Document generated on 07/17/2025 11:33 a.m.

Revue de psychoéducation

Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014
School trajectories of children victims of parental maltreatment: Review of the literature (2007-2014)

Christine Maltais and Sylvie Normandeau

Volume 44, Number 2, 2015

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1039258ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1039258ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)
2371-6053 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Maltais, C. & Normandeau, S. (2015). Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*, *44*(2), 317–350. https://doi.org/10.7202/1039258ar

Article abstract

Children who are victims of parental maltreatment are at risk of various developmental problems, namely learning difficulties and academic problems. This review of the literature (2007-2014) highlights the impact of parental maltreatment on children's school trajectories and school achievement. During preschool years, these children present deficits in school readiness which predict reading problems upon entering primary school. In primary grades, they have difficulties acquiring skills in reading and mathematics and already present lower school achievement. These difficulties tend to increase over time. These children are more likely to present cognitive, emotional and behavioural difficulties that impair their ability to cope with learning situations and succeed in school. Results suggest that intervention aimed at supporting parents or foster care parents in their capacity to work with children in learning situations may contribute to the acquisition of learning skills and greater school achievement of these children.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2015

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue de psychoéducation
Volume 44, numéro 2, 2015, 317-350

Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014

School trajectories of children victims of parental maltreatment: Review of the literature (2007-2014)

C. Maltais[1]
S. Normandeau[2]

[1] Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire
[2] École de psychoéducation, Université de Montréal

Résumé

La maltraitance parentale est un facteur reconnu pour compromettre la sécurité et le développement des enfants et des adolescents, dont le parcours à l'école. L'objectif de cette recension est de faire état des travaux de recherche menés entre 2007 et 2014 qui documentent le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance et qui identifient les facteurs pouvant faire l'objet d'intervention préventive pour soutenir la réussite scolaire. Les constats qui émergent de ces travaux font ressortir que, dès les premières années du primaire, les enfants victimes de maltraitance sont susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture et en mathématiques, lesquelles peuvent s'aggraver avec le temps. Pour plusieurs, ces difficultés sont prédites avant même l'entrée à la maternelle par des retards dans l'acquisition des habiletés préscolaires. En classe, les enfants victimes de maltraitance ont des difficultés cognitives, émotionnelles et comportementales qui entravent leurs capacités à gérer efficacement les situations d'apprentissage et à réussir à l'école. Enfin, des interventions pourraient cibler les parents ou les familles d'accueil afin de les aider à mieux soutenir les apprentissages des enfants et favoriser le développement des caractéristiques bénéfiques à la gestion efficace et autonome des apprentissages scolaires.

Mots-clés : parcours scolaire, maltraitance parentale, autorégulation, parent, enfant.

Correspondance :
Sylvie Normandeau,
École de Psychoéducation,
Pavillon Marie-Victorin, Local C-434,
90, av. Vincent-d'Indy,
Université de Montréal, Montréal (Québec) H2V 2S9

Tél. : 514 343-6111 # 2533
sylvie.normandeau@umontreal.ca

Abstract

Children who are victims of parental maltreatment are at risk of various developmental problems, namely learning difficulties and academic problems. This review of the literature (2007-2014) highlights the impact of parental maltreatment on children's school trajectories and school achievement. During preschool years, these children present deficits in school readiness which predict reading problems upon entering primary school. In primary grades, they have difficulties acquiring skills in reading

and mathematics and already present lower school achievement. These difficulties tend to increase over time. These children are more likely to present cognitive, emotional and behavioural difficulties that impair their ability to cope with learning situations and succeed in school. Results suggest that intervention aimed at supporting parents or foster care parents in their capacity to work with children in learning situations may contribute to the acquisition of learning skills and greater school achievement of these children.

Keywords: School trajectories, parental maltreatment, self-regulation, parents, children.

Au Québec, la maltraitance parentale est définie par les conduites commises (p. ex., abus physique ou sexuel) ou omises (p. ex. négligence, abandon) par le parent envers un enfant et signalées aux autorités en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse (Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), 2010). La maltraitance parentale est clairement reconnue pour freiner le développement de plusieurs domaines de compétence chez les enfants dont la réussite scolaire est certainement l'une des facettes les plus préoccupantes. Des travaux indiquent que la majorité des enfants victimes de maltraitance parentale éprouvent des difficultés scolaires et accumulent des retards au cours des années du primaire et du secondaire (p. ex., Decaluwe, Poirier et Simard, 2009; Rouse et Fantuzzo, 2009). De plus, le risque d'être parmi les élèves les plus faibles de la classe et vivre des échecs scolaires est considérable chez les enfants placés en famille d'accueil (voir Trout, Hagaman, Casey, Rei et Epstein, 2008). Ces difficultés ne sont pas négligeables, puisque le faible rendement scolaire et les difficultés à obtenir un diplôme d'études secondaires compte parmi les aspects critiques qui s'associent à la poursuite d'activités criminelles ou violentes à l'âge adulte (Smith, Park, Ireland, Elwyn et Thornberry, 2013).

Les effets néfastes de la maltraitance parentale sur la réussite scolaire ne sont plus à démontrer. En 2007-2008, deux recensions de recherche arrivaient à ce constat (Stone, 2007; Trout et al., 2008), tout en dégageant des orientations de recherche vers lesquelles les travaux devraient désormais se pencher. Plus particulièrement, une meilleure compréhension du parcours scolaire et des facteurs susceptibles de protéger la réussite de ces enfants pourrait s'avérer importante, puisqu'elle permettrait de mieux identifier les pistes qui pourraient faire l'objet d'intervention préventive et protéger la réussite scolaire des enfants victimes de maltraitance. Dans cet article, une synthèse des travaux menés entre 2007 et 2014 qui permettent de documenter le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance et les facteurs susceptibles de protéger leur réussite est proposée.

Méthodologie de la recension

Différentes procédures ont permis de sélectionner les articles. D'abord, deux concepts clés et leurs descripteurs ont été définis pour guider la recherche des articles dans les banques de données. Ensuite, des critères de sélection ont permis de baliser les travaux retenus aux fins d'une analyse plus approfondie

La maltraitance parentale et le parcours scolaire comme concepts clés.

Maltraitance parentale. La maltraitance parentale induit une situation où la sécurité et le développement d'un enfant sont sérieusement compromis par le milieu et nécessitent une intervention de l'État pour y mettre fin. Au Québec, la Loi de la protection de la Jeunesse (LPJ) est le cadre de référence utilisé pour juger de ces situations. Cette loi propose cinq indicateurs pour mesurer la maltraitance parentale, soit les situations d'abandon, la négligence, les mauvais traitements psychologiques, l'abus sexuel ou physique, et la présence de troubles de comportement sérieux chez l'enfant. Une situation d'abandon renvoie à une situation où les parents n'assument plus les soins, l'entretien ou l'éducation de leur enfant, et qu'aucune autre personne n'est tenue d'y répondre. La négligence, pour sa part, décrit une situation où les parents sont dans l'incapacité de répondre aux besoins physiques, sanitaires et éducatifs de leur enfant (MSSS, 2010). Quant aux mauvais traitements psychologiques, il s'agit d'une situation où les comportements des parents causent un préjudice extrême à l'enfant (ex., indifférence, dénigrement, rejet affectif, isolement, menaces, exploitation). À cet égard, le cas des enfants témoins ou victimes de violence familiale est reconnu comme une forme potentielle de violence psychologique. Par ailleurs, les abus sexuels incluent différents gestes à caractère sexuel qu'un adulte porte envers l'enfant, avec ou sans contacts physiques, alors que les abus physiques renvoient à des sévices corporels ou l'utilisation de méthodes éducatives déraisonnables (ex., coups provoquant une blessure) des parents envers leur enfant. Enfin, le motif de trouble de comportement sévère est une situation où les conduites d'un enfant portent atteinte à son intégrité (physique ou psychologique) ou à celle des autres, sans que les parents prennent les moyens pour y mettre fin (MSSS, 2010). Dans cette recension, la maltraitance parentale a été traitée au sens large, c'est-à-dire en incluant les situations qui décrivent les actes d'abus ou de négligence perpétrés par les parents envers leurs enfants, de même que les situations où les enfants ont fait l'objet d'un placement (ex., famille d'accueil). Une liste des descripteurs du concept de *maltraitance* et des concepts qui s'y apparentent est présentée au Tableau 1.

Parcours scolaire. Le parcours scolaire décrit les étapes du système d'éducation que franchit l'élève pendant sa période de scolarisation. Le système d'éducation québécois oblige la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, soit le temps d'acquérir une formation générale. La période de scolarisation obligatoire comprend une année facultative à la maternelle 5 ans, six années au primaire (6-12 ans) et cinq années au secondaire (12-16 ans). À la fin du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires ou un diplôme qualifiant (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Un des indicateurs qui mesure le parcours scolaire est la réussite scolaire. Cette dernière est mesurée à l'aide de tests standardisés (français, mathématiques), des taux de reprise d'une année, de la mise en place de mesures de soutien scolaire (adaptation scolaire), du nombre de jours de présence/absence scolaire et des risques d'échecs scolaires. Le taux de diplomation ou le nombre d'années de scolarité complétées sont également des indicateurs adéquats du parcours scolaire (Scherr, 2007; Trocmé, 2009). Une liste des descripteurs associés au *Parcours scolaire* et des concepts apparentés est présentée au Tableau 1.

