

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
Problématique.....	4
CHAPITRE 2	11
Recension des écrits.....	11
2.1 Les conséquences des catastrophes chez les enfants	12
2.2.3 Les conséquences des catastrophes sur la vie familiale des enfants	17
2.2.4 Les conséquences des catastrophes sur le vécu social des enfants	18
2.3 Les facteurs de risque et de protection associés au développement de problèmes post-désastre chez les enfants.....	19
2.3.1 Les facteurs de risque	20
2.3.2 Les facteurs de protection.....	22
2.4 Le rôle de la famille dans le développement de problèmes de santé chez les enfants à la suite d'une catastrophe	25
2.5 L'influence du rôle des médias sur le vécu post-désastre	27
2.6 Les forces et les limites des recherches existantes.....	29
CHAPITRE 3	32
Cadre théorique	32
3.1 Le choix du modèle bioécologique	33
3.2 L'origine du modèle bioécologique	34
3.3 La description du modèle bioécologique.....	35
CHAPITRE 4	38
Méthodologie.....	38
4.1 Le type de recherche	39
4.2 Le but et les objectifs poursuivis	39
4.3 La population et l'échantillon à l'étude.....	40
4.4 Les modalités de recrutement des participants	40
4.5 La méthode et les techniques de collecte des données.....	41
4.6 Le déroulement des rencontres de groupe dans les écoles primaires.....	43
4.7 Les instruments de collecte de données	44
4.8 Les modalités d'analyse des données.....	46
4.9 Les considérations éthiques	47

CHAPITRE 5.....	48
Résultats	48
5.1 Les caractéristiques des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe.....	49
5.1.2 Le point de vue des répondants sur leur vie scolaire.....	51
5.1.3 Les éléments appréciés et moins appréciés au sein de l'école primaire fréquentée	51
5.1.4 Les cours offerts.....	52
5.1.5 Le personnel scolaire.....	53
5.1.6 L'aménagement physique des lieux	54
5.1.7 Les relations entre les élèves.....	55
5.1.8 Les sorties et les activités parascolaires	56
5.1.9 Les règles de vie à respecter	57
5.2 Les éléments qui motivent les jeunes à fréquenter leur école primaire	58
5.2.1 Les matières enseignées et les stratégies pédagogiques	58
5.2.2 Les relations avec les pairs	60
5.2.3 Les activités offertes.....	60
5.2.4 Les projets d'avenir.....	61
5.3 Les principales activités de groupe pratiquées par les répondants	62
5.4 Les changements que les répondants souhaiteraient voir dans leur école primaire	63
5.4.1 Les cours offerts.....	64
5.4.2 Le personnel scolaire.....	65
5.4.3 L'aménagement physique des lieux	65
5.4.4 Les sorties et les activités parascolaires	67
5.5 Les stratégies utilisées par les répondants pour se sentir mieux lors d'événements difficiles.....	68
5.5.1 L'expression des sentiments envers l'entourage.....	68
5.5.2 Les comportements réconfortants	69
5.6 Le point de vue des élèves du primaire sur leurs milieux de vie.....	70
5.6.1 Le point de vue des élèves sur leur quartier.....	70
5.6.2 Les éléments appréciés et moins appréciés dans le quartier.....	71
5.6.3 Les changements souhaités dans leur quartier	74
5.6.4 Les similitudes et les différences entre les jeunes vivant en milieu rural et ceux résidant en milieu urbain.....	75
5.7 Le point de vue des élèves sur la municipalité de Lac-Mégantic	78
5.7.1 Les éléments appréciés et moins appréciés de Lac-Mégantic	78
5.7.2 Les changements souhaités à Lac-Mégantic.....	80
5.8 Le point de vue des élèves du primaire sur le déraillement du train.....	82
5.8.1 Le déraillement du train et le milieu familial des élèves.....	83
5.8.2 Les sentiments éprouvés par les élèves par rapport à la tragédie et au train ..	85
5.8.3 Les souvenirs des élèves du primaire concernant le déraillement du train.....	89
5.8.4 Le point de vue des répondants sur les conséquences de la tragédie	95
5.9 Les recommandations émises par les élèves du primaire.....	97

CHAPITRE 6.....	100
Discussion	100
6.1 Les jeunes et leur milieu scolaire.....	101
6.2 Les jeunes et leur communauté.....	103
6.3 Les jeunes et le déraillement du train.....	106
6.4 Les forces et les limites de l'étude.....	110
6.5 Les implications pour les recherches futures.....	111
6.6 Les retombées pour la pratique.....	112
CONCLUSION	114
RÉFÉRENCES	117
ANNEXE 1 : Formulaire de consentement parentale	129
ANNEXE 2 : Feuille de description du projet de recherche	134
ANNEXE 3 : Lettre d'information aux parents	136
ANNEXE 4 : Guide d'entrevue	140
ANNEXE 5 : Fiche signalétique	144
ANNEXE 6 : Certification éthique.....	147

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les thèmes et les sous-thèmes du guide d’entrevue	45
Tableau 2 : Les caractéristiques sociodémographiques des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe.....	50
Tableau 3 : Les caractéristiques scolaires des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe	51
Tableau 4 : Comparaison des jeunes provenant de milieux ruraux et urbains.....	77
Tableau 5 : Principales recommandations émises par les élèves du primaire.....	99

INTRODUCTION

Plusieurs études, réalisées dans différents pays, ont documenté les conséquences physiques et psychologiques que peuvent avoir les catastrophes naturelles ou technologiques sur la santé physique ou psychologique des enfants, notamment en ce qui concerne le syndrome de stress post-traumatique, les symptômes d'anxiété, ainsi que les troubles de comportements à la maison et à l'école (Boer, Smit, Morren, Rooda, Yzermans, 2009 ; McDermott, Lee, Judd et Gibbon, 2005; Olteanu, Arnberger, Grant, Davis, Abramson et Asola, 2011; Pfefferbaum, Houston, North et Regens 2008; Silverman et La Greca, 2002). Cependant, au Canada, peu de recherches ont jusqu'à maintenant permis aux jeunes du primaire de parler de leur réalité à la suite de leur exposition à une catastrophe technologique. Plus spécifiquement, depuis le déraillement d'un train dans la municipalité de Lac-Mégantic en juillet 2013, qui a occasionné d'importantes pertes humaines et matérielles, les études menées jusqu'à maintenant avaient porté sur la population adulte ayant vécu cette catastrophe (Maltais et al., 2016). Le point de vue des enfants, des adolescents et des jeunes adultes a donc été peu documenté à ce jour.

Dans un tel contexte, la question à l'origine de ce mémoire est la suivante : quels regards les élèves de 5^e et 6^e années de la communauté de Lac-Mégantic portent-ils sur leur école, leur communauté et sur le déraillement du train trois ans après cette catastrophe technologique? Pour répondre à ce questionnement, ce mémoire présente, tout d'abord, la problématique à l'étude, en documentant l'ampleur et les conséquences des catastrophes technologiques sur les jeunes qui y sont exposés. Dans un deuxième temps, une recension des écrits scientifiques documente les diverses conséquences des catastrophes technologiques sur la santé des enfants. Par la suite, les facteurs de risque et de protection associés au développement de problèmes biopsychosociaux post-désastre chez les enfants sont explorés, de même que le rôle de la famille dans le développement de ces problèmes, ainsi que le rôle des médias sur le vécu post-désastre. Ce second chapitre se termine en mettant en lumière les limites des recherches actuellement disponibles sur le sujet. Par la suite, dans les deux chapitres subséquents, des précisions sont apportées en ce qui

concerne le cadre de référence de la présente étude, soit le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2009), de même que les aspects méthodologiques qui y sont associés, soit le type de recherche, le recrutement des participants, les outils et techniques de collectes de données, ainsi que la méthode d'analyse des résultats. Ce mémoire se termine par deux chapitres qui présentent les faits saillants des groupes focalisés et discutent les résultats obtenus à la lumière des écrits disponibles sur le sujet et du cadre de référence privilégié.

CHAPITRE 1

Problématique

À Lac-Mégantic, le 6 juillet 2013, au début de la nuit, le déraillement d'un train rempli de pétrole brut a occasionné la mort de 47 personnes et la destruction quasi-complète d'un centre-ville. Cet événement est considéré comme une catastrophe, car son ampleur a excédé la capacité de cette collectivité à composer avec ses conséquences (Santé Canada, 2009). Il existe deux grands types de catastrophes, soit les catastrophes naturelles et les catastrophes technologiques. Les catastrophes naturelles comprennent les catastrophes de types géophysiques, biologiques et hydrométéorologiques. De 2000 à 2010, la moyenne annuelle mondiale de décès, en lien avec les catastrophes naturelles, a été estimée à 124 423 (Ubirsk Consultants, 2011). Les catastrophes technologiques comprennent, pour leur part, les catastrophes industrielles, celles liées aux modes de transport, ainsi qu'à des circonstances diverses (Santé Canada, 2009). Une catastrophe est considérée technologique lorsque celle-ci est « provoquée par une technologie mal maîtrisée se traduisant par un impact très lourd en termes de mortalité et (ou) de morbidité sur les populations affectées » (Ramade, 2002, p.134).

Les catastrophes technologiques sont caractérisées par une perte de contrôle de cause humaine et impliquent des erreurs ou des actions humaines, tandis qu'une catastrophe naturelle réfère aux forces de la nature sur lesquelles nous ne pouvons exercer de contrôle, ou encore à un acte de Dieu (Baum, 1993; Mercuri et Angelique, 2004). Les catastrophes technologiques diffèrent des catastrophes naturelles en raison de leurs impacts souvent difficiles à percevoir pour la population, notamment par le biais de la contamination ou de la radiation d'un territoire. Dans un tel contexte, le traitement médiatique de ce type de catastrophe et l'information qui en découle deviennent généralement des sources de stress supplémentaires pour les personnes qui y sont exposées (Guérin, Gosselin, Cordier, Viau, Quenel et Dewailly, 2003). En effet, selon Baum (1993) les désastres technologiques induisent potentiellement un stress chronique ainsi que des problèmes physiques et psychologiques davantage persistants en raison de l'incertitude, du manque d'informations et de la perte de contrôle causée par l'homme. De plus, les effets sur la santé des individus sont généralement plus lents à se développer si des

substances toxiques sont impliquées. Les désastres naturels, quant à eux, génèrent des conséquences immédiates, sévères et dévastatrices clairement identifiables et limitées dans le temps (Baum, 1993).

Les catastrophes naturelles et technologiques surviennent depuis bien longtemps. Cependant, partout dans le monde, il est possible d'observer une augmentation constante du nombre de catastrophes et de leur intensité depuis 1945 (Guérin et al., 2003; Santé Canada, 2009). D'ailleurs, Becker-Blease, Turner et Finkelhor (2010) estiment que de 11 % à 30 % des individus expérimenteront, au cours de leur vie, une catastrophe naturelle ou technologique. Selon Santé Canada (2009), la hausse du nombre de catastrophes naturelles et technologiques serait, entre autres, associée aux changements climatiques (hausse des températures, précipitations intenses, sécheresse, feux), à l'urbanisation à grande échelle (concentration de population dans des zones inondables, effets dévastateurs humainement et économiquement, intensification de l'exposition aux dangers de catastrophes technologiques), ainsi qu'à la mondialisation (commerce et voyages internationaux favorisant la propagation de maladies, industrialisation qui augmente les risques de catastrophes technologiques).

À l'instar de ce qui est observé à l'échelle mondiale, la fréquence des catastrophes technologiques est aussi en hausse au Canada depuis un siècle (Santé Canada, 2009). Plus spécifiquement, les catastrophes technologiques ont considérablement augmenté ces cinquante dernières années. Ainsi, selon la base de données canadiennes sur les désastres (Santé publique du Canada, 2016), de 1900 à 2014, 194 catastrophes technologiques ont été recensées au Canada. Le déraillement d'un train transportant du pétrole brut à Lac-Mégantic, en juillet 2013, figure parmi l'ensemble de ces catastrophes technologiques recensées au Canada. Cet événement a occasionné 47 décès, l'évacuation de 2 000 personnes, la contamination du sol et la destruction complète d'un centre-ville comprenant des immeubles résidentiels et commerciaux. De plus, parmi les victimes, on compte les parents de 30 enfants et adolescents (Maltais, et al., 2018). Le coût total de cette

catastrophe a été estimé à 58 millions de dollars canadiens (Santé publique du Canada, 2016).

Les catastrophes technologiques peuvent entraîner plusieurs conséquences néfastes chez les victimes, telles que des pertes humaines (décès et aggravation d'un problème de santé préexistant), des pertes matérielles (biens, logement, etc.), des difficultés économiques (destruction du lieu de travail, perte de revenu, nouvelles dépenses, etc.), ainsi que des problèmes de santé physique (blessures et maladies) et psychologique (augmentation du stress à court et long terme, problèmes de santé mentale, modifications comportementales, etc.) (Maltais, Robichaud et Simard, 2001; Santé Canada, 2009). De plus, l'évacuation de la population à la suite d'une catastrophe peut entraîner plusieurs perturbations, dont l'augmentation du niveau d'anxiété, des accidents et des problèmes de sécurité publique, tout en rendant difficile la réintégration des lieux pour la population concernée (Guérin et al., 2003).

Certaines populations sont davantage vulnérables aux conséquences des catastrophes; c'est le cas, notamment, des jeunes enfants, des adolescents, des personnes âgées, des femmes enceintes, ainsi que des personnes atteintes de maladies chroniques (Auger et al., 2003; Guérin et al., 2003). En effet, les enfants sont identifiés comme un groupe de population à risque élevé de subir des blessures ou de développer des problèmes de santé physique ou psychologique post-désastre lors d'une catastrophe (Auger et al., 2003; Guérin et al., 2003).

Ainsi, chez les enfants exposés à une catastrophe, il a été possible de démontrer la présence d'un risque plus élevé d'apparition de diverses problématiques. Ces problématiques comprennent, entre autres, la détresse émotionnelle, les changements comportementaux, les difficultés avec les pairs, les problèmes familiaux, les symptômes de stress post-traumatique, les peurs irrationnelles, ainsi que les problèmes de conduite (Boer et al., 2009 ; Delage, 2002; Dirkzwager, Kerssens et Yzermans, 2006; King,

Osofsky, weems, Hansel et Fassnacht, 2015; Markon et Lemyre, 2010). Par ailleurs, Boer et al., (2009) estiment que les enfants exposés à une catastrophe entre l'âge de quatre à neuf ans, rapportent, cinq ans après l'événement, davantage de problèmes psychologiques, d'anxiété, de dépression, de réactions de stress post-traumatique, ainsi que de symptômes physiques, comparativement à leurs pairs non exposés. Une autre étude réalisée auprès de 288 jeunes âgés entre 11 et 13 ans, exposés à l'explosion d'une usine en France, démontre que 28,5 % des jeunes directement exposés à l'incident présentent, neuf mois plus tard, des manifestations de stress post-traumatique plus élevées comparativement à ceux non exposés (Godeau et al., 2005).

Certaines conséquences peuvent être directement liées à l'événement (ex. : décès d'un proche, traumatisme, blessure), alors que d'autres sont des conséquences indirectes de celui-ci (ex. : perturbations familiales, problèmes scolaires, changements dans la communauté). Selon Delage (2002), les conséquences indirectes chez les enfants proviennent du système familial, puisque ceux-ci subissent l'influence de l'organisation, de l'attitude et de la psychopathologie post-catastrophe de la famille au sein de laquelle ils évoluent. Les conséquences de l'exposition peuvent également être cumulatives. En effet, les jeunes touchés personnellement par l'incident et dont un membre de la famille est également victime sont davantage susceptibles d'éprouver des manifestations de stress post-traumatique que les jeunes exposés à l'un ou l'autre de ces deux types d'événements (Godeau et al., 2005). Il est également possible que les membres de l'entourage (parents, enseignants, proches) n'aient pas conscience du niveau de détresse des enfants et sous-estiment leurs problèmes en supposant que ceux-ci sont résilients et que les réactions suivant la catastrophe sont éphémères et transitoires (Silverman et al., 2002). De plus, les conséquences peuvent être présentes à court, moyen et long terme chez les jeunes et prendre diverses formes, tout en affectant plusieurs sphères de leur vie (Silverman et al., 2002). Finalement, les impacts des catastrophes dépendent aussi du stade de développement des enfants, ce qui ajoute à la complexité de l'évaluation des besoins de cette population (Boer et al., 2009).

Un événement catastrophique peut aussi amener des changements en ce qui concerne les perceptions qu'ont les individus de leurs réseaux sociaux et de leur communauté. À ce sujet, des études démontrent que les survivants de catastrophes peuvent percevoir temporairement une détérioration du soutien social dont ils bénéficient (Norris et Kaniasky, 1996; Tyler, 2006). Cependant, de façon générale, le soutien et l'entraide après une catastrophe sont immédiats et proviennent de divers membres de la communauté des victimes, de professionnels et de témoins empathiques (Bonnano, Brewin, Kaniasty et Greca, 2010). Évidemment, cette étape de soutien diminue au fil du temps et les pertes s'accompagnent alors d'un sentiment de solitude et de compétition (Bonnano et al., 2010). En effet, à l'étape de la reconstruction, certains constatent un éloignement de la part de leurs amis et voisins, ce qui modifie la structure de la communauté (Hutchins et Norris, 1989). De plus, les catastrophes technologiques entraînent fréquemment des poursuites judiciaires concernant l'attribution de la faute humaine. Selon Bonnano et al., (2010), les actions en justice peuvent entraîner une cohésion sociale et du soutien entre les victimes qui partagent alors un objectif commun. Cependant, ces litiges peuvent également retarder le rétablissement psychologique et social de la communauté qui attend réparation (Bonnano et al., 2010).

Dans les écrits scientifiques actuels, plusieurs travaux de recherche font état des conséquences physiques et psychologiques chez les enfants à la suite d'une catastrophe naturelle, notamment en ce qui concerne les manifestations de stress post-traumatique et d'anxiété, ainsi que les conséquences physiques. Cependant, au Canada, peu de recherches ont jusqu'à maintenant dressé le portrait psychologique et social des jeunes exposés à une catastrophe technologique à l'aide de données qualitatives. En effet, lors de la récente catastrophe de Lac-Mégantic, les recherches s'étaient davantage centrées sur la population adulte. Cependant, dernièrement, une étude réalisée par deux professeures de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en collaboration avec la Direction de la santé publique du CIUSSS de l'Estrie-CHUS (Maltais et al., 2018) s'est intéressée plus particulièrement aux jeunes âgés de 10 à 25 ans, à la suite de la catastrophe technologique de Lac-Mégantic.

Ce mémoire analyse les données qualitatives recueillies dans le cadre de cette étude auprès des jeunes du primaire, et ce, afin d'enrichir le corpus des connaissances en ce qui a trait au vécu de ces jeunes pendant et après une catastrophe technologique.

Compte tenu de la constante augmentation des catastrophes technologiques et de l'ampleur de la catastrophe technologique de Lac-Mégantic dans la communauté (Maltais et al., 2016), il importe de documenter les conséquences à long terme de ce type d'événement sur les enfants, qui forment une population reconnue comme étant particulièrement vulnérable. En ce sens, ce mémoire est pertinent, car il documente le point de vue des jeunes du 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e années) sur leur vie scolaire, sociale et communautaire, ainsi que sur les conséquences du déraillement du train. Les résultats issus de ce mémoire permettent de mieux comprendre les besoins de ces jeunes et de mieux cerner les pistes d'intervention à préconiser, dans le but d'améliorer leur qualité de vie et de leur offrir une aide concrète et utile.

CHAPITRE 2

Recension des écrits

Ce chapitre documente les conséquences de l'exposition à une catastrophe chez les enfants, de même que les facteurs de risque et de protection associés au développement de problématiques post-désastre chez ces derniers. À la lumière de ces éléments, le rôle de la famille et son influence sur les répercussions vécues par les jeunes à la suite d'une catastrophe sont aussi abordés. Finalement, à la lumière des forces et des limites des recherches actuellement disponibles sur le sujet, la pertinence de l'objet de ce mémoire est démontrée.

2.1 Les conséquences des catastrophes chez les enfants

Les enfants exposés à une catastrophe naturelle ou technologique sont à risque de développer une multitude de problèmes physiques, psychologiques, familiaux, comportementaux, scolaires et sociaux (Boer et al., 2009). Ces problèmes sont plus spécifiquement abordés dans cette section en détaillant les répercussions des catastrophes sur la santé physique et psychologique des jeunes, de même que sur leur vie scolaire et familiale.

2.2.1 Les conséquences des catastrophes sur la santé des enfants

D'une part, chez l'enfant, des problèmes de santé physique peuvent directement découler de l'exposition à une catastrophe (Bonanno, et al., 2010; Dirkzwager et al., 2006). En effet, ce type d'événement peut engendrer la libération d'agents ou de substances pathogènes (produits chimiques, gaz neurotoxique, etc.), entraînant des problématiques de santé physique, telles que des difficultés respiratoires (Bonanno et al., 2010; Dirkzwager et al., 2006). De plus, les catastrophes technologiques impliquent un stress qui peut devenir chronique et conduire, indirectement, à des problématiques physiques, telles que l'obésité, l'affaiblissement du système immunitaire, des problèmes musculo-squelettiques, des troubles de sommeil et de concentration, des problèmes gastro-intestinaux et même, dans certains cas, l'atrophie des cellules cérébrales (Bonanno et al., 2010; Dirkzwager et al., 2006; Silverman et al., 2002). En ce sens, Silverman et al.

(2002) soulignent que l'exposition à une catastrophe à un jeune âge peut affecter la croissance et le développement des enfants à plus long terme.

Plusieurs répercussions psychologiques négatives sont également répertoriées chez les jeunes à la suite de leur exposition à une catastrophe. Parmi celles-ci, la plus fréquemment évoquée dans les recherches concerne le trouble de stress post-traumatique (Boer et al., 2009 ; Cryder, Kilmer, Tedeschi et Calhoun 2006; 2005; Piyasil et al., 2007; Pfefferbaum et al., 2008; Silverman et al., 2002). En effet, plusieurs recherches démontrent un lien clair entre l'exposition directe ou indirecte à une catastrophe naturelle ou technologique et l'augmentation du risque de développer un trouble de stress post-traumatique chez les jeunes fréquentant une école primaire (Hambrick, O'Connor et Vernberg, 2016; King et al., 2015 ; McDermott et al., 2005; Moore et Varela, 2010; Strauss, Vernberg, La Greca, Silverman et Prinstein, 1996). Parmi les manifestations du trouble de stress post-traumatique les plus souvent rencontrées chez les jeunes, la recension des écrits effectuée par Silverman et al., (2002) identifie, plus particulièrement, la réémergence de pensées ou de rêves récurrents en lien avec l'événement traumatique vécu, ainsi qu'une détresse émotionnelle intense lors d'un rappel de l'événement. Chez les jeunes enfants, le phénomène de réémergence peut aussi se traduire dans les jeux répétitifs, avec des thèmes traumatiques, ou encore par une reconstitution des événements traumatiques dans le jeu, les dessins ou les verbalisations (Silverman et al., 2002 ; Swenson, Saylor, Powell, Stokes, Foster et Belter, 1996).

Dans leur recension des écrits sur la question, Pfefferbaum, Jacobs, Houston et Griffin (2015) soulignent qu'environ la moitié des jeunes exposés à une catastrophe développeraient des symptômes modérés liés au trouble de stress post-traumatique, tandis que 30 % des jeunes exposés présenteraient un niveau élevé de ce type de manifestations. Les manifestations du trouble de stress post-traumatique perdureraient plus de cinq ans pour le quart d'entre eux. Au Québec, Maltais et al., (2018) rapportent, dans une étude réalisée auprès de plus de 900 élèves trois ans et demi après le déraillement de train de

Lac-Mégantic, que 21,9 % des jeunes âgés de 10 à 12 ans demeurant dans cette communauté présentaient des manifestations de stress post-traumatique modérées à sévères, ce pourcentage étant de 13,2 % chez les jeunes résidant à Lac-Mégantic et de 31,7 % chez les jeunes vivant dans d'autres municipalités situées à proximité de cette ville (Frontenac, Nantes, Sainte-Cécile-de-Whitton et Marston). D'autre part, le tiers des jeunes de 5^e et de 6^e années interrogés dans cette recherche (32,3 %) estimaient avoir vécu des problématiques de stress et d'anxiété, dans l'année précédant la collecte des données, qui ont affecté leur vie scolaire, tant en ce qui concerne leurs apprentissages que leurs relations avec leurs enseignants (Maltais et al., 2018).

Outre les symptômes de stress post-traumatique, les enfants du primaire peuvent aussi présenter d'autres difficultés psychologiques à la suite de leur exposition à une catastrophe. Ces difficultés peuvent prendre la forme de symptômes de dépression, d'anxiété et de peurs spécifiques ou généralisées (Dirkzwager et al., 2006; Olteanu et al., 2011). Lorsque les jeunes développent des peurs spécifiques à la suite d'une catastrophe, celles-ci sont généralement en lien avec l'évènement (Burnham et al., 2008). Par exemple, un an après l'ouragan Hugo, 9 % des jeunes exposés à cet évènement jouaient à des jeux d'ouragan, 14 % avaient peur des orages ou avaient des rappels de l'ouragan et 9 % parlaient de l'ouragan lors de leurs conversations (Kousky, 2016). De plus, les peurs incluent aussi les impacts en lien avec la catastrophe, avec une prédominance de mort et de dangers, soit la perte de la maison, les décès, ainsi que les blessés (Burnham et al., 2008). Ainsi, les jeunes enfants craignent davantage les éléments qui les rendent vulnérables et sur lesquels ils n'ont aucun contrôle (Burnham et al., 2008).

Les catastrophes peuvent aussi entraîner chez les jeunes des réactions de stress, du chagrin, ainsi qu'un sentiment de culpabilité (Silverman et al., 2002). Par exemple, les enfants qui perdent un parent ou un membre de leur famille doivent non seulement apprendre à gérer leur deuil personnel, mais aussi à se réconcilier avec les raisons pour lesquelles ils ont survécu à la catastrophe, alors qu'un de leurs proches a perdu la vie

(Silverman et al., 2002). Pour plusieurs enfants, cette tâche peut entraîner des pensées ou des ruminations nuisibles, voire perturbatrices, quant à savoir s'ils auraient pu en faire davantage afin de prévenir le décès de la personne aimée (Silverman et al., 2002). De plus, des manifestations dépressives sont également observées chez les jeunes ayant été exposés à une catastrophe (Asarnow et al., 1999; Boer et al., 2009; Tang, Liu, Lui, Xue et Zhang, 2014). En ce sens, selon une étude de Roussos et al., (2005), un nombre significatif d'enfants âgés de 9 à 18 ans démontraient, en 1999, des symptômes de dépression (13,9%) à la suite d'un tremblement de terre en Grèce. Selon ces auteurs, les jeunes présentant des manifestations dépressives avaient davantage besoin d'interventions spécialisées. Également, des sentiments d'anxiété sont mentionnés dans plusieurs études comme étant une conséquence vécue chez les jeunes à la suite de leur exposition à un événement catastrophique (Asarnow et al., 1999; Boer et al., 2009; Breton, Valla et Lambert, 1993; Swenson et al., 1996).

Des problèmes comportementaux ont également pu être observés chez les jeunes exposés à une catastrophe, tels que des comportements régressifs, de l'énurésie, des étourdissements, des troubles du sommeil (ex : terreurs nocturnes), des problématiques alimentaires, des peurs excessives, une augmentation de l'irritabilité et de l'agressivité, de l'anxiété de séparation, de la désobéissance, des plaintes somatiques, de l'hyperactivité, ainsi que des crises de colère (Maltais et Rheault, 2005; Math et al., 2008; Norris, Friedman, Watson, Byrne, Diaz et Kasniasky, 2002; Ratrin, 2006). De plus, des comportements de rébellion envers les adultes, de même que l'augmentation de l'irritabilité chez les jeunes, ont été observés et proviendraient d'une incapacité chez ceux-ci à contrôler un excès d'énergie provoquée par l'événement catastrophique (Ratrin, 2006). Norris et al., (2002) ont, quant à eux, observé qu'une dépendance à l'adulte à la suite d'une catastrophe pouvait entraîner, chez certains jeunes, le refus de dormir seuls ainsi qu'une anxiété de séparation. À la suite d'une catastrophe, certains jeunes exposés présenteraient également des troubles de la conduite, de l'agressivité, de l'hyperactivité,

de la surréactivité ou des comportements régressifs (ex. énurésie) (Boer et al. 2009 ; Dirkzwager et al., 2006; Guérin et al., 2003; Markon et al., 2010; Olteanu et al., 2011).

Ces différents problèmes comportementaux peuvent entraîner des répercussions négatives dans plusieurs milieux de vie des jeunes. En effet, l'étude quantitative de Maltais et al., (2018) rapporte que parmi les 144 jeunes du primaire interrogés trois ans après le déraillement du train de Lac-Mégantic, plusieurs avaient des problèmes de comportement nuisant à leur vie familiale (19 %), à leur vie scolaire (14,1 %), à leurs relations d'amitié (16,9 %), ainsi qu'à leurs occupations personnelles (7,8 %).

2.2.2 Les conséquences des catastrophes sur le vécu scolaire des enfants

Conjugués aux problèmes de concentration et de fatigue, les problèmes comportementaux énumérés précédemment peuvent engendrer des répercussions négatives en contexte scolaire, en entraînant une réduction des capacités académiques et sociales (Silverman et al., 2002).

Ainsi, les catastrophes peuvent avoir pour conséquences une augmentation de l'absentéisme en classe, de même qu'une diminution du nombre d'opportunités sociales, des perturbations susceptibles de compromettre le bon fonctionnement de l'enfant à l'école (Silverman et al., 2002). Il est également possible de constater, chez certains élèves exposés à une catastrophe, une diminution des performances scolaires, du retrait social, ainsi qu'une réduction du niveau de concentration (Oteanu et al., 2011; Piyasil et al., 2007; Ratrin, 2006). À ce sujet, Broberg, Dyregrov et Lilled (2005) soulignent que 23 % des victimes âgées entre 13 et 24 ans exposées à l'incendie d'une discothèque ont soit abandonné l'école ou recommencé un niveau scolaire, tandis que 13 % ont déclaré que le travail scolaire était davantage important à la suite de cette catastrophe. Les difficultés scolaires se retrouvent également dans les matières demandant un niveau de concentration plus élevé, par exemple en mathématiques (Broberg et al., 2005). Malgré tout, l'étude quantitative de Maltais et al., (2018), portant sur 144 élèves du primaire dont 102 ont été

exposés au déraillement d'un train, démontre que la majorité du temps, ces jeunes ont envie d'aller à l'école (54,9 %), qu'ils s'y sentent en sécurité (86,7 %) et qu'ils aiment ce lieu (83,9 %).

2.2.3 Les conséquences des catastrophes sur la vie familiale des enfants

L'apparition de difficultés familiales est aussi une conséquence possible des catastrophes. En effet, les écrits scientifiques rapportent des changements dans la dynamique familiale à la suite d'une catastrophe, et ce, en particulier chez les familles avec des enfants et des adolescents (Bonanno et al., 2010; Hafstad, Haavind et Jensen, 2012; Maltais et al., 2018). Ces changements seront d'autant plus importants si un décès survient au sein de la famille, entraînant de la détresse psychologique chez chacun de ses membres (Bonanno et al., 2010). De plus, une augmentation des taux de naissances, de mariages et de divorces peut être observée suivant une catastrophe, ce qui serait notamment causé par le fait que cet événement bouleversant pousse les gens à prendre diverses actions, tout en remettant en cause leurs priorités de vie (Bonanno et al., 2010).

Bien que de nombreuses conséquences négatives soient notées en ce qui concerne la vie familiale des jeunes exposés à une catastrophe, certaines études révèlent aussi des changements familiaux positifs à la suite d'un tel événement. En effet, certains parents effectuent des changements positifs dans leurs pratiques parentales et réévaluent leurs priorités (Hafstad et al., 2012). En ce sens, une catastrophe peut permettre aux parents de prendre davantage conscience des besoins de leurs enfants (Hafstad et al., 2012). De plus, il est aussi possible de constater un plus grand niveau de cohésion dans certaines familles, résultant d'un soutien affectif entre ses membres, qui cherchent à retrouver un sentiment de sécurité (Birmes et al., 2009). Cependant, l'inverse est également possible. En effet, l'étude de Maltais et al. (2018) démontre, chez les enfants de cinquième et sixième années du primaire demeurant au sein de la communauté de Lac-Mégantic, que ceux qui ont été exposés au déraillement du train sont moins nombreux à exprimer un haut taux de sentiment de cohésion familiale que leurs pairs non exposés. Les jeunes exposés à cette

catastrophe ont donc une perception plus négative de l'entente, du soutien et des activités partagées au sein de leur famille.

Bref, les recherches menées à ce jour révèlent que les jeunes exposés à une catastrophe naturelle ou anthropique vivent des répercussions à la suite de celle-ci, et ce, dans différents aspects de leur vie. Les répercussions physiques et psychologiques seraient généralement plus visibles lors de la première année post-catastrophe, dès les premières semaines ou les premiers mois (Dirkzwager et al., 2006; Piyasil et al., 2007; Silverman et al., 2002; Wiguna, Guerrero, Kaligis et Khamelia, 2010). À partir de la deuxième année suivant la catastrophe, une diminution des problèmes psychologiques est généralement observée, bien que ces problèmes demeurent encore plus élevés chez les enfants exposés que chez les enfants non exposés (Dirkzwager et al., 2006; Piyasil et al., 2007). Selon Boer et al. (2009), il est encore possible de constater la présence de conséquences psychologiques des catastrophes chez les jeunes âgés de quatre à neuf ans, plus de cinq années après celles-ci. En effet, King et al. (2015), dans une étude réalisée auprès de 264 jeunes âgés entre quatre et neuf ans, démontrent que l'exposition à un incendie dans une usine de feux d'artifice entraîne davantage de problèmes psychologiques chez les jeunes exposés, tels que des réactions de stress post-traumatique, de l'anxiété, de la dépression, des troubles de la conduite et de l'hyperactivité, comparativement à ce qui est observé chez leurs pairs non exposés. Ainsi, un stress chronique engendré par une catastrophe peut entraîner, chez les jeunes enfants, des conséquences à court terme, mais aussi à long terme sur leur santé physique et psychologique. Malgré tout, il importe de mentionner que les enfants exposés à une catastrophe, lors de leur jeune âge, fonctionnent majoritairement bien cinq ans après celle-ci (Boer et al., 2009).

2.2.4 Les conséquences des catastrophes sur le vécu social des enfants

Les catastrophes mettent à risque les familles et les communautés de développer divers problèmes de fonctionnement, car celles-ci influencent de manière significative les relations interpersonnelles (Bonanno et al., 2010). En effet, chez les jeunes, les auteurs

évoquent des problèmes d'ajustement social avec leurs amis comme étant une possible conséquence sociale des catastrophes (Asarnow et al., 1999). De plus, selon Tierney et Nigg (1993), un désastre diminuerait le niveau d'attachement ainsi que la satisfaction envers sa communauté. Cependant, l'étude de Maltais et al. (2018) démontre l'effet inverse en ce qui concerne la satisfaction envers sa communauté chez les jeunes, puisque les 144 jeunes âgés entre 9 et 12 ans ayant participé à cette étude sont majoritairement satisfaits (85,5 %) de leur municipalité plus de trois ans après le déraillement d'un train. En ce qui concerne le sentiment de sécurité, cette même étude mentionne que 88,6 % de ces élèves se sentent en sécurité au sein de leur municipalité (Maltais et al., 2018). Cependant, les jeunes ayant été directement ou indirectement exposés au déraillement du train sont six fois plus nombreux (15,2 %) que les non exposés (2,4 %) à se sentir peu ou pas en sécurité (Maltais et al., 2018).

D'autre part, un soutien social immédiat de la famille et des proches est souvent rapporté lors de catastrophes (Bonanno et al., 2010). L'expérience vécue peut même avoir pour conséquence le rapprochement de certaines familles ou de leurs proches. Ainsi, une communauté touchée par une catastrophe peut entraîner une proactivité chez ses citoyens, où l'entraide et la reconstruction deviennent des buts communs et où les conflits sont temporairement mis de côté (Maltais et al., 2005).

2.3 Les facteurs de risque et de protection associés au développement de problèmes post-désastre chez les enfants

Plusieurs facteurs contribuent à augmenter ou à diminuer les risques, pour les jeunes, de développer des problèmes de santé physique, psychologique et comportementaux à la suite de leur exposition à une catastrophe. L'âge, le genre, les caractéristiques de l'enfant avant la catastrophe, le milieu familial, le niveau d'exposition à la catastrophe, ainsi que la proximité avec celle-ci sont tous des facteurs influençant l'apparition de difficultés chez les enfants (King et al., 2015; McDermott et al., 2005; Silverman et al., 2002).

2.3.1 Les facteurs de risque

Selon Boer et al. (2009), les conséquences des catastrophes sont différentes selon l'âge et le stade de développement des enfants. En effet, l'enfance est une période sensible pour la programmation du cerveau et du système de réponse au stress (King et al., 2015). Les impacts d'un traumatisme et d'un stress engendrés par une catastrophe chez les jeunes enfants peuvent donc interférer dans leur développement à une période où la régulation de l'agression et la distinction entre les expressions émotionnelles et physiques de la détresse doivent encore être acquises (Boer et al., 2009). Conséquemment, il est difficile pour les jeunes enfants d'exprimer clairement leurs pensées et leurs émotions, ainsi que de les comprendre en lien avec la catastrophe, ce qui peut se traduire par des problèmes psychologiques ou comportementaux (Boer et al., 2009). À ce sujet, McDermott et al. (2005) soulignent que les enfants plus jeunes seraient davantage susceptibles de souffrir de symptômes de stress et de problèmes émotionnels que leurs jeunes du secondaire (McDermott et al., 2005).

D'autre part, les répercussions observées à la suite d'une catastrophe peuvent aussi être différentes selon le genre. En effet, certaines études révèlent que les garçons développent davantage de problèmes de comportements extériorisés, tandis que des symptômes dépressifs, d'anxiété ainsi que des peurs concernant leur sécurité et celle des membres de leur famille, sont plutôt observés chez les filles (Birmes et al., 2009; Burnham et Hooper, 2008; Masten et Osofsky, 2010; Silverman et al., 2002). Ces résultats sont toutefois contestés dans d'autres études, où les conséquences des catastrophes ne semblent pas être reliées au genre des jeunes qui y sont exposés (McDermott et al., 2005 ; Silverman et al., 2002).

De plus, certains facteurs, liés à diverses caractéristiques des jeunes, contribueraient aussi à augmenter leur risque de développer des problèmes à la suite d'une catastrophe. En effet, des études mentionnent que les jeunes qui présentent des symptômes d'anxiété, des problèmes d'attention, ainsi que des difficultés scolaires avant l'exposition à la

catastrophe seraient plus vulnérables, même si leur degré d'exposition à celle-ci est relativement faible (Pfefferbaum et al., 2008; Silverman et al., 2002).

Outre les facteurs propres à l'enfant lui-même, l'exposition à de multiples sources de stress et traumatismes augmenterait le risque de développer des problèmes psychologiques, émotionnels, comportementaux et cognitifs post-catastrophes (King et al., 2015). Par exemple, un jeune exposé à des événements traumatiques multiples, en période pré-catastrophe ou post-catastrophe, présente davantage de risques de développer des problèmes psychologiques, puisqu'une détresse accrue peut survenir après plusieurs expositions à des événements traumatiques (Silverman et al., 2002). En ce sens, vivre dans une communauté vulnérable aux catastrophes naturelles ou technologiques serait donc un facteur de risque en ce qui a trait à la santé psychologique des jeunes, car les événements traumatiques supplémentaires, en lien de près ou de loin avec les catastrophes, peuvent compromettre leur rétablissement (King et al., 2015). Également, la séparation parentale peut constituer un facteur de risque supplémentaire chez les jeunes, puisque ceux-ci auraient davantage de risque de rencontrer des difficultés d'adaptation, des problèmes comportementaux ainsi que des difficultés scolaires lorsqu'ils ont à gérer une transition familiale (Fomby et Cherlin, 2007).

Par ailleurs, les catastrophes augmentent l'exposition aux facteurs de stress post-désastre, tels que la maladie d'un membre de la famille, le divorce, la violence familiale, la perte de revenus, ainsi qu'une augmentation de la consommation de substances psychoactives, comme les médicaments, le tabac, l'alcool ou les drogues illicites (Silverman et al., 2002). En ce sens, l'exposition multiple à des sources de stress pré-catastrophe se traduit par le fait que celles-ci peuvent aussi réactiver des événements traumatiques ou des expériences de difficultés relationnelles antérieures, même si la catastrophe n'est pas en lien avec l'événement traumatique vécu antérieurement (Romano, 2012). D'ailleurs, Silverman et al. (2002) démontrent que, chez l'enfant, la présence d'une dépression avant la catastrophe ainsi que l'adoption de stratégies de rumination sont des

facteurs de risque associés aux réactions de stress post-traumatique à la suite de leur exposition à ce type d'événement.

Finalement, certains facteurs de risque sont davantage reliés à la catastrophe, notamment en ce qui concerne la proximité de l'événement traumatique, ainsi que le niveau d'exposition par rapport à celui-ci. D'une part, la proximité de l'événement traumatique serait un facteur de risque lié à l'apparition de problèmes de santé psychologique chez les enfants (McDermott et al., 2005 ; Silverman et al., 2002). D'autre part, l'exposition à la catastrophe peut prendre différentes formes. En effet, celle-ci peut impliquer la présence physique des jeunes sur le site de la catastrophe ou encore celle d'un membre proche de leur famille ou des amis. Ainsi, la perte d'un proche, de même que le sentiment de menace pour sa vie, sont des facteurs de risque associés au développement de problématiques chez les jeunes, indépendamment du type d'événement auquel ils ont été exposés (King et al., 2015 ; Silverman et al., 2002). Par exemple, selon McDermott et al. (2005), les jeunes qui ont été confrontés au décès d'un membre de leur famille, qui ont craint pour leur propre vie ou celle d'un membre de leur famille et qui étaient seuls à la maison au moment de la catastrophe, sont plus à risque de développer des symptômes de stress post-traumatique.

2.3.2 Les facteurs de protection

À l'inverse des facteurs de risque, certains facteurs de protection contribuent à préserver la santé psychologique des enfants, tels que le soutien social, le niveau de résilience de ces jeunes et le contexte scolaire dans lequel ces derniers évoluent. Ainsi, bon nombre de recherches mentionnent le niveau et les capacités de résilience comme facteurs de protection chez les enfants à la suite d'une catastrophe (Anaut, 2006; Delage, 2002; Markon et al., 2010; Cryder et al., 2006).

La résilience « fait référence à un processus dynamique d'adaptation positive par les individus qui font face à une adversité significative » (Markon et al., 2010, p.199).

Autrement dit, les impacts négatifs, faibles ou modérés, vécus par l'expérience de l'adversité, peuvent enclencher chez l'individu la capacité de résilience (Maltais et al., 2016). Elle serait le résultat d'éléments internes (capacités, personnalité), familiaux (relations, contexte psychoaffectif) et socio-environnementaux (appartenances communautaires, idéologiques, sociales) (Anaut 2006). En effet, même si les catastrophes peuvent avoir des impacts négatifs sur les personnes exposées, les individus qui y sont confrontés feraient majoritairement preuve de résilience et moins de 30 % des jeunes vivraient des impacts chroniques de leur exposition à une catastrophe (Kousky, 2016). En ce sens, beaucoup de jeunes auraient la capacité à trouver les ressources nécessaires afin de s'adapter à leur situation et utiliseraient cette capacité lorsqu'ils pensent ou partagent leurs souvenirs de la catastrophe (Markon et al., 2010).

Les facteurs de protection et la présence de ressources chez le jeune, sa famille et son environnement facilitent cette capacité à s'adapter et à se sortir de l'adversité (Anaut, 2006 ; Ariaz González, Crespo Sierra, Arias Martínez, Martínez-Molina et Ponce, 2015). De plus, bien que les répercussions négatives d'une catastrophe soient importantes, il est possible de reconnaître, à long terme, le potentiel de croissance et de changements constructifs, voire positifs, dans le développement de la personne (Cryder et al., 2006; Markon et al., 2010). Il est donc possible, pour certaines personnes, de s'épanouir et d'avoir une vie riche malgré les difficultés (Delage, 2002).

Plus spécifiquement, selon Anaut (2006), le milieu scolaire représente un soutien protecteur pour les enfants, par le biais de la présence d'amis et d'adultes significatifs. Ces personnes significatives pour les enfants peuvent effectivement agir à titre de confidents, de modèles et avoir une influence positive lors de moments plus difficiles. Ainsi, le milieu scolaire permet aux enfants de renforcer leurs ressources personnelles en développant leurs compétences cognitives, psychoaffectives et sociales (Anaut, 2006). D'ailleurs, l'expérimentation de réussites scolaires chez les jeunes est liée à l'augmentation du sentiment de compétence, ainsi qu'à une hausse de leur estime

personnelle et de leur confiance en eux, qui constituent des facteurs de protection individuels prévenant le développement de problèmes psychologiques post-désastre (Anaut, 2006). Finalement, selon les élèves, le soutien scolaire offert à la suite d'une catastrophe est également un facteur important même si celui-ci est variable d'une école à l'autre (Broberg et al., 2005).

Un autre facteur de protection concerne le soutien social. À ce sujet, il est mentionné que le soutien social perçu joue un rôle important dans l'ajustement des enfants à la suite d'une catastrophe (Sprague, 2014). En effet, un soutien social plus élevé semble lié à des niveaux de symptômes émotionnels inférieurs chez les enfants, deux ans après une catastrophe (Sprague, 2014). D'ailleurs, le soutien qui encourage l'expression des sentiments fournit aux enfants une validation sans jugements de leurs pensées et de leurs sentiments en lien avec l'événement traumatique (Cryder et al., 2006).

Les personnes les plus susceptibles de fournir du soutien social aux enfants à la suite d'une catastrophe correspondent principalement à des membres du milieu familial et à ceux de la communauté où vivent les jeunes (Markon et al., 2010). Ainsi, la famille demeure la principale ressource pouvant soutenir les enfants lors d'événements traumatiques, afin de les aider dans leur compréhension de la situation, de leur apporter les soins et le réconfort dont ils ont besoin, en plus d'être porteuse d'espoir malgré les événements difficiles (Markon et al., 2010). À la suite d'une catastrophe, il est donc primordial que les parents aident leurs enfants en étant à l'écoute de leurs besoins (Hafstad et al., 2012).

La communauté peut également être une source de soutien social, car une catastrophe a, bien souvent, comme conséquence de renforcer le tissu social de la communauté et d'établir un consensus, afin de parvenir à surmonter l'épreuve (Auger et al., 2003). À cet égard, Markon et al. (2010) soulignent d'ailleurs que ce sont les dimensions sociales et psychologiques des événements que les enfants ont en mémoire

lorsqu'ils sont questionnés sur une catastrophe qu'ils ont vécue en bas âge. En effet, les jeunes se souviennent davantage de ce qu'ils ont vécu à leur domicile familial, soit de l'ambiance générale et des interactions avec les membres de leur famille, plutôt que d'images extérieures de la catastrophe, telles que vues ou représentées par les médias (Markon et al., 2010).

2.4 Le rôle de la famille dans le développement de problèmes de santé chez les enfants à la suite d'une catastrophe

Même si les enfants n'assistent pas directement à la catastrophe, il est possible qu'ils en vivent les impacts. On parle alors de traumatisme secondaire lorsque les enfants, confrontés à une psychopathologie chez leurs parents, développent eux aussi des problèmes psychologiques (Birmes et al., 2009; Delage, 2002). En ce sens, la famille joue un rôle important, que ce soit en tant que facteur de risque ou de protection, dans le développement de problèmes de santé chez les enfants à la suite d'une catastrophe. En effet, certains enfants vivent davantage de détresse émotionnelle en lien avec le traumatisme vécu par un ou des membres de leur famille qu'en lien avec l'exposition à l'événement traumatique lui-même (Birmes et al., 2009). En effet, Vila, Witkowski, Tondini, Perez-Diaz, Mouren-Smeoni et Jouvent (2001) démontrent des liens de corrélation entre la détresse vécue par un parent et la présence de symptômes de stress post-traumatique chez les enfants âgés de huit à 13 ans. Les interactions familiales contribuent donc aux réactions post-catastrophes chez les enfants, ainsi qu'au développement d'un traumatisme secondaire (Delage, 2002; Hafstad et al., 2012; Powell et Leytham, 2014).

Certains auteurs avancent d'ailleurs que ce n'est pas tant la gravité du drame qui influence les conséquences psychologiques observées chez les enfants, mais plutôt les réactions des différents membres de leur entourage (Kiliç, Özgüven et Sayil, 2003; Hafstad et al., 2012; Romano, 2012). En effet, les enfants sont généralement conscients des bouleversements présents chez leurs proches à la suite d'une catastrophe et ils peuvent

être affectés par les réactions de ceux-ci. Ils se sentent alors incompris, rejetés ou abandonnés par les personnes significatives censées assurer leur protection (Romano, 2012). Par ailleurs, il se peut que la communication dans le milieu familial soit médiocre suivant un événement traumatique et que ce manque de communication et de perception des comportements des enfants par les parents ait des conséquences chez leur progéniture (Romano, 2012; Sprague, 2014).

En outre, certaines recherches démontrent que la longévité des problèmes comportementaux et émotionnels chez les enfants, à la suite d'une catastrophe, est significativement liée au niveau de détresse de la mère, ce qui peut être expliqué par la présence du lien d'attachement (Boer et al., 2009; Swenson et al., 1998). Conséquemment, si le ou les parents vivent une détresse psychologique, cela peut affecter le fonctionnement de la famille en créant un environnement anxigène pour les membres plus vulnérables (Kiliç et al., 2003; Hafstad et al., 2012). De plus, l'organisation, l'attitude, ainsi que la psychopathologie familiale avant et après le désastre influencent aussi le développement de manifestations problématiques chez les enfants (Delage, 2002). En effet, si un membre de la famille est affecté et que la famille ne parvient plus à jouer correctement son rôle, en raison du cycle de vie brusquement interrompu, cela constitue un facteur de risque en ce qui a trait au développement de problèmes familiaux post-désastre (Delage, 2002). On peut alors observer une désorganisation, des difficultés dans la communication, ainsi que des ruptures en ce qui concerne les règles et les rôles au sein de la famille (Delage, 2002).

En ce sens, un environnement familial où les enfants bénéficient d'un bon soutien peut contribuer à un meilleur ajustement post-catastrophe chez ces derniers, tandis que des réactions de stress chez les parents peuvent augmenter le risque de détresse chez leurs enfants (Birmes et al., 2009; Hafstad et al., 2012). Il est aussi démontré que le niveau et les traits d'anxiété des enfants sont liés à la famille et à son fonctionnement (Delage, 2002). De plus, la nature et l'intensité des réactions parentales par rapport au désastre influencent les problèmes de santé post-désastre chez les enfants, puisque ceux-ci

réagissent aux situations difficiles par les stratégies d'adaptation observées chez leurs parents (Birmes et al., 2009 ; Boer et al., 2009; Kelley, Self-Brown, Bosson, Hernandez et Gordon, 2010; Kousky, 2016). Cela implique donc que les enfants risquent de répéter les comportements observés chez leurs parents même si ceux-ci sont inadaptés.

De plus, il arrive que les parents soient submergés par leurs propres émotions ou préoccupations en lien avec la catastrophe et qu'ils n'aient pas conscience de l'état émotionnel de leurs enfants (Kousky, 2016). En effet, les parents jouent un rôle important, tant dans la compréhension de la catastrophe chez leurs enfants que dans le soutien afin d'y faire face (Powell, 2014). Conséquemment, les jeunes enfants sont parfois laissés à eux-mêmes pour interpréter et gérer les impacts de la catastrophe, ce qui peut augmenter leurs sentiments d'anxiété et d'incompréhension en lien avec l'événement traumatique (Kousky, 2016; Swenson et al., 1998). Il semblerait aussi que les parents évitent de discuter de la catastrophe avec leurs jeunes enfants dans le but de les protéger (Romano, 2012; Swenson et al., 1998). En effet, les parents pensent parfois que leurs enfants sont trop jeunes pour être conscients de la gravité de la situation, ce qui peut amener un déni et une banalisation de l'existence d'un traumatisme chez ces derniers (Romano, 2012; Swenson et al., 1998). Ainsi, certains parents pensent épargner leurs enfants de l'exposition à la catastrophe en évitant de parler du sujet avec eux. En ce sens, la catastrophe peut donc entraîner une dynamique de surprotection des enfants par les parents (Hafstad et al., 2012; Swenson et al., 1998).

2.5 L'influence du rôle des médias sur le vécu post-désastre

L'exposition à une catastrophe peut également être secondaire, par des pertes de biens importants ainsi que par la couverture médiatique de l'évènement (Pfefferbaum et al., 2008). En effet, selon certains auteurs, les événements traumatisants relatés dans les médias peuvent entraîner des impacts secondaires sur le bien-être psychologique auprès des téléspectateurs (Ahern et al., 2002; Putnam, 2002). Parmi les possibles impacts psychologiques, on retrouve, entres autres, une augmentation du niveau d'anxiété ainsi

qu'un sentiment de peur (Maltais et al., 2005; Slone, 2000). D'ailleurs, une étude de Maltais et al. (2005), à la suite d'une tempête de verglas ainsi que d'inondations au Québec, évoque que le sensationnalisme et les fausses nouvelles diffusées dans les médias peuvent entraîner un sentiment de panique ainsi que de l'angoisse chez la population. Cependant, l'information sur une catastrophe, véhiculée par les médias, peut aussi être sécurisante pour le public, puisqu'elle permet de ne pas demeurer dans l'incertitude en donnant des informations précises sur la nature, l'étendue, les victimes et les impacts de l'événement (Maltais et al., 2005). De plus, la couverture médiatique permet de rassurer la population quant aux secours mis en place afin de faire face à la catastrophe et de secourir les victimes (Maltais et al., 2005).

Chez les enfants, les impacts négatifs en lien avec la couverture médiatique d'événements traumatiques sont également présents. En effet, une augmentation du stress et de l'anxiété, des troubles du sommeil, de la détresse psychologique ainsi qu'un état de stress post-traumatique chez les enfants peuvent résulter d'un visionnement important de reportages sur la catastrophe (Hamblen, 2001; Pfefferbaum et al., 2001). De ce fait, les jeunes qui sont confrontés aux images de la catastrophe, réelles ou véhiculées par les médias, ont de la difficulté à les comprendre ainsi qu'à supporter leur violence, puisqu'ils n'ont pas les mêmes capacités cognitives et représentationnelles que les adultes (Romano, 2012). L'exposition à des images présentées sur les écrans ou évoquées à la radio, bien souvent accessibles dans le domicile familial, bouleverse les jeunes, car ceux-ci sont souvent seuls face à leurs croyances, leurs peurs et leurs interrogations (Romano, 2012). Il est donc important de prendre conscience des impacts que peuvent avoir ces images sur les enfants et de prendre le temps d'en parler avec eux afin de valider leurs interprétations et de corriger les éventuelles fausses croyances (Pfefferbaum et al., 2001; Romano, 2012). Pour ce faire, il est recommandé que les enfants soient sous supervision parentale lors du visionnement d'informations en lien avec un événement traumatique et que leurs réactions émotionnelles ainsi que leurs questionnements soient encadrés et répondus (Pfefferbaum et al., 2001).

2.6 Les forces et les limites des recherches existantes

La plupart des études recensées au sujet des jeunes exposés à des catastrophes sont quantitatives avec des échantillons de taille importante, puisque la majorité des chercheurs ont réalisé leur collecte de données auprès de plus de 200 jeunes ou parents (Boer et al., 2009; Broberg et al., 2005; Godeau et al., 2005; Kelley et al., 2010; McDermott et al., 2005; Olteanu et al., 2011 ; Roussos et al., 2005; Swenson et al., 1996). Les résultats de ces études permettent donc une certaine généralisation à la population étudiée. De plus, certaines études comprennent un groupe contrôle, ce qui permet d'établir des comparatifs entre les répondants exposés à un sinistre et ceux qui ne le sont pas (Burnham et al., 2008; Dirkzwager et al., 2006; Godeau et al., 2005). Quelques études ont utilisé différents tests standardisés, afin d'identifier les différences en ce qui a trait à l'état de santé physique et psychologique post-désastre entre divers types de répondants à moyen ou à long terme. Ainsi, les études recensées mentionnent majoritairement avoir utilisé une échelle, un questionnaire ou un test standardisé, ce qui ajoute de la validité aux résultats (Boer et al., 2009; McDermott et al., 2005).

Toutefois, malgré ces forces, étant donné que la participation aux études s'effectue souvent sur une base volontaire, avec le consentement des parents, il est possible que les enfants ayant été davantage affectés par la catastrophe n'aient pas participé à la collecte des données. En effet, certains articles mentionnent que plusieurs parents de jeunes enfants n'ont pas voulu que ces derniers participent au processus de recherche (Birmes et al., 2009; Broberg et al., 2005). De plus, peu d'études ont effectué leurs mesures à des temps différents (Boer et al., 2009; Dirkzwager et al., 2006), ce qui limite l'évaluation de l'évolution des impacts d'une catastrophe à court, moyen ou à long terme chez les enfants. D'autre part, certains articles n'incluent pas les parents des élèves dans leur étude (Boer et al., 2009; McDermott et al., 2005). Cela fait en sorte qu'il manque certaines données sociodémographiques afin de documenter la situation socioéconomique des parents des jeunes. À l'inverse, d'autres études se basent seulement sur le point de vue des parents

afin d'évaluer les impacts de la catastrophe sur la santé des enfants (Hafstad et al., 2012; Swenson et al., 1996).

Une autre limite est le fait que peu d'études comportent des données pré-catastrophe, en raison du caractère imprévisible de ce type d'évènement, ce qui pousse à comparer la situation des jeunes exposés à un sinistre avec un groupe contrôle (Burnham et al., 2008). Les groupes contrôles sont d'ailleurs souvent sélectionnés à proximité de la population exposée à la catastrophe, il est donc possible que les enfants de ces groupes aient été affectés indirectement par les évènements, ce qui peut avoir pour effet de sous-estimer les impacts de la catastrophe (Dirkzwager et al., 2006). De plus, beaucoup d'études ciblent les adolescents plutôt que les jeunes enfants, ce qui fait en sorte que peu de données sont recueillies sur la situation des jeunes âgés de moins de 12 ans.

La présente étude permet de combler certaines limites identifiées dans les recherches antérieures de par le fait qu'il s'agit d'une étude qualitative effectuée auprès de jeunes âgés de 10 à 13 ans fréquentant des classes de 5^e ou de 6^e années. En effet, peu d'études comportent des données qualitatives, recueillies par le biais d'entrevues ou de groupes focalisés, ce qui ajoute à la pertinence de ce mémoire, puisque les recherches recensées jusqu'à maintenant sont majoritairement quantitatives (Boer et al., 2009; Broberg et al., 2005; Kelley et al., 2010; McDermott et al., 2005; Piyasil et al., 2007; Swenson et al., 1996). De plus, l'étude vise à faire ressortir la vision de ce groupe de jeunes dans diverses sphères de leur vie, à la suite d'une catastrophe technologique, ce qui est peu commun dans les écrits scientifiques. En effet, beaucoup d'études visent principalement à documenter l'état de stress post-traumatique et d'autres problèmes de santé psychologique, comme la présence de manifestations d'anxiété et de dépression des jeunes exposés à un désastre, mettant de côté la richesse des données qualitatives recueillies lors d'entrevues semi-dirigées ou de rencontres de groupe. Pourtant, ce type de recherche peut fournir des informations intéressantes lorsqu'il s'agit de comprendre le point de vue des jeunes sur leur expérience. Ce mémoire est donc pertinent, car il permet de recueillir le

point de vue d'un nombre non négligeable de jeunes du second cycle du primaire (cinquième et sixième années) sur leur réalité, et ce, à partir de leur propre discours.

CHAPITRE 3

Cadre théorique

Ce chapitre se divise en trois principaux thèmes. Tout d'abord, le choix du modèle bioécologique est sa pertinence dans le cadre du présent mémoire sont justifiés. Par la suite, l'origine du modèle et son évolution sont brièvement abordées. Finalement, les concepts centraux du modèle bioécologique sont définis et appliqués aux objectifs poursuivis dans le cadre de ce mémoire.

3.1 Le choix du modèle bioécologique

Le but de ce mémoire est de documenter le vécu scolaire, familial, communautaire, et social des jeunes du 3^e cycle du primaire fréquentant une école située dans une municipalité de la communauté de Lac-Mégantic. Pour ce faire, le modèle bioécologique est tout indiqué afin d'identifier les changements post-catastrophe aux plans personnel, familial et environnemental, tels que perçus par les jeunes, puisqu'il permet d'analyser les conséquences des échanges entre l'individu et son environnement, tout en tenant compte de la composante temporelle (Bronfenbrenner, 2009).

Malgré sa pertinence, l'utilisation de ce modèle peut avoir des limites qu'il importe de souligner. Dans le cadre de la recherche initiale, où différents groupes d'étudiants étaient rencontrés (élèves du primaire et du secondaire et étudiants fréquentant un CEGEP, un centre de formation professionnelle et un centre de formation des adultes), les chercheuses principales n'ont pas privilégié le modèle bioécologique pour élaborer le guide d'entrevue utilisé lors de la tenue des groupes focalisés. Ainsi, les liens entre les différents microsystèmes sont peu abordés dans l'étude de Maltais et al. (2018). De plus, le court questionnaire utilisé pour recueillir les informations sur les caractéristiques personnelles des participants ne contenait que quelques questions, ce qui limite les renseignements et les analyses qui peuvent être réalisées en ce qui a trait à l'ontosystème des jeunes ayant participé aux rencontres de groupe.

Bien que le modèle bioécologique présente certaines limites dans le cadre de ce mémoire, ce dernier permet de décrire l'environnement biopsychosocial des jeunes à la

suite du déraillement du train du 6 juillet 2013, et ce, en tenant compte de différents niveaux de systèmes. Ainsi, cette recherche documente plusieurs milieux de vie fréquentés par les jeunes de 5^e et 6^e années du primaire d'une communauté touchée par une catastrophe technologique. En ce sens le modèle bioécologique permet une analyse des multiples interactions composant l'environnement des répondants.

3.2 L'origine du modèle bioécologique

Le psychologue Urie Bronfenbrenner a développé la théorie de l'écologie du développement humain, alors qu'il enseignait le développement humain à l'Université de Cornell aux États-Unis (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012). En 1979, il publia une première version de cette théorie dans un ouvrage intitulé *The Ecology of Human Development*. Pour développer sa théorie, il s'inspira des travaux de Lewin (1890-1947) et de Vygotsky (1896-1934), retenant de ceux-ci que le comportement des individus résulte des interactions entre la personne et son environnement et que la culture, l'accompagnement et les interactions sociales jouent un rôle dans le développement des enfants (Absil et al., 2012). Bronfenbrenner (1979) présente sa théorie écologique selon un principe de modélisation des facteurs ayant une influence sur le développement des individus en tenant compte de la progression, du nombre et de la variation des environnements fréquentés par ces derniers dès leur naissance, et ce, jusqu'à l'âge adulte. Selon ce modèle, l'environnement d'un individu se compose d'un ensemble de structures s'emboitant chacune à l'intérieur de l'autre (Bronfenbrenner, 1979). Au départ, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) comprenait quatre niveaux de systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, ainsi que le macrosystème. Par la suite, le modèle a évolué afin d'y inclure des caractéristiques individuelles, soit l'ontosystème, ainsi que l'ajout de la dimension temporelle, le chronosystème (Bronfenbrenner 2005). À la suite de ces modifications, la théorie écologique de Bronfenbrenner est aujourd'hui mieux connue sous l'appellation de modèle bioécologique.

3.3 La description du modèle bioécologique

L'approche bioécologique de Bronfenbrenner (2009) comporte divers niveaux de systèmes qui interagissent les uns avec les autres. Il est donc question des échanges entre l'individu et son environnement et des conséquences entraînées par ces interactions (Germain et Gitterman, 1995). On retrouve donc une dimension à la fois chronologique, systémique et évolutive, qui s'applique au développement des individus, selon un construit composé de niches développementales (Bronfenbrenner, 1979). C'est pourquoi la présente étude effectue des liens avec les systèmes suivants : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, ainsi que le chronosystème.

Le premier système, soit l'ontosystème, comprend l'individu ainsi que l'ensemble de ses caractéristiques personnelles, c'est-à-dire son vécu, ses valeurs, ses intérêts, ainsi que ses stratégies d'adaptation (Bronfenbrenner, 2009). Ce système permet d'obtenir un portrait de l'individu et de faire ressortir les caractéristiques individuelles dont il importe de tenir compte par la suite dans les autres niveaux de systèmes (Larose, Boulanger, Couturier, Larivée et Genon, 2013). En ce qui a trait à l'ontosystème, la présente étude a examiné, chez les jeunes rencontrés, leur appréciation et leur vision actuelle de leur milieu scolaire et communautaire trois ans après la tragédie de Lac-Mégantic. De plus, les sentiments vécus par les jeunes, en lien avec le déraillement du train, ont été documentés.

Par la suite, le microsystème se compose de l'environnement immédiat du jeune, notamment la famille, l'école, les amis et le voisinage. Ce système comprend également les activités, les relations interpersonnelles et les rôles sociaux qu'assument les individus (Bronfenbrenner, 2009). Il assure les fonctions de protection et de régulation, tant émotionnelle que personnelle, et nécessite un équilibre en ce qui concerne l'ouverture et l'échange avec l'environnement (Delage, 2014). La présente étude s'est concentrée, plus particulièrement, sur les différents microsystèmes composant l'environnement des jeunes du primaire, soit leur famille, leur école, leurs amis et leurs activités, afin d'obtenir un

portrait de ceux-ci et d'examiner le rôle joué par chacun de ces systèmes auprès des jeunes à la suite de la catastrophe technologique.

Le troisième système est le mésosystème, qui comprend l'ensemble des interactions entre les différents microsystèmes (Bronfenbrenner, 2009). Conséquemment, il s'agit d'un réseau de relations que les différents milieux entretiennent entre eux et l'individu (Bronfenbrenner, 2009). Dans la présente étude, le mésosystème est peu exploré, car il est difficile d'analyser, dans le discours des jeunes interrogés, les relations et l'influence réciproque des différents milieux dans lesquels ces derniers évoluent. Quelques éléments des différents réseaux de soutien (amis, voisins, famille) évoqués par les jeunes sont cependant abordés.

L'exosystème, quant à lui, correspond à un environnement plus éloigné, où l'individu n'est pas un acteur direct. L'exosystème, malgré son éloignement, a tout de même une influence sur les individus, mais inversement ces derniers ont peu ou pas d'influence sur ce système (Bronfenbrenner, 2009). On parle ici des services d'aide, du réseau de la santé, du marché du travail des parents, ainsi que des caractéristiques de la communauté. La présente étude a exploré l'influence de ce système sur le vécu passé et actuel des jeunes du primaire. Par exemple, la perception des jeunes par rapport aux activités à faire au sein de leur ville, les décisions prises par la municipalité concernant la reconstruction du centre-ville et celles entourant la circulation ferroviaire ont été explorées afin d'identifier les influences de celles-ci sur les jeunes.

Le macrosystème comprend la société et sa culture et constitue le niveau le plus éloigné des individus (Bronfenbrenner, 2009). Malgré son éloignement, ce système influence tout de même les individus, puisque celui-ci englobe les valeurs sociétales, les politiques gouvernementales, ainsi que l'organisation de la communauté (Bronfenbrenner, 2009; Delage, 2014). Dans le cadre de la présente étude, le discours des jeunes a été analysé en lien avec ce système, en tenant compte des valeurs sociétales de scolarisation

et d'appartenance à la communauté qui émergent de leurs propos. En effet, le niveau d'appréciation des jeunes par rapport à leur milieu scolaire et communautaire a été exploré dans cette recherche.

Finalement, le chronosystème est associé au temps, en se référant au vécu passé et actuel des individus, ainsi qu'à son influence sur leur développement (Bronfenbrenner, 2009). La présente étude s'est attardée à ces éléments temporels, puisqu'elle visait à documenter la situation psychosociale actuelle des jeunes en lien avec une catastrophe survenue trois ans plus tôt. Les répondants ont donc été amenés à exprimer leurs expériences passées et actuelles en lien avec la catastrophe. De plus ils ont exprimé leur propre point de vue sur les changements apportés par le déraillement du train trois ans plus tard. Il a donc été pertinent de distinguer leurs expériences et perceptions pré-catastrophe, lors de la catastrophe et post-catastrophe.

Le modèle bioécologique est fréquemment utilisé en recherche concernant la promotion de la santé (Lévesque, Guilbault, Delormier et Potvin, 2005; Mendell, 2007; Tomison et Wise, 1999; Richard, Lehoux, Breton, Denis, Labrie et Léonard, 2004), puisque celui-ci évalue la situation de la population en tenant compte de l'environnement social et physique des individus. Selon Tomison et al. (1999), les multiples niveaux de l'environnement comprennent plus spécifiquement le milieu de vie, la communauté, les politiques sociales ainsi que les normes sociétales. Également, ce modèle propose des interventions visant des changements sur ces multiples niveaux, car il considère les causes d'un phénomène comme étant multidimensionnelles (Mendell, 2007). De plus, ces multiples niveaux sont considérés comme étant interdépendants, en interaction les uns avec les autres, et ayant un impact sur l'état de santé des individus (Lévesque et al., 2005). La présente étude a donc à la fois effectué une analyse de l'expérience des jeunes en ce qui a trait au déraillement du train, et l'évaluation de leurs milieux de vie scolaire et communautaire, ce qui s'inscrit dans la logique du modèle bioécologique.

CHAPITRE 4

Méthodologie

Ce chapitre apporte des informations sur le type de recherche privilégié, ainsi que sur le but et les objectifs de cette étude. Des renseignements sont aussi apportés sur la population à l'étude, de même que sur les modalités de recrutement des répondants. De plus, ce chapitre décrit les méthodes et les instruments de collecte de données privilégiés, ainsi que les modalités d'analyse des résultats. Finalement, les considérations éthiques en lien avec la recherche sont abordées.

4.1 Le type de recherche

La recherche qualitative permet l'observation de facteurs subjectifs qui sont plus difficilement quantifiables, car cette méthode n'a pas pour objectif de mesurer, mais plutôt de recueillir les données verbales dans une démarche interprétative (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert et Letrilliart, 2008). De plus, la démarche qualitative permet d'approfondir l'expérience personnelle des répondants, tout en considérant l'humain comme un être à part entière (Fortin, 2006). Elle prend en compte non seulement l'expérience de vie des personnes, mais également le contexte, l'environnement et leur propre point de vue (Deslauriers, 1991; Fortin, 1996), de même que leurs émotions, comportements et sentiments en lien avec leurs expériences personnelles (Aubin-Auger et al., 2008). Cela permet l'approfondissement des connaissances sur un sujet, ce qui est l'objectif dans le cas de la présente recherche (Mace et Pétry, 2000), en plus d'explorer, par son approche compréhensive, le lien entre le terrain (la vraie vie) et la science (données scientifiques) (Aubin-Auger et al., 2008). Puisque la présente étude vise à obtenir le point de vue des élèves de cinquième et sixième années du primaire, soit leur expérience subjective, l'approche qualitative semble toute indiquée pour répondre aux objectifs de la recherche.

4.2 Le but et les objectifs poursuivis

Le but de ce mémoire demeure celui de documenter le point de vue des jeunes du 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e années) sur leur vie scolaire et leur vie au sein de leur communauté, de même que sur le déroulement du train, trois ans après la catastrophe

technologique de Lac-Mégantic. Ce but général se décline en trois objectifs spécifiques. Le premier est d'identifier les éléments appréciés et non appréciés par les jeunes dans leur milieu scolaire. Le deuxième consiste à identifier les éléments appréciés et non appréciés dans leur communauté. Finalement, le dernier objectif vise à documenter le point de vue des jeunes du troisième cycle du primaire sur les retombées du déraillement du train sur leur vie personnelle et sur celle de leurs proches.

4.3 La population et l'échantillon à l'étude

La population à l'étude englobe tous les élèves de 5^e et de 6^e années fréquentant une école primaire de la communauté de Lac-Mégantic à l'hiver 2017. Plus spécifiquement, la collecte des données a été effectuée dans quatre écoles primaires situées dans la communauté de Lac-Mégantic, soit les écoles Sacré-Cœur, Notre-Dame-de-Fatima, la Source et Sainte-Cécile. Ces quatre écoles primaires sont situées à Lac-Mégantic (Sacré-Cœur et Notre-Dame-de-Fatima), à Nantes (la Source) ou à Sainte-Cécile-de Whitton (Sainte-Cécile). Seuls les élèves de 5^e et de 6^e années de ces écoles ont été invités à participer aux volets quantitatif (questionnaire auto-administré) et qualitatif (rencontres de groupes focalisés) de l'étude de Maltais, Pouliot et Petit (2016a).

L'échantillon à l'étude est formé de huit groupes focalisés réunissant un total de 66 élèves âgés entre 10 et 13 ans. Pour compléter le questionnaire auto-administré et participer aux groupes focalisés, les jeunes devaient au préalable obtenir l'autorisation de leurs parents (Annexe 1). Les élèves devaient également être volontaires à participer à l'étude. Il s'agit donc d'un échantillon de volontaires qui s'inscrit dans une méthode non-probabiliste.

4.4 Les modalités de recrutement des participants

Le contact avec les participants s'est fait par le biais de l'établissement d'enseignement où ils poursuivaient leur scolarité. Dans un premier temps, lors d'une rencontre d'information et d'échange tenue le 15 novembre 2016, des ententes avec

différents gestionnaires et professionnels des milieux ciblés par cette étude ont été établies en ce qui a trait aux moyens à utiliser pour le recrutement des participants, ainsi que les dates à privilégier pour les différentes étapes de la collecte des données. Les gestionnaires et les professionnels ayant participé à cette rencontre incluent, notamment, la direction de la commission scolaire des Hauts-Cantons, la direction des services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire, les directeurs des écoles primaires, ainsi que les intervenants psychosociaux œuvrant au sein des maisons d'enseignement ciblées par la recherche. Cette rencontre a permis de présenter les objectifs et les modalités de l'étude ainsi que de discuter des outils de collecte des données et des formulaires d'information et de consentement à distribuer aux jeunes et à leurs parents. Cette rencontre a aussi permis de répondre aux questions des participants et d'identifier les écoles et les groupes communautaires intéressés à collaborer à l'étude. Chaque milieu était évidemment libre de participer à cette étude et aucune pression n'a été faite auprès des personnes présentes à cet égard.

Par la suite, deux à trois semaines avant la collecte des données, les enseignants ont été avisés de la recherche par leur directeur d'école. Une lettre présentant sommairement le projet de recherche leur a alors été remise (Annexe 2). Tous les parents et les tuteurs légaux des enfants âgés de moins de 14 ans ont également reçu une lettre les avisant de la tenue de cette recherche (Annexe 3). Ceux qui ne désiraient pas que leur jeune participe à la recherche devaient retourner cette lettre dûment signée à l'établissement scolaire. Au sein des écoles primaires, les jeunes désirant participer aux groupes de discussion devaient manifester leur intérêt à leur enseignant, après avoir obtenu la permission de leurs parents ou tuteurs légaux.

4.5 La méthode et les techniques de collecte des données

Huit groupes, comprenant un maximum de 12 élèves, se sont tenus sous forme de rencontres de groupes focalisés. Les mêmes interviewers, soit les deux chercheuses principales et un assistant de recherche, ont animé les huit rencontres de groupe et les

échanges ont fait l'objet d'un enregistrement audio numérique. La collecte de données qualitatives, générée par des rencontres de groupes, a permis l'analyse de phénomènes complexes, puisqu'elle a suscité l'émergence de thèmes ainsi que leur catégorisation en sous-thèmes (Leask, Hawe et Chapman, 2001). Les entrevues de groupe permettent d'obtenir des données plus riches et plus profondes que les entrevues individuelles, en raison de l'interaction sociale du groupe et de sa dynamique (Kitzinger, 1995 ; Rabiee, 2004). En effet, les personnes sont encouragées à se parler, à échanger et à commenter le point de vue des autres, ce qui favorise l'émergence de différentes perspectives (Kitzinger, 1995 ; Rabiee, 2004), tout en explorant les attitudes, croyances, perceptions et résistances du groupe concerné par la problématique (Simard, 1989). Ce processus peut aider les participants à explorer et à clarifier leurs points de vue personnels au fil des échanges (Kitzinger, 1995). En effet, cette méthode suscite l'émergence de données introspectives et spontanées favorisées par l'interaction entre les participants du groupe (Saulnier, 2000; Magill, 1993). Cela permet également de générer des quantités importantes de données dans une courte période de temps, ce qui constitue un avantage en ce qui concerne le temps à consacrer à la collecte des données ainsi que les ressources financières nécessaires à sa réalisation (Rabiee, 2004). C'est donc un moyen pratique et rapide afin de recueillir des données auprès d'un grand nombre de participants (Kitzinger, 1995). Par ailleurs, la méthode d'entrevue par groupe focalisé est reconnue comme pertinente afin d'effectuer une analyse des besoins, ce qui correspond aux objectifs de cette recherche (Simard, 1989).

Dans le cadre de la présente étude, l'homogénéité du groupe, en fonction du niveau scolaire, a permis de rendre les élèves confortables. La méthode d'entrevue de groupe a aussi permis aux participants de réfléchir simultanément sur une variété de questions (Deslauriers, 1991). Pendant l'entrevue de groupe, leurs opinions et sentiments ont pu être nuancés ou modifiés en fonction de ce que les autres participants exprimaient (Deslauriers, 1991).

4.6 Le déroulement des rencontres de groupe dans les écoles primaires

Les huit rencontres de groupe se sont déroulées entre le 30 janvier et le 2 février 2017, et ont toutes duré 60 minutes, soit le temps maximum accordé à l'équipe de recherche par les différents établissements scolaires. Un total de 66 jeunes de cinquième (n=33) et de sixième (n=33) années ont participé à l'une ou l'autre de ces rencontres de groupe. L'interviewer présent a permis de stimuler et diriger les échanges à partir d'un guide d'entrevue semi-dirigé (Appendice E). Des intervenants scolaires, dont un psychologue et des éducateurs spécialisés, étaient également disponibles en cas de besoin. L'ensemble des rencontres s'est déroulé dans une atmosphère agréable, conviviale et marquée par une ouverture aux autres. Toutefois, dans l'un des groupes, trois jeunes filles ont été fort turbulentes et ont répondu de façon inappropriée ou loufoque à la plupart des questions posées (par exemple, à la question « quel est votre plus grand souhait pour Lac-Mégantic? », les jeunes filles ont répondu qu'elles souhaitaient qu'il y ait des licornes au sein de leur école). De plus, dans un autre groupe, deux jeunes ont été beaucoup moins loquaces, au point que l'un ne s'est pas exprimé du tout. À l'exception de ces cinq jeunes, les élèves présents ont participé activement aux discussions, tout en étant respectueux des autres. Cependant, quelques événements sont venus perturber de façon temporaire certains groupes, notamment des commentaires ou suggestions inappropriés ou inadaptés, et des comportements nuisant à la concentration du groupe comme, par exemple, le fait de bouger constamment. De plus, certains jeunes ont vécu des émotions de tristesse en se remémorant la tragédie, au point de pleurer, ou ont manifesté de l'inconfort vis-à-vis les questions abordant le déraillement du train, ce qui a également gêné le déroulement des discussions. D'autres événements sont venus, au contraire, faciliter le déroulement des rencontres de groupe, tels que la proximité des liens entre les jeunes, leur ouverture à la discussion et l'écoute attentive accordée par la majorité des participants. De manière générale, les participants ont parlé librement et ont eu de la facilité à exprimer leurs idées, plus particulièrement au sujet de leur école et de leur milieu de vie. Finalement, les jeunes ont apprécié la rencontre et ont exprimé qu'il s'agissait à leurs yeux d'une expérience agréable.

4.7 Les instruments de collecte de données

Les rencontres de groupe ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entrevue semi-dirigé comprenant des thèmes spécifiques prédéterminés par les chercheuses responsables de l'étude plus large. Ce guide d'entrevue a permis de documenter les thèmes suivants : la vie à l'école, les sentiments face au quartier et à la ville, les sentiments face au déraillement du train, ainsi que les impacts personnels et familiaux associés à ce dernier (Maltais, Pouliot et Petit, 2016b) (Annexe 4). Ces thèmes sont résumés dans le tableau 1. De plus, une fiche signalétique (Annexe 5) a été complétée par chacun des participants à la fin des rencontres de groupe, afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves (ex. sexe, âge, école fréquentée, perception de soi comme élève).

Tableau 1
Les thèmes et les sous-thèmes du guide d’entrevue

Thèmes	Sous-thèmes
Thème 1 : Le milieu scolaire	
Éléments appréciés et moins appréciés de l'école	• Cours/ Récréation • Personnel scolaire (enseignants et autres professionnels) • Lieu physique • Autres élèves • Activités spéciales et parascolaires • Règles de vie dans l'établissement • Changements souhaités
Motivations à venir à l'école	• Amis • Cours/ Apprentissages • Perspectives d'avenir • Activités spéciales et parascolaires
Activités de groupe pratiquées	• Types d'activités • Sentiments par rapport à ces activités
Thème 2 : Le milieu communautaire	
Éléments appréciés et moins appréciés du quartier	• Relations sociales • Activités • Environnement • Changements souhaités.
Éléments appréciés et moins appréciés à Lac-Mégantic	• Centre-ville/Magasins/Restaurants/Église/Train • Activités • Environnement • Relations sociales • Changements souhaités
Thème 3 : Le déraillement du train	
Souvenirs liés au déraillement du train à Lac-Mégantic	• Expérience personnelle • Autres expériences • Explosion/Destruction/Déraillement
La tragédie	• Images ou mots venant à l'esprit lorsqu'on prononce Lac-Mégantic (association libre) • Ce qui est dit à la maison par rapport à la tragédie • Sentiments ressentis face à la tragédie
Impacts de la tragédie	• Relocalisation • Pertes/décès • Destruction du centre-ville • Changements à la suite de la tragédie • Réactions et sentiments en lien avec le train

4.8 Les modalités d'analyse des données

Cette recherche qualitative a utilisé les enregistrements audio comme source d'information principale. Les enregistrements audio des entrevues de groupe ont tous été intégralement transcrits sous forme de *verbatim* par une professionnelle habituée à ce genre de tâche. Une analyse préliminaire de contenu de ces *verbatim* a été effectuée par l'étudiante-chercheure dans le cadre de la production d'un rapport de recherche présentant les faits saillants de l'étude plus large réalisée sous la direction de Maltais, Pouliot et Petit (2017). Pour ce faire, l'écoute des enregistrements ainsi que plusieurs lectures des comptes rendus des rencontres de groupe ont été réalisées en vue de faire ressortir les éléments importants (thèmes et sous-thèmes). Cette étape de catégorisation a permis de classer les éléments communs sous un même titre générique (Bardin, 1977). Cette procédure a impliqué le rassemblement des informations communes, spécifiques ou divergentes d'après des critères définis (Bardin 1977). L'analyse préliminaire des résultats a été reprise et modifiée par les chercheuses principales afin d'être publiée dans le livre intitulé « *Être jeune et exposé à un désastre technologique; le vécu des jeunes de la communauté de Lac-Mégantic* » (Maltais et al., 2018). Le contenu des thèmes et des sous-thèmes ont donc été révisés par les codirectrices de ce mémoire. Par la suite, une deuxième analyse des résultats a été effectuée à partir de chacun des *verbatim* des entrevues et de la catégorisation des données à la lumière du cadre théorique privilégié, soit le modèle bioécologique.

Les données recueillies ont été analysées selon la procédure d'analyse de contenu en six étapes de Colaizzi (1978) : (a) lire chacune des transcriptions des rencontres de groupe et saisir l'impression qui s'en dégage ; (b) dégager les énoncés signifiants et les relier aux dimensions à l'étude ; (c) analyser la signification des énoncés retenus et tenter de les reformuler clairement ; (d) regrouper les unités de signification en thèmes plus globaux ou en tendances générales ; (e) rassembler les résultats de l'analyse et tenter une description exhaustive du phénomène à l'étude et ; (f) valider la description exhaustive ainsi obtenue auprès de différents professionnels œuvrant dans le milieu de

l'enseignement au sein de la communauté de Lac-Mégantic. Pour les fins d'analyse, chacun des groupes focalisés est interprété comme un tout, donc comme un seul cas (Lane, McKenna, Ryan et Fleming, 2001). Par la suite, une analyse par comparaison systématique des données de chaque groupe focalisé a été effectuée (Frankland et Bloor, 1999).

4.9 Les considérations éthiques

Puisque la population à l'étude dans le cadre de ce mémoire regroupe des jeunes âgés de 10 à 13 ans, il a été nécessaire d'obtenir le consentement parental afin qu'ils puissent y participer. Le *verbatim* en fichier numérique ainsi que les données de la fiche signalétique sont conservés sur les ordinateurs des chercheuses responsables de l'étude (Maltais et al., 2016a) sous la protection d'un mot de passe. Seules les chercheuses responsables conservent une copie des données sous clés. Les enregistrements audio ont été détruits au fur et à mesure que les *verbatim* des rencontres de groupe ont été complétés. Tous les autres documents seront détruits sept ans après la fin de l'étude principale. Les informations recueillies sont donc complètement anonymes.

Les rencontres ont pu raviver des souvenirs douloureux liés à la catastrophe chez certains jeunes, mais la présence de divers intervenants scolaires et d'intervenants sociaux œuvrant au sein d'un organisme public de la communauté de Lac-Mégantic (CIUSSS de l'Estrie-CHUS-établissement CSSS du Granit) a permis d'apporter du soutien émotionnel immédiat aux jeunes qui en ont eu besoin. La présente recherche a d'ailleurs reçu une certification éthique du CER de l'UQAC (Annexe 6).

CHAPITRE 5

Résultats

Ce chapitre présente les faits saillants des huit rencontres de groupe qui ont eu lieu auprès des élèves de quatre écoles primaires de la municipalité de Lac-Mégantic ou à proximité de celle-ci. Après avoir dressé un portrait général des caractéristiques de ces répondants, leur point de vue est documenté en lien avec quatre principaux thèmes, à savoir : (a) leur vie scolaire, (b) leurs stratégies d'adaptation et leurs projets d'avenir, (c) leur communauté et (d) le déraillement du train.

5.1 Les caractéristiques des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe

Au total, 66 élèves ont participé aux huit rencontres de groupe, dont 37 filles et 29 garçons. Au moment de la collecte de données, les participants étaient âgés de 10 à 13 ans, pour une moyenne de 10,9 ans. La plupart de ceux-ci étaient âgés de 11 ou 12 ans et très peu avaient atteint l'âge de 13 ans. Parmi les participants, 60,6 % vivaient avec leurs deux parents, 27,3 % vivaient une garde partagée, alors que les autres résidaient seulement avec leur mère (9 %) ou avec leur père (3 %). Les jeunes demeuraient, dans des proportions similaires, dans la municipalité de Lac-Mégantic (49,2 %) ou dans une autre municipalité située à proximité de la ville de Lac-Mégantic (50,8 %)¹. Au moment du déraillement du train, 41,5 % des jeunes résidaient dans la municipalité de Lac-Mégantic, alors que les autres étaient domiciliés dans une autre municipalité de la MRC du Granit (47,7 %) ou à l'extérieur de celle-ci (10,8 %).

¹ Ces municipalités sont Frontenac, Nantes, Sainte-Cécile-de-Whitton et Marston.

Tableau 2
Les caractéristiques sociodémographiques des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe

Caractéristiques	Nombre (n)	Pourcentage (%)
Sexe (n=66)		
Fille	37	56
Garçon	29	43,9
Âge (n=62)		
10	19	30,6
11	30	48,4
12	11	17,7
13	2	3,2
Milieu de vie (n=66)		
Avec leurs deux parents	40	60,6
Avec leur mère	6	9
Avec leur père	2	3
En garde partagée	18	27,3
Vit actuellement à Lac-Mégantic (n=65)		
Oui	32	49,2
Non	33	50,8
Était à Lac-Mégantic au moment du déraillement du train (n=65)		
Oui	27	41,5
Non, mais était dans la MRC du Granit	31	47,7
Non, était à l'extérieur de la MRC	7	10,8

Comme le montre le tableau 3, les données ont été recueillies dans les écoles primaires de Sacré-Cœur (n=36), Notre-Dame-de-Fatima (n=13), La Source (n=9) et Sainte-Cécile (n=8). La moitié des jeunes interrogés était en cinquième année, alors que l'autre moitié fréquentait une classe de sixième. Les répondants ont majoritairement affirmé qu'ils aimaient l'école (81,8 %) et ils avaient une perception positive de leur réussite scolaire. En effet, ils considéraient que leurs résultats scolaires se situaient généralement au-dessus de la moyenne (47,7 %) ou encore dans la moyenne (36,9 %).

Tableau 3
Les caractéristiques scolaires des élèves du primaire ayant participé aux rencontres de groupe

Caractéristiques	Nombre (n)	Pourcentage (%)
École fréquentée (n=66)		
Sacré-Cœur	36	54,5
Notre-Dame-de-Fatima	13	19,7
La Source	9	13,6
Sainte-Cécile	8	12,1
Niveau scolaire (n=66)		
5 ^e année	33	50
6 ^e année	33	50
Appréciation de l'école (n=66)		
Aime l'école	54	81,8
N'aime pas l'école	12	18,2
Perception de sa réussite scolaire (n=65)		
Au-dessus de la moyenne	31	47,7
Dans la moyenne	24	36,9
En dessous de la moyenne	10	15,4

5.1.2 Le point de vue des répondants sur leur vie scolaire

Afin de documenter le point de vue des élèves du primaire sur leur vie scolaire, quatre principaux thèmes sont abordés dans cette section. D'abord, sont présentés les éléments que les jeunes apprécient au sein de leur établissement scolaire pour, par la suite, évoquer les éléments qui sont moins aimés. Dans un troisième temps, les motifs reliés à la fréquentation scolaire des répondants sont exposés, de même que les activités de groupe qu'ils réalisent dans leur école primaire. En dernier lieu, les changements que les répondants souhaiteraient voir dans leur milieu scolaire sont abordés.

5.1.3 Les éléments appréciés et moins appréciés au sein de l'école primaire fréquentée

Afin de s'exprimer sur les éléments appréciés et moins appréciés de leur école primaire, les répondants ont principalement discuté de six grands thèmes, soit : (a) les cours offerts; (b) le personnel scolaire; (c) l'aménagement physique des lieux; (d) les

relations entre les élèves; (e) les sorties et les activités parascolaires; ainsi que (f) les règles de vie à respecter dans leur école.

5.1.4 Les cours offerts

En ce qui concerne les cours offerts, il est intéressant de noter que toutes les matières enseignées ont été nommées au moins une fois par les participants à titre d'éléments qu'ils aiment au sein de leur école. De façon générale, les matières scolaires suscitent donc l'intérêt des élèves, bien que cet intérêt soit moins important selon les notions enseignées et les difficultés qui y sont associées. Malgré tout, certaines matières semblent particulièrement appréciées des jeunes interrogés, notamment les arts plastiques, la musique et l'éducation physique. Ces derniers affectionnent également les activités optionnelles, ainsi que les périodes de jeu libre et de lectures.

« Moi, j'aime l'éducation physique, l'art et l'option.

Intervieweur : L'option, ça veut dire quoi ça?

Bien quand tu es en quatrième année, ils vont te faire choisir pour l'an prochain si tu aimerais ça être en science, en art, en éducation physique, en théâtre » (Groupe 5).

« Moi, il y a les arts. J'adore beaucoup les arts et notre prof aussi. On a une option arts et moi je suis dedans et ma prof, elle fait ça aussi dans l'option, alors moi j'aime beaucoup les arts et je trouve qu'on en fait assez souvent. J'aime ça » (Groupe 6).

À l'inverse, le discours des jeunes est moins positif lorsqu'il est question de certains cours, notamment en ce qui concerne l'anglais, ainsi que l'éthique et la culture religieuse. D'autres matières, comme les mathématiques et le français, donnent lieu à des commentaires très opposés chez les élèves ; alors que ces matières sont préférées par plusieurs jeunes, elles sont aussi les plus détestées par d'autres.

« Les mathématiques, je déteste les mathématiques » (Groupe 5).

« Bien moi, je n'aime pas éthique et culture religieuse ni l'anglais, mais une matière que je trouve intéressante c'est... univers social, on apprend tout ce qui s'est passé dans le monde, genre Jacques Cartier qui a découvert le Canada, des affaires comme ça » (Groupe 7).

De plus, en ce qui concerne les cours offerts, les élèves des classes multiniveaux ont mentionné certaines difficultés liées à cette formule. Selon eux, le fait de regrouper différents niveaux au sein d'une même classe, soit des élèves de quatrième, cinquième et sixième années, peut nuire à la compréhension des plus jeunes, car le niveau de difficulté n'est pas le même pour tous. Ainsi, lorsque des notions de cinquième année sont enseignées, les élèves de quatrième année éprouvent des difficultés de compréhension, tandis que ceux de sixième année ont beaucoup de facilité. Certains jeunes ont également affirmé que le fait de regrouper les élèves de différents niveaux peut parfois restreindre la disponibilité de l'enseignant, surtout lorsqu'il doit consacrer plus de temps à des élèves ayant besoin d'aide.

« Des fois, c'est sûr que tu entends les leçons des autres, mais des fois, c'est compliqué un peu de comprendre, mais tu apprends en même temps du 4, du 5, du 6. Alors quand tu es en quatrième, tu commences à apprendre du 5 et du 6. Moi, je n'aime pas ça, parce que c'est trop compliqué 4, 5, 6. Des fois, le professeur ne peut pas tout faire en même temps. 5 et 6 ça aurait été mieux, même mieux pour le professeur [...] Surtout quand il y a des élèves qui ont besoin plus d'aide que d'autres, là » (Groupe 3).

5.1.5 Le personnel scolaire

Les répondants de tous les groupes de discussion (n=8) apprécient leurs enseignants dans l'ensemble, qu'ils qualifient de « *compétents* », de « *patients* », de « *sympathiques* » et de « *gentils* ». Ils sont d'avis que les enseignants facilitent leurs apprentissages et, dans certains cas, ils jouent même le rôle de confidents lorsque les jeunes rencontrent des difficultés dans leur vie. Néanmoins, quelques élèves ont souligné qu'ils avaient parfois du mal à s'entendre avec certains enseignants, qu'ils jugent trop sévères ou impatients. À l'inverse, les participants d'un groupe ont souligné qu'ils aimeraient que leurs enseignants usent davantage de discipline, afin qu'il y ait une meilleure gestion de la classe et des élèves turbulents. Dans le même sens, les membres du personnel qui s'occupent de la surveillance sur l'heure du midi ne font pas l'unanimité chez les élèves. À ce sujet, la discipline et les règlements, appliqués sévèrement par certains enseignants et membres du personnel scolaire, sont identifiés comme les principales sources de mécontentement.

En parler à des profs ou des amis [...] Moi oui c'est ça, je sais le monde à qui je peux faire confiance et en parler [...] Bien à nos professeurs et nos amis » (Groupe 7).

« Il y en a qui sont plus gentils que d'autres et que l'apprentissage est plus facile avec eux aussi [...] La façon dont ils l'expliquent. Oui, c'est ça, les professeurs, il y en a qui expliquent plus que d'autres. Ils vont prendre aussi plus de temps avec certains élèves qui ont des difficultés » (Groupe 1).

« Madame X, des fois, elle nous encourage à arrêter de faire ça si, admettons, on fait quelque chose de pas bien et elle nous donne des trucs et tout. Mais les profs qu'on ne trouve pas gentils, c'est qu'ils ne font pas ça... Ils nous chialent après et après ça ils nous donnent tout le temps une conséquence. Madame X, elle nous donne des trucs et, la prochaine fois, si on le refait, là on va avoir une conséquence » (Groupe 5).

« Oui, comme nos profs le midi, on les aime moins [...] Vraiment pas en fait [...] Bien, plutôt, on ne les aime pas [...] On essaie. Ça dépend des journées [...] Ils sont gentils, mais c'est les règles qu'on n'aime pas » (Groupe 8).

« Moi, ça serait d'avoir des profs plus sévères. Comme ça, on se tient droit et on est bien correct et on n'est pas... [...] Parce qu'il y a des profs qui sont full fins, alors là, le monde on dirait qu'ils se lâchent « lousse » (Groupe 7).

5.1.6 L'aménagement physique des lieux

En ce qui a trait à l'aménagement physique de leur école, les répondants de quatre groupes de discussion aiment leur cour de récréation, en raison des modules de jeux qui s'y trouvent. D'ailleurs, les jeunes de deux établissements scolaires ont souligné que leur cour d'école avait récemment fait l'objet de rénovations importantes, qui la rendait plus attrayante à leurs yeux. Dans trois écoles, les répondants sont particulièrement heureux de certaines installations disponibles au sein de leur institution, notamment des terrains de soccer et une patinoire. À l'intérieur de leur établissement, les jeunes de deux groupes ont aussi noté l'originalité et la beauté de leurs locaux, dont ils apprécient la décoration et l'aménagement.

« Bien, notre nouvelle cour d'école. Elle est toute reconstituée [...] Il y a des modules. Il y a des lignes pour les buts de soccer, les lignes pour les terrains » (Groupe 1).

« Bien il y a plein d'arbres autour [...] En hiver on a une patinoire [...] On a une grande cour aussi. On a beaucoup de nouveaux modules, il y en avait des brisés. On a deux cours, on en a une pour les plus petits et pour les plus grands » (Groupe 6).

« Les classes sont belles. Elles sont originales [...] En haut, on a un coin lecture, ça s'appelle la jungle, tu as des huttes, tu as plein de décorations » (Groupe 3).

Malgré tout, les répondants de trois groupes de discussion n'aiment pas leur cour d'école, en raison de son mauvais état ou du manque de jeux extérieurs adaptés à leur âge. Dans un même ordre d'idées, dans certains groupes de répondants (n=5), quelques jeunes estiment que des travaux doivent être effectués dans leur école, et ce, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Par exemple, selon leurs dires, des travaux de peinture, de reconstruction et de nettoyage seraient nécessaires, que ce soit dans la cour d'école, les salles de bains, sur les murs, ainsi qu'en ce qui concerne le matériel scolaire disponible dans les classes (chaises, bureaux, etc.).

« Les briques sur l'école, elles ont plein de cicatrices. Il y en a en qui écrivent plein d'affaires dessus [...] Puis, des fois, y tombent. Des fois, les briques tombent » (Groupe 2).

« Bien moi, c'est beaucoup les murs... genre ils ne sont pas vraiment... il y a des trous et ils ne sont pas tous... ils manquent de couleur » (Groupe 6).

« Bien, ce que je trouve le fun c'est genre que l'école est bien structurée, dans le milieu du village, sauf qu'il y a quelques affaires à changer dans le parc, les modules de jeux. Il n'y a pas d'affaires pour les grands. C'est plus pour les bébés. L'été c'est tout... si personne va là, on n'a presque pas le droit d'y aller. La priorité est aux jeunes » (Groupe 8).

5.1.7 Les relations entre les élèves

Les relations entre élèves ont été peu abordées par les répondants pendant les entrevues de groupe, et ce, que ce soit comme élément apprécié ou non par ces derniers. Certains répondants aiment venir à l'école, car ils y retrouvent beaucoup d'amis et que leur statut d'aînés leur permet d'agir en tant que médiateurs afin de venir en aide aux plus jeunes lorsque des conflits éclatent entre les élèves.

« Bien, j'aime qu'on soit beaucoup, on a plein d'amis » (Groupe 6).

« Pouvoir aider les jeunes quand ils ont besoin d'aide [...] Les petits en maternelle quatre ans » (Groupe 8).

À l'inverse, d'autres répondants ont affirmé qu'ils rencontraient des difficultés avec certains élèves, en raison de leur arrogance et de leur manque de tolérance. Dans un groupe de discussion, deux répondants ont d'ailleurs souligné qu'ils étaient victimes de moqueries ou d'insultes de la part de leurs pairs en raison de leurs caractéristiques physiques ou des loisirs qu'ils pratiquaient.

« Bien moi, il y en a qui me traitent de gros. Moi, j'ai de la misère parce que des fois, tellement je suis tanné, bien je veux les fesser mais... Ou sinon ça va bien » (Groupe 8).

« En fait, j'ai des poupées et il y en a qui rient de moi parce que ce sont des poupées. Alors c'est plus des genres de gangs populaires et tout ça et qui se croient tout permis. Et pour l'instant, ce n'est pas encore arrivé, mais ça s'est présenté quelques fois, alors ça peut devenir plus grave juste parce que j'ai des poupées en fait » (Groupe 8).

5.1.8 Les sorties et les activités parascolaires

D'autre part, les participants sont nombreux à affectionner les sorties et les activités parascolaires organisées par leur école, surtout lorsqu'elles ont lieu à l'extérieur de l'institution ou dans le cadre d'une fête. Ainsi, les sorties de fin d'année, les activités sportives et les fêtes organisées en milieu scolaire (p. ex. : Halloween et Noël) sont des moments particulièrement attendus par les jeunes. À ce sujet, un groupe d'élèves a mentionné que le fait de fréquenter une petite école leur permettait de faire plus d'activités ludiques.

« Bien, vu qu'on est une petite école, on fait beaucoup plus d'activités. Comme, je ne sais pas, il y a deux, trois mois on a été au Salon du livre et après ça, l'année prochaine, les cinq et six, on s'en va en voyage pendant trois jours et demi à Montréal [...] Les sorties de fin d'année à Bromont » (Groupe 3).

« Bien, exemple, mettons c'est l'Halloween ou Noël, on a tout le temps une journée d'activités avec l'école. C'est vraiment le fun. Pendant toute la journée [...] En pyjama, tu amènes des jeux de société » (Groupe 6).

Bien que les activités et les sorties organisées par le milieu scolaire soient appréciées par les jeunes interrogés, deux groupes d'élèves ont mentionné ne pas aimer certaines d'entre elles. Ainsi, quelques jeunes préféreraient éviter certaines activités sportives, comme le soccer et le hockey, en raison de leur caractère violent.

« Il y a aussi la violence quand il y a du soccer des fois [...] Bien moi, je n'aime pas le soccer, mais c'est parce qu'il y a souvent des conflits et tout » (Groupe 7).

5.1.9 Les règles de vie à respecter

Les répondants de plusieurs groupes de discussion (n=7) considèrent que certaines règles de vie sont trop sévères ou trop nombreuses au sein de leur école. Ils remettent d'ailleurs en question la légitimité de ces règles, qu'ils jugent non pertinentes ou exagérées. Par exemple, les élèves interrogés dans quatre groupes ont insisté sur le fait que les règles entourant le silence dans les lieux communs ou lors de leur entrée dans leur école et dans leur classe sont appliquées trop sévèrement dans leur établissement scolaire. Certains ont aussi l'impression d'être infantilisés lorsqu'ils doivent se placer en rang ou encore retirer leur casquette ou leur tuque pour entrer dans l'école.

« Bien, il y a des règles que je trouve un peu trop sévères ou ridicules [...] Comme ne pas parler dans les toilettes » (Groupe 4).

« Bien moi, c'est un peu quand on ferme les lumières, bien genre si on parle et que les dames nous voient, bien elles nous donnent un crochet. Et rendu à tel crochet, mettons c'est une copie, tu t'en vas dans le bureau de la directrice. Et rien qu'à cause qu'on parle » (Groupe 7).

« Et les rangs pour les sixièmes, moi j'aime moins ça prendre les rangs pour aller à la récré, j'aimerais ça qu'ils nous fassent un peu plus confiance [...] Ils pourraient essayer de nous laisser aller et les autres profs nous voient; et si ça va bien, on pourrait continuer comme ça... » (Groupe 6).

D'autres répondants sont, quant à eux, surtout mécontents des règles imposées à leur école sur l'heure du midi, notamment le fait qu'il soit interdit d'utiliser les micro-ondes destinés aux élèves d'autres niveaux, même si ces derniers sont vacants. Les élèves de certains groupes (n=2) mentionnent aussi ne pas avoir assez de temps pour manger lorsqu'ils dînent à l'école. Ils ont le sentiment de subir une injustice étant donné que les plus jeunes ont plus de temps pour manger, en plus d'avoir accès à des modules de jeux qui leur sont réservés. Les élèves de plusieurs groupes (n=5) trouvent également que les règles disciplinaires mises de l'avant par les surveillants sont trop strictes sur l'heure du dîner.

« Moi, c'est les micro-ondes, il y a un micro-ondes pour chaque année, mais des fois, quand il n'y a personne aux autres micro-ondes, bien on ne peut pas y aller parce que ce n'est pas notre année. Mais à la place de faire une file et attendre cinq minutes, c'est mieux d'y aller » (Groupe 6).

« Même à cette école-là, c'est tellement sévère [sur l'heure du midi] que là, ils [les surveillants] nous coupent le plaisir des fois. On a moins envie d'aller à l'école en fait. Bien aussi, ce qui est plate, c'est qu'ils devraient laisser à tout le monde le droit de... comme d'aller jouer où ils veulent à la place de réserver les modules. Parce que nos profs ils ne nous font pas ça » (Groupe 8).

5.2 Les éléments qui motivent les jeunes à fréquenter leur école primaire

Bien que la fréquentation scolaire soit obligatoire chez les jeunes du primaire, les répondants ont affirmé que certains éléments les motivent à se présenter à l'école. Ces éléments concernent principalement : (a) les matières enseignées et les stratégies pédagogiques mises de l'avant par leurs enseignants; (b) les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs; (c) la possibilité de participer à des activités spéciales organisées en milieu scolaire; (d) la nécessité de réussir afin d'atteindre leurs objectifs d'avenir.

5.2.1 Les matières enseignées et les stratégies pédagogiques

Dans plusieurs groupes (n=7), des élèves ont indiqué se sentir plus motivés à venir à l'école lorsqu'ils ont des spécialités à leur horaire. À cet égard, les cours de musique,

d'éducation physique et d'arts plastiques sont des spécialités qui donnent envie aux jeunes de fréquenter leur établissement scolaire. Ces derniers sont également friands des périodes libres, où ils peuvent lire, dessiner ou jouer à des jeux de société, ainsi que celles où ils vont à la bibliothèque ou au local d'informatique.

« Bien, comme, admettons, quand on a des spécialistes comme musique, anglais, éducation physique, bien on dirait que ça nous motive plus à aller à l'école. Parce qu'admettons, quand on a de l'anglais, c'est moins... mais quand on a de l'éducation physique et de la musique, on est tout content » (Groupe 8).

« Bien, on fait plein d'activités le fun comme l'option et il y a plein de matières qu'à chaque journée tu fais. Et comme des fois, quand tu finis un travail, ton prof te laisse libre des fois. À la place de tout le temps travailler, bien au moins là, tu peux faire des petites affaires que tu aimes, mettons dessiner ou lire. Et comme nous, dans notre classe, après le dîner, on lit tout le temps quinze minutes, alors ça nous pratique et ça nous divertit un peu, pour nous changer les idées » (Groupe 7).

Plus spécifiquement, certains élèves affirment que les stratégies pédagogiques mises de l'avant par leurs enseignants les motivent à se présenter en classe. En effet, quelques groupes (n=3) ont soulevé l'utilisation de systèmes de récompenses comme moyen efficace de les motiver dans leurs tâches et dans leurs travaux scolaires. Ceux-ci peuvent être monétaires et comprendre l'achat de matériels scolaires ou de jouets ou encore permettre l'obtention de périodes spéciales, en échange de certaines tâches ou de travaux complétés. À ce sujet, le fait d'utiliser des outils technologiques, tels que des tablettes (p. ex. : iPad), a été soulevé par quelques répondants. D'autres ont surtout insisté sur l'intérêt qu'ils portent à leurs cours lorsque les enseignants utilisent l'humour pour soutenir leurs apprentissages. De plus, l'implication dans une brigade scolaire de nettoyage ou encore dans un conseil étudiant est mentionnée comme étant une motivation à fréquenter l'école.

« Bien moi, j'aime ça apprendre, mais aussi apprendre avec la technologie parce que dans ma classe, on a des iPad et on travaille sur des iPad » (Groupe 7).

« Notre prof, parfois, elle fait des jokes quand elle lit [...] Ça me donne envie d'entendre ce qu'elle a à dire » (Groupe 7).

« Nous on a une boutique scolaire et on des tâches le midi, on les fait et on gagne de l'agent scolaire. Ou des travaux, mettons qu'on a tout bon la première page du premier coup, c'est de l'argent ou les contrôles tout bon, on est à notre défi, tout. Et on peut en perdre aussi. [...] On achète des choses à la boutique. Notre prof elle peut acheter des jouets. Des affaires scolaires. (Groupe 3).

« Et aussi pour réussir à avoir notre option, il faut remettre notre devoir pour une telle date et faire nos signatures et corriger nos travaux des fois » (Groupe 7).

5.2.2 Les relations avec les pairs

Les amis occupent une place centrale en ce qui concerne la motivation des jeunes à venir à l'école. En effet, le fait de pouvoir rencontrer leurs amis motive les élèves de tous les groupes (n=8) à fréquenter leur école. En ce sens, les répondants ont souligné qu'ils préfèrent les activités moins structurées, telles que les périodes de récréation ou les jeux libres, qui leur permettent de socialiser avec leurs pairs.

« On peut voir nos amis et aussi on peut se reposer de temps en temps, faire de l'ordi, jouer à des jeux qu'on aime. Des trucs comme aussi plein d'affaires, on peut jouer en dedans avec des affaires qu'on aime plus, comme des cartes, si on n'en a pas chez nous. D'autres choses aussi, il y a plein d'affaires » (Groupe 5).

« Bien moi c'est de pouvoir voir mes amis à l'école » (Groupe 1).

5.2.3 Les activités offertes

Les jeunes ont été nombreux à souligner qu'ils aiment vivre des activités différentes à l'école, qui sortent de la sphère exclusivement scolaire. Ainsi, ils apprécient les occasions de sortir de leur routine quotidienne pour vivre de nouvelles expériences. Ces activités peuvent prendre plusieurs formes, telles que les sorties de fin d'année, les responsabilités particulières ou encore les récompenses et les activités privilèges auxquelles ils ont accès à la fin de chaque semaine, lorsqu'ils accumulent suffisamment de jetons ou de points en raison de leurs bons comportements. Dans deux groupes de discussion, les répondants ont aussi mentionné qu'ils étaient heureux de participer à la

présente étude qui, à leurs yeux, constituait une activité spéciale leur permettant de sortir de leurs habitudes scolaires.

« Bien, aussi, quand je sais que c'est, mettons le voyage de fin d'année, ça, je veux y aller » (Groupe 5).

« Nous, avec notre prof, à chaque vendredi ou la dernière journée de la semaine, on se ramasse des points [...] On peut se ramasser des points en faisant des ateliers, alors on peut faire 100 à 200 points par jour. Et si on n'a pas assez de points, on ne peut pas... on a une activité en classe et si on veut faire assez de points, on peut jouer à la tablette pendant une période ou lire » (Groupe 6).

« Il y a aussi la brigade d'écolo, en fait, soit qu'on lave le micro-ondes ou le midi aussi, on ramasse aussi des boîtes de jus et il y a deux équipes je pense. Et on fait ça à chaque midi, alors ça rend l'école plus propre que si personne ne le fait » (Groupe 6).

« Comme vous aujourd'hui [...] Sortir du quotidien. Faire des activités spéciales. On avait fait Héma-Québec à un moment donné. Oui, on était bénévoles » (Groupe 2).

5.2.4 Les projets d'avenir

Dans plusieurs groupes (n=5), les élèves interrogés ont affirmé qu'ils étaient motivés à fréquenter l'école et à développer leurs connaissances afin de concrétiser des objectifs à long terme. Par exemple, certains jeunes souhaitent performer dans leurs matières scolaires et apprendre l'anglais afin de décrocher un bon emploi lorsqu'ils seront adultes. Certains ont même un but très précis, sachant déjà l'emploi qu'ils souhaitent occuper plus tard, que ce soit devenir pompier ou vétérinaire.

« Bien moi, c'est de voir mes amis et apprendre des choses, parce que plus tard on va avoir un travail, alors c'est important d'apprendre tout pour ne pas que tu arrives à un travail et là, bien tu ne sais même pas c'est quoi la fraction qu'ils te demandent ou je le sais pas trop là. C'est important pour moi l'école » (Groupe 6).

« Moi, j'aimerais ça être bilingue parce que... surtout de plus en plus souvent, c'est rendu plus anglais. Et j'aimerais ça avoir des bonnes notes et avoir un bon métier plus tard » (Groupe 3).

« J'aimerais ça avoir des bonnes notes parce que ce que je veux devenir plus tard [vétérinaire], disons que ça ne prend pas des 60 % » (Groupe 3).

Dans deux groupes de discussion, certains répondants ont précisé que plus ils avancent rapidement dans leur cheminement scolaire à l'école primaire, plus ils s'approchent de la fréquentation de l'école secondaire. Ces élèves ont hâte de fréquenter la polyvalente, pour bénéficier de plus de liberté et d'autonomie. Ainsi, la perspective de réussir et de terminer leurs études à l'école primaire les motive à être assidus dans leurs apprentissages.

« Moi, je sais ce qui me motive à aller à l'école... parce que plus que tu avances, plus vite tu vas être rendu à la poly. Plus vite ça va être plus cool [...] À la poly c'est vrai que c'est plus "cool" à cause qu'on peut quitter l'école pour aller manger ce qu'on veut au magasin, s'acheter des affaires qu'on veut » (Groupe 5).

« Moi, ce qui me motive le plus, c'est que quand tu sais que... si tu y vas à chaque jour, tu vas finir plus vite que si tu... ah! Un jour ça ne me tente pas, alors là, tu reprends tes devoirs » (Groupe 7).

Finalement, un répondant a mentionné qu'il aimait fréquenter l'école, car il apprécie le fait d'apprendre et que c'est une occasion de s'éloigner de son milieu familial qui ne semble pas toujours attentif à ses besoins.

« Parce que je vais apprendre des nouvelles choses et, aussi, ne pas être avec ma famille, pour disons jouer avec mon petit frère, parce que des fois ça me tanne [...] Bien des fois, parce que ma mère... vu qu'on est une grande famille... bien là souvent ma mère, alors là, ma mère, des fois, c'est trop compliqué pour elle de s'occuper de nous » (Groupe 1).

5.3 Les principales activités de groupe pratiquées par les répondants

Seulement trois groupes de discussion ont abordé les activités que les jeunes pratiquent lorsqu'ils se rassemblent entre eux à l'extérieur de l'école. Les activités de groupe les plus souvent mentionnées font allusion à des sports (n=2) ou à des activités de plein air (n=3), des jeux vidéo (n=3), ainsi que du magasinage ou des soirées entre amis (n=3).

« Bien surtout le magasinage, on peut avoir du fun et aussi dépenser »
(Groupe 3).

« Jeux électroniques. Je fais juste ça » (Groupe 4).

« Bien moi je les invite chez nous, on peut, admettons, faire du tube, de la planche. Et des fois on va jouer au soccer intérieur parce que... comme la blonde de mon frère, son oncle, il a un aréna à lui et on peut jouer au soccer » (Groupe 5).

De façon générale, les jeunes s'entendent pour dire que ces activités de groupe suscitent en eux des sentiments positifs. Ces sentiments sont liés aux possibilités de développer des relations sociales, de s'occuper, ou encore de progresser au niveau personnel. En effet, à leurs yeux, ces activités leur permettent d'être en relation avec les autres, d'occuper leur temps libre et de s'épanouir. Certains préfèrent les activités compétitives, alors que d'autres souhaitent seulement passer du temps avec des amis qu'ils apprécient.

« Oui, ça donne l'occasion de passer du temps avec des amis que ça fait longtemps que tu n'as pas vus. Comme il y a deux semaines, j'ai invité mon ami, ça faisait à peu près deux mois que je l'avais pas vu, alors on est allés glisser à la Baie-des-Sables » (Groupe 3).

« Bien, c'est plus le fun que passer du temps tout seul. Et ça peut nous motiver à venir à l'école [...] Au soccer, quand tu es tout seul, ça va pas bien pour jouer, tu ne peux pas jouer avec ton chien [...] Avec des amis, on a du plaisir, on se fait des petites compétitions, des petits défis » (Groupe 5).

5.4 Les changements que les répondants souhaiteraient voir dans leur école primaire

En ce qui concerne les changements souhaités dans leur école, les élèves du primaire se sont exprimés en lien avec six grands thèmes, soit : (a) les cours offerts; (b) le personnel scolaire; (c) l'aménagement physique des lieux et le matériel disponible; (d) les relations entre les élèves; (e) les sorties et les activités parascolaires; ainsi que (f) les règles de vie à respecter dans leur école.

5.4.1 Les cours offerts

D'une part, en ce qui concerne les matières enseignées, l'ajout de périodes dédiées aux spécialités dans l'horaire a été évoqué dans plusieurs groupes de discussion (n=7). Les jeunes interrogés souhaiteraient consacrer plus de temps aux matières qu'ils affectionnent, notamment l'éducation physique, les arts plastiques et la musique, et moins à celles qu'ils n'aiment pas, particulièrement l'anglais et les mathématiques. Dans deux groupes, les répondants aimeraient avoir davantage de liberté dans l'organisation de leur horaire, le choix des cours qui y figurent et l'heure du début des classes. De plus, les jeunes de certains groupes (n=2) trouveraient intéressant d'approfondir leurs apprentissages dans certaines matières, par exemple, en abordant la chimie et la génétique dans les cours de sciences. D'autres jeunes souhaiteraient, quant à eux, que leurs apprentissages soient davantage appliqués à la vie réelle.

« Disparition des mathématiques. Oui, ça... ça serait bien. Et faire enlever l'anglais. Enlever l'anglais, mettre plus de jeux en éducation physique [...] » (Groupe 5)

« Je ne sais pas, le matin il y a cinq cours, tu peux choisir : il y a le cours d'éducation physique, cours de français, cours de maths, mais il faut que tu fasses tes devoirs, cours de sciences. Et là, tu choisis en premier d'aller au cours d'éducation physique, tu t'organises ton horaire, après tu vas faire tes maths le midi, tu retournes en éducation physique à la fin, tu vas en sciences et... genre on décide notre horaire, on a le choix » (Groupe 7).

« Apprendre plus loin que ce qu'on apprend [...] Oui, parce que là, les sixièmes, c'est tout simplement de la révision, on n'apprend rien et on commence à s'emmerder un moment donné » (Groupe 8).

D'autres éléments ont été également mentionnés dans certains groupes (n=4), comme la nécessité d'avoir davantage de temps pour dîner, de pouvoir bénéficier de plus de temps libre et lors des récréations, d'avoir un plus grand nombre de congés scolaires et d'activités sur l'heure du midi, ainsi que la pertinence de revoir l'horaire afin de commencer l'école plus tard le matin (n=4).

« Et aussi une autre chose que j'aimerais changer, bien que le midi il y ait plus d'activités... des fois il y a la gymnastique et j'aime beaucoup la gymnastique alors j'aimerais ça qu'il y ait plus... que le midi ça soit toujours de la gymnastique » (Groupe 1).

« Qu'on commence plus tard » (Groupe 4).

« Enlever l'anglais, mettre plus de jeux en éducation comme il dit. Avoir plus de temps de récré, plus de temps de dîner, plus de temps dans les modules » (Groupe 5).

5.4.2 Le personnel scolaire

En ce qui concerne le personnel scolaire, deux groupes (n=2) souhaitent des changements chez leurs enseignants. Alors que les jeunes interrogés dans l'un de ces deux groupes estiment que les enseignants devraient être plus sévères avec les étudiants turbulents, afin de maintenir l'ordre dans les classes, les répondants de l'autre groupe ont plutôt mentionné qu'ils souhaiteraient des enseignants moins stricts, plus ouverts et réceptifs à leurs blagues. Outre les enseignants, les élèves aimeraient changer les personnes qui s'occupent de la surveillance sur l'heure du midi.

« Moi, ça serait d'avoir des profs plus sévères. Comme ça on se tient droit et on est bien corrects [...] Parce qu'il y a des profs qui sont full fins, alors là le monde on dirait qu'ils se lâchent lousse. Ils sont trop fins. Je connais des profs qui sont assez sévères, alors le monde ils se tiennent plus tranquilles. Ça serait bien que les profs soient sévères, mais avec les méchants, bien les turbulents je pourrais dire » (Groupe 7).

« Oui, des meilleurs profs des fois [...] Oui, changer [certains] profs [...] Pouvoir faire des jokes au prof sans qu'il nous chiale » (Groupe 5).

5.4.3 L'aménagement physique des lieux

Pour ce qui est de l'aménagement physique des lieux, les élèves de quelques groupes (n=4) ont souligné que la cour extérieure de leur école nécessite des améliorations, que ce soit en lien avec les modules de jeux et les zones dédiées aux plus grands, les clôtures qui leur donnent parfois le sentiment d'être emprisonnés, ou encore l'espace restreint qui est mis à leur disposition pour jouer à l'extérieur. Dans un groupe, les élèves ont aussi soulevé

la nécessité d'ajouter des terrains dédiés à certains sports moins genrés, comme le volleyball, car ces derniers estiment que les espaces disponibles sont surtout aménagés pour le soccer et le basketball, des sports plus souvent pratiqués par les garçons au sein de leur école.

« Moi j'agrandirais un peu la cour d'école. J'ajouterais des modules et des trucs pour les plus grands parce que c'est surtout pour petits... » (Groupe 8).

« Dans la cour de récré, il y a des terrains de soccer, il y a des terrains de basketball et les affaires, c'est tout plus pour les gars et, nous, on n'a pas grand-chose pour les filles. Et ça serait le fun qu'on ait un terrain de volleyball. Bien, on en avait un, mais il est tout défait. Et ça serait le fun avoir plus de trucs pour les filles » (Groupe 6).

En ce qui concerne l'aménagement intérieur, les élèves de deux groupes sont d'avis que les murs de leur école nécessitent des réparations et une nouvelle couche de peinture. En effet, ces répondants considèrent que la couleur des murs de leur établissement manque de diversité et qu'elle est monotone. Dans d'autres groupes de discussion, les élèves jugent que leur école est trop grande et que les couloirs à parcourir sont inutilement longs, ce qui les fatigue. Dans le même sens, quelques répondants affirment qu'ils ont trop d'escaliers à monter pour se rendre à leur classe, ce qui contribue à les fatiguer ou à leur donner le vertige.

« Qu'ils peignent partout dans l'école et non juste dans la cafétéria. Parce que la cafétéria avant était orange, puis là, elle est rendue bleue et blanche. Parce qu'il y a plein de graffignes sur les murs, ils écaillent toute la peinture » (Groupe 2).

« Moi, comme je l'ai dit, ça serait la peinture et réparer les trous aussi [...] Par rapport aux couleurs, je trouve que c'est un peu trop jaune dans notre école » (Groupe 6).

« Raccourcir le corridor du deuxième étage pour le rendre plus court, à cause que ça, ça nous fatigue. Surtout quand on est habillé et qu'on veut aller à quelque part » (Groupe 5).

Plus spécifiquement, certains changements souhaités par les répondants concernent le matériel qui est mis à leur disposition pour favoriser leurs apprentissages.

À cet égard, les jeunes interrogés dans un groupe de discussion ont souligné que des améliorations étaient nécessaires à la bibliothèque de leur école, afin qu'elle soit mieux entretenue et qu'elle contienne plus de livres. D'autres changements évoqués par les répondants sont plutôt liés à l'intégration de certaines technologies en classe. En effet, dans deux groupes, les jeunes ont manifesté le désir que toutes leurs classes disposent de tablettes et de téléviseurs. En ce sens, un groupe souhaite également voir retirer les tableaux à craie de leur classe. Ceux-ci voudraient aussi pouvoir apporter leurs appareils électroniques à l'école, afin de se divertir dans leur temps libre ou lors d'activités ciblées. Enfin, certains jeunes ont souligné le peu de confort offert par leur espace de travail, en raison du fait que leur chaise est fixée à leur bureau et que ce dernier est incliné.

« Par rapport à ce qu'on aimerait changer dans l'école, ce serait comme qu'il y ait plus de livres à la bibliothèque parce qu'ils sont comme tous vieux, défaits et brisés et il faudrait poursuivre la collection du livre. Parce qu'on a juste le un et le deux, mais pas les 3, 4 et 5 et jusqu'à la suite et qu'on essaye d'avoir un livre bien là tu arrives et il l'a même plus parce qu'il y en a juste un » (Groupe 2).

« Moi, j'aimerais ça que toutes les classes aient des tablettes électroniques [...] Avoir au moins une journée aux deux semaines qu'on peut amener ce qu'on veut d'électronique. Un DVD portable, une tablette. Un DVD portable, on peut écouter des films et l'amener » (Groupe 5).

« Les bureaux sont attachés à notre chaise et on ne peut pas bouger ce n'est pas cool. Et aussi les gourdes d'eau, tu ne peux pas les mettre sur ton bureau parce que si tu les mets de même et tu lèves ta palette elles tombent » (Groupe 2).

« Enlever les tableaux à craie parce que moi ça me donne des frissons » (Groupe 5).

5.4.4 Les sorties et les activités parascolaires

Par ailleurs, dans plusieurs groupes de discussion (n=4), les élèves ont affirmé qu'ils souhaitent que leur école leur offre plus d'activités scolaires se déroulant à l'extérieur des murs de leur école, telles que des voyages, des sorties sportives ainsi que la participation à des événements spéciaux. D'autres jeunes sont également d'avis que les activités

récompenses, qui permettent aux élèves d'apporter des jeux personnels en classe, devraient être plus fréquentes. Bref, les répondants sont d'avis que toutes les activités qui leur permettent de sortir de leur routine scolaire devraient être plus fréquentes au sein de leur établissement.

« Comme ma cousine qui habite à Saint-Georges, eux autres à la fin de l'année, je ne sais pas s'ils ont plus de budget que nous, mais eux autres, elle m'a dit qu'elle s'en allait à Toronto ou à Boston [...] J'étais comme... OK. Mais à la place d'aller à Sherbrooke ou des trucs du genre, juste aller un peu plus loin en haut de la coche un peu. C'est parce qu'on va souvent aux mêmes places. Elles sont cool les activités mais juste un peu plus gros » (Groupe 6).

« Organiser plus de sorties scolaires.

OK, mais parlant de sorties scolaires, est-ce que vous en avez?

Oui, bien pas mal à la fin de l'année, c'est notre voyage de fin d'année. Bien, on en a un gros à la fin de l'année et parfois on en a quelques-uns mais c'est rare » (Groupe 4).

5.5 Les stratégies utilisées par les répondants pour se sentir mieux lors d'événements difficiles

Lors des groupes de discussion, les jeunes ont aussi été interrogés au sujet des stratégies qu'ils utilisent pour se sentir mieux lorsqu'ils doivent faire face à des événements difficiles. Ces stratégies font allusion à l'expression de leurs sentiments envers les membres de leur entourage immédiat (microsystème) et à l'adoption de comportements réconfortants.

5.5.1 L'expression des sentiments envers l'entourage

Les répondants de tous les groupes de discussion (n=8) expriment leurs émotions de différentes façons afin de se sentir mieux lorsqu'ils vivent des épreuves ou des événements difficiles. Ainsi, ils discutent de ce qu'ils ressentent avec un adulte de leur entourage, avec leurs amis, leurs parents ou avec d'autres membres de leur la famille et, parfois même, en s'adressant à leur animal de compagnie. D'ailleurs, parmi les adultes, certains répondants nomment ceux du milieu scolaire, enseignants et surveillants du midi, comme personnes

de confiance. Certains se confient spontanément aux gens, tandis que d'autres le font lorsque leurs proches leur demandent ce qui ne va pas. Les jeunes interrogés ont souligné qu'une personne de confiance et à leur écoute est ce dont ils ont besoin afin de se confier lorsqu'ils vivent des difficultés. Pour d'autres, l'expression de ce qu'ils ressentent passe par l'écriture dans un journal ou un cahier.

« Moi, c'est soit mes amis ou c'est quand je me sens mal et que je n'ai pas mes amis à portée, je suis pareille comme les filles, mais moi ce n'est pas sur mon cheval parce que j'en ai pas, c'est sur mon chien. Parce que c'est comme s'il comprenait un peu les sentiments et tu vois comment il réagit parce que l'autre fois, je suis arrivée, j'étais triste et il est venu me voir et il se collait en voulant dire... qu'est-ce que tu as et tout ça? Alors je me confie pas mal à lui » (Groupe 3).

« Moi, c'est sûr que je braille dans ma chambre jusqu'à tant que mes parents viennent me voir. Ou je texte mes amis ou je le dis à mes parents » (Groupe 5).

« Bien moi, j'en parle très, très, très souvent à ma mère. C'est un peu mon ange gardien, je ne sais pas... j'ai un problème avec mes amis ou à l'école ou ailleurs que l'école, je vais souvent lui parler à elle, mais à personne d'autre, même pas à mon père. Juste à elle, c'est des affaires de filles et tout. Et aussi mes amis qui comptent beaucoup pour moi, parce que je leur fais pas mal confiance. Et on en parle souvent de ce qui nous arrive et si on veut en parler, bien ils nous écoutent » (Groupe 6).

« En parler à des profs ou des amis » (Groupe 7).

5.5.2 Les comportements réconfortants

Sans nécessairement partager leurs problèmes avec leurs proches, les élèves de plusieurs groupes de discussion (n=6) utilisent des comportements réconfortants afin de se sentir mieux lorsqu'ils sont aux prises avec un événement difficile. Ils trouvent alors du réconfort en pratiquant diverses activités. Celles-ci sont très variées et les répondants ont été en mesure d'en nommer plusieurs exemples. Ainsi, les jeunes jouent avec un ami ou avec leur animal de compagnie (n=5), vont prendre l'air (n=3), pratiquent une activité sportive (n=3), jouent aux jeux vidéo (n=3), mangent (n=1), magasinent (n=1), dessinent

(n=1) ou écoutent de la musique (n=1). Certains se défoulent sur un membre de leur fratrie ou encore sur un sac de boxe.

« Bien, aller en parler avec des gens, aller prendre l'air, prendre des grandes respirations et essayer de penser à des belles choses » (Groupe 1).

« Bien moi quand je suis fâché, bien je me défoule avec un punching bag » (Groupe 4).

« Moi, quand je ne suis pas content, bien je m'acharne sur les ennemis de mon jeu vidéo. Et des fois, quand je suis triste, bien je lis un livre qui fait peur, comme Chair de poule... » (Groupe 5).

« Moi c'est la musique qui m'aide le plus, je m'en vais dans ma chambre, je mets mon speaker et j'écoute de la musique tranquille, fort. De la musique forte » (Groupe 6).

« Souvent, je cuisine soit des gâteaux ou un chop suey. Sinon, je mange mes émotions et je mange vraiment beaucoup mes émotions » (Groupe 6).

« Je vais partir faire du cheval » (Groupe 8).

5.6 Le point de vue des élèves du primaire sur leurs milieux de vie

Afin d'aborder le point de vue des élèves du primaire sur leurs milieux de vie, des questions leur ont été adressées sur leur quartier, de même que sur la communauté de Lac-Mégantic. Dans cette section, le point de vue des jeunes est présenté sous l'angle de ce qu'ils aiment ou non dans leur quartier et au sein de la municipalité de Lac-Mégantic, ainsi que sur les changements qu'ils souhaiteraient voir au sein de ces deux milieux de vie. Finalement, les similitudes et les différences entre le jeunes vivant en milieu urbain et ceux résidant en milieu rural sont précisées.

5.6.1 Le point de vue des élèves sur leur quartier

Tout d'abord, en ce qui concerne les éléments appréciés et moins appréciés du quartier habité, les répondants ont exprimé leur point de vue en fonction de trois grands facteurs : (a) leurs interactions sociales au sein de leur quartier; (b) les activités qui leurs sont offertes; (c) l'environnement plus global dans lequel il est situé. Par la suite, ces

derniers se sont prononcés sur les changements qu'ils aimeraient voir au sein de leur quartier.

5.6.2 Les éléments appréciés et moins appréciés dans le quartier

En premier lieu, les répondants de tous les groupes de discussion (n=8) ont insisté sur le fait qu'ils aiment avoir des amis avec lesquels ils peuvent jouer dans leur quartier. Néanmoins, certains groupes d'élèves demeurant dans un milieu plus rural (n=3), où les voisins sont plus rares et éloignés, mentionnent le fait qu'ils aimeraient avoir plus d'amis de leur âge à proximité de leur domicile.

« Bien moi, j'habite à Frontenac et je trouve ça amusant parce que mes amis habitent proche, je peux y aller à pied, faire mes devoirs ou jouer avec eux » (Groupe 1).

« Justement... du fait que mon quartier est désert, bien il n'y a personne dans mon quartier, donc je ne peux pas trop jouer dehors parce que tout seul c'est comme poche » (Groupe 4).

« Moi, je n'ai pas beaucoup de personnes de mon âge dans mon quartier, c'est surtout des personnes âgées qu'il y a autour, alors c'est un peu plate » (Groupe 6).

De façon générale, les répondants de sept groupes ont affirmé qu'ils apprécient leurs voisins. Ces derniers sont, tout à tour, perçus comme des connaissances, des sources de soutien, voire des amis. Certains quartiers sont décrits comme étant particulièrement conviviaux, avec des activités et des fêtes qui rassemblent les voisins. Cependant, dans cinq groupes, quelques répondants ont souligné qu'ils n'aiment pas particulièrement certains de leurs voisins, et ce, pour diverses raisons. Ainsi, alors que des jeunes se plaignent de leurs voisins bruyants et de leurs animaux dérangeants, d'autres n'aiment pas que leurs voisins manquent de tolérance envers eux, en leur adressant des critiques qui ne sont pas fondées à leurs yeux.

« Moi, il y a aussi la campagne comme tout le monde, c'est plein d'espace. Nous autres on a une cabane à sucre, bien pas à nous, mais il y en a une en arrière de notre terrain. Et aussi parce qu'à Nantes, il y a la fête des voisins, il y a plein de fêtes, on se connaît presque tous » (Groupe 3).

« Et aussi, à côté, mes voisins, c'est un appartement et eux ils ont une cabane en arrière isolée et ils font de la musique, ils composent des chansons et on est juste à côté. Alors les jours d'école, des fois ils font de la musique et là je les entends de ma chambre [...] jusqu'à 21 h, 21 h 30, 22 h... » (Groupe 1).

« Moi, j'ai deux voisins super déplaisants. Il y a une voisine que ses chiens sont toujours en train de japper. Et il y a un autre voisin qu'à chaque fois qu'on fait quelque chose, il nous chiale après et il est vraiment gossant » (Groupe 7).

En ce qui a trait aux activités qu'ils apprécient dans leur quartier, on peut noter des différences dans le discours des groupes, selon que les élèves qui les composent proviennent d'un milieu rural ou urbain. Les élèves qui vivent dans un milieu plus rural considèrent que le fait d'avoir un grand terrain leur permet de pratiquer des activités de plein air, telles que la motoneige et la randonnée. De leur côté, les répondants qui résident plus près de la ville apprécient le fait d'avoir accès aux installations sportives municipales, à la Maison des jeunes ainsi qu'aux différents établissements de divertissement. Peu importe leur milieu de vie, peu de répondants ont mentionné ne pas apprécier les activités offertes dans leur quartier.

« Moi, j'habite à Nantes et à Nantes, j'aime ça parce que c'est dans la campagne et moi ça ne me dérange pas de pas avoir d'amis vu que j'ai beaucoup de choses à faire [...] Bien, je fais du quatre roues, du ski-doo, après ça je vais dans le bois avec mon père quand c'est l'été. Et aussi, on s'est construit un chalet vu qu'on a une cabane à sucre » (Groupe 1).

« Moi aussi c'est la campagne et sur mon terrain, il y a beaucoup de trails pour faire du motocross » (Groupe 3).

« Bien moi, j'habite à Lac-Mégantic, ce que j'aime c'est que c'est aussi proche du centre sportif, à côté il y a des hamacs l'été » (Groupe 5).

« Bien moi, c'est que j'habite proche de... mon quartier il est proche de l'OTJ de Lac-Mégantic et là c'est le lac, alors j'ai accès au lac » (Groupe 8).

En ce qui concerne l'environnement plus global dans lequel leur quartier est situé, les jeunes de tous les groupes (n=8) ont mentionné l'importance de leur terrain et de

l'espace dont ils disposent. En effet, les répondants provenant de milieux plus ruraux aiment particulièrement le fait que leur maison dispose d'une grande cour extérieure. De plus, ces derniers ont insisté sur la tranquillité de leur quartier, où les maisons sont espacées les unes des autres, ainsi que sur l'accessibilité de la nature qui les entoure.

« C'e n'est pas comme en ville, la campagne, parce que quand tu es à la campagne, tu es libre de faire ce que tu veux. Comme moi, j'ai à peu près 150 hectares de terrain et je me promène dans le bois, je fais des activités, j'observe la nature. L'air à la campagne, ce n'est pas comme en ville et je suis bien chez mon père parce que c'est mon terrain et je suis libre de faire ce que je veux. Ce n'est pas comme si j'avais une petite cour » (Groupe 3).

« Bien moi, je n'habite pas en ville, mais dans un rang. Ce que j'aime, c'est que j'ai des amis de mon âge et j'ai des amis très proches. Et, en même temps, je suis content parce qu'on ne se fait pas déranger, genre le soir ça crie pas comme en ville, ça fait pas ça, là. C'est tranquille » (Groupe 7).

« Chez moi, j'aime la forêt, la nature, mon lac, les animaux qui vivent dans la forêt » (Groupe 5).

Pour leur part, les répondants demeurant dans un quartier urbain apprécient la proximité du lac Mégantic, de leurs amis, du centre-ville et des activités. Certains mentionnent avoir des terrains assez grands pour leurs besoins, tandis que d'autres jugent l'espace disponible insuffisant, car il ne permet pas d'accueillir les installations souhaitées.

« Moi, j'habite à Lac-Mégantic, j'aime ça... on a quand même des gros terrains et on habite tout proche de nos amis » (Groupe 5).

« Moi, j'habite à Lac-Mégantic, moi ce que je n'aime pas chez nous c'est... mon terrain il est bien trop petit et il est rien qu'entouré de haies de cèdre. Et notre voisin il a une grosse piscine et on est jaloux. Parce que nous autres, on ne peut pas en mettre une, notre terrain est trop petit. » (Groupe 5)

« Le lac, on sort de la maison, on y est. J'habite pas mal au centre-ville, alors je peux aller partout dans la ville en marchant » (Groupe 7).

Cependant, certains répondants n'apprécient pas d'avoir à proximité de leur lieu de résidence le train, le lac, une route passante ou jugée dangereuse, des animaux sauvages ainsi que des tracteurs ou camions bruyants.

« Moi il y a le train qui passe juste à côté » (Groupe 1).

« Bien dans le croche où on tourne chez moi, bien il y a beaucoup de monde qui font des accidents » (Groupe 3).

« Moi, je n'aime pas ça avoir un lac en arrière de mon terrain, parce que j'ai toujours peur de tomber dedans » (Groupe 3).

« Moi, j'habite à Lac-Mégantic et il y a comme beaucoup de tracteurs, de camions à côté de chez nous. Ils travaillent la nuit alors ça me réveille et je les entends toute la nuit » (Groupe 5).

« Moi, ce que je n'aime pas de chez moi, c'est qu'il y a un renard qui se promène dans le sentier » (Groupe 5).

5.6.3 Les changements souhaités dans leur quartier

Seulement quatre groupes de répondants ont exprimé des changements qu'ils souhaiteraient voir dans leur quartier. Étroitement liés aux éléments que les élèves apprécient le moins, ces changements concernent leurs relations sociales, les activités disponibles, ainsi que la qualité de l'environnement. D'une part, les quatre groupes de répondants qui se sont exprimés sur le sujet ont mentionné qu'ils souhaiteraient que leur quartier soit composé de plus de jeunes de leur âge ainsi que de voisins moins bruyants.

« Qu'il y ait plus d'amis » (Groupe 4).

« Bien moi, ce serait... changer la voisine et avoir quelqu'un qui s'occupe plus de ses animaux » (Groupe 7).

Deux groupes de répondants se sont également exprimés en lien avec les changements souhaités en ce qui concerne les activités offertes dans leur quartier. Ceux-ci souhaiteraient davantage d'infrastructures pour rendre leur quartier plus vivant, telles qu'une patinoire, des glissades d'eau, des pistes de ski ainsi que des trampolines intérieurs.

« *Une patinoire intérieure [...] Une grosse piscine avec des glissades d'eau [...] Une piste de ski et de snow* » (Groupe 2).

« *Une grosse bâtisse où tu as juste des trampolines, des cubes de mousse, des parcours* » (Groupe 5).

Finalement, dans la moitié des groupes de discussion (n=4), les jeunes souhaiteraient des changements dans l'environnement plus général de leur quartier. À ce sujet, deux groupes ont mentionné qu'ils aimeraient que le train ne passe plus à proximité de leur résidence, car celui-ci est bruyant. Un autre groupe souhaiterait, de son côté, que la végétation qui a brûlé au moment de la tragédie repousse plus rapidement. Finalement, certains jeunes qui habitent en milieu rural souhaiteraient un revêtement d'asphalte pour leur rang.

« *Que le train ne passe plus en arrière de chez nous, la nuit il passe et il sonne trois, quatre fois trop longtemps et ça fait du bruit et ça me réveille* » (Groupe 7).

« *Moi, j'aimerais aussi avoir de l'asphalte* » (Groupe 4).

5.6.4 Les similitudes et les différences entre les jeunes vivant en milieu rural et ceux résidant en milieu urbain

Les jeunes interrogés dans le cadre de cette étude ont énuméré tant les avantages que les inconvénients propres à leur milieu de vie, qu'il soit urbain ou rural. En ce qui concerne les avantages de vivre dans un milieu urbain, les répondants apprécient certains aspects liés à leur environnement scolaire, tels que leur cour d'école rénovée et la possibilité d'avoir des choix de cours variés. Ils sont également satisfaits de la localisation de leur domicile en raison de la proximité du lac, du centre-ville et de plusieurs activités et services, faisant en sorte qu'ils peuvent facilement se déplacer à vélo. Malgré ces avantages à vivre en milieu urbain, les jeunes identifient certains inconvénients qui y sont inhérents, comme la taille réduite des terrains résidentiels, le bruit environnant, la circulation importante d'automobiles dans leur quartier, ainsi que la proximité du train.

De leur côté, les jeunes provenant de milieux ruraux mentionnent bénéficier d'un plus grand nombre d'activités dans leur établissement scolaire. Ils considèrent aussi que leur lieu de résidence comprend de nombreux avantages, notamment en ce qui concerne la convivialité de leur voisinage, la proximité avec la nature permettant des activités extérieures, la présence d'animaux sauvages et domestiques, la tranquillité, ainsi que les grands terrains disponibles. À l'inverse, ils n'apprécient pas les classes multiniveaux qui, à leurs yeux, limitent leurs apprentissages et la disponibilité de leurs enseignants. Au plan social, ils soulignent aussi avoir moins d'amis à proximité de leur résidence. En ce qui concerne leur environnement, ils déplorent finalement la vitesse élevée des voitures dans leur rang, les routes moins bien entretenues, le manque d'activités, l'éloignement des infrastructures municipales, ainsi que la plus grande présence d'insectes.

De façon générale, les répondants ont mentionné plus d'avantages que d'inconvénients à leur milieu de vie et sont satisfaits de celui-ci, et ce, qu'ils vivent en milieu urbain ou rural. Le tableau 4 présente les principaux avantages et inconvénients propres à ces deux types de milieux dans le discours des répondants.

Tableau 4
Comparaison des jeunes provenant des milieux ruraux et urbains

	Milieu rural	Milieu urbain
Social	Avantages : • Plusieurs fêtes (ex : fête des voisins). • Convivialité et proximité. Inconvénient : • Éloignement des amis (quartiers plus étendus).	Avantages : • Proximité des amis. • Activités extérieures le soir avec les amis du quartier (ex : hockey).
Scolaire	Avantage : • Petite école qui propose plus d'activités. Inconvénient : • Classes multiniveaux (apprentissage et disponibilité de l'enseignant plus difficiles).	Avantages : • Nouvelle cour d'école. • Aménagement de la cour avec des arbres et une patinoire l'hiver. • Choix de cours/options.
Environnement	Avantages : • Tranquillité (pas de bruits comme en ville) • Campagne avec beaucoup d'espace. • Proximité de la nature (ex. forêt). • Grand terrain (sentiment de liberté). • Beaucoup d'activités extérieures (quatre roues, motoneige, cabane à sucre, motocross, etc.). • Proximité d'un cours d'eau. • Possibilité d'avoir plusieurs animaux (ex : chevaux) • Présence d'animaux sauvages (ex : ours, chevreuil). • Beaux paysages. Inconvénients : • Vitesse élevée des voitures dans les rangs. • Beaucoup de mouches/insectes.	Avantages : • Sentiment de sécurité (proximité du poste de police). • Proximité du Lac. • Possibilité de se promener à vélo. Inconvénients : • Plus de bruits du voisinage (ex : musique). • Plus d'automobiles qui circulent dans le quartier. • Manque d'arbres. • Terrains plus petits. • Proximité du train (bruit, réveille la nuit).
Infrastructures et services	Inconvénients : • Internet moins performant. • Manque d'activités. • Rues moins bien entretenues ou en gravier. • Infrastructures municipales éloignées.	Avantages : • Plusieurs services et activités : cinéma., patinoire municipale, glissades l'hiver, centre sportif, OT, jeux d'eau, bibliothèque. • Proximité du centre-ville.

5.7 Le point de vue des élèves sur la municipalité de Lac-Mégantic

Afin d'aborder le point de vue des élèves du primaire sur la municipalité de Lac-Mégantic, les éléments que les jeunes apprécient ou non au sein de cette communauté sont d'abord présentés. Ensuite, les changements que des répondants souhaiteraient pour Lac-Mégantic sont exposés.

5.7.1 Les éléments appréciés et moins appréciés de Lac-Mégantic

D'abord, en ce qui concerne les éléments appréciés, les répondants de six groupes sont d'avis que Lac-Mégantic constitue une ville qui se distingue en raison de la nature qui l'entoure. En effet, les élèves interrogés sont nombreux à apprécier le lac et, plus particulièrement, le fait de pouvoir s'y baigner pendant la saison estivale. À leurs yeux, cette ville se distingue par la beauté de son environnement, de ses aménagements paysagers et de ses magnifiques points de vue, notamment la vue sur le lac. Les répondants estiment que Lac-Mégantic est épargnée de la pollution qui caractérise généralement les grandes villes, ce qui leur permet, entre autres, de voir les étoiles dans le ciel.

« En plus, ici, on peut se baigner dans le lac, parce qu'il y a des lacs... »
(Groupe 6).

« Tu es bien ici, tu peux bien voir les étoiles, il n'y a pas beaucoup de pollution. Quand tu vas à Montréal, les gens de Montréal viennent ici pour voir les étoiles comme il faut, on a vraiment une belle ville (Groupe 7).

« La vue [...] Bien vu que là, c'est tout fini le déraillement du train et tout, bien là ils ont tout fini de rénover, quand je marche sur le bord du trottoir avec ma mère, mon frère, bien on voit toute la vue, le soir tu vois les lampadaires allumés, c'est beau » (Groupe 3).

En ce qui concerne les activités, les répondants des différents groupes (n=8) ont tous vanté les mérites du centre sportif, en plus d'affirmer qu'ils apprécient la Maison des jeunes, le centre de ski, le camping, le cinéma, la Baie-des-Sables, ainsi que les activités de plein air praticables dans la région.

« La patinoire. Celle au centre sportif et la piscine » (Groupe 2).

« Bien, il y a la maison des jeunes. Et aussi le centre sportif, il y a la piscine, du patin, plein d'affaires » (Groupe 8).

« Bien, le centre sportif et aussi la Baie-des-Sables, parce que l'hiver, tu peux aller glisser, faire du snow ou du ski. Et aussi tu peux aller faire de la raquette. Et il y a aussi des campings et l'été il y a Arbre en arbre. Quand même beaucoup d'activités » (Groupe 8).

Par ailleurs, la petite taille de Lac-Mégantic a aussi été évoquée comme un point positif dans un groupe de discussion. Ces élèves sont d'avis que la taille réduite de cette ville fait en sorte que les habitants se connaissent bien et qu'ils sont sympathiques entre eux, contrairement aux grandes villes où un tel niveau de convivialité est impossible.

« Moi, ce que j'aime c'est que les gens sont vraiment sympathiques. Bien ça dépend qui, mais on est quand même une petite ville et quand on sort de nos maisons, on les croise, alors on apprend à les connaître et on se connaît tous dans la ville alors c'est le fun [...] Ce n'est pas comme à Montréal que tout est gigantesque et il y a la moitié des méchants de la ville et les autres sont... en tout cas je veux dire qu'on se connaît quasiment tous » (Groupe 6).

À l'inverse, certains points négatifs ont aussi été partagés par les répondants au sujet de Lac-Mégantic. Les élèves interrogés ont notamment soulevé plusieurs critiques à l'égard du nouveau centre-ville. Ainsi, dans presque tous les groupes de discussion (n=7), les jeunes s'entendent pour dire qu'ils préféreraient l'ancien centre-ville. En effet, le manque de stationnements et d'espace, la modernisation des bâtiments, la vue différente et le changement d'ambiance sont tous des points négatifs qui ont été nommés par les élèves du primaire. Leur discours est donc empreint de nostalgie lorsqu'il est question de l'ancien centre-ville, auquel ils semblent encore très attachés.

« Ils ont essayé de moderniser, mais c'est laid [...] C'était plus beau avant » (Groupe 2).

« Bien moi, je ne suis pas content que l'autre centre-ville ait brûlé parce que c'est vrai, c'était plus un endroit où on pouvait marcher et c'était vraiment beau, c'était plein de belles lumières. Surtout quand on allait... le bar laitier là-bas c'était full beau, c'était placé à côté d'un genre de rivière, on voyait l'eau » (Groupe 4).

« Moi, c'est deux choses. J'aimais beaucoup mieux notre ancien centre-ville, il était beaucoup plus gros et même s'il était ancien et vieux, bien je trouvais ça pas mal beau à comparer la nouvelle rue là-bas où c'est renouvelé, il y a juste des lampadaires et une rue. Avant il y avait plein de petits magasins contemporains et tout et c'est un peu moins ordinaire. Et j'aimerais ça aussi avoir plus de magasins » (Groupe 6).

Quatre groupes ont évoqué le train dans les éléments qu'ils apprécient moins à Lac-Mégantic. Les répondants de ces groupes s'entendent pour dire qu'ils n'aiment pas que le train passe encore dans le centre-ville. De plus, certains sont inquiets qu'une autre tragédie se reproduise, car ils sont persuadés que les trains transportent encore du pétrole ou d'autres types de produits dangereux. Bref, la présence du train dans le centre-ville suscite de nombreux sentiments et réactions chez les élèves, dont la colère, l'indignation, de la tristesse et maintes inquiétudes.

« C'était stupide aussi de mettre un train au centre-ville [...] Et ils continuent de mettre des trucs de pétrole encore quand ils ne sont même plus supposés. Alors là, ça peut encore faire ça [le déraillement], on ne le sait jamais » (Groupe 3).

« Moi ce n'est pas ce que je n'aime pas, c'est plus ce qui me déprime, c'est parce que ça l'a explosé à cause d'un train qui était à côté du centre-ville; et moi, ça me déprime parce qu'il y en a un autre à côté du nouveau. Je trouve ça plate » (Groupe 7).

5.7.2 Les changements souhaités à Lac-Mégantic

En ce qui a trait aux changements souhaités à Lac-Mégantic, les groupes se sont exprimés en lien avec trois principaux thèmes, soit : (a) la reconstruction du centre-ville; (b) les activités offertes par la municipalité; ainsi que (c) la présence du train.

Tout d'abord, en ce qui concerne le centre-ville, les élèves de plusieurs groupes (n=5) souhaitent la présence d'un plus grand nombre de boutiques, voire la construction d'un centre commercial, afin de disposer d'une plus grande diversité de biens de consommation. Dans certains groupes (n=2), les répondants aimeraient avoir un plus grand choix de restaurants, plus d'espaces pour les stationnements, ainsi que la présence

d'un centre d'amusement pour les jeunes. Dans cinq groupes, la nostalgie à l'égard de l'ancien centre-ville était particulièrement présente et les jeunes ont affirmé qu'ils souhaitent que le centre-ville redevienne ce qu'il était avant la tragédie. Dans un groupe, les élèves étaient aussi d'avis que la reconstruction était principalement destinée à satisfaire les touristes plutôt que les citoyens de Lac-Mégantic et ce constat les désolait.

« Bien, il y a plusieurs choses : avoir plus de magasins comme à Sherbrooke. Avoir une ville plus grande. Avoir plein de centres d'amusement et avoir plus de restaurants » (Groupe 5).

« Bien moi, c'est un peu comme... parce que moi aussi j'aimais ça beaucoup comme avant, parce que le centre-ville je l'aimais beaucoup. Il y a des magasins qu'on avait, qu'on n'a plus [...] Moi, je trouvais que c'était bien fait, ce n'était pas collé. Moi, j'aimais beaucoup avant [...] On pouvait se promener, il y avait du monde qui amenait leur carrosse sur la rue principale pour se promener. Là, c'est rendu bien trop rapide, surtout que les bâtiments ils étaient vraiment plus beaux » (Groupe 3).

« Bien, j'aimerais peut-être qu'on refasse le vieux centre-ville comme il était avant [...] Qu'ils arrêtent de faire des affaires rien que pour les touristes, qu'ils pensent plus à la ville [...] Ils font rien que mettre des affaires de touristes, touristes, touristes » (Groupe 4).

Au sujet des activités offertes par la municipalité, les répondants souhaitent l'ajout de festivités, ainsi qu'un plus grand nombre d'infrastructures comprenant des centres d'amusement pour les jeunes, incluant des arcades et des cinémas, plus d'équipements pour pratiquer des activités sportives, ainsi que la construction d'un parc aquatique. De plus, l'ajout de ligues sportives de baseball ou de hockey de calibre professionnel est également souhaité par des participants. Ils sont aussi d'avis que les endroits pour permettre que les jeunes du primaire se rassemblent sont moins nombreux et ils aimeraient bénéficier de plus de lieux en ce sens. Par exemple, ils souhaitent que la Maison des jeunes soit ouverte aux jeunes âgés de moins de 12 ans.

« Moi, ce serait qu'il y ait plus de carnivals, pas de carnivals, mais tu sais, à côté du bar sportif, des fois il... euh Lac en fête! Lac en fête! Qu'il ait plus d'activités comme ça, puis des jeux gonflables » (Groupe 2).

« *Qu'ils fassent un genre de parc aquatique avec plein de glissades d'eau* » (Groupe 3).

« *Ce serait plaisant que la Maison des jeunes soit ouverte pour les plus jeunes. Je pense que c'est pour les 13 ou 12 ans. En secondaire I, tu as le droit [d'y aller]* » (Groupe 2).

« *Moi, je voudrais une vraie arcade. Comme je suis déjà allé... avec des jeux de zombie, le chasseur, à côté avec plein de modules* » (Groupe 5).

« *J'aimerais ça qu'il y ait plus de hockey, bien plus de calibre de hockey, comme plus fort, pas du sénior, bien genre plus sérieux, de la LNH ou quelque chose* » (Groupe 7).

Finalement, dans deux groupes de discussion, les élèves ont mentionné qu'ils souhaiteraient qu'une voie de contournement soit construite à l'extérieur de Lac-Mégantic afin de ne plus voir de trains se déplacer dans cette ville. En effet, ceux-ci déplorent que les trains passent toujours dans le centre-ville et préféreraient éloigner les rails des bâtiments, voire changer le mode de transport des marchandises, en privilégiant l'avion ou le tramway, afin de s'assurer qu'une tragédie telle que celle vécue en 2013 ne se reproduise plus.

« *J'aimerais changer les trains [...] J'aimerais mieux qu'ils voyagent en tramway à la place* » (Groupe 4).

« *Bien qu'ils mettent les rails du train plus loin qu'où il y a plein de choses [...] Plus loin des maisons, des magasins, des restaurants, n'importe quoi... plus loin pour ne pas que ça le refasse [le déraillement] et que... Dans la campagne dans le fond* » (Groupe 4).

5.8 Le point de vue des élèves du primaire sur le déraillement du train

Le point de vue des élèves sur le déraillement de train est abordé en lien avec quatre principaux thèmes, à savoir : (a) les échanges sur le sujet dans leur milieu familial; (b) leurs sentiments par rapport à la tragédie et au train; (c) leurs souvenirs concernant le déraillement du train; ainsi que (d) les conséquences qui découlent de la tragédie dans différentes facettes de leur vie, autant personnelle que familiale.

5.8.1 Le déraillement du train et le milieu familial des élèves

De façon générale, dans tous les groupes de discussion (n=8), les jeunes ont affirmé que la tragédie était très rarement, voire jamais abordée au sein de leur famille en tant que sujet de conversation. Certains jeunes mentionnent le caractère « tabou » du sujet et d'autres estiment qu'une règle informelle a été établie au sein de leur famille, soit celle de ne pas en parler. En effet, ces derniers ont souligné que leurs parents évitent systématiquement de discuter du déraillement du train pour différentes raisons, et ce, même lorsqu'ils leur posent des questions à ce sujet. Alors que certains estiment que leurs parents sont las d'évoquer la tragédie, d'autres croient plutôt que ces derniers évitent d'en parler afin de les protéger. Les élèves interrogés sont également d'avis que le drame éveille des souvenirs trop tristes ou douloureux pour certaines familles, qui préfèrent donc évoquer le déraillement du train et ses conséquences le moins possible.

« Bien, ma mère, elle travaillait à la clinique dentaire X et là, bien des fois quand je lui demande des questions sur... parce qu'après la tragédie, j'ai recherché des outils et des choses là-bas, alors moi des fois je lui demande comment c'était et des choses comme ça, mais à chaque fois, disons que je pense qu'elle fait par exprès pour changer de sujet ou pour aller faire quelque chose d'autre » (Groupe 1).

« Mes parents ils nous disent de ne pas en parler. Parce que c'est triste » (Groupe 5).

« On essaye de pas aborder le sujet, mais c'est parce que nous autres on est jeunes et on essaie d'en parler pour savoir ce qui se passe, ils ne veulent rien savoir » (Groupe 6).

« Moi, mes parents sont comme vraiment écœurés d'en entendre parler » (Groupe 3).

« C'est un peu tabou » (Groupe 4).

Bien que plusieurs jeunes aient souligné qu'ils aimeraient parfois discuter de la tragédie avec leurs parents sans que ce soit possible, d'autres ne ressentent pas le besoin d'en parler et estiment qu'ils sont passés à autre chose. Un seul groupe a soulevé que des discussions ont lieu au sein de leur cellule familiale en lien avec le souvenir de proches

décédés dans la tragédie, dont ils souhaitent se souvenir. Finalement quelques jeunes n'aiment pas que le sujet soit abordé, que ce soit au sein de leur famille ou dans les médias. En effet, pour eux, le déraillement du train demeure un sujet sensible, dont ils peuvent difficilement parler sans être envahis par de mauvais souvenirs et des émotions négatives. Ces élèves trouvent particulièrement difficile de se rappeler, année après année, l'anniversaire de la tragédie qui est abordée massivement dans de nombreux médias. Certaines familles préfèrent d'ailleurs s'éloigner de Lac-Mégantic au moment de l'anniversaire de la tragédie, en allant dans un chalet, ou dans tout autre endroit pour éviter d'en entendre parler.

« Moi, mon père, il m'en a déjà reparlé il y a une semaine, mais il n'a pas pu vraiment en parler longtemps, parce que je lui ai dit de se taire. Je me suis enfermée dans les toilettes et j'ai braillé ma vie. Je ne voulais pas qu'il m'en parle » (Groupe 7).

« Bien nous, on n'en reparle plus, mais ce qui est plate, c'est qu'ils n'arrêtent pas de le repasser à TVA Nouvelles. Alors un moment donné, c'est que ça nous revient. Ça vient des mauvais souvenirs » (Groupe 8).

« Ils en parlent des fois, genre quand c'est la date anniversaire. À la télévision mettons, ils disent ça fait trois ans. Puis là, ils remettent le nombre de personnes mortes » (Groupe 2).

« Bien, quand ça faisait un an que ça s'était passé, on est partis à un chalet le même jour pour ne pas en entendre parler du tout, parce que ma mère était tannée d'en entendre parler. Ça faisait juste un an là » (Groupe 7).

« Moi on n'en parle plus vraiment, on n'y pense pas vraiment » (Groupe 5).

Dans certaines familles, le sujet du déraillement du train est parfois abordé entre les parents, qui tentent d'identifier la cause de la tragédie. Les jeunes entendent alors différentes hypothèses soulevées par leurs parents afin d'expliquer les événements ayant mené au déraillement du train. Certains sont d'avis que la faute revient au chauffeur, alors que d'autres estiment plutôt que ce sont les personnes chargées de l'entretien du train qui n'ont pas fait correctement leur travail.

« Que c'était triste, que ce n'était pas voulu. Et ça se dit aussi que pourquoi que ça aurait explosé, on ne sait pas il est où le chauffeur mais il paraît qu'il n'était pas dedans quand ça l'a explosé. Qui a fait ça? C'est ça qu'ils se posent comme question » (Groupe 3).

« Bien, ils disent que les personnes qui s'occupaient du train, elles n'auraient pas dû laisser ça, ils auraient dû vérifier comme d'habitude ils font, toujours faire le tour du train pour être sûr qu'il est bien stabilisé » (Groupe 5).

5.8.2 Les sentiments éprouvés par les élèves par rapport à la tragédie et au train

Lorsqu'ils ont été questionnés sur leurs sentiments par rapport à la tragédie, les élèves ont mentionné plusieurs émotions, telles que la tristesse, le soulagement, l'anxiété, la peur, la colère, ainsi que de la lassitude. Dans sept groupes de discussion, les répondants ressentent de la tristesse lorsqu'ils pensent à la tragédie. En effet, les élèves se sentent tristes par rapport aux personnes qui ont perdu la vie dans la tragédie, ainsi que pour leurs proches. Certains élèves éprouvent aussi de la peine pour les victimes qui ont vécu des pertes matérielles, notamment leur maison.

« Bien, que les enfants qui ont perdu leurs deux parents, c'est pas mal triste parce que là il faut qu'ils aillent dans des familles d'accueil, je trouve... » (Groupe 1).

« Moi, je me sens mal parce que si tu regardes tout de suite et que tu vois... parce qu'au centre sportif ils ont fait un panneau d'affichage avec tous les gens qui sont morts, tu te sens mal, tu te dis... ils n'ont pas mérité ça. Ils ont peut-être même pas 20 ans et il y en a qui sont morts, c'est plate [...] Il y avait même des bébés. Ils auraient pu vivre plus longtemps, c'est plate pour eux [...] Ça me fait de la peine, je me mets dans la peau de mettons quelqu'un qui se réveille le lendemain matin et que quelqu'un... genre ses parents sont morts » (Groupe 3).

« Moi ce que je ressens, je ressens de la peine pour ceux qui ont perdu leur maison. J'aurais le goût de faire des dons mais c'est juste que je ne peux pas faire de dons, ma famille veut pas, ils en ont déjà fait. Et pour eux autres, j'espère qu'ils vont récupérer assez d'argent pour refaire leur vie, pour oublier leur passé » (Groupe 5).

Chez certains groupes de répondants (n=3), la tragédie suscite beaucoup d'inquiétudes et de peurs. Ils sont inquiets qu'un événement similaire se produise à nouveau dans leur communauté ou encore qu'un drame les frappe, eux ou les membres de leur famille. Certains jeunes ont fait ou font encore des cauchemars en lien avec la perte d'un être cher ou dans lesquels leur sécurité est en péril. Ces cauchemars s'accompagnent parfois de crises d'anxiété ou de souvenirs répétitifs et envahissants liés à l'événement. D'autres jeunes ont développé des peurs spécifiques, ces dernières étant liées au train, aux moyens de transport de façon générale ou encore par rapport au feu.

« Moi, c'est de la tristesse et du stress. L'année que c'est arrivé, j'ai fait un peu d'anxiété, la nuit je me réveillais, je me demandais si ma mère était toujours vivante et si moi j'étais toujours vivante. Je faisais beaucoup de stress là-dessus » (Groupe 6).

« Moi, j'y pense quand même souvent. Et des fois quand je dors, j'ai comme des flashbacks, je repense... Je revois les images... [...] Et après ça, quand je revois ça, bien je capote » (Groupe 7).

« Moi, c'est le stress et la tristesse. J'ai fait beaucoup de stress pendant trois ans à cause de ça. Ça me revenait en tête et je revoyais toutes mes images dans ma tête, je n'étais plus capable de dormir et là je faisais des crises d'anxiété. Même qu'une année, je m'en allais en cinquième année, tout l'été j'ai dormi dans la chambre de mes parents, j'avais un petit lit à côté de leur lit » (Groupe 6).

« Moi, pendant quelques années de ça, j'ai souvent fait des crises de panique, qu'on allait tous mourir ou que ça ré-arriverait, si on serait en sécurité ou non. Si c'était moi qui avais un problème ou si c'était vraiment réel. J'étais pas mal stressée là-dessus » (Groupe 6).

« Mais aussi à cause de ça, bien ça me donne des pensées. Un train c'est comme un peu quand tu vas en bateau, en avion. Mettons, on s'en va en vacances, bien je vais avoir peur que l'avion tombe et avant je n'avais pas peur. On a fait une croisière, j'avais peur que le bateau coule. Et finalement ce n'est jamais arrivé, là. Et c'est rien que depuis la tragédie » (Groupe 7).

Dans deux groupes de discussion, quelques répondants ont avoué qu'ils ont éprouvé du soulagement à la suite de la tragédie. Ils considèrent qu'ils ont de la chance d'être en

vie, de même que leurs proches. Certains élèves qui vivaient près de la voie ferrée sont particulièrement apaisés à l'idée d'avoir été épargnés par le déraillement du train.

« Bien nous, c'est genre... on est chanceux que toute notre famille soit restée en vie là et qu'il n'y ait aucun mort dans notre famille » (Groupe 1).

« C'est un peu bizarre parce que je me sens soulagé, mais en même temps triste [...] Parce que le train était devant chez mon grand-père, puis genre pas loin de chez nous, en diagonale de chez nous » (Groupe 2).

Dans quelques groupes de discussion (n=2), des élèves éprouvent de la colère par rapport à la tragédie. Cette colère est, le plus souvent, dirigée contre le train, la négligence du conducteur, ainsi qu'envers la compagnie ferroviaire impliquée dans le déraillement. Certains répondants sont aussi en colère par rapport aux pertes subies, notamment en ce qui concerne l'ancien centre-ville. D'autres jugent que certains journalistes sont parfois irrespectueux dans leur façon de les approcher pour leur demander des informations sur la tragédie ou les photographier sans leur permission.

« Bien fâché après le gars qui l'a laissé partir [le train] » (Groupe 5).

« Moi je ressentais de la colère, parce que le gars c'était un peu de sa faute parce que le train, il a mal mis les freins dessus et tout ça apparemment alors c'est comme un peu de sa faute si c'est arrivé [...] Moi c'est plus contre la compagnie aussi » (Groupe 6).

« Je ressens de la colère parce que le centre-ville était plus proche de chez nous que maintenant. Mais c'est quand même notre premier centre-ville et il était plus grand, plus spacieux et plus beau. Mais ça c'était plus quand il était détruit mais maintenant c'est correct mais je préfère l'autre pareil » (Groupe 6).

« Les journalistes, ils nous demandent jamais pour prendre des photos et ils se précipitent vers toi, ils ne respectent même pas ton intimité. Ils veulent tout savoir même si toi, tu ne veux pas le dire » (Groupe 6)

Finalement, dans deux groupes de discussion, des répondants ont exprimé de la lassitude liée au fait d'entendre parler de la tragédie. Ils sont d'avis que les résidents de Lac-Mégantic devraient passer à autre chose plutôt que de se remémorer l'événement ou de vivre dans le passé.

« Moi je suis tannée qu'on en parle, ça fait quatre ans que c'est arrivé, on peut tu en revenir? » (Groupe 5).

« Mais ce que je pense là-dedans, bien il ne faudrait pas repenser à ça, c'est passé, bien il ne faut plus y repenser, il faut laisser ça aller. C'est ça la vie, toutes sortes d'affaires arrivent [...] Il faut tourner la page, parce que dans toute la vie, il va y avoir d'autres avions qui vont s'écraser. Comme un moment donné aux nouvelles, ça disait que l'équipe du Brésil de soccer s'était écrasée. Il faut laisser ça passer, il ne faut pas penser à ça » (Groupe 7).

Plus spécifiquement, les répondants ont aussi partagé leurs sentiments concernant le train qui fut impliqué dans la tragédie, ces derniers étant très variables d'un jeune à l'autre. L'inquiétude par rapport au train est toutefois dominante parmi tous les groupes de répondants (n=8), surtout lorsqu'ils aperçoivent les wagons transportant du pétrole. Les jeunes interrogés craignent de voir des trains exploser à nouveau et que des gens de leur famille ou eux-mêmes perdent la vie. Pour certains répondants, le train leur remémore la tragédie ainsi que les décès reliés à celle-ci.

« Quand on voit le pétrole brut, c'est vrai que l'on réagit quand même. [...] ça fait rappeler ça [la tragédie]. » (Groupe 1).

« Moi, c'est le genre de klaxon, le bruit qu'il fait, moi ça me fait peur et ça me fait penser au feu et tout ça » (Groupe 5).

« Bien depuis... à cause que j'habite proche, bien j'ai un peu peur que ça recommence parce que là je suis vraiment collé, collé sur la voie » (Groupe 4).

« Moi, c'est quand c'est la nuit, bien ça me fait peur parce que j'ai peur qu'il ré-explose. Mais il y a des maigres chances. Et ça me réveille mais je me ré-endsors peu après. Je m'en vais boire de l'eau pour me changer les idées et je m'endsors » (Groupe 6).

« Ça dépend du nombre de wagons qu'il y a. Et aussi la grosseur qu'ils ont, parce que... Bien plus qu'il y en a et plus qu'ils sont gros, plus que ça va m'inquiéter parce que j'ai peur disons qu'ils tombent et qu'ils fassent quelque chose comme ça » (Groupe 1).

À l'inverse, dans certains groupes de discussion (n=3), quelques répondants ressentent peu d'inquiétudes à ce sujet, puisqu'ils considèrent qu'une telle tragédie se produit rarement, ou encore, parce qu'ils ont été peu affectés par celle-ci.

« Bien moi, je me sens un peu indifférent parce qu'en fait, je sais que ça ne va pas ré-arriver, ça serait comme un miracle, là... Exceptionnel... » (Groupe 4).

« Moi, ça ne me dérange plus trop, parce que je me dis c'est un accident et ça ne risque pas de ré-arriver » (Groupe 6).

Certains jeunes ont aussi exprimé de la colère par rapport aux trains, qu'ils aimeraient voir disparaître ou même détruire. Le passage du train dans la ville suscite d'ailleurs de vives réactions chez plusieurs jeunes interrogés. En effet, certains élèves crient des injures au train lorsqu'il passe dans la ville, alors que d'autres utilisent plutôt des gestes irrévérencieux pour exprimer leur colère.

« Moi, c'est souvent pendant la nuit et je lui crie après » (Groupe 5).

« J'ai le goût de détruire le train. C'est plate » (Groupe 5).

*« Bien moi, quand je le vois, je lui fais des f*** you »* (Groupe 8).

5.8.3 Les souvenirs des élèves du primaire concernant le déraillement du train

En ce qui a trait aux souvenirs du déraillement du train à Lac-Mégantic, les participants des différents groupes se sont principalement exprimés en lien avec quatre aspects, soit : (a) leur expérience personnelle; (b) les récits d'autres personnes concernant la tragédie; (c) les expériences de délocalisation; ainsi que (d) les pertes et les mortalités vécues.

D'une part, en ce qui concerne leur expérience personnelle, les répondants de tous les groupes de discussion (n=8) se souviennent exactement du lieu où ils étaient et ce qu'ils faisaient au moment de la tragédie, et cela, en dépit de leur jeune âge. Plusieurs répondants ont d'ailleurs raconté en détails leurs souvenirs de la nuit de la tragédie ainsi que de la journée l'ayant suivie en précisant le lieu où ils étaient, ce qu'ils faisaient, où

était leur famille, comment ils ont appris la nouvelle, ce qu'ils ont vu, leurs sentiments, ainsi que leurs réactions.

Ainsi, certains jeunes ont été réveillés par l'explosion et ont ressenti de la panique, qui s'est manifestée de différentes façons, notamment par des tremblements incontrôlables et des vomissements. Sans vraiment comprendre ce qui se passait, ces répondants ont été effrayés par les comportements inhabituels de leurs parents ou le stress qu'ils percevaient chez eux. Dans cinq groupes de discussion, des répondants ont mentionné avoir vu le feu ou la fumée durant la tragédie, tandis que dans deux autres groupes, les jeunes ont affirmé avoir été témoins de l'explosion elle-même. Certains jeunes considèrent avoir alors vécu un « choc », voire un « traumatisme », soit en raison de déraillement du train comme tel ou de certains comportements de leurs parents qui s'inquiétaient pour leur sécurité ou pour celle d'un autre membre de leur famille dont la vie pouvait être en danger.

« Bien quand ça a commencé, bien j'étais chez moi en train de dormir, mes parents m'ont réveillé parce qu'on n'avait plus d'électricité et on est allés chez ma grand-mère. En chemin j'ai été témoin d'un champignon de feu » (Groupe 1).

« Nous on dormait dans notre roulotte, bien pas en camping, mais chez nous... et je me suis réveillé parce qu'il y avait un gros boom et une grosse lueur dans le ciel. Je me suis réveillé et j'ai demandé c'était comment; ils ne m'ont pas répondu. Le lendemain matin ils m'ont dit que c'était le train qui avait explosé » (Groupe 2).

« Moi, mon père, il est parti cinq minutes avant l'explosion et là ma mère, elle est arrivée à 1 h du matin, j'étais chez mes grands-parents, je me suis réveillée, j'étais toute contente de voir ma mère mais je ne savais pas moi que l'explosion s'était passée. Et quand ma mère nous a annoncé ça, elle a dit... on va tout de suite au logement de ton père. Et là, j'étais dans le char et je tremblais. Je n'étais pas capable... mettons que j'essayais d'arrêter, ça re-continuait. Et quand mon père on l'a vu arriver, c'était un soulagement » (Groupe 3).

« Bien moi, j'ai eu vraiment un gros choc parce que dans notre quartier, quand on est sortis dehors, ça courrait partout et c'est fou fou fou et ça m'a stressé alors là je suis allé aux toilettes et j'ai vomi tellement j'étais stressé. Et ma mère m'a dit... couche-toi, relaxe, essaye de dormir un peu. Je n'ai même pas été capable et les jours suivants, la famille, les enfants ils venaient avec nous et on pleurait tous ensemble et tout. Alors là, ça me revient souvent en tête là » (Groupe 6).

« À chaque fois que quelqu'un me parle de ça, ça me revient, le soir on avait un bateau, on était supposé de coucher là et si on se serait couché là, on n'aurait peut-être même plus la vie et là ça me fait vraiment peur. Je me dis... si on avait couché là, on ne serait plus là. Et aussi dans la nuit vers 2h00 du matin, mes parents sont arrivés, ils m'ont réveillé, moi j'étais petit, j'étais genre en deuxième année, je ne comprenais pas et là tu voyais ma mère, elle est allée chercher ma Mamie parce que le feu était quasiment en arrière d'elle. Là elle cognait, elle ne s'arrêtait pas... en tout cas ça m'a traumatisé un peu » (Groupe 7).

Dans tous les groupes de discussion (n=8), les répondants ont également partagé les craintes et les inquiétudes qui les habitaient dans les heures qui ont suivi la tragédie. Ces inquiétudes étaient surtout liées à leurs proches, dont ils étaient sans nouvelles à la suite de l'explosion.

« Bien, on a eu peur, on a eu peur parce que ma tante et son chum étaient partis, mais ils ne l'avaient dit à personne. On pensait genre qu'ils avaient sauté parce qu'ils étaient supposés être là, finalement ils n'étaient pas là » (Groupe 2).

« Quand le train a déraillé, j'ai eu vraiment peur, mes deux parents étaient au Musi-Café et moi j'étais chez ma grand-mère. Alors là, ma mère elle arrive un soir parce que ma mère elle est partie une heure avant et mon père il est parti cinq minutes avant le déraillement. Alors, disons que quand il est arrivé chez ma mère, j'étais contente vraiment de le voir » (Groupe 3).

« Moi la veille, mon père avait dit... veux-tu qu'on fasse un spécial? On va coucher dans le même lit. Et là vers 3 h du matin, je me suis réveillée et là il n'était pas là vu qu'il est pompier. Et là je suis remontée en haut et ma sœur elle avait un gros rhume et là on a ouvert la télé et là on voyait plein d'images de ça » (Groupe 5).

« Comme moi, pendant la tragédie, je n'ai rien vu, mais en même temps j'ai eu peur quand je l'ai su, parce qu'on voyait le feu au loin, toute la fumée. Mais c'est à cause que mes grands-parents ils habitent au Lac et quand ils ont appelé, mon grand-père il disait qu'il avait senti toute la fumée et la chaleur et quand il était en-dedans de la maison alors j'avais peur que la maison soit prise en feu vu qu'il sentait la chaleur » (Groupe 7).

Plusieurs histoires ou expériences vécues par des membres de leur famille ou des connaissances ont marqué les répondants. En effet, la plupart des groupes (n=7) ont partagé des expériences ou des récits qui les avaient particulièrement marqués en lien avec la tragédie. Dans quatre groupes de discussion, les répondants connaissent une personne qui a frôlé la mort durant la tragédie, car elle devait passer cette soirée au Musi-Café ou encore parce qu'elle est revenue de cet établissement juste avant le déraillement du train. De plus, dans deux groupes, les élèves ont partagé des histoires de pompiers qui auraient vu des corps de victimes et des récits qui ont perturbé certains d'entre eux. Un jeune a notamment souligné qu'il s'est inquiété pour la survie de son père qui est pompier et qui a dû, pendant plusieurs jours, s'absenter de son domicile pour intervenir pendant et après la tragédie. Ce jeune a d'ailleurs été très émotif lorsque le sujet du déraillement du train a été abordé. Les répondants de deux groupes ont aussi évoqué des rêves prémonitoires, faits par des membres de leur famille, ou encore des pressentiments de leurs proches à l'effet qu'un événement terrible allait se produire.

« Moi, c'est mon arrière-grand-mère. Elle n'était pas dans l'explosion, mais elle était dans la zone. Il y a quelqu'un qui est allé cogner, un pompier ou quelqu'un et là, ma grand-mère, elle ne voulait pas sortir parce qu'elle voulait s'habiller avant. Mais un peu plus... cinq minutes après, le feu est allé plus là-bas et ça l'a failli toucher son logement. Mais elle est sortie avant. Elle a été chanceuse » (Groupe 3).

« Moi ça me fait penser à mon oncle, il a passé à deux doigts de pogner la tragédie [...] Il est parti du Musi-Café juste à temps » (Groupe 5).

« Bien moi, après, ma belle-mère elle avait dit... bien il y avait quelqu'un que... c'est un pompier et il avait arrêté les choses d'eau, il avait été en ville pour arrêter les choses d'eau et il avait vu comme on peut dire un crâne ou un squelette qui est passé près de lui. Et quand ma belle-mère m'avait dit ça, je pense pendant une bonne semaine, je ne dormais presque pas. Parce qu'à chaque fois que je me fermais les yeux, je m'imaginais la scène et ça me dégoûtait et en même temps ça me traumatisait » (Groupe 1).

D'autre part, dans trois groupes de discussion, certains répondants ont été délocalisés à la suite de la tragédie, tandis que dans d'autres groupes (n=4), les jeunes ont parlé de la délocalisation de leurs proches. Pour quelques personnes, cette délocalisation a été temporaire, c'est-à-dire de quelques jours seulement, tandis que d'autres ont été dans l'obligation de déménager ou de reconstruire leur maison. Alors que certains considèrent que cette période a fait naître des inquiétudes, chez eux-mêmes ou chez leurs proches, d'autres sont plutôt d'avis que le dénouement est heureux étant donné qu'ils ont aujourd'hui une nouvelle maison qu'ils affectionnent davantage.

« Moi, c'est mon arrière-grand-mère, elle habitait dans un logement où le centre-ville et là tout le revêtement a brûlé, fondu. Alors là, ils ont été obligés d'aller pendant une couple de jours à la polyvalente pendant l'été. Et après ça, bien ils ont pu revenir là vu que c'était rendu sécuritaire » (Groupe 1).

« Nous, on a été obligés de bouger parce que j'habite proche du centre-ville et mon chat il était toujours dehors alors j'avais eu peur pour lui. Et quand mon père est retourné pour chercher des affaires, bien il a fait rentrer le chat et mon chat il avait quand même peur de mon père et je pense qu'il est allé s'isoler dans le bain ou quelque chose du genre. Et il était vraiment mal pris parce qu'il avait eu peur parce qu'il était genre dehors et il était peut-être proche du centre-ville à ce moment-là, je ne le sais pas » (Groupe 6).

« Notre maison on la trouvait moyenne et là on en a reconstruit une et elle est super belle. Et en plus j'ai reçu full de nouvelles choses par la Croix-Rouge et des amis. Donc moi c'est comme... bof! C'est la vie » (Groupe 7).

« Bien mon parrain a déménagé et là il est dans une rue beaucoup plus tranquille et il a une plus belle maison. Parce qu'avant il habitait en appartement. Là, ils ont une vraie maison et elle est vraiment belle » (Groupe 8).

Finalement, certains élèves ont abordé les pertes, tant humaines que matérielles, qu'ils ont vécues à la suite de la tragédie. D'une part, dans tous les groupes interrogés (n=8), des répondants ont perdu des gens de leur entourage. Que ce soit un oncle, une tante, un ami, un ami de la famille ou les parents d'un voisin, tous les jeunes interrogés connaissaient des gens parmi les 47 personnes mortes. De plus, ces mortalités les ont affectés émotionnellement, surtout pour certains qui ont eu à vivre plusieurs deuils simultanément. Beaucoup de tristesse et un sentiment de vide dans la famille ont été évoqués en lien avec ces pertes tragiques.

« La maison était juste à côté du rail alors ils n'ont même pas eu de chance [...] Bien c'était une amie, on avait fait notre maternelle, première ensemble et là elle habitait à côté de mes grands-parents, que c'était genre dans un immeuble mais elle, sa maison était... Ils avaient déménagé, alors la maison était juste à côté du rail de chemin de fer. Alors ça l'a tout passé à côté » (Groupe 3).

« Bien moi je trouve ça triste, j'ai perdu trois membres de ma famille. Bien, l'oncle de mon cousin que j'étais quand même assez proche. Et les deux parents de ma cousine » (Groupe 8).

Outre les deuils vécus dans leur entourage, plusieurs répondants ont aussi subi des pertes matérielles au cours de la tragédie. Ces pertes concernent leur logement, le travail de leurs parents, des biens matériels ou de la nourriture. En effet, certaines familles ont subi des pertes matérielles et ces élèves estiment qu'elles ont eu des impacts directs sur leur vie. Par exemple, les parents de certains jeunes ont perdu leur travail et ont dû réorienter leur carrière en retournant aux études, ce qui a eu pour conséquence d'entraîner une perte de revenus pour la famille.

« Ma mère, pendant plusieurs, bien à peu près un mois elle ne pouvait pas aller à son magasin parce qu'il était proche de l'incendie » (Groupe 2).

« Ma mère à cause de la tragédie, elle a perdu son travail et il a fallu qu'elle aille à l'université encore pour se retrouver un travail » (Groupe 7).

« Ça l'a brûlé, ça nous a pris trois ans pour qu'on puisse avoir le terrain plus deux ans à construire, j'exagère peut-être... à reconstruire, plus un an à reconstruire. En plus c'était beaucoup d'argent vu qu'on avait tout perdu à cause que ça avait brûlé [...] J'habitais dans la zone rouge » (Groupe 7).

5.8.4 Le point de vue des répondants sur les conséquences de la tragédie

La tragédie a entraîné plusieurs conséquences dans la vie des élèves interrogés, autant sur le plan personnel (ontosystème) que familial (microsystème). Sur le plan personnel, les répondants ont constaté des changements dans leur propre vie. En effet, pour la majorité des répondants, le plus grand changement concerne la peur du train qui les habite depuis la tragédie. Ces élèves n'apprécient plus du tout le train, ne veulent pas l'entendre parce qu'il leur fait penser à la tragédie et aux pertes qui y sont associées.

« Rien n'a changé, sauf qu'on a peur parce que le train passe juste derrière chez nous » (Groupe 3).

« Moi, c'est le genre de klaxon, le bruit qu'il fait, moi ça me fait peur et ça me fait penser au feu et tout ça » (Groupe 5).

« Quand j'entends le train, ça me fait trop penser à la tragédie » (Groupe 7).

« Bien, avant j'adorais le train, je l'aimais beaucoup. Et là, plus vraiment » (Groupe 1).

« Moi quand je vois un train qui va pas vite, ce n'est pas grave, je n'y pense pas beaucoup. Mais quand il va vite, j'ai vraiment peur » (Groupe 7).

Par ailleurs, des répondants vivent beaucoup de stress et d'anxiété, en lien avec les événements, entraînant même des crises de panique chez certains et des pensées récurrentes qu'ils vont mourir si un tel événement se produisait de nouveau. D'autres jeunes ont, quant à eux, affirmé qu'ils ne se sentent plus en sécurité dans leur propre maison depuis la tragédie. Certains élèves ont aussi développé des peurs envers des objets ou événements, par exemple, les feux de camp, tandis que d'autres ont souligné que des images ou des pensées en lien avec le déraillement du train envahissaient leur esprit sans qu'ils le veuillent.

« Moi, pendant quelques années de ça, j'ai souvent fait des crises de panique, qu'on allait tous mourir ou que ça ré-arriverait, si on était en sécurité ou non. Si c'était moi qui avait un problème ou si c'était vraiment réel. J'étais pas mal stressé là-dessus. » (Groupe 6).

« Moi, on dirait que genre depuis ça, je ne me sens plus très en sécurité chez moi. J'ai failli perdre des proches et admettons, la nuit souvent, bien ça arrive une fois par deux semaines, ça m'est arrivé hier, je me réveille dans la nuit et là j'ai peur qu'il arrive des choses » (Groupe 7).

Sur le plan familial, six groupes de répondants ont constaté des changements chez des membres de leur famille à la suite de la tragédie. Parmi ces changements, on retrouve de l'anxiété par rapport au train, des problèmes de stress, des problèmes physiques comme la perte de cheveux, de l'isolement social, des traumatismes psychologiques, ainsi que des difficultés émotionnelles.

« Ma mère, d'habitude, elle ne regardait pas les trains, mais à chaque fois qu'il y a un train, elle regarde s'il y a des citernes. Elle regarde tout le temps » (Groupe 3).

« Bien moi, ma mère a subi beaucoup d'anxiété [...] Problème de stress. Elle perdait ses cheveux » (Groupe 7).

« Je ressens un trou. Puis, avec ma famille, ceux qui étaient plus touchés comme l'ami de mon père, bien ils sont moins portés à faire des activités. Ils s'isolent » (Groupe 6).

Malgré tout, des répondants de quatre groupes n'ont constaté aucun changement chez les membres de leur famille à la suite des événements. Un répondant a même mentionné que la tragédie avait eu des répercussions positives dans la vie de sa famille. En effet, ce dernier affirme que les membres de sa famille se sont émotionnellement rapprochés les uns des autres depuis le déraillement du train.

« Moi ça n'a pas vraiment changé, je n'ai pas vraiment remarqué de changement » (Groupe 5).

« Bien oui, on est plus rapprochés [...] Avant, mon frère était comme plus souvent parti et là on est plus... on se parle plus » (Groupe 5).

En plus des répercussions sur leur vie familiale, certains jeunes estiment que des changements ont eu cours au sein de la ville de Lac-Mégantic. Ainsi, cette municipalité serait moins joyeuse, plus déprimante et les citoyens seraient moins positifs. Ces jeunes ont aussi l'impression que les gens de Lac-Mégantic sortent

moins souvent de leur logement, font moins d'activités et que plusieurs déménagement ont eu lieu depuis la tragédie. Un sentiment de vide est également exprimé par certains répondants en lien avec la disparition de leur ancien centre-ville.

« Bien moi je trouve que depuis que le centre-ville a disparu, Lac-Mégantic je trouve que c'est tellement rendu vide » (Groupe 4).

« On dirait que le $\frac{3}{4}$ des personnes qui vivaient à Lac-Mégantic sont tous partis ailleurs » (groupe 4).

« Bien moi, je trouve que Lac-Mégantic, c'est rendu plus déprimant... mais même s'il y a plus de monde, c'est quand même déprimant » (Groupe 7).

« Moi, c'est par rapport à la ville, c'est moins clair, c'est moins joyeux... On dirait qu'il y en a qui sont moins positifs dans la ville... avant il y en a qui prenait souvent des marches même quand il ne faisait pas beau et tout. Bien là, ils ne sortent pas, c'est moins le fun » (Groupe 7).

5.9 Les recommandations émises par les élèves du primaire

Lors des différentes rencontres de groupe, certains participants ont émis des recommandations qui s'adressent à différentes instances. Par exemple, en ce qui a trait à leur école, certains jeunes souhaiteraient une augmentation du temps consacré à certaines des matières enseignées ainsi que des améliorations ou de nouveaux aménagements dans leur cour d'école ou à la bibliothèque. Pour ce qui est des autorités municipales, fédérales ou provinciales, les répondants souhaiteraient que le centre-ville de la municipalité de Lac-Mégantic retrouve son entrain et sa joie de vivre et que le train ne traverse plus le centre-ville de Lac-Mégantic. Le tableau 5 présente les principales recommandations émises par les répondants.

Tableau 5
Principales recommandations émises par les élèves du primaire

Recommandations aux écoles	Modifier certaines règles concernant les déplacements à l'intérieur des écoles et celles qui sont présentement appliquées sur l'heure du midi. Augmenter le nombre d'activités scolaires offertes en dehors des établissements scolaires. Ajouter des activités parascolaires et sportives. Revoir le mode de fonctionnement de transmission des apprentissages dans les classes multiniveaux. Améliorer l'état de certaines cours d'école. Permettre l'utilisation des infrastructures des cours d'école à tous les groupes d'élèves. Aménager plus d'espaces de jeux dans certaines cours d'école. Effectuer divers travaux de restauration, de rénovation ou d'embellissement dans certaines écoles. Intégrer plus souvent les nouvelles technologies pendant les activités d'apprentissage. Effectuer l'achat de nouveaux livres pour les bibliothèques scolaires. Ajouter des choix d'instruments de musique. Permettre davantage de périodes de jeux et de temps libres, où il serait possible d'apporter des effets personnels. Modifier les cours de sciences par l'ajout de chimie, de robotique ou de génétique. Intégrer des soins aux animaux.
Recommandations pour la municipalité de Lac-Mégantic	Mettre à la disposition des jeunes plus d'endroits ou d'espaces où ils peuvent se rencontrer. Augmenter le nombre d'infrastructures permettant la pratique d'activités récréatives. Augmenter le nombre d'activités et de festivals disponibles dans la municipalité. Penser la reconstruction de l'ancien centre-ville en fonction des besoins de la population plutôt que de ceux des touristes. Reconstruire le centre-ville tel qu'il était avant. Augmenter le nombre de stationnements disponibles dans le centre-ville. Fermer la circulation aux automobiles sur une section du centre-ville.
Recommandations pour les autorités provinciales et fédérales	Interdire la circulation ferroviaire dans le centre-ville de Lac-Mégantic. Aménager une voie de contournement pour le train. Interdire la circulation de pétrole par wagon.
Recommandations pour les commerçants	Augmenter le nombre et la variété de boutiques et de restaurants au sein de Lac-Mégantic. Ajouter des hôtels.

CHAPITRE 6

Discussion

Ce dernier chapitre discute les résultats des groupes focalisés selon les trois objectifs spécifiques de ce mémoire : (a) identifier les éléments appréciés et non appréciés par les jeunes dans leur milieu scolaire ; (b) identifier les éléments appréciés et non appréciés par les jeunes dans leur communauté ; et (c) documenter le point de vue des jeunes sur les retombées du déraillement du train sur leur vie personnelle et sur celle de leurs proches. Les résultats sont analysés selon le cadre de référence du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2009) ainsi qu'à la lumière des études recensées portant sur les conséquences des catastrophes technologiques et naturelles sur les jeunes. Finalement, la présentation des forces et des limites de cette étude, de même que ses implications pour les recherches futures, ainsi que les éventuelles retombées de cette étude pour la pratique dans le domaine du travail social, sont abordées.

6.1 Les jeunes et leur milieu scolaire

La présente étude révèle que le milieu scolaire permet aux élèves d'augmenter leur sentiment de compétence et leur estime de soi, ce qui constitue des facteurs de protection au développement de problématiques psychologiques à la suite d'une catastrophe technologique (Anaut, 2006). Selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2009), l'école, les relations avec les pairs ainsi que celles avec le personnel scolaire sont des microsystèmes composant l'environnement immédiat de l'individu. En effet, le milieu scolaire occupe une place centrale dans la vie des jeunes âgés de 10 à 13 ans et l'évaluation de ce milieu par les élèves, trois ans après un événement traumatique, permet de comprendre en quoi celui-ci peut représenter ou non un facteur de protection.

En ce qui concerne le personnel scolaire, dans l'ensemble, tous les groupes mentionnent apprécier le personnel enseignant. D'ailleurs, pour certains élèves, les enseignants et les autres membres du personnel peuvent jouer un rôle de confidents, vers qui ils vont parfois aller chercher du soutien lors de moments plus difficiles. En ce sens, il est démontré que la présence d'adultes significatifs, agissant comme confidents et modèles, offre un soutien protecteur aux enfants et peut avoir une influence positive

lorsqu'ils vivent des difficultés (Anaut, 2006). De plus, de façon générale la relation enseignant-élève semble des plus positive au sein des établissements scolaires fréquentés pour une majorité des jeunes rencontrés. Cependant, quelques élèves estiment avoir de la difficulté à s'entendre avec certains enseignants, et ce, souvent pour des raisons de disciplines plus sévères ou encore, car ils ne se sentent pas appréciés par ceux-ci. Finalement, le personnel scolaire lors de la période du midi fait l'objet de plusieurs critiques chez les élèves en raison de leur sévérité, mais ils envisageraient tout de même de s'adresser à eux si quelque chose n'allait pas.

Les jeunes répondants sont d'avis que les matières et les activités scolaires et parascolaires, offertes dans leur milieu scolaire, sont une source de motivation à fréquenter l'école, malgré leur souhait de les diversifier davantage. En effet, les activités spéciales comme les voyages de fin d'année, les cours à options et les activités sportives sont très appréciées par les élèves. En ce qui concerne les cours réguliers, ceux-ci sont appréciés par la majorité des élèves, surtout lorsque ceux-ci n'éprouvent pas de difficulté en lien avec la matière. Une autre motivation à venir à l'école pour les répondants de tous les groupes est la possibilité de côtoyer leurs amis. En effet, ceux-ci occupent une place centrale dans leur motivation scolaire au quotidien. Cependant, les relations avec les pairs peuvent parfois être tendues et certains participants ont rencontré des difficultés avec d'autres élèves en raison de problèmes d'attitude ou d'un manque de tolérance face à leurs particularités. En ce sens, les écrits scientifiques soulignent qu'il est possible que des problèmes d'ajustement social avec les pairs surviennent davantage chez les jeunes à la suite d'une catastrophe (Asarnow et al., 1999). Néanmoins, il est difficile d'évaluer si ces difficultés relationnelles sont davantage présentes chez les jeunes de la communauté de Lac-Mégantic et attribuables au contexte post-catastrophe.

Les répondants de cinq groupes focalisés sur huit ont affirmé être motivés à fréquenter l'école. Ces résultats sont plus optimistes que ceux obtenus dans l'étude quantitative de Maltais et al. (2018) sur la même population de jeunes de 10 à 13 ans à

Lac-Mégantic, où un répondant sur deux avait envie de se rendre à l'école la majorité du temps. De plus, la motivation à développer de nouvelles connaissances ainsi qu'à performer au niveau scolaire a été mentionnée dans cinq groupes focalisés. D'ailleurs, certains élèves ont démontré une vision à long terme de leur parcours scolaire en évoquant leurs objectifs d'obtenir un bon emploi lorsqu'ils seront adultes. Deux groupes souhaitent obtenir davantage de liberté et d'autonomie au niveau scolaire et ils sont impatients de fréquenter l'école secondaire où cela est plus présent. Par ailleurs, bien qu'une majorité d'élèves aiment leur école, ceux-ci s'entendent pour dire que des améliorations concernant l'entretien physique des lieux s'avèrent nécessaires (cours d'école, peinture, réparations de murs intérieurs et extérieurs, rénovation des salles de bains, etc.), de même que l'ajout de matériels technologiques comme outils d'apprentissage. Ces résultats reflètent que malgré plusieurs éléments appréciés dans leur milieu scolaire, exprimés dans cette recherche par les élèves interrogés lors des groupes focalisés, des améliorations sont tout de même nécessaires afin d'augmenter la motivation à la fréquentation scolaire des jeunes du troisième cycle du primaire.

6.2 Les jeunes et leur communauté

Selon Bronfenbrenner (2009), l'exosystème est un environnement éloigné de l'individu, dans lequel il n'est pas un acteur direct. Cependant, l'exosystème a tout de même un impact sur les individus. En ce sens, l'opinion des jeunes de Lac-Mégantic concernant les activités disponibles au sein de la ville, les décisions municipales en lien avec la reconstruction du centre-ville ainsi que la circulation ferroviaire permettent d'explorer leurs influences sur ceux-ci à la suite de la tragédie. De plus, le macrosystème joue un rôle important dans une communauté affectée par une tragédie, puisqu'il concerne son organisation ainsi que les valeurs qu'elle prône (Bronfenbrenner, 2009).

Dans la présente étude, le sentiment d'appartenance à la communauté est facilement identifiable dans le discours des élèves du primaire de la communauté de Lac-Mégantic. En effet, l'appréciation des jeunes envers leur communauté a été explorée et ceux-ci

confirment que les membres de cette communauté sont solidaires et que les personnes la composant sont appréciées, sympathiques et que la petite taille du milieu a pour avantage une proximité et une connaissance de chacun des membres. Une dynamique d'entraide et la tranquillité de la communauté sont également appréciées par les jeunes. Par ailleurs, les répondants n'apprécient pas la médiatisation dont leur ville a fait l'objet depuis la tragédie, affectant ainsi leur tranquillité et leur vie privée. De plus, l'anniversaire de la tragédie implique, chaque année, de devoir entendre parler à nouveau de cet événement ainsi que de revoir des images leur rappelant cette catastrophe et ses conséquences. Certaines familles préfèrent donc s'éloigner de la ville lors de cette date. D'autres recherches ont également soulevé que les impacts négatifs de la couverture médiatique d'une catastrophe pouvaient entraîner chez la population une augmentation de l'anxiété ainsi que de la détresse psychologique (Hamblen, 2001; Maltais et al., 2005; Pfefferbaum et al., 2001; Slone, 2000). Finalement, les jeunes ont mentionné des changements au sein de la municipalité de Lac-Mégantic conséquemment à la catastrophe, soit que celle-ci est moins joyeuse et que ses habitants sont moins positifs et plus isolés dans leur logement.

En ce qui concerne la reconstruction du centre-ville, les jeunes souhaitaient se faire entendre sur plusieurs aspects. Ce sujet leur tenait particulièrement à cœur, provoquant des émotions de tristesse, de colère et d'insatisfaction. En effet, leur sentiment de nostalgie envers leur ancien centre-ville, leur attachement aux biens patrimoniaux disparus et leur réticence aux changements effectués au sein du nouveau centre-ville sont bien présents dans le discours des répondants et démontrent qu'ils se sentent investis et préoccupés en lien avec ce qui se passe au sein de leur ville. En ce sens, les écrits scientifiques font le lien entre un niveau d'attachement satisfaisant envers sa communauté, un bien-être psychologique personnel chez la population et l'accès à un réseau de soutien significatif (Flaherty et Brown, 2010 ; Theodori, 2001). C'est donc un facteur de protection permettant de surmonter l'épreuve plus aisément et dont il est possible de constater la présence chez les répondants. Également, une conséquence fréquemment observée suivant une catastrophe est le renforcement du tissu social de la

communauté, où l'entraide et la reconstruction occupent une place prioritaire chez la population touchée (Auger et al., 2003 ; Maltais et al., 2005). Finalement, les répondants démontrent, pour la majorité, une satisfaction à demeurer dans leur municipalité, et ce, malgré la catastrophe technologique vécue trois ans plus tôt.

Cette recherche a aussi permis de recueillir le point de vue des jeunes sur leurs différents réseaux de soutien, soit leurs amis, leur voisinage et les membres de leur famille. En effet, le soutien social demeure un facteur de protection important chez les enfants et il est lié à une diminution des niveaux de symptômes émotionnels quelques années après une catastrophe (Sprague, 2014). De façon générale, les répondants sont satisfaits de la présence d'amis dans leur vie et indiquent pouvoir compter sur ceux-ci lorsqu'ils ressentent le besoin d'exprimer leurs sentiments. En ce sens, l'expression des sentiments, encouragés par un bon soutien social, aide les enfants à obtenir une validation sans jugements de leurs sentiments et constitue un facteur de protection (Cryder et al., 2006). Pour