne faut pas oublier que les

établissements choisis pour la recherche sont pluriethniques. Ainsi, les données servant à illustrer les représentations sociales des directions ne permettent pas de soutenir la présence de surveillance accrue ni la présence de discrimination systémique ou de profilage racial. Cependant, il s'en est dégagé des enjeux sociaux tel que celui lié au jugement de certaines méthodes éducatives émergé des discours des directions. Cet enjeu social semble rejoindre les constats effectués dans le rapport de la CDPDJ en 2011 qui relevait un processus d'*overpolicing* et de contrôle disciplinaire ciblant certains groupes (CDPDJ, 2011), ainsi que les propos de Champoux (2008), qui remarque le fait de cibler des comportements qui deviendront ainsi plus visibles (Champoux, 2008). L'association de comportements éducatifs spécifiquement à certaines communautés est ressortie dans les exemples nommés par les directions rencontrées. De surcroît, toutes les directions ont également mis de l'avant le contexte socioéconomique et le milieu défavorisé dans les cas illustrés. Cela appuie les dires des chercheurs comme Mc Andrew et Bakhshaei (2016) ainsi que Potvin (2015) en ce qui concerne les signalements plus fréquents des jeunes issus des minorités racisées et de milieux défavorisés. Par ailleurs, les propos des directions démontrent une forte conscientisation quant aux différentes réalités liées à l'immigration et aux processus associés à l'expérience migratoire. Les directions reconnaissent bien les impacts de l'expérience migratoire sur l'intégration de ces familles et celle des enfants (Douyon, 1981; Belony, 2007; Potvin et Leclercq, 2014; Potvin, 2015; Borri-Anadon, 2016). Robert a notamment parlé d'un cumul de facteurs de risques, des propos aussi documentés par Bernard dans sa thèse concernant le signalent des jeunes de la communauté haïtienne à la DPJ (Bernard, 2001).

Parmi les raisons spécifiques utilisées par les directions rencontrées afin qu'un signalement soit retenu par la DPJ, celles qui ressortent davantage correspondent aux sévices physiques et/ou sexuels. Dans la problématique, l'Association des centres jeunesse du Québec (2010) se questionnait sur le fait que les jeunes d'origine haïtienne, contrairement aux jeunes caucasiens, étaient plus retenus pour le type de

signalement relatif à des sévices corporels que les autres jeunes (Association des centres jeunesse du Québec, 2010). Comme l'avaient mentionné Bernard (2001), la CDPDJ (2011), Potvin (2007 et 2015) ainsi que Mc Andrew et Bakhshaei (2016), plusieurs éléments sont à prendre en compte et divergent selon certaines communautés, en plus de la rapidité et la fréquence de signaler. Ainsi, on peut se questionner sur la présence d'une discrimination systémique, soit : « une interaction entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutres qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes » (Potvin et Pilote, 2016 p.92). Il semble que le processus décisionnel ne soit pas à l'abri de l'influence de certains biais culturels et de préjugés. Nous notons cependant que ces éléments ont aussi été relevés par les participants de cette recherche. De plus, comme l'ont soulevé Lavergne, Dufour et Couture (2014), il existe une méconnaissance de la communauté haïtienne et d'autres communautés chez le personnel scolaire (Lavergne et al., 2014). Au surplus, la recherche a démontré que cette méconnaissance n'est pas seulement liée à une communauté, mais peut se transposer aux enjeux liés à l'immigration de manière plus générale (Sarmiento et Lavergne, 2017). Par ailleurs, les jeunes ciblés par les directions à travers leurs exemples proviennent toujours de communautés minoritaires ou issues de l'immigration. En définitive, les directions rencontrées sont toutes bienveillantes et veulent protéger l'enfant dans les situations qui sont signalées à la DPJ. Nous constatons simplement un discours dichotomique énoncé par ces directions. Dichotomique dans le sens où celles-ci se veulent protectrices du bien-être des élèves qu'elles ont et de toute évidence, elles reconnaissent les étapes du processus où les pratiques peuvent avoir des effets discriminatoires sur certains jeunes (Moisset, 2010). Ainsi, les directions rencontrées vont éviter le plus possible d'émettre un signalement, mais ne peuvent pas contrevenir à la loi si elles ne sont pas outillées pour faire autrement. En somme, à la lumière des enjeux soulevés par les recherches, il apparaît important de se questionner sur le processus décisionnel de la direction en milieu scolaire dans l'entrée des jeunes à la protection de la jeunesse, afin de porter

un regard critique quant aux pratiques qui peuvent engendrer des effets discriminatoires (CDPDJ, 2011).

En réitérant la problématique et au regard des impacts du signalement auprès de populations plus vulnérables, n'est-ce pas le signalement qui pose problème dans certains cas? Tel que souligné par Moreau, Cabaret et Carignan (2009), une famille visée par un signalement vit aussi de lourdes conséquences. La nature de l'évaluation de la situation par la DPJ peut être intrusive, stigmatisante et, par moment, peut bafouer les droits et libertés des parents afin d'assurer la protection des enfants (Moreau, Carignan et Carignan, 2009). D'ailleurs, c'est ce qui découle de la recherche de Lavoie-Taylor (2017) : « (...) cet évènement exceptionnel peut provoquer en soi un effet de stigmatisation et de marginalisation auprès de familles vulnérables déjà sous l'emprise de difficultés considérables » (Lavoie-Taylor, 2017, p. 5). Tout cela considéré, ces éléments soulèvent des questions, notamment si le signalement ne cause pas plus de maux qu'il protège.

CONCLUSION

Ce mémoire visait à comprendre les étapes du processus décisionnel des directions les menant à signaler un élève à la DPJ et à documenter le rôle qu'elles jouent à cet égard. Nous avons ciblé ces directions, en raison de leur fonction au sein de leurs établissements scolaires comme étant responsables du code de vie et de l'application des mesures disciplinaires. En plus de connaître leur processus décisionnel à travers les différentes étapes utilisées, nous voulions identifier les facteurs influents afin de dégager les représentations sociales des familles signalées émergentes de leurs propres discours.

Nous avons pu préciser les processus décisionnels des directions en les mettant en lien avec des modèles théoriques documentés. Les résultats illustrent aussi une diversité dans les modèles décisionnels des directions. Nous avons identifié des facteurs généraux qui conduisent les directions à émettre un signalement tels que: les ressources communautaires, la famille/ famille immigrante, l'expérience migratoire, le degré d'urgence de la situation, les origines ethniques, l'école et la sensibilité individuelle des membres du corps enseignant, de la direction ou des professionnels des services externes. De plus, des raisons spécifiques liées notamment aux violences sexuelles, violences physiques et à la négligence parentale utilisées pour signaler un élève. Les résultats nous ont également fait remarquer que le degré d'urgence d'une situation représente un facteur névralgique dans le processus décisionnel. Ces nuances ont permis d'approfondir notre réflexion suite aux résultats recueillis. Notamment, ces résultats suggèrent de possibles rapprochements entre les raisons spécifiques menant au signalement et certaines communautés. Ces données peuvent, entre autres, contribuer à mieux comprendre le sur-signalement à la DPJ faite par les directions et rappellent la nécessité d'évaluer une situation dans son contexte

pluriethnique. Cela nous permet de nous questionner sur la formation pluriethnique des directions.

À l'avenir, il serait intéressant et pertinent d'axer d'éventuelles recherches additionnelles, sur les trois raisons spécifiques identifiées par ce mémoire (violence sexuelle, violence physique, négligence parentale) en fonction du point de vue des acteurs de la DPJ, afin de porter un regard sur le rôle de la DPJ et des cas qui lui parviennent le plus souvent des différents milieux scolaires. Le point de vue des parents serait également pertinent à approfondir. Deux participants, Robert et Violette, en ont fait allusion en parlant de la peur de ceux-ci envers le système de la protection de la jeunesse. Cependant, il s'agit d'un élément qui n'a pas été abordé dans cette étude.

Des limites persistent également dans le cadre de cette recherche. Par exemple, notre échantillon était plutôt « homogène ». Même si une répartition des genres a été respectée, il aurait été intéressant d'avoir la perspective de professionnels issus de la diversité. De plus, la taille de l'échantillonnage, relevant de cinq directions d'établissements secondaires pluriethniques montréalaises, ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des directions de l'île de Montréal, ou du Québec. La présence d'objectifs trop ambitieux dans le cadre d'un mémoire est un facteur limitant également la recherche effectuée et ses résultats. Il serait intéressant d'approfondir celle-ci en ciblant uniquement les représentations sociales envers les familles signalées en plus d'élargir l'échantillon. Des questions plus ciblées sur les origines des élèves auraient pu enrichir le contenu des entrevues. Finalement, une autre limite doit être soulevée : celle du modèle institutionnel circonscrit au système francophone. En effet, ce mémoire n'aborde pas les réalités des milieux scolaires autochtones ou anglophones ni celles regroupant ces communautés au sein du système de protection de la jeunesse. Cette situation nous empêche, encore une fois,

de généraliser les résultats obtenus sur l'ensemble du territoire montréalais ou québécois.

En somme, nous avons été en mesure de soulever des enjeux sociaux tels que celui du jugement des méthodes éducatives parentales ainsi que celui lié aux connaissances culturelles perçues par les directions auprès des parents impliqués dans un signalement et les leurs. Ces discours utilisés par des directions d'écoles secondaires pluriethniques nous montrent qu'il importe que le rôle de la DPJ soit revu, car celui-ci est considéré, encore de nos jours, comme un élément de dernier recours plutôt qu'un appui ou une aide venant aux jeunes et aux familles.

ANNEXE A

Loi de la protection de la jeunesse

38. Pour l'application de la présente loi, la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis lorsqu'il se retrouve dans une situation d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels ou d'abus physiques ou lorsqu'il présente des troubles de comportement sérieux.

On entend par:

a) abandon: lorsque les parents d'un enfant sont décédés ou n'en assument pas de fait le soin, l'entretien ou l'éducation et que, dans ces deux situations, ces responsabilités ne sont pas assumées, compte tenu des besoins de l'enfant, par une autre personne;

b) négligence:

1° lorsque les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux:

i. soit sur le plan physique, en ne lui assurant pas l'essentiel de ses besoins d'ordre alimentaire, vestimentaire, d'hygiène ou de logement compte tenu de leurs ressources;

ii. soit sur le plan de la santé, en ne lui assurant pas ou en ne lui permettant pas de recevoir les soins que requiert sa santé physique ou mentale;

iii. soit sur le plan éducatif, en ne lui fournissant pas une surveillance ou un encadrement approprié ou en ne prenant pas les moyens nécessaires pour assurer sa scolarisation;

2° lorsqu'il y a un risque sérieux que les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas à ses besoins fondamentaux de la manière prévue au sous-paragraphe 1°;

c) mauvais traitements psychologiques: lorsque l'enfant subit, de façon grave ou continue, des comportements de nature à lui causer un préjudice de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation. Ces comportements se traduisent notamment par de l'indifférence, du dénigrement, du rejet affectif, du contrôle excessif, de l'isolement, des menaces, de l'exploitation, entre autres si l'enfant est forcé à faire un travail disproportionné par rapport à ses capacités, ou par l'exposition à la violence conjugale ou familiale;

d) abus sexuels:

1° lorsque l'enfant subit des gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation;

2° lorsque l'enfant encourt un risque sérieux de subir des gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation;

e) abus physiques:

1° lorsque l'enfant subit des sévices corporels ou est soumis à des méthodes éducatives déraisonnables de la part de ses parents ou de la part d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation;

2° lorsque l'enfant encourt un risque sérieux de subir des sévices corporels ou d'être soumis à des méthodes éducatives déraisonnables de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation;

f) troubles de comportement sérieux: lorsque l'enfant, de façon grave ou continue, se comporte de manière à porter atteinte à son intégrité physique ou psychologique ou à celle d'autrui et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation ou que l'enfant de 14 ans et plus s'y oppose.

Article 38.1 Sécurité ou développement compromis

a) s'il quitte sans autorisation son propre foyer, une famille d'accueil un centre d'accueil, un centre hospitalier alors que sa situation n'est pas prise en charge par le directeur de la Protection de la jeunesse

b) s'il est d'âge scolaire et ne fréquente pas l'école ou s'en absente fréquemment sans raison

c) si ses parents ne s'acquittent pas des obligations de soin, d'entretien et d'éducation qu'ils ont à l'égard de leur enfant ou ne s'en occupent pas d'une façon stable, alors qu'il est confié à un établissement ou à une famille d'accueil depuis deux ans.

39. Tout professionnel qui, par la nature même de sa profession, prodigue des soins ou toute autre forme d'assistance à des enfants et qui, dans l'exercice de sa profession, a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être considéré comme compromis au sens de l'article 38 ou au sens de l'article 38.1, est tenu de signaler sans délai la situation au directeur; la même obligation incombe à tout employé d'un établissement, à tout enseignant, à toute personne oeuvrant dans un milieu de garde ou à tout policier qui, dans l'exercice de ses fonctions, a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être considéré comme compromis au sens de ces dispositions.

Toute personne autre qu'une personne visée au premier alinéa qui a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis au sens des paragraphes d et e du deuxième alinéa de l'article 38 est tenue de signaler sans délai la situation au directeur.

Toute personne autre qu'une personne visée au premier alinéa qui a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être

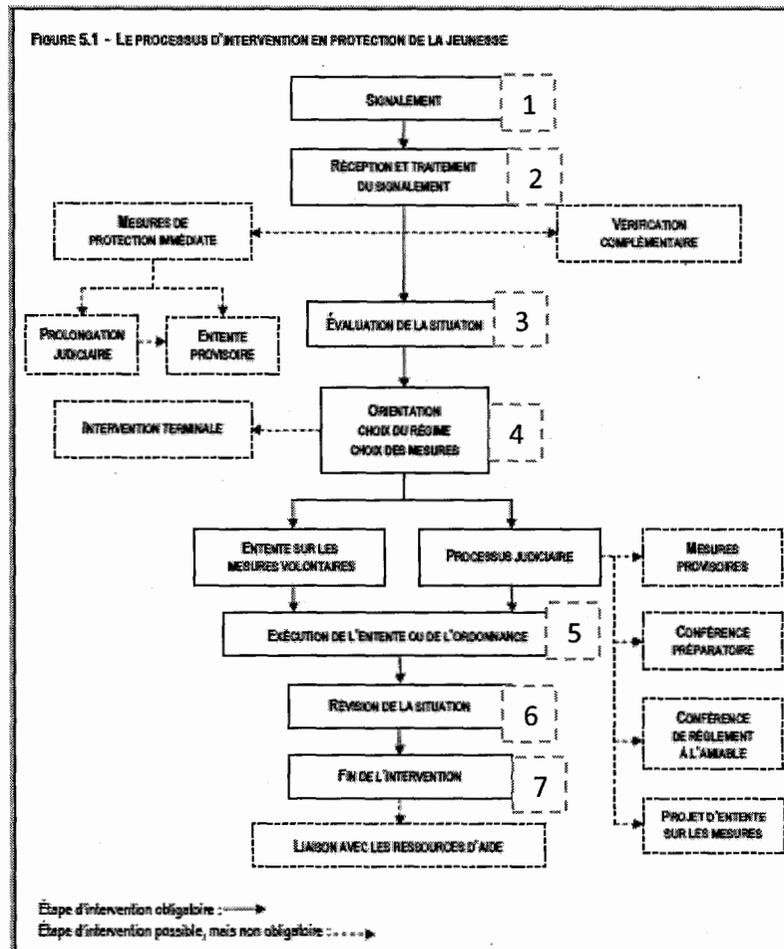
considéré comme compromis au sens des paragraphes a, b, c ou f du deuxième alinéa de l'article 38 ou au sens de l'article 38.1, peut signaler la situation au directeur.

Toute personne visée au présent article peut, à la suite du signalement qu'elle a effectué, communiquer au directeur toute information pertinente liée au signalement concernant la situation de l'enfant, en vue d'assurer la protection de ce dernier.

Les premier, deuxième et quatrième alinéas s'appliquent même aux personnes liées par le secret professionnel, sauf à l'avocat et au notaire qui, dans l'exercice de leur profession, reçoivent des informations concernant une situation visée à l'article 38 ou 38.1.

ANNEXE B

Fiche explicative des étapes du processus décisionnel ⁷



⁷ Gouvernement du Québec. (2010). *Manuel de références sur la Loi de la protection de la jeunesse*. Éditions: Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.

1 : Le signalement

Il s'agit de transmettre les faits au meilleur de la connaissance du signalant au DPJ. Cela peut se faire en personne, par téléphone ou encore par courriel (Gouvernement du Québec, 2010 p. 453).

2: Réception et traitement du signalement

Il s'agit de la période charnière de ce processus, car c'est à ce moment-là que le signalement sera retenu ou pas. Il faut faire une analyse sommaire du signalement reçu et faire des vérifications s'il y a lieu (Gouvernement du Québec, 2010 p. 461).

3: Évaluation de la situation

Le signalement a donc été retenu. Il y a une vérification des faits signalés en plus d'une analyse de la situation familiale et sociale de l'enfant. C'est à cette étape que des mesures de protection immédiate peuvent être entreprises si la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis ou non (Gouvernement du Québec, 2010 p.504).

4: L'orientation : choix des mesures et choix du régime (volontaire ou judiciaire)

Il s'agit de la décision de la DPJ exclusivement que de décider de l'orientation d'un enfant. Le but est de s'assurer que le régime entrepris correspond aux besoins de l'enfant afin d'éviter que la situation de compromission ne se reproduise (Gouvernement du Québec, 2010 p.525).

5: L'exécution de l'entente sur les mesures volontaires ou de l'ordonnance

Il s'agit de la mise en place des mesures de protection avec vérifications des conditions de vie de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2010 p.570).

6: La révision de la situation de l'enfant

Il s'agit de revoir le cas de l'enfant qui a été pris en charge par le système de la protection de la jeunesse. Un bilan de l'évolution de la situation de l'enfant sera fait (Gouvernement du Québec, 2010, p.595).

7: La fin de l'intervention

Ce processus prend fin lorsque la sécurité ou le développement de l'enfant n'est plus compromis ou lorsque celui-ci atteint 18 ans (Gouvernement du Québec, 2010, p.626).

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'INFORMATION

Titre de la recherche : Le rôle des directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal dans le signalement d'élèves à la direction de la protection de la jeunesse.

Responsable du projet: Margaux Bennardi, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées sur les aspects socioculturels, Faculté des sciences de l'éducation

Présentation du projet et objectifs: Ce projet vise à mieux comprendre les situations ayant mené les directions scolaires à effectuer un signalement d'un jeune à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).

Nature et durée de la participation: Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse, Margaux Bennardi pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 60 minutes. L'entrevue aura lieu à votre établissement d'enseignement dans un endroit et à un moment que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre parcours professionnel et vos pratiques. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement.

Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation : En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs déterminants et le processus de signalement. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de réfléchir à votre expérience, de prendre un certain recul réflexif par rapport à votre propre parcours professionnel en l'exposant à la chercheuse.

Information concernant le projet: Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Margaux Bennardi, étudiante-chercheuse, au numéro de téléphone : (514) 464-7219 ou à l'adresse courriel : msbennardi@gmail.com

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CERPE). Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou à l'étudiante responsable ou pour formuler une plainte ou des commentaires, veuillez contacter la coordination du CERPE3: Véronique Covanti par téléphone au 514-987-3000 poste 3359, par courriel à : cerpe3@uqam.ca ou covanti.veronique@uqam.ca.

Retrait de la participation: Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Margaux Bennardi verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Arrêt du projet par le chercheur: Certains motifs peuvent mener à l'arrêt du projet. Par exemple, si de nouvelles données rendent le projet non éthique ou encore si le participant ne répond plus aux critères de sélection. Dans ces cas échéants, il y aurait un arrêt par le chercheur pour son projet de recherche.

Accès aux données : Les données pourront être utilisées pour faire des analyses secondaires dans une autre recherche.

Publication des résultats: Les participants qui désirent connaître les conclusions de la recherche sont invités à inscrire leur adresse électronique à la fin de ce document, dans la partie Consentement. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions informer ces participants par courriel lors de la publication d'articles scientifiques. Nous pourrions également leur fournir les publications sur demande.

Confidentialité: Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Les enregistrements audios seront détruits lorsque les transcriptions seront effectuées. De plus, les renseignements seront conservés dans un classer sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheuse (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements.

Destruction des données : Les renseignements personnels seront détruits dans 5 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant les renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

ANNEXE D

Protocole d'entrevue

Résumé du projet de recherche

Titre: Le rôle des directions d'écoles secondaires pluriethniques de Montréal dans le signalement d'élèves à la direction de la protection de la jeunesse.

La consigne :

Je me présente Margaux Bennardi étudiante à la Maîtrise en éducation et formation spécialisées sur les aspects socioculturels à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). L'objectif de recherche de ce mémoire est de comprendre les situations ayant mené les directions scolaires à effectuer un signalement d'un jeune au directeur de la protection de la jeunesse (DPJ).

D'une part, la diversité culturelle suscite de nombreux débats dans nos sociétés, qui ont des impacts sur les rapports interculturels, les représentations des jeunes et sur le climat social. Ils mettent en cause non seulement la société, mais aussi les institutions, comme le système éducatif dans sa capacité de garantir les droits humains, l'inclusion, l'équité et l'égalité des jeunes issus de l'immigration (Potvin 2015)⁸. D'autre part, l'école a comme mandat au Québec, non seulement d'instruire, mais de qualifier et de contribuer à la socialisation de l'élève. Cependant, peu

⁸ Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S., Demers, D., Lefrançois, et M.-A., Éthier. (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Multimondes, p. 381-448.

d'institutions s'attardent aux enjeux liés à la discrimination (Kabasele-Ntumba, 2015)⁹.

De ces faits, cette recherche va permettre de fournir des données sur le processus décisionnel qui mène les directions d'école secondaire à émettre un signalement au système de la protection de la jeunesse et va permettre d'élargir la réflexion sur le rôle de l'école dans le processus de judiciarisation des dossiers de jeunes au Québec.

Voici les thèmes qui seront abordés lors des entrevues semi-dirigées:

- ❖ Les principaux facteurs qui mènent au signalement
- ❖ Des exemples pratiques de situations (anonymisées) que vous avez rencontrés ayant mené à un signalement
- ❖ Les étapes du processus et les dispositifs mis en œuvre (protocole) lors d'un signalement a priori et postérieur.

N.B.: Le premier chapitre peut être fourni sur demande.

⁹ Kabasele-Ntumba, F. (2015). « Les représentations sociales des parents d'origine haïtienne issus de l'immigration face à l'école Québécoise ». Mémoire, Maîtrise en travail social, Université du Québec à Montréal.

ANNEXE E

Fiche d'identification

Nom, Prénom de l'enquêté		
Pseudonyme		
Informations personnelles	@:	
	#:	Poste :
Mode de prise de contact		
Date et lieu de réalisation de l'entrevue		
Durée de l'entrevue		
Caractéristiques personnelles	Âge:	
	Profession (poste, années d'expérience, école):	
	Poste antérieur:	
	Genre :	
	Origine nationale/ethnique:	
	Niveau d'études:	

ANNEXE F

Grille d'analyse

Thèmes:

Description des caractéristiques de la direction et son discours quant aux situations signalées.

- Perception de son rôle de direction

1) Les étapes de la direction à recourir à la DPJ:

Le protocole suivi à l'école pour avoir recours à la DPJ

Les personnes impliquées dans le processus

2) Les facteurs liés au processus décisionnel:

- L'environnement de l'établissement
- L'équipe-école
- La communication entre le personnel
- Les mesures disciplinaires de l'école
- Les situations qui ont mené à un signalement dans leur parcours professionnel

3) Les sentiments éprouvés par les directions en rapport avec le fait d'avoir signalé:

Les effets préjudiciables possibles de la DPJ sur le parcours de vie du jeune signalé,

Les idées préconçues (auprès des signalés et de la DPJ),

Sur-représentation d'une communauté dans le système de la protection de la jeunesse

Place aux éléments émergents :

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2001, 2011). *Pratiques sociales et représentations*. (3 éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Alterjustice (2016). *Statistiques : Criminalité chez les jeunes au Canada*. [En ligne] www.alterjustice.org/dossiers/statistiques/criminalité-jeunes.html <Consulté le 18 décembre 2016>.
- Association des centre jeunesse du Québec, (2010). *Mémoire présenté à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : Consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Québec, Association des centres jeunesse du Québec.
- Association des centre jeunesse du Québec, (2014). *Bilan de direction de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2014*. Québec, Association des centres jeunesse du Québec.
- Association des centre jeunesse du Québec, (2015), *Bilan de direction de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2015*. Québec, Association des centres jeunesse du Québec.
- Association des centre jeunesse du Québec, (2016). *Bilan de direction de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2016*, Québec, Association des centres jeunesse du Québec.
- Beaulieu, M. (1995). L'intervention psychosociale auprès de divers groupes ethniques: réflexion appliquée sur les pratiques en matière de justice mineurs. In A., Normandeau et E., Douyon (dir.), *Justice et communautés culturelles*, Montréal : Méridien, p.283-290.
- Belony, E. (2007). *La prise en charge des enfants de l'immigration haïtienne par la Direction de la protection de la jeunesse : une analyse comparative*. Mémoire à l'Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique- Centre Urbanisation, Culture et Société (INRS-UCS).
- Bérard, C. (2009). *Le processus de décision dans les systèmes complexes: une analyse d'une intervention systémique*. Thèse de doctorat en administration, Université du Québec à Montréal et Université Paris-Dauphine.

- Bernard, L. (2001). *Les trajectoires des jeunes d'origine haïtienne dans le système québécois de protection de la jeunesse*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Bernard, L. et McAll, C. (2004). *La surreprésentation des jeunes Noirs montréalais*. Montréal : centre de recherche sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS). www.cremis.ca
- Bernard, L. et McAll, C. (2010). *Revue du cremis, Jeunes Noirs et système de justice*. Hiver 2010, 3(1), p.7-14
- Bonardi, C. et Rousseau, N. (2001). *Les représentations sociales, état des lieux et perspectives*. Bruxelles: Éditions Mardaga, 250 p.
- Borri-Anadon, C. (2016). Chapitre 19 : Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration : des riches importants. In Maryse Potvin, Marie Odile Magnan et Julie Larochelle-Audet (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et Pratique*. Montréal: Fides Éducation, 306 p.
- Boulais, J-F. (1995). *La loi sur la protection de la jeunesse*, texte annoté, 3^e éd., Québec, SOQUIJ.
- Cadet, B. (2009). Chapitre 2: Modèles à utilité espérée (EU), à utilité subjectivement espérée (SEU) et modèles dérivés. In B. Cadet et G. Chasseigne (eds.) *Psychologie du jugement et de la décision: des modèles aux applications*. Éditions de Boek, Ouvertures Psychologiques. 478p.
- Capra, F. (2005). Complexity and life. *Theory, culture and society*, 22(5), p.33-44.
- Centre de recherche sur les services communautaires (1996). *La judiciarisation à la protection de la jeunesse: cheminement décisionnel des intervenants*. Université Laval et Association des centres jeunesse du Québec.
- Champoux, D. (2008). *La couleur tu temps*. [Documentaire]. Production: Pimiento, Diffuseur : Canal D.
- Clermont, P. (1988). *La perspective et le décideur*, Éditions Clermont Pepin C.P. Québec, 157 p.
- CSE. Conseil Supérieur de l'Éducation (2007). *Le DES, être sensible aux É«°enjeux sociaux et porte[r] les préoccupations ethniques, politiques et communautaires°». Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*.

- CDPDJ. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2005), *Le profilage racial: mise en contacte et définition*, Me Michèle Turenne, (Cat. 2.120-1.25), p.18.
- CDPDJ. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Québec.
- Commission sur le racisme systémique dans le système de justice pénale en Ontario (1995). *Rapport de la Commission sur le racisme dans le système de justice pénale en Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Dessureault, D., Éthier, L.-S., Milot, Dionne, T. M. et Dallaire, B. (2004). Taux de récurrence chez les enfants signalés à une direction de la protection de la jeunesse entre 1998 et 2002. *Service Social*, 51(1), 1-13.
- Douyon, E. (1981). *Les jeunes haïtiens et la justice des mineurs au Québec*. des Enfants d'immigrants haïtiens en Amérique du Nord, Québec. Actes du colloque sur les enfants haïtiens, p. 104-110.
- Douyon, E. (1993). Relations police-minorités ethniques. *Santé mentale au Québec*, 18(1), p.179-191
- Douyon, E. (2000). Les pratiques policières et les communautés noires au Québec. *Perspectives de la FCRR, Bulletin de la Fondation canadienne des relations raciales*, printemps-été 2000, p.8-9.
- Douyon, E. (2004). *La société québécoise face au phénomène du profilage racial*. Barreau du Québec. p.201 à 214.
- Durand, S. (1995). Les tribunaux et les minorités ethniques. In A., Normandeau et E., Douyon (dir.), *Justice et communautés culturelles*, Montréal : Méridien, pp.283-290.
- Easton, A. (1973). *Complex managerial decisions involving multiples objectives*. John Wiley & Sons, 421 p.
- Erickson, F. (1986). Cité dans Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *The qualitative research foundations and practices*. Montreal: Ed News.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur
- Goupil, G. (2007). «°Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage°», Éditions Gaëtan Morin, Boucherville, 3^e éd.

- Gouvernement du Québec. (1991). *Rapport du groupe de travail sur l'application des mesures de protection de la jeunesse. La protection sur mesure : un projet alectif*. Gouvernement du Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Direction générale de la prévention et des services communautaires.
- Gouvernement du Québec. (1989). *Manuel de références sur la Loi sur la protection de la jeunesse*. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1995). Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois. *Manuel de références pour la profession enseignante*. Édition Nouvelles. Dir. André Lemieux.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Éditions: Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., Chapitre 1-13-3, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015). Glossaire sur la politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Ensemble, nous sommes le Québec. Ministère de l'immigration et de la Diversité et de l'inclusion.
- Gouvernement du Québec. (2018). Bilan des DPJ-DP 2017, *Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal*. Récupéré le 14 août 2018 sur <https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/actualites/actualite/bilan-des-dpj-dp>
- Hohl., J. (1996). Qui sont «°les parents°» ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, p. 51-62.
- Jacob, M. et Laberge, D. (2001). L'évaluation des signalements à la Direction de la protection de la jeunesse : étude des facteurs qui influencent les décisions prises par les intervenants, *Criminologie*, 34(1), p. 123-155.
- Jaimes, A., Lecomte, Y. et Raphaël, F. (2008). Haïti-Québec-Canada vers un partenariat en santé mentale. *Revue haïtienne de santé mentale*, 1, p.67-79.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Représentation sociale: phénomènes, concepts et théories. In S., Moscovici. (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

- Jones, R., Gross, M. (1996). Decision making during organizational change: Observations on disjointed incrementalism in Australian local government authority. *Management Decision*, 34(7), p.23-32
- Joyal, R. et Provost, M. (1993). La Loi sur la protection de la jeunesse de 1977: une maturation laborieuse, un texte porteur, *Les cahiers de droit*, 34(2), p.635-639.
- Kabasele-Ntumba, F. (2015). *Les représentations sociales des parents d'origine haïtienne issus de l'immigration face à l'école Québécoise*. Mémoire, Maîtrise en travail social, Université du Québec à Montréal.
- Ladouceur, P. et Séguin, M. (2013). *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 36p.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisés à Montréal*. Thèse de doctorat, Département de Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.
- Lafortune, G. et Baldé, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles: un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine*, 12(1), p. 49-68.
- Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E. and Saint-Macary, J. (1995). Opening up decision making: the view from the black stool. *Organization Science*, 6(3), p.260-279.
- Laroche, H. (1995). From decision to action in organizations: decisions-making as a social representation. *Organization Science*, 6(1), p. 62-75.
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarmiento, J. et Descôteaux, M.-È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalaise aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, p. 233-241.
- Lavergne, C., Dufour, S. et Couture, D. (2014). *Point de vue des intervenants sur les disproportions des enfants issus de groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution*. *Altersitce*, 4(1), p.17-30.
- Lavoie-Taylor, G., (2017). *Liens entre les représentations sociales des professionnels concernant les familles noires et leur décision de signaler un enfant noir à la Direction de la protection de la jeunesse*. Mémoire, Département des arts et des sciences en psychoéducation, Université de Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Le défi éducatif collection : Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ième édition. Guérin.

- Lemieux, A. (dir) (1995). *Manuel de références pour la profession enseignante: Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois*. Éditions Nouvelle.
- Lessard, C. (2002). *Indicateurs repères relatifs à l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse 1993/1994 à 2000-2001*, Québec, Services des indicateurs de mesures de la performance, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- (LPJ) *Loi sur la protection de la jeunesse*, L.Q.2018, c.4, art. 38,38.1 et 39
- Mac Crimmon, K. (1974). *Managerial Decision-Making* In S.W. McGuire. *Contemporary Management*. New-York: Prentice-Hall.
- Mc Andrew, M. et Potvin, M. (1996). *Le racisme au Québec: éléments d'un diagnostic*. Collection Études et Recherches N°13, Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MAIICC). Québec : Éditeur officiel du Québec, 183 p.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, p.129-135.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). Chapitre 2: La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. In M., Potvin, M.-O., Magnan et J., Larochelle-Audet (dir). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et Pratique*. Montréal: Fides Éducation, 306 p.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2016). Chapitre 1 : La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social, In M., Potvin, Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal. 361 pages.
- McKenna, R.J et Martin-Smith, B. (2005). Decision making as a simplification process: new conceptual perspectives. *Management Decision*, 43(5-6), p. 821-836.
- Meek, J.W., De Laduranteu, J. and Newell, W.H. (2007). Complex systems, governance and policy administration consequences. *E:CO* Vol. 9, no 1-2, p.24-36
- Moisset, J.-J. (2010). Chapitre 5: L'éducation interculturelle et la gestion scolaire: un modèle d'analyse. In P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Les Presses de l'Université du Québec.

- Moreau, J., Cabaret, M., et Carignan, L. (2009). Le système de protection de la jeunesse au Québec. In M.-È. Clément et S. Dufour (Eds.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp.175-190). Anjou, Québec: CEC.
- Moscovici, S. (1979). Les représentations sociales. « *Coloquio sobre las representaciones sociales* ». Paris In Moscovici, S. (2003). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image son public*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Mulkay, F. (2006). « *Les représentations sociales: Étudier le social dans l'individu* ». www.isns.ulg.ac.be/m/supports/archives/socio_ideo_3.pdf
- Ouellet, F. (2010). Chapitre 10: La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P Toussain (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*. Les Presses de l'Université du Québec
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-180.
- Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne à Montréal: entre la communauté «°réelle°» et la communauté «°représentée°», *Sociologie et sociétés*, 29(2), p. 77-101.
- Potvin, M. (2002). *L'appartenance et la participation dans un Québec en mutation. L'expérience de deux générations d'origine au cours des années 1990*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. In M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.) *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal: Athéna Éditions, p. 137-170.
- Potvin, M. (2008). L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. *Revue Diversité Canadienne*, «°Les expériences des Canadiens de la deuxième génération °», 6(2), Printemps/Spring, p. 109-113.
- Potvin, M. et Latraverse, S. (2004). *Measurement of Discriminations in Canada. Comparative Study on the Collection of data to Measure the Extent and Impact of Discrimination in a selection of countries*. Bruxelles: édité par la Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales, Commission européenne, mai, 121p. (en français, anglais et allemand).

- Potvin M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada, mars. En ligne : www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), p. 515-545.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes. In Potvin, M. Voyer, B. et Bourdon, S. (eds.), *Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), p. 309-350.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. In S., Demers, D., Lefrançois, et M.-A., Éthier. (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Multimondes, p. 381-448.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal. 361 pages.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Chapitre 7 : Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. In M., Potvin, M.-O., Magnan et J. Larochelle-Audet (dir). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et Pratique*. Montréal: Fides Éducation, 306 p.
- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et Pratique*. Montréal: Fides Éducation, 306 p.
- Provencher, C. (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016) In *Chapitre 6 : Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines*. In M., Potvin, M.-O., Magnan et J., Larochelle-Audet (dir). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Montréal. Fides éducation, p.70-78.
- Sarmiento, J., et Lavergne, C. (2017). Les enfants et les jeunes des minorités ethnoculturelles en protection de la jeunesse et dans les services aux jeunes

- contrevenants: Portrait des usagers et de la trajectoire de service. *Défi Jeunesse*, 23(2), p.8-19.
- Semin, G.R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In (dir.) Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Simard Trottier, M. et Vachon, J. en collaboration avec Carrier, G. (1997). *Les déclarants à la protection de la jeunesse: itinéraire décisionnel*. Université de Laval: Laboratoire de recherche École de service social, 135p.
- Simon, H.A. (1960). *The new science of managements decision*. School of commerce, Accounts, and Finance, New-York University.
- Statistiques Canada (2016). Concepts et définitions des minorités [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/minorité01> <Consulté le 14 avril 2016>.
- Tardif, M. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants* sous la direction de A., Robichaud, M., Tardif et A. M., Perlaza. Presses de l'Université Laval. 215 p.
- Toussaint, P. (2010). Chapitre 2: Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble. In P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Trocmé, N., et Bala, N. (2005). False allegations of abuse and neglect when parents separate. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), p. 1333-1345.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation : méthodes en sciences humaines*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck, 503 pages.
- Van de Ven, A.H. (1992). Suggestions for studying strategy process: a research note. *Strategic Management Journal*, 13(1), p. 169-191
- Vasseur, P. (1999). *Protection de l'enfance et cohésion sociale du IV^e au XX^e siècle: Technologie de l'action sociale*. France : Éditions L'Harmattan. 332p.
- Vincent, J.-W. (2014). *Représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'élèves haïtiens arrivés à l'école secondaire québécoise après le séisme en Haïti le 12 janvier 2010, ainsi que celles d'enseignants et de directions d'école*. Thèse de doctorat, Département de l'éducation, Université du Québec à Montréal.