Tableau 1. Descripteurs pour le concept de maltraitance et parcours scolaire

Concept clé / *Concepts apparentés*	Descripteurs (anglophones)	Descripteurs (francophones)
Maltraitance		
Famille d'accueil	Another plan permanent living arrangement/ Emergency care/ Family education care/ Foster / Foster care/ Foster care adoption/ Foster child/ Group care/ Group home/ Kindship care/ Long-term education care/ Out-of-home care/ Relative care/ Residential/ Residential care/ Residential treatment/ Shared family care/ Treatment education care	Famille d'accueil/ Placement en famille d'accueil/ Placement en institution/ Prise en charge/ Projet de vie/ Ressource intermédiaire
Maltraitance	Abuses children/ Child abuse and neglect/ Domestic violence/ Maltreatment children/ Maltreatment/ Physical abuses/ Physical violence/ Psychological maltreatment/ Recurrence of child abuse and neglect	Maltraitance/ Maltraitance physique/ Maltraitance psychologique/ Mauvais traitements physiques/ Négligence/ Récurrence des abus et de la négligence envers les enfants Violence familiale/ Violence physique
Négligence	Educational neglect/ Emotional neglect/ Neglected/ Neglected children/ Physical neglect	Enfants négligés/ Négligence/ Négligence éducative/ Négligence émotionnelle/ Négligence physique
Protection de la jeunesse	Child protective service/ Child welfare service/ Incest/ Sexual abuse/ Sexual abuse children/ Treatment education care/ Welfare children/ Welfare youth	Bien-être des enfants et des familles/ Centre jeunesse/ Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse/ Centre de réadaptation/ Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté/ l'adaptation/ Centre de réadaptation pour jeunes mères en difficulté/ Services de protection de l'enfance

Parcours scolaire		
Difficultés scolaires	Academic competence/ Learning disabilities/ School adaptation/ School difficulties/ School functioning/ School motivation/ School readiness/ Special needs children	Adaptation scolaire/ Besoins particuliers/ Classes spécialisées/ Compétence scolaire/ Difficultés scolaires/ Écoles spécialisées/ Éducation spécialisée/ Fonctionnement scolaire/ Engagement scolaire / Motivation scolaire/ Préparation à l'école/ Programmes d'éducation spéciaux/ Problèmes de comportement/ Programme scolaire spécialisé répondant aux besoins de l'enfant sur le plan éducatif, affectif ou comportemental/ Retards scolaires/ Troubles d'apprentissage
Matières scolaires	Arithmetic/ Mathematic/ Reading/ Spelling/ Writing	Arithmétique/ Écriture/ Épellation/ Français/ Mathématique
Rendement scolaire	Academic/ Academic achievement/ Academic performance/ Drop out/ Education/ School achievement/ School performance	Décrochage scolaire/ Performance scolaire/ Persévérance scolaire/ Rendement scolaire/ Résultats scolaires
Trajectoire	Longitudinal/ Trajectories	Parcours scolaire/ Trajectoire
Autres	Adolescence/ Children/ Elementary/ High school/ Kids/ Kindergarten/ Preschool/ Teenager	Adolescent/ Élémentaire/ Enfants/ Maternelle/ Préscolaire/ Secondaire

Procédures et critères de sélection des articles dans les périodiques scientifiques. La recherche des articles a été réalisée en combinant les différents groupes de descripteurs pour la *maltraitance* et le *parcours scolaire* dans les bases de données électroniques. Seules les bases de données comprenant des périodiques électroniques (p. ex., journaux scientifiques) qui touchent les domaines de l'éducation et de la psychologie ont été utilisées, soit les bases de données PsychINFO, ERIC, Francis et Repère. À la suite de ce repérage, un premier tri des documents a été effectué dans le but d'écarter les textes qui n'étaient pas pertinents (ex., parcours scolaire d'enfants handicapés, autisme). Les thèses et les articles professionnels ont été systématiquement exclus. Au total, 350 articles ont fait l'objet d'une première lecture. L'établissement de critères d'inclusion et d'exclusion a permis de circonscrire la sélection des écrits. Trois critères d'inclusion ont été identifiés : 1) les études devaient être publiées entre 2007 et 2014, soit à la suite des recensions de Stone (2007) et Trout et al. (2008) présentés en introduction; 2) elles devaient être menées auprès d'un échantillon d'enfants ou d'adolescents ayant été victimes de maltraitance ou recevant des services de la protection de la jeunesse; 3) elles devaient être reliées au parcours scolaire (rendement scolaire ou indicateurs de rendement). Cinq critères d'exclusion des recherches ont également été choisis : 1) les études qui portaient sur un autre contexte que le parcours scolaire; 2) celles qui utilisaient un échantillon qui ne comprenait pas d'enfants victimes de maltraitance ou recevant des services de la protection de la jeunesse; 3) celles qui utilisaient des données provenant d'enfants victimes de maltraitance qui ne reçoivent pas de services de la protection de la jeunesse; 4) les études qui étaient conduites dans un autre pays que le Canada, les États-Unis ou les pays européens; 5) celles qui décrivaient l'état des services et des programmes scolaires chez les enfants maltraités, sans décrire l'effet direct de ces services sur le parcours scolaire. Au total, 28 articles ont été retenus pour une analyse plus détaillée.

Analyse et synthèse des études. Les 28 articles de recherche retenus ont été analysés de façon plus détaillée afin de vérifier si leur contenu permettait de répondre aux objectifs spécifiques de la recension des écrits. Cette analyse considérait les éléments suivants : auteurs/année, objectifs/hypothèses de recherche, variables liées à la maltraitance et au parcours scolaire, type de devis de recherche, caractéristiques de l'échantillon (âge, sexe, provenance de l'échantillon), caractéristiques des instruments de mesure (qualité psychométrique) et résultats obtenus. Au final de cette analyse, quatre recensions d'écrits et 24 articles de recherche publiés entre 2007 et 2014 décrivaient le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance et les facteurs qui s'y rattachent (voir les Tableaux 2 et 3 présentés à l'annexe 1) pour une description synthèse de ces études.

Procédures de recension des études québécoises inédites. Une dernière étape de la recension a été consacrée à l'identification de travaux de recherche ou de documents produits pour décrire le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance au Québec, en dehors des travaux publiés dans les revues scientifiques et peu importe l'année de publication. Ces recherches ont été réalisées en consultant les documents provenant de la littérature grise disponible sur les sites web dont les thématiques sont connexes au thème de cette recension : groupes de recherche, groupes de soutien, sites gouvernementaux ou paragouvernementaux.

Une recherche élargie sur les moteurs de recherche du web a permis de compléter la recension des travaux menés au Québec.

Synthèse

Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance. L'analyse de la trajectoire scolaire permet de rendre compte des variations du rendement scolaire (augmentation / diminution) à travers plusieurs temps de mesure. Une seule étude réalisée auprès d'enfants aux États-Unis (Caroline du Nord) a décrit les trajectoires scolaires des enfants maltraités de la maternelle à la 6e année du primaire, soit celle de Leiter (2007). En mesurant annuellement le nombre de jours d'absence à l'école et la moyenne du rendement scolaire, les analyses ont montré que le nombre de jours d'absence des élèves augmente à la suite de l'intervention des services de protection de la jeunesse, alors que le rendement scolaire a tendance à moins décliner lorsque les enfants reçoivent des services de protection, comparativement à ceux qui n'en bénéficiaient pas. Cette étude est importante puisqu'elle suggère que l'intervention psychosociale mise en place par les services de protection de la jeunesse peut contribuer à améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants victimes de maltraitance.

D'autres recherches réalisées aux différents moments du parcours scolaire des enfants ont permis de relier la maltraitance au rendement scolaire en lecture et en mathématiques. Ces recherches suggèrent que l'âge où les mauvais traitements sont rapportés influence les difficultés en compréhension de la lecture. Comparés aux enfants évalués pour maltraitance avant l'âge d'un an, ceux qui le sont après (entre 1 et 3 ans) sont plus à risque d'éprouver des difficultés en lecture cinq ans plus tard (Scarborough et McCrae, 2010). D'autres travaux suggèrent également que les difficultés en lecture commencent à s'observer dès l'entrée à la maternelle et en 1re année (Pears, Fisher, Bruce, Kim et Yoerger, 2010), particulièrement chez les enfants qui ont été victimes de négligence ou d'un manque de supervision parentale en comparaison à ceux victimes d'abus physique (Coohey, Renner, Hua, Zhang et Whitney, 2011). D'autres résultats indiquent aussi que les élèves de 2e année du primaire victimes de maltraitance sont plus à risque de ne pas rencontrer les standards de lecture qui leur permettraient de graduer en 3e année (Rouse et Fantuzzo, 2009), même si les enfants sont placés en dehors du milieu familial (Fantuzzo et Perlman, 2007). La maltraitance vécue entre 4 et 12 ans aurait également des effets délétères sur l'apprentissage de la lecture au moment où les élèves s'apprêtent à entrer au secondaire, à l'âge de 12 ans (Thompson et Whimper, 2010). Enfin, les difficultés en lecture sont plus importantes chez les enfants victimes de maltraitance ayant aussi des difficultés émotionnelles, cognitives ou comportementales, comparés à ceux victimes de maltraitance sans difficulté (Haight, Kayasama, Kincaid, Evans et Kim, 2013).

En ce qui a trait au parcours en mathématiques, les quelques données disponibles font état de constats aussi clairs qu'en lecture, suggérant que la maltraitance crée des préjudices pour l'apprentissage des mathématiques dès les premières années du primaire. L'acquisition des méthodes de calcul et de résolution de problème est plus problématique chez les enfants évalués pour mauvais traitements avant un an, comparé à ceux qui le sont après (entre 1 et

3 ans) (Scarborough et McCrae, 2010). La maltraitance prédit aussi les retards scolaires en mathématiques et le redoublement en 2e année (Rouse et Fantuzzo, 2009). Le rendement en mathématiques pourrait aussi être influencé négativement par la durée de la maltraitance (Coohey et al. 2011), tout particulièrement chez les élèves qui présentent des problèmes de comportement (Coohey et al. 2011). Enfin, les difficultés en mathématiques sont plus importantes chez les enfants victimes de maltraitance avec des difficultés émotionnelles, cognitives ou comportementales, comparés à ceux maltraités qui n'en présentent pas (Haight et al., 2013).

Les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires sont peu documentés chez les élèves victimes de maltraitance. Cependant, une recherche menée au Manitoba (Canada) a récemment décrit les taux d'abandon scolaire d'adolescents recevant des services de la protection de la jeunesse. Les résultats indiquent que sept ans après le début de la 9e année (équivalent à la 3e secondaire), les adolescents qui reçoivent des services de la protection de la jeunesse éprouvent des difficultés à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Plus précisément, 43 % des adolescents ayant reçu des services de protection entre 10 et 17 ans n'ont pas gradué sept ans après le début de leur 9e année. Ce taux augmente encore plus lorsque d'autres facteurs de risque sont combinés aux services de la protection de la jeunesse. Ainsi, 62 % des adolescents ayant reçu bénéficié des services de la protection de la jeunesse et ayant une mère adolescente au moment de leur naissance n'ont pas gradué, tandis que 84 % des adolescents ayant reçu des services de la protection de la jeunesse, ayant une mère adolescente au moment de leur naissance et vivant dans un milieu défavorisé n'ont pas gradué (Brownell, Roos, MacWilliams, Leclair, Ekuma et Fransoo, 2010).

Les résultats des travaux menés au Québec font échos à ceux rapportés précédemment ailleurs au Canada et aux États-Unis. Ces travaux montrent que la majorité des enfants victimes de maltraitance ont des difficultés d'apprentissage et accumulent des retards scolaires au cours du primaire et du secondaire. Au début des années 1990, un rapport de recherche indiquait que 69 % de ces enfants avaient cumulé au moins une année de retard scolaire (Marcoux, 1993). Une dizaine d'années plus tard, d'autres travaux arrivaient à un constat similaire en rapportant que 34 % des enfants âgés entre 6 et 12 ans en contact avec les centres jeunesse avaient cumulé au moins une année de retard scolaire (Pauzé et al., 2004a); ce taux s'élevait à 63 % chez les adolescents (Pauzé et al., 2004b). Plus récemment, des données recueillies auprès d'enfants placés en familles d'accueil ont indiqué que 11 % de ceux âgés de 5 à 8 ans avaient recommencé une année scolaire, comparativement à 44 % de ceux âgés de 10 ans et plus (Decaluwe et al., 2009). Il est aussi intéressant de rapporter les résultats d'une récente évaluation des retards scolaires d'enfants en contact avec le Centre de la jeunesse et de la famille de Batshaw (Coughlin, Esposito et Trocmé, 2010). Cette évaluation montre que ces enfants sont plus susceptibles d'avoir un retard d'une année au cours de leur scolarisation que d'autres enfants fréquentant la même commission scolaire. Un retard scolaire d'une année scolaire s'observe dès les premières années du primaire chez les garçons alors qu'il apparaît plutôt au début du secondaire chez les filles. Quant au décrochage scolaire, une étude menée auprès de deux groupes de jeunes adolescents québécois âgés de 12 à 17 ans (adolescents avec services des centres jeunesse = Groupe CJ; adolescents sans service des centres

jeunesse = Groupe témoin) indique que le phénomène est plus répandu auprès des adolescents du groupe CJ (19 % des garçons; 5 % des filles) qu'auprès du groupe témoin (1 % des garçons; 1 % des filles) (Toupin, Pauzé, Frappier, Cloutier et Boudreau, 2004).

Le constat qui se dégage de ces travaux confirme que la réussite scolaire est problématique chez les enfants victimes de maltraitance. Plusieurs caractéristiques de la maltraitance permettent de nuancer le lien entre la maltraitance et la réussite scolaire, tels que l'âge où la maltraitance est subie, les formes et la durée des mauvais traitements, l'âge de la mère à la naissance et la pauvreté. À ce jour, les résultats suggèrent que le rendement scolaire tend à décliner progressivement dès les premières années du primaire, et que les enfants victimes de maltraitance ont des difficultés tant en lecture qu'en mathématiques. À l'adolescence, ces derniers sont particulièrement à risque d'abandon des études avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

Acquisition des habiletés préscolaires en français et mathématiques. Au-delà des recherches décrivant le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance, d'autres se sont intéressées au développement des compétences préscolaires qui préparent les enfants à réussir à l'école. Les habiletés préscolaires sur le plan de la littéracie et des mathématiques ont de puissantes répercussions sur la réussite scolaire ultérieure (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon et Hooper, 2006; Chatterji, 2006; Duncan et al., 2007; Hooper, Roberts, Zeisel, et Poe, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Toutefois, plusieurs enfants victimes de maltraitance semblent avoir des retards sur ces différentes caractéristiques au moment de faire leur entrée à la maternelle.

L'acquisition des habiletés en lecture repose sur deux principales dimensions, la compréhension du langage et l'identification des mots (Réseau canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). La compréhension du langage renvoie à des aspects phonologiques (sons du langage), syntaxiques (ordre des mots dans une phrase) et sémantiques (connaissance du mot et de son sens), tandis que l'identification des mots correspond à la compréhension conceptuelle de l'écrit (les formes ont une finalité), à la conscience phonémique (les formes s'associent à des sons/des mots), aux principes de l'alphabet (connaissance des lettres) et ultimement aux principes qui régissent le code alphabétique et l'écriture. Les recherches s'intéressant à l'acquisition de la lecture chez les enfants maltraités soutiennent que l'exposition à de tels sévices crée un contexte nettement moins favorable au développement précoce du langage et des habiletés cognitives, lequel entraîne à son tour des répercussions sur l'acquisition de la lecture (Coohey et al., 2011; Pears et al., 2010; Pears, Heywood, Kim et Fisher, 2011; Scarborough et McCrae, 2010). Ainsi, les enfants victimes de maltraitance entrent à l'école avec des retards de langage qui nuisent sérieusement à leur apprentissage de la lecture.

Quant aux mathématiques, aucune étude menée auprès des enfants maltraités n'a encore porté sur les prérequis qui préparent à l'apprentissage des mathématiques. Il existe toutefois quelques rares études qui commencent à s'intéresser aux rôles de la manipulation d'objets concrets et de leurs représentations mentales dans l'apprentissage précoce des mathématiques, particulièrement les

connaissances mathématiques informelles (Ramani et Siegler, 2011; Starkey, 2009; Starkey, Klein et Wakely, 2004). Celles-ci renvoient à des connaissances plus concrètes que les connaissances mathématiques formelles acquises à l'école (ex., compter des ensembles d'objets, résoudre de simples problèmes arithmétiques, nommer et analyser les attributs des formes à deux ou trois dimensions, etc.). Bien qu'aucune étude connue ne permet d'appuyer empiriquement si les enfants maltraités accumulent des retards en regard de l'acquisition des habiletés préscolaires en mathématiques, il est justifié de se demander si ces derniers entrent à la maternelle en ayant déjà cumulé des retards par rapport à leurs pairs du même âge.

À la lumière de ce qui précède, les prérequis nécessaires pour vivre des réussites à l'école ne semblent pas pleinement développés chez les enfants victimes de maltraitance (Manly, Lynch, Oshri, Herzog et Wortel, 2013). Entre autres, les lacunes langagières et cognitives sur lesquelles les chercheurs attirent l'attention pourraient compromettre les premiers apprentissages en lecture et en mathématiques (p. ex., Scarborough et McCrae, 2010) et produire des écarts d'apprentissage avec les autres enfants qui pourraient se maintenir tout au long des années du primaire et du secondaire (Fantuzzo et Perlman, 2007; Rouse et Fantuzzo, 2009). En plus de ces écarts, d'autres caractéristiques personnelles regroupées sous différentes catégories de facteurs cognitif, émotionnel et comportemental ont été soulevées dans les travaux sur l'autorégulation de l'apprentissage des enfants victimes de maltraitance (p. ex., Pears, Kim, Fisher et Yoerger, 2013; Perkins et Graham-Bernnman, 2012 : Perzow, Petrenko, Garrido, Combs, Culhane et Taussig, 2013).

Scolarisation et autorégulation de l'apprentissage chez les enfants victimes de maltraitance parentale. À l'école, l'un des facteurs reconnus pour soutenir la scolarisation est la capacité d'autorégulation des enfants, puisqu'elle renvoie à un ensemble de processus que l'enfant met en place pour diriger, organiser et synthétiser ses pensées, ses émotions et ses comportements vers un but d'apprentissage (Perkins et Graham-Bermann, 2012; Schunk, 1994). Par exemple, les enfants qui autorégulent leur démarche d'apprentissage planifient l'action d'apprendre en se fixant des buts. Ils réalisent la tâche en portant leur attention sur la situation d'apprentissage, en contrôlant leurs efforts, en gérant leurs émotions et en persévérant devant les difficultés. Ces enfants s'autoévaluent en tentant d'identifier les causes de la réussite ou de l'échec ou en exprimant ouvertement leur sentiment de satisfaction face à la réussite (Zimmermann et Kitsantas, 2005; Zimmermann et Cleary, 2009). Bien qu'il existe très peu de recherches qui décrivent avec précision les stratégies mises en place par les élèves victimes de maltraitance dans les situations d'apprentissage, les travaux soulèvent plusieurs facteurs qui laissent croire que ces derniers éprouvent des difficultés d'autorégulation émotionnelle, cognitive ou comportementale qui nuisent à leurs apprentissages en classe (p. ex., Pears, Kim, Fisher et Yoerger, 2013; Perkins et Graham-Bernnman, 2012; Perzow, Petrenko, Garrido, Combs, Culhane et Taussig, 2013). 7

Au plan cognitif, une étude menée auprès d'enfants victimes de maltraitance qui amorcent leur première année du primaire indique qu'ils éprouvent des difficultés à orienter leurs efforts cognitifs sur la tâche (p. ex., planifier leur travail, utiliser des stratégies efficaces, résoudre leur problèmes, persévérer devant les difficultés), et à réguler leurs efforts (Pears et al., 2013). Toujours au début du primaire, ces enfants seraient plus enclins à éprouver des difficultés d'attention (Scarborough et McCrae, 2008; Pears et al., 2010), des fonctions exécutives (Perkins et Graham-Bermann, 2012) et du langage (Manly et al., 2013). Au plan affectif, la sévérité de la maltraitance est liée négativement à la confiance de l'enfant et à sa capacité de réagir de façon efficace et autonome aux émotions négatives dès l'âge de 4 ans (Manly et al., 2013). De plus, ces enfants sont moins engagés envers l'école (ennui, faible appréciation de l'école / enseignant) (Schnurr et Lohman, 2013), présentent davantage de signes d'anxiété (problème internalisé) et d'agressivité (problème externalisé) (Lee et Jonson-Reid, 2009; Ringeisen, Casanueva, Urato et Cross, 2008; Scarborough et McCrae, 2008; Schultz, Tharp-Taylor, Haviland et Jaycox, 2009). Ils sont également plus susceptibles de vivre des conflits dans leurs interactions avec les autres (Scarborough et McCrae, 2008; Schultz et al., 2009), de développer des troubles émotionnels sévères tels qu'un trouble sévère de l'attachement (O'Neill, Guenette et Kitchenham, 2010) et d'exprimer des symptômes de dissociation (ex. désillusion, froideur émotionnelle, problème de mémoire) (Perzow et al., 2013). Au plan comportemental, une proportion non négligeable de ces enfants seraient moins aptes à suivre des routines et à respecter des règles scolaires (p. ex, Coohey et al., 2011; Scarborough et McCrae, 2010). Ils manifestent aussi davantage de comportements inadéquats qui nécessitent de mettre en place des services d'adaptation scolaire (Lee et Jonson-Reid, 2009; Petrento, Culhane, Garrido et Taussig, 2011; Ringeisen et al., 2008; Scarborough et McCrae, 2008; 2010). Enfin, les résultats de ces récents travaux sur l'autorégulation corroborent ceux d'autres études menées avant la période de recension du présent article. Ces travaux soulevaient notamment que les enfants victimes de maltraitance se construisent de fausses représentations de leurs compétences en les sous-évaluant ou en les surévaluant (Vondra, Barnett et Cichetti, 1990), expriment moins d'émotions positives face au succès (ex. fierté) et plus d'émotions négatives face à l'échec (ex., gêne) (Allessandri et Lewis, 1996; Sullivan, Bennett et Lewis, 1999), n'abordent pas d'emblée les apprentissages avec curiosité et confiance, mais plutôt avec aversion (Barnett, Vondra et Shonk, 1996), et ont moins tendance à approcher les situations avec lesquelles ils sont moins familiers que leurs pairs non maltraités (Aber et Allen, 1987).

Ces constats concernant les difficultés des enfants victimes de maltraitance à réguler leurs apprentissages scolaires s'avèrent importants, puisque de nombreux travaux menés dans le domaine de la réussite scolaire identifient l'autorégulation comme un puissant facteur de protection de la réussite scolaire (p. ex., Zimmerman et Kitsankas, 2005). De plus, une récente étude menée auprès des enfants victimes de maltraitance suggère que les interventions visant à favoriser une meilleure autorégulation pourraient soutenir la réussite de ces enfants lors de période charnière de la scolarisation comme la transition au secondaire. Cette étude menée auprès d'un échantillon de jeunes adolescents en famille d'accueil, qui participent à un programme de prévention des difficultés psychosociales avant la transition au secondaire (6e année), a montré que les perceptions de compétence

scolaire s'améliorent entre la fin du primaire, la 1re et la 2e année du secondaire (Pears, Kim et Leve, 2012).

Sommes toute, ces travaux laissent entendre que les interventions visant à favoriser une meilleure autorégulation des apprentissages scolaires pourraient soutenir la réussite des enfants victimes de maltraitance. De plus, d'autres recherches s'intéressant au rôle de la famille et de la figure parentale dans la réussite scolaire des enfants victimes de maltraitance indiquent que les comportements d'engagement du parent dans le suivi scolaire de l'enfant contribuent à une meilleure gestion des situations d'apprentissage scolaire. Ces conclusions convergent vers celles d'autres travaux de recherche s'intéressant au rôle de la famille et des parents dans la réussite scolaire des enfants (p. ex., voir Grolnick, Friendly et Bellas dans Wentzel et Wigfield, 2009; Pomerantz, Grolnick et Price, 2005).

L'engagement scolaire des parents ou d'une figure parentale.

L'engagement scolaire des parents renvoie aux valeurs et attitudes des parents envers l'école, de même qu'aux aspirations qu'ils entretiennent envers leur enfant (Catsambi, 2001; Englund, Luckner, Whaley et Engeland, 2004). Ces comportements se traduisent notamment par la présence et l'attention du parent envers les activités scolaires de l'enfant (ex., entretenir des contacts réguliers avec l'enseignant, participer aux activités scolaires) (p. ex., Dearing, Kreider, Simpkins, et al., 2006; Machen, Wilson et Notar, 2004), de même que par leur capacité à faire le pont entre l'école et la maison en fournissant l'encadrement et le soutien nécessaires pour que l'enfant réussisse ses tâches scolaires (p. ex., faire des activités de littéracie familiale, faire les devoirs et leçons, transmettre des connaissances générales, enseigner des stratégies à l'enfant pour mémoriser et mieux comprendre les contenus scolaires, s'assurer que l'enfant ait le matériel scolaire nécessaire à l'école, etc.).

Une étude menée par Pears et ses collaborateurs (2010) auprès d'enfants de maternelle et de 1re année placés en famille d'accueil a vérifié le rôle médiateur de l'engagement des parents d'accueil dans la relation entre la maltraitance et la réussite scolaire en lecture, et entre la maltraitance et l'autorégulation socioémotionnelle. Les résultats ont montré que la relation entre la maltraitance et la réussite scolaire des enfants, de même que la gestion socioémotionnelle dans une situation d'apprentissage, transite par la qualité de l'engagement parental dans le suivi scolaire. Ces résultats sont importants puisqu'ils suggèrent qu'un engagement scolaire élevé d'une figure parentale favorise une gestion efficace et autonome des situations d'apprentissage chez les enfants qui ont été victimes de maltraitance parentale.

Par ailleurs, une autre étude prospective en deux temps (Font et Jack, 2013) s'est penchée sur les liens entre le statut de placement des enfants (temps 1 = lieu d'hébergement au moment de la 1re évaluation; temps 2 = lieu d'hébergement 18 mois plus tard) et certains facteurs favorables à l'autorégulation des apprentissages comme l'engagement cognitif (ex., fournir des efforts à l'école), émotionnel (ex., plaisir d'être à l'école) et comportemental (ex., bien s'entendre avec l'enseignant).

Ces enfants appartenaient à l'un des quatre groupes suivants : a) ceux qui n'ont jamais été retirés de leur milieu familial, b) ceux qui ont été retirés de leur milieu familial au temps 2, c) ceux qui ont été retirés du milieu de façon continue aux temps 1 et 2, 4) ceux qui ont été réintégrés dans leur famille. Les résultats ont indiqué que les enfants placés en famille d'accueil sont plus engagés au plan cognitif et émotionnel que les enfants qui n'ont jamais été retirés de leur milieu familial .

Bien que la présence de maltraitance parentale chez les enfants soit un indicateur que les parents présentent également des difficultés, il convient d'accorder une attention aux processus qui favorisent la réussite scolaire chez les enfants qui en sont victimes. Entre autres, ces travaux (Font et Jack, 2013; Pears et al., 2010) suggèrent que les enfants victimes de maltraitance pourraient mieux réussir à l'école lorsque les parents ou une figure parentale participent à leurs apprentissages. D'autres travaux visant à savoir comment soutenir, à titre d'intervenant en protection de la jeunesse, voire en milieu scolaire, l'engagement du parent ou d'une figure parentale dans l'apprentissage scolaire des enfants victimes de maltraitance, devraient être menés.

Conclusion

Cette recension de travaux de recherche sur le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance et les facteurs susceptibles de soutenir la réussite scolaire permet de dégager quelques implications pratiques pour mieux soutenir la réussite scolaire des enfants victimes de maltraitance. Entre autres données, elle met en évidence que le parcours scolaire de ces enfants est susceptible d'être problématique dès l'entrée à la maternelle et que les difficultés de lecture et de mathématiques risquent de se maintenir dans le temps. Ces difficultés s'observent avant même l'entrée à la maternelle par la présence de retards dans l'acquisition des habiletés préscolaires en littéracie et en mathématiques, lesquelles prédisent aussi des retards scolaires dans les premières années du primaire. De plus, les difficultés personnelles des enfants au plan cognitif, émotionnel et comportemental jouent un rôle déterminant dans les difficultés rencontrées à l'école en freinant leur capacité de gérer efficacement et de façon autonome les situations d'apprentissage scolaire. Ces observations suggèrent l'importance d'encourager et de stimuler les enfants en bas âge pour qu'ils développent des habiletés de littéracie, de lecture et de mathématiques. A cet égard, le soutien offert par les parents ou les intervenants afin de favoriser le développement des habiletés d'autorégulation des enfants, tout particulièrement dans les tâches de français et des mathématiques, est un facteur clé pour la réussite scolaire des enfants. Ces éléments sont prioritaires, puisque la réussite scolaire des enfants victimes de maltraitance et l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont des déterminants clé de la qualité de leur insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte.

En dépit de ces forces, la recension renferme certaines limites. Le nombre limité d'études reflète la difficulté de faire une collecte de données auprès de jeunes victimes de maltraitance. D'éventuelles études devraient s'attarder à la réussite scolaire des enfants victimes de maltraitance en mathématiques, ce domaine d'apprentissage ayant été peu étudié à ce jour. Les travaux ont montré que les parents d'enfants victimes de maltraitance ou les familles qui les accueillent

peuvent jouer un rôle important dans la réussite scolaire (Pears et al., 2010). D'autres recensions sont nécessaires afin d'identifier les pistes d'interventions les plus prometteuses pour engager les parents et les familles d'accueil dans la réussite scolaire de ces enfants.

Références

Aber, J.L., et Allen, J.P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment theory perspective. Developmental Psychology, 23, 406-414.

Alessandri S.M. et Lewis M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. Child Development, 67, 1857–1869.

Barnett, D., Vondra, J.I. et Shonk, S.M. (1996). Self-perceptions, motivation, and school functioning of low income maltreated and comparison children. Child Abuse and Neglect, 20, 397-410.

Brownell, M.D., Roos, N.P., MacWilliam, L., Leclair, L., Ekuma, O. et Fransoo, R. (2010). Academic and social outcomes for high risk youths in Manitoba. Canadian Journal of Education, 33, 804-836.

Burchinal, M., Roberts, J.E., Zeisel, S.A., Hennon, E.A. et Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in the early elementary school years. Parenting: Science and Practice, 6, 79–113.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. Social Psychology of Education, 5, 149-177.

Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. Journal of Educational Psychology, 98, 489–507.

Coohey, C., Renner, L., Hua, L., Zhang, Y. et Whitney, S. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. Child Abuse and Neglect, 35, 688-699.

Coughlin, L., Esposito, T. et Trocmé, N. (2010). Retards scolaires. Dans Branché 1(5), p.2-5. Document disponible en ligne: http://www.mcgill.ca/files/crcf/Branche_Vol_1_Ed_5.pdf

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. et Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. Journal of Educational Psychology, 98, 653–664.

Decaluwe, B., Poirier, M.A. et Simard, M.C. (2009). Données de SOCEN sur la scolarisation des enfants des CJ en familles d'accueil. Dans Mémoire de l'Association des Centres Jeunesse du Québec L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion (p. 31-42). Québec.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et…Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. Developmental Psychology, 43, 1428–1446.

Englund, M., Luckner, A., Whaley G. et Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. Journal of Educational Psychology, 96, 723-730.

Fantuzzo, J. et Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. Children and Youth Services Review, 29, 941-960.

Font, S. et Maguyre-Jack, K. (2013). Academic engagement and performance: Estimating the impact of out-of-home care for maltreatment children. Children and Youth Service Review, 35, 856-864.

Haigt, W., Kayama, M., Kincaid, T., Evans, K. et Kim, N.K. (2013). The elementary school functionning of children with maltreatment histories and mild cognitive or behavioral disabilities: A mixed methods inquiry. Children and Youth Services Review, 35, 420-428.

Hooper, S. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Poe, M. (2003). Core language predictors of behavioral functioning in early elementary school children: Concurrent and longitudinal findings. Behavioral Disorders, 29, 10-24.

Lee, M.Y. et Jonson-Reid, M. (2009). Needs and outcomes for low income youth in special education: Variations by emotional disturbance diagnosis and child welfare contact. Children and Youth Services Review, 31, 722-731.

Leiter, J. (2007). School performance trajectories after the advent of reported maltreatment. Children and Youth Services Review, 29, 363-382.

Machen, S., Wilson, J. et Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. Journal of Instructional Psychology 32, 13-16.

Manly, J.T., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M. et Wortel, S.N. (2013). The impact of neglect on initial adaptation to school. Child Maltreatment, 18, 155-170.

Marcoux, U. (1993). Étude sur la clientèle. Montréal: Centres jeunesse de Montréal. 64 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Le système scolaire au Québec, Gouvernement du Québec, Québec.

Ministère de la santé et service sociaux (2010). Manuel de la protection de la jeunesse, Gouvernement du Québec : Québec.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. Developmental Psychology, 41, 428–442.

O'Neill, L., Guenette, F. et Kitchenham, A. (2010). Am I safe here and do you like me? Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. British Journal of Special Education, 37, 190-197.

Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Cyr, M., Cyr, F., ... et Robert, M. (2004a). Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps (Section 5), Portrait des adolescents âgés de 6 à 12 ans. Sherbrooke : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke, Université de Montréal et Université du Québec en Outaouais.

Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Cyr, M., Cyr, F., ... et Robert, M. (2004b). Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps (Section 5), Portrait des adolescents âgés de 12 à 17 ans dans le cadre de la Loi de la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les services de santé et services sociaux. Sherbrooke : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke, Université de Montréal et Université du Québec en Outaouais.

Pears, K.C., Fisher, P.A., Bruce, J., Kim, H.K. et Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. Child Development, 81, 1550–1564.

Pears, K., Heywood, C.V., Kim, H.K. et Fisher, P.A. (2011). Prereading deficits in children in foster care. School Psychology Review, 40, 40-148.

Pears, K.C., Kim, H.K. et Leve, L.D. (2012). Girls in foster care: Risk and promotive factors for school adjustment across the transition to middle school. Children and Youth Services Review, 34, 234-243.

Pears, K.C., Kim, H.K., Fisher, P.A. et Yoerger, (2013). Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. Developmental psychology, 49, 2201-2211.

Perkins S. et Graham-Bermann S. (2012). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. Aggression and Violent Behavior, 17, 89-98.

Perzow, S.E.D., Petrenko, C.L.M., Garrido, E.F., Combs, M.D., Culhane, S.E. et Taussig, H.N. (2013). Dissociative symptoms and academic functioning in maltreated children: A preliminary study. Journal of Trauma et Dissociation, 14, 302-311.

Petrento, C., Culhane, S., Garrido, E. et Taussig, H. (2011). Do youth in out-of-home care receive recommended mental health and educational services following screening evaluations? Children and Youth Services Review, 33, 1911-1918.

Ramani, G.B. et Siegler, R.S. (2011). Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income preschoolers. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 146–159.

Réseau canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche Document disponible en ligne : http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Ringeisen, H., Casanueva, C. E., Urato, M. P. et Cross, T. P. (2008). Special health care needs among children in child welfare. Pediatrics, 122, 232-241.

Rouse, H.L. et Fantuzzo, J.W. (2009). Multiple risks and educational well being: A population–based investigation of threats to early school success. Early Childhood Research Quarterly, 24, 1-14.

Scarborough, A. A., Lloyd, E. C. et Barth, R. P. (2009). Maltreated infants and toddlers: Predictors of developmental delay. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30, 489-498.

Scarborough, A.A. et McCrae, J.S. (2008). Maltreatment infants: Reported eligibility for Part C and later school-age special education services. Topics in Early Childhood Special Education, 28, 75-89.

Scarborough, A.A. et McCrae, J.S. (2010). School-age special education outcomes of infants and toddlers investigated for maltreatment. Children and Youth Services Review, 32, 80-88.

Scherr T.G.. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention and discipline rates. School Psychology International, 28, 419–436.

Schnurr, M.P. et Lohman, B.J. (2013). Longitudinal impact of toddlers' exposure to domestic violence. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22, 1015-1031.

Schultz, D., Tharp-Taylor, S., Haviland, A. et Jaycox, L. (2009). The relationship between protective factors and outcomes for children investigated for maltreatment. Child Abuse and Neglect, 33, 684-698.

Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith, C.A., Park, A., Ireland, T.O., Elwyn, L. et Thornberry, T.P. (2013). Long-term outcomes of youth adults exposed to maltreatment: The role of educational experiences in promoting resilience to crime and violence in early adulthood. Journal of Interpersonal Violence, 28, 121-156.

Stackey, D.H (2009). Développement mathématique des jeunes enfants et contexte socioculturel, Présentation dans le cadre du colloque Prêts pour l'école ? Prêts pour la vie ? Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques, présentée à Québec, novembre 2009.

Starkey, P., Klein, A. et Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. Early Childhood Research Quarterly, 19, 99−120.

Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. Children and Youth Services Review, 29, 139-161.

Sullivan, M.W., Benneth, D. et Lewis, M. (1999, April). The emotions of maltreated children in response to success and failure. Paper presented at the biennial meeting at Society and Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Thompson, R. et Whimper, L.A. (2010). Exposure to family violence and reading level of early adolescents. Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma, 19, 721-733.

Toupin, J., Pauzé, R., Frappier, J.-Y., Cloutier, R. et Boudreau, J. (2004). La santé mentale et physique des adolescents québécois des centres jeunesse : une étude cas-témoin. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Trocmé, N. (2009). Une matrice d'indicateurs d'impacts des services de protection de la jeunesse. Santé, société et solidarité, 1, 151-158.

Trout, A.L. Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. et Epstein, M.H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. Children and Youth Services Review, 30, 979-994

Vondra, J., Barnett, D. et Cicchetti, D. (1990). Self-concept, motivation, and competence among preschoolers from maltreating and comparison families. Child Abuse and Neglect, 14, 525-540.

Zimmerman, B. J. et Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social- cognitive account. Dans K. Wentzel and A. Wigfield (dir.), Handbook on Motivation at School (pp. 247-264). Boca Raton, FL: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor and Francis.

Zimmerman, B.J. et Kitsankas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulation of learning and practice. Dans A.J. Elliot et C. Dweck (dir.), Handbook of Competence and Motivation (pp. 509-527), The Guilford Press: New York.

Tableau 2. Synthèse des recensions d'écrits sélectionnées

	Auteurs	Objectif(s)	Période de recension	Principaux résultats	Limites des recherches
1	O'Neill et al. (2010)	Recension sur les effets des traumatismes (abus) et des perturbations de l'attachement en classe	Articles publiés entre 1989-2009	Les enfants maltraités ont des troubles de l'attachement qui affectent la régulation cognitive, les fonctions exécutives, la résolution de problème, les relations avec l'enseignant, etc.	Peu de recherches liant les enfants victimes d'abus et les conséquences scolaires.
2	Perkins et Graham-Bermann (2012)	Explorer la relation entre l'exposition à la violence et le fonctionnement scolaire via la santé mentale, la neurocognition et l'apprentissage.	Articles publiés entre 2000-2011	L'exposition à la violence a des effets sur le développement neurocognitif qui s'observent à travers la qualité de la communication parent-enfant, le développement du langage et l'apprentissage de la lecture. Ces trois aspects sont liés entre eux et influencent le développement des mécanismes d'autorégulation de l'apprentissage, les fonctions exécutives et la santé mentale.	Ces mécanismes sont complexes et d'autres recherches doivent être menées pour mieux comprendre les liens entre les fonctions exécutives, l'autorégulation et les difficultés cognitives.
3	Stone (2007)	Recenser les recherches menées depuis 1990 sur les liens entre maltraitance/placement et réussite scolaire.	Articles publiés entre 1990-2006	La maltraitance se lie aux difficultés scolaires. La prévalence des difficultés scolaires chez les enfants victimes de maltraitance se compare à celle des enfants de milieux défavorisés. Les liens entre âge, moment/chronicité de la maltraitance et réussite scolaire sont ambigus. Les difficultés pourraient survenir avant que la maltraitance soit dévoilée à la PJ; le signalement pourrait amplifier les difficultés déjà existantes.	Limites méthodologiques dues au chevauchement de variables (ex. pauvreté et maltraitance). Données secondaires d'études nationales ou d'archives scolaires, sans expliquer les mécanismes par lesquelles la maltraitance se lie aux difficultés scolaires.

				Le type de maltraitance influence la réussite : maltraitance → trouble de comportement; négligence → habiletés scolaires en général.	Le processus par lequel la maltraitance s'associe aux échecs scolaires nécessite d'être clarifié.
4	Trout et al. (2008)	Recenser les études qui décrivent le statut scolaire des enfants et des adolescents placés en famille d'accueil.	Articles publiés jusqu'en 2006.	Les enfants placés ont des difficultés d'apprentissage dans plusieurs domaines scolaires (math, français, littérature, rendement en général). Les difficultés de fonctionnement les plus fréquentes sont : absentéisme, décrochage, suspension. Changements fréquents d'école.	Les devis ne permettent pas de mesurer des domaines spécifiques; Difficile de distinguer les caractéristiques des enfants de celles des adolescents. Les échantillons sont trop vastes (enfants entre 4 et 18 ans).

Note. PJ = Protection de la jeunesse.

Tableau 3. Synthèse des études sélectionnées

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
1	Brownell et al. (2010)	Vérifier dans quelle mesure la maltraitance est liée à la non-diplomation au secondaire.	VI = Intervention PJ, pauvreté et mère adolescente. VD = Diplomation.	Longitudinal 2 temps : T1 – présence de services de protection entre 10-17 ans; T2 – diplomation dans les sept années suivant l'entrée au secondaire Échantillon de jeunes 10-17 ans nés en 1984-85 (N = 2008) provenant d'une étude plus vaste *Manitoba Population Health Research Data Repository.*	Données provenant de registres informationnelles	La maltraitance prédit le fait de ne pas graduer (43 %). Ce risque augmente lorsqu'on ajoute des facteurs de risque : a) maltraitance + mère adolescente à la naissance (62 %); b) maltraitance + mère adolescente à la naissance de l'enfant + milieu de pauvreté (84 %).
2	Coohey et al. (2011)	Examiner les liens entre la maltraitance et la réussite scolaire; Vérifier le rôle modérateur de caractéristiques internes et externes de l'enfant qui modèrent cette relation.	VI = Type et sévérité de maltraitance, placement; VD = Rendement lecture/math; Vmo = toxicomanie et santé mentale du donneur de soins, engagement scolaire de l'enfant, problèmes de comportement, relations avec les pairs.	Longitudinale 3 temps : T1 – mesure de base, T2 – 18 mois après; T3 – 3 ans après; Échantillon d'enfants (6-10 ans) maltraités tiré d'un projet plus vaste mené aux É.-U. *National Study of Child and Adolescent Well-Being* (NSCAW).	Mini-battery of achievement test.	1-La maltraitance est associée au faible rendement en maths; 2- Le rendement en lecture est meilleur chez les enfants victimes d'abus physique que chez ceux victimes de négligence et d'un manque de supervision. 3- Les problèmes de comportement des élèves modèrent la relation entre la maltraitance et le rendement en math.

3	Fantuzzo et Perlman (2007)	La maltraitance médiatise la relation entre le placement en FA et la réussite scolaire.	VI = tous les types de placement; VD = habiletés en littéracie/réussite lecture/math, redoublement; compétence sociale, habitudes de travail, suspension. VMé = maltraitance.	Longitudinale 2 temps : T1 – entre la naissance et la 2e année; T2 – 2e année scolaire; Échantillon d'enfants de 2e année inscrits à une école primaire des É.-U. (N = 11 835).	1-Dynamic indicator of basic early litteracy skills (DIBEL) 2-Oral ducati fluency 3-Development Reading assessment 4-Terra Nostra second Editions 5-Données provenant de l'école.	Le placement se lie au faible rendement scolaire en 2e année, les problèmes de comportement en classe et la suspension scolaire. La maltraitance médiatise partiellement les relations entre placement-littéracie; placement-langage; placement-compétence sociale, placement-habitudes de travail; placement-suspension. La maltraitance médiatise totalement les relations entre placement-lecture et placement-sciences.
4	Font et Maguire-Jack (2013)	Les enfants victimes de maltraitance et placés en famille d'accueil sont engagés dans leurs apprentissages scolaires et obtiennent un bon rendement scolaire.	VI = Dans le milieu familial d'origine, réunification, retiré ou placement permanent VD = engagement comportemental, émotionnel et cognitif, et rendement scolaire.	Longitudinal : T1 – statut du placement au moment de l'évaluation; T2 – 18 mois plus tard. Échantillon d'enfants (N = 1130) de 6 ans et plus, placés en dehors du milieu familial, tiré d'une étude plus vaste (NSCAW).	Entrevue dirigée.	Les enfants retirés au T2 sont davantage engagés émotionnellement et cognitivement que les enfants qui n'ont jamais été retirés de leur milieu familial d'origine, de même que ceux qui ont été réunifiés.

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
5	Haight et al. (2013)	Examiner la prévalence des difficultés émotionnelles, cognitives et comportementales chez les enfants victimes de maltraitance. Examiner la réussite scolaire en français et maths des enfants victimes de maltraitance qui ont des difficultés cognitives, émotionnelles et comportementales, comparés aux enfants maltraités n'ayant pas ces difficultés et ceux de la population générale.	VI = Enfants maltraités avec et sans difficulté cognitive, émotionnelle et comportementale, enfants de la population générale. VD : Résultats scolaires en français et en maths de la 3e à la 6e année du primaire.	Longitudinal : 4 temps T1 = 3e année; … T4 = 6e année. Échantillon d'enfants (n = 10 394) de 3e année du primaire. 3 groupes formés à partir de deux bases de données (Minessota department of education et Minessota child protective administration) : G1 = enfants de la population en général, G2 = ceux recevant des services PJ sans difficulté; G3 = ceux recevant des services PJ avec difficultés.	Rendement scolaire en français et mathématiques.	33 % des enfants maltraités reçoivent des services d'adaptation scolaire. De ce nombre, 73 % ont des difficultés émotionnelles, cognitives ou comportementales. Le rendement scolaire en lecture des enfants du G3 est le plus faible, mais tend à augmenter entre la 3e et la 6e année du primaire, alors que celui des deux autres groupes tend plutôt à décliner. La taille d'effet est faible. Le rendement scolaire en mathématiques des enfants du G3 est le plus faible. Le rendement en maths des enfants appartenant aux trois groupes tend à décliner entre la 3e et la 6e année.
6	Lee et Jonson-Reid (2009)	La proportion de jeunes en adaptation scolaire ayant des difficultés émotionnelles est	VI = 4 groupes d'enfants 1- enfants vivant dans milieu défavorisé, 2-enfants maltraités sans services PJ;	Longitudinal; pas de précision. Échantillon d'enfants maltraités (N = 471) tiré d'un projet plus vaste sur	1-Données provenant du plan éducatif individuel, de requête juridique pour absentéisme	10 % enfants vivant dans milieu défavorisé, 17 % des enfants maltraités sans services PJ, 24 % enfants maltraités avec services PJ et 33 %.

		plus élevée chez ceux avec services PJ que ceux sans services PJ; Le risque de délinquance, de problèmes de santé mentale et de difficultés scolaires est plus élevé chez les enfants avec services PJ que sans services PJ	3-enfants maltraités avec services PJ à la maison; 4- enfants placés en famille d'accueil. VD = difficultés émotionnelles; délinquance, santé mentale, problèmes scolaires (comportement, absentéisme, décrochage, rejet dû aux comportements).	les conséquences de la maltraitance auprès d'enfants nés entre 1982-1994 aux É.-U.	et délinquance; 2-Initial education assessment; 3-Présence de services de santé mentale d'urgence dans le parcours du jeune.	délictueux et la présence de difficultés scolaires sont comparables entre les jeunes avec et sans service PJ; en revanche, le risque d'éprouver des problèmes de santé mentale est plus élevé chez les enfants avec service PJ et placés en FA que chez les enfants dans un milieu défavorisé.
7	Leiter (2007)	Explorer la contribution des services PJ dans la trajectoire scolaire.	VI = Maltraitance et négligence; VD = moyenne scolaire générale et absentéisme scolaire.	Longitudinal; suivi annualisé de maternelle-6e année primaire Échantillon représentatif d'enfants maltraités – avec ou sans intervention PJ- ayant réussi leur maternelle dans une école (Caroline du Nord) en 1989 (N = 715).	Fourni par l'école : moyenne générale des évaluations des enseignants; nombre de jours d'absence par année.	Le rendement commence à diminuer avant le début des interventions. Les interventions atténuent le déclin du rendement scolaire. Le taux d'absence augmente après le début des interventions.
8	Manly et al. (2013)	Examiner la rltn entre la négligence et l'adaptation scolaire dans un contexte de pauvreté.	VI : sévérité de négligence VD : performance cognitive, comportement dans la classe, rendement	T1 = 4 ans; T2 = 5-6 ans Échantillon d'enfants maltraités (N=111) et non-maltraités (N = 59) provenant de milieu urbain défavorisé.	Performance cognitive : 1-Wechsler preschool and primary scale of intelligence-r	La négligence prédit des scores plus faibles sur les performances cognitives, comparé aux enfants non maltraités. Les performances cognitives

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
			scolaire.		evised; 2-Peabody picture vocabulary test Espressive vocabulary test. 3-Barrier box task Cmpt dans la classe : 1-Teacher-child rating scale 2.1 2-Carte des efforts Rendement scolaire (math/ langue).	médiatisent la relation entre la maltraitance et les performances scolaires.
9	Pears et al. (2010)	Vérifier les relations entre le placement suite à maltraitance et compétences scolaires; Vérifier les relations entre le placement suite à maltraitance et compétences	VI = compétence cognitive; histoire de maltraitance/famille d'accueil; VD = Compétence scolaire et socioémotionnelle; VMé = capacité d'inhibition du comportement (fonction exécutive);	Longitudinale 3 temps : T1 – automne maternelle; T2 - printemps maternelle; T3 – printemps 1re année. Échantillon d'enfants 3-6 ans (N = 237) maltraités et non maltraités provenant d'une étude plus vaste menée dans le cadre de l'évaluation d'une intervention menée	Échelle de perception des enseignants sur les compétences scolaires et socioémotion-nelles.	La relation entre le placement à la suite de maltraitance et les compétences scolaires des enfants est médiatisée par la capacité d'inhibition des comportements de l'enfant; La relation entre le placement à la suite de maltraitance et les compétences socioémotionnelles des enfants est médiatisée par la capacité d'inhibition de

		socioémotion-nelles; Examiner si ces relations sont médiatisées par les capacités d'inhibition du comportement de l'enfant et l'engagement du donneur de soins dans la scolarisation.	engagement du donneur de soin	auprès des familles d'accueil d'enfant d'âge préscolaire.		l'enfant; La relation entre le placement à la suite de maltraitance et les compétences socioémotionnelles des enfants est médiatisée par l'engagement du parent.
10	Pears et al. (2011	Les habiletés de lecture sont liées à la réussite scolaire des enfants en famille d'accueil (FA).	VI = conscience phonologique, fluidité, nommer les lettres, langage oral, habiletés cognitives générales; VD = rendement lecture	Longitudinale 2 temps : T1 – fin de l'été précédent la maternelle; T2 – automne de la maternelle Échantillon d'enfants en FA (N = 63) âgés de 5,46 ans et vivant dans une FA(Nord-Ouest des É.-U).	1-Clinical evaluation of language fundamental preschool; 2-Comprehensive test of phonologic processing; 3- DIBEL; 4-Initial sound fluency; 5-Pre-literacy rating scale (PLPS) 6-Wechsler preschool and primary scales ofintelligence.	La conscience phonologique est liée aux habiletés en lecture préscolaire.

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
11	Pears et al. (2012)	Examiner les trajectoires de la compétence scolaire, agressions provenant des pairs, agressions envers les pairs pendant la transition au secondaire. Identifier les facteurs associés à ces trajectoires.	VI = Autorégulation; changement de placement; soutien parental; compétence perçue. VD = compétence scolaire; agression provenant des pairs; agression envers les pairs.	Longitudinal; 3 temps : T1 – fin du primaire; T2 – fin de la 1re sec. T3 – fin de la 2e sec. Échantillon de filles âgées de 11,58 ans (N = 75) placés en FA et participant toutes à un programme de prévention des problèmes psychosociaux avant la transition.	Compétence scolaire : Achenbach system of empirically based assessment; Agression des pairs : Revised social experience questionnaire; Agression envers les pairs : Social experience questionnaire	Pendant la transition, la compétence scolaire augmente; les agressions provenant des pairs diminuent; les agressions envers les pairs diminuent (1re sec,), puis augmentent (2e sec.). L'augmentation de la compétence scolaire est prédite par le soutien de la FA; la diminution de la compétence scolaire est prédite par une faible capacité d'autorégulation. La diminution des agressions envers les pairs est prédite par la compétence scolaire perçue; l'augmentation des agressions à la fin de la 1re sec est prédite par un faible soutien parental de la FA.
12	Pears et al. (2013)	La relation entre le statut du groupe d'enfants (maltraitance ou non) et la compétence	VI = dichotomique enfants victimes de maltraitance ou en situation de placement	Longitudinale 2 temps : T1 – avant l'entrée à la maternelle pour la majorité des enfants; T2 = en 3e, 4e et 5e année pour la plupart des	Compétence scolaire : school competence scale of the children behavior checklist	Engagement cognitif et émotionnel médiatise la relation entre le statut du groupe (T1) et la compétence scolaire (T2), suggérant que la relation entre la maltraitance

		scolaire sera médiatisée par l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental.	VD = compétence scolaire VMéd. = engagement cognitif, émotionnel et comportemental.	enfants. Échantillon d'enfants victimes de maltraitance et en situation de placement en famille d'accueil (N = 117) âgés de 4,55 ans.	Engagement cognitif : School ajustment scale of social competence and school adjustment Engagement comportemental : nb de jours d'absences. Engagement émotionnel : School dislike scale of the Seattle personnality scale questionnaire	et la faible compétence scolaire s'explique par un faible engagement cognitif et émotionnel.
13	Perkow et al. (2013)	Examiner la relation entre la présence de symptômes dissociatifs et le fonctionnement scolaire chez les enfants victimes de maltraitance.	VI = symptômes dissociatifs (désillusion, froideur émotionnelle, problème de mémoire); VD = adhésion scolaire, compétence scolaire, réussite scolaire selon l'enseignant, réussite scolaire selon le	Échantillon composé d'enfants 9-11 ans (n = 149), tirés d'une étude longitudinale sur la santé future des enfants placés en famille d'accueil aux É-U.	Adhésion scolaire : 1-psychological sense of school membership; 2-compétence scolaire : 3-self-perception profile Mère : School scale of child behavior	Les symptômes dissociatifs prédisent négativement l'adhésion scolaire (ex. signifiance de l'école, compétence scolaire). Les symptômes dissociatifs prédisent négativement la compétence scolaire, Les symptômes dissociatifs prédisent négativement la réussite scolaire selon

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
			donneur de soin.		checklist Réussite scolaire : Weshler individual achievement test (WIAT)	l'enseignant Les symptômes dissociatifs prédisent négativement la réussite scolaire selon la mère.
14	Petrento et al. (2011)	Examiner si les enfants maltraités et placés ayant une référence de services en santé mentale ou en adaptation scolaire reçoivent les services dont ils ont besoin.	VI = besoins de services en santé mentale et en adaptation scolaire VD = présence de service en santé mentale et adaptation scolaire	Longitudinale 2 temps = T1 – moment de la recommandation; T2 - 8-9 mois après. Échantillon d'enfants 9-11 ans maltraités et/ou placés en famille d'accueil ou chez un membre de la parenté É.-U. (N = 171).	Jugement clinique Entrevue avec l'enseignant.	Les enfants ayant une recommandation reçoivent davantage de services en santé mentale et en adaptation scolaire que ceux n'ayant pas de recommandation.
15	Ringeisen et al. (2008)	Les besoins comportementaux, cognitifs et de langage des enfants maltraités prédisent la mise en place de services de consultation en santé mentale et d'adaptation	VI = Sexe, niveau scolaire, ethnie, niveau de pauvreté, placement, besoins de services, type maltraitance; VD = Présence services de consultation en santé mentale et d'adaptation scolaire.	Longitudinale 2 temps : T1 – 0- 12 mois; T2 – 5-6 ans. Échantillon d'enfants maltraités (N=959) tiré d'une étude plus vaste *NSCAW* (É.-U.)	1-Child behavior checklist 2-Daily living Skills 3-Kaufman brief intelligence test Interview avec le parent/enseignant 4-Preschool language scale-3 5-Teacher report	Le fait de recevoir des services en santé mentale est prédit par le placement en famille d'accueil, l'adoption et les difficultés comportement; Le fait de recevoir des services d'adaptation scolaire est prédit par le sexe (garçon), l'adoption et le placement en parenté, ainsi que les difficultés cognitives et

		scolaire.			form 6-Test of cognitive abilities 7-Vineland adaptative behavior scale 8-Woodcock-Johnson III	comportementales de l'enfant.
16	Rouse et Fantuzzo, 2009	Identifier dans quelle mesure la maltraitance contribue aux conséquences scolaires parmi un ensemble de facteurs de risque.	VI = Risque biologique à la naissance, faible éducation mère, pauvreté, maltraitance; VD = Rendement scolaire, comportement scolaire, absentéisme scolaire.	Enfant de 2e année dans les écoles publiques urbaines du Nord-Est des États-Unis (N = 10 349)	Terra Nova Second Editions	Dans cet échantillon, 2 % des enfants étaient victimes de maltraitance. Maltraitance et faible éducation de la mère sont les facteurs ayant le plus d'impact sur la lecture, maths et redoublement. Maltraitance s'associe à faible scolarité de la mère.
17	Scarborough et McCrae (2008)	Prévalence enfants maltraités ayant des difficultés physiques, émotionnelles et mentales qui affectent l'expérience scolaire; Prévalence des besoins particuliers	VI = 12 troubles dont ceux émotionnels, multiples, apprentissage scolaire, TDAH, retards développementaux; VD = Services d'adaptation scolaire.	Longitudinale 2 temps : T1 – investigation par services PJ; T2 - 54 mois après; Échantillon enfants 0-12 mois (N = 1966) provenant d'une étude plus vaste *NSCAW.*	Entrevue avec l'enseignant	20 % des enfants ont des services d'adaptation scolaire. Les enseignants indiquent que les enfants ont des TDAH (8,5 %), tr. émotionnels (8,3 %), tr. développementaux (7,6 %). tr. apprentissage scolaire (6.4 %), troubles multiples (2,5 %). Chez les filles, troubles cognitifs et la santé mentale

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
		perçus par les enseignants; Caractéristiques des enfants, donneur de soin et maltraitance, liées aux services d'adaptation scolaire offerts.				sont prédicteurs de services d'adaptation scolaire. Chez les garçons, le fait d'être garçon est prédicteur de services d'adaptation scolaire.
18	Scarborough et al. (2009)	Prévalence des enfants maltraités ayant des retards de développement; Identifier les caractéristiques de l'enfant, de la mère et de la maltraitance qui s'y associent; Identifier les caractéristiques de l'enfant, de la mère et de la maltraitance qui prédisent les retards à travers le temps.	VI = caract. enfants (âge, sexe, ethnie); caract. de la mère (âge, statut, scolarité, diplôme secondaire, tr. cognitifs, pauvreté); caract. maltraitance (type et placement); VD = Retards développementaux, retards maintenus/ apparus, pas de retards.	Longitudinale 2 temps : T1 – investigation par services PJ; T2 - 18-36 mois plus tard. Échantillon d'enfants 0-36 mois (N= 997) provenant d'une étude plus vaste *NSCAW*	Peu de précision sur les instruments de mesure	47 % des enfants maltraités ont des retards développementaux; Chez la mère, âge → retards développementaux des enfants; niveau de diplomation → retards développementaux des enfants; présence de difficultés cognitives → retards développementaux des enfants; pauvreté → retards développementaux des enfants.

						difficultés à fournir des soins adéquats au cours de la petite enfance → retards développementaux des enfants Chez l'enfant, présence de besoins spéciaux → retards développementaux des enfants
19	Scarborough et McCrae (2010)	Âge de maltraitance est associé à des conséquences scolaires; Âge maltraitance et caractéristiques enfants, famille et maltraitance sont associés à des services d'adaptation scolaire.	VI : âge d'investigation de maltraitance; développement cognitif, habiletés en calcul/lecture, problèmes de comportement, habiletés quotidiennes, solitude, services éducatifs; VD = Présence adaptation scolaire.	Longitudinale 2 temps : T1 – investigation par services PJ; T2 = 5 ans plus tard. Échantillon d'enfants 0-36 mois (N = 2015) provenant d'une étude plus vaste *NSCAW*	1-Battelle developmental inventory 2-Entrevue avec enseignant 3-Kaufman brief intelligence test 4-Preschool language scale-3	Les services d'adaptation scolaire sont liés au fait d'être un garçon, un milieu de pauvreté, l'abus physique; Les difficultés en compréhension lecture sont plus fréquentes chez les enfants de 0-12 mois; Les difficultés en calcul et résolution de problèmes appliqués sont plus fréquentes chez les enfants âgés 12-36 mois.
20	Schultz et al. (2009)	Chez les enfants maltraités, les compétences sociales et la qualité des relations avec les pairs prédisent	VI = Compétence sociale, fonctionnement, relation avec les pairs; VD = Problèmes internalisés et	Longitudinale 4 temps : T1 - investigation par services PJ; T2 - 12 mois après T1; T3 - 18 mois après T1; T4 - 24 mois après T1. Échantillon d'enfants	Mini battery of achievement	Compétences sociales + relations avec pairs prédisent de faibles comportements intern./extern.; bon fonctionnement et relations avec pairs prédisent rendement élevé en lecture et

	Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
		les problèmes intern/extern. et compétence en lecture.	externalisés, compétence en lecture.	maltraités 0-14 ans (N = 1047) tiré d'une recherche plus vaste menée auprès des services PJ aux É.-U.		faibles comportements intern./ extern.
21	Smith et al. (2013)	L'histoire de maltraitance prédit positivement le fait de commettre des crimes généraux et violents, de subir une arrestation et d'avoir un partenaire violent au début de l'âge adulte. Ces relations seront médiatisées par des facteurs scolaires. Ces relations seront modérées par des facteurs scolaires.	VI = Histoire de maltraitance VD = Présence de crimes généraux, crimes violents, arrestation, partenaire violent. VMo = Aspirations scolaires, attentes face aux études collégiales, attachement à l'enseignant, Résultats scolaires, présence scolaire, diplôme d'études secondaires, Indice de protection scolaire.	Longitudinal 2 phases : Phase 1 – adol. agés entre 14-18 ans; Phase 2 = âgés entre 21-23 ans. Échantillon d'adol. âgés de 14-18 ans (n = 1 000) tiré de l'étude sur le développement des jeunes de Rochester.	Aspirations scolaires, attentes face aux études collégiales, attachement à l'enseignant, Résultats scolaires, présence scolaire, diplôme d'études secondaires Indice de protection scolaire a été construit à partir d'indicateurs nommés ci-dessus.	Les résultats scolaires médiatisent partiellement Maltraitance → Arrestation. Les résultats scolaires médiatisent partiellement Maltraitance → violence conjugale. Le diplôme d'études secondaires médiatise partiellement Maltraitance → Arrestation. L'indice de protection scolaire diplôme d'études secondaires médiatise partiellement Maltraitance → crimes généraux. L'indice de protection scolaire médiatise partiellement Maltraitance → crimes violents. La maltraitance prédit la

						violence conjugale à l'âge adulte, si et seulement si le rendement scolaire était faible à l'adolescence.
22	Schnurr et Lohman (2013)	La violence familiale influence négativement le développement cognitif et l'engagement scolaire.	VI = Violence familiale VD = engagement scolaire, développement cognitif	Longitudinal 3 phases : Phase 1 – enfants âgés entre 2-4 ans; Phase 2 = 4 ans plus tard. Échantillon (n = 594) tiré de l'étude *Bien-être, enfance et famille : étude de trois villes.*	Engagement scolaire : Six items, sans nom d'échelle. Développement cognitif : Woodcock-Johnson psycho-éducational battery revised	La violence familiale influence négativement le développement cognitif et l'engagement scolaire
23	Thompson et Whimper (2010)	La maltraitance est un facteur de risque qui prédit un faible niveau de lecture chez les jeunes adolescents.	VI = Maltraitance, problèmes de comportement, détresse psychologique, témoin de violence familiale, mauvais traitement, engagement parental; VD = niveau de lecture.	Longitudinale 2 temps : T1 - maltraitance entre 4-12 ans; T2 - rendement en lecture Échantillon de jeunes 12 ans (N = 133) tiré d'un projet plus vaste *Projet Capella* (É.-U.)	WRAT Reading Subtest	L'exposition à la violence familiale est le seul prédicteur de faibles habiletés en lecture
24	Todd et al. (2013)	Modèle 1 : Vérifier la relation entre la sévérité de la négligence et deux variables scolaires	Modèle 1 VI = sévérité de la négligence; VD = fonctionnement comportemental et rendement scolaire;	Étude prospective en 3 temps : T1 = 4 ans (négligence; performance cognitive avant l'entrée scolaire); T2 = 5 ans (comportements scolaires	Wechsler preschool and primary scale of intelligence revised; Barrier box task	Modèle 1= Les résultats suggèrent une relation négative entre la sévérité de la négligence sur les performances cognitives, lesquelles prédisent la

Auteurs	Objectif(s)/ hypothèse(s)	Principales variables	Devis de recherche	Instrument(s) de mesure de réussite scolaire	Résultats
	(fonctionnement comportemental en maternelle et le rendement scolaire en 1re année), ainsi que le rôle médiateur de la performance cognitive dans ces relations. Modèle 2 : Vérifier la relation entre la sévérité de la négligence	VMé = performance cognitive. Modèle 2 : VI = sévérité de la négligence; VD = fonctionnement comportemental et rendement scolaire. VMé = résilience de l'ego (flexibilité, créativité, estime de soi, affect positif).	à la maternelle); T3 = 6 ans (rendement scolaire en 1re année). Échantillon d'enfants à haut risque de maltraitance (N= 170). De ces enfants, 111 sont victimes de maltraitance selon les services PJ.	Teacher rating of kindergarden behavior; Report card effort; School record data first grade.	présence de difficultés comportementales en maternelle. La négligence prédit un faible rendement scolaire en 1re année, et cette relation est médiatisée par les faibles performances cognitives. Modèle 2= Les résultats suggèrent une relation négative entre la sévérité de la négligence sur la résilience de l'égo.

Note. PJ = protection de la jeunesse; VI = variable indépendante; VD = variable dépendante; VMé = variable médiatrice; VMo = variable modératrice selon les objectifs de l'étude; T1 = temps 1, T2 = temps 2, etc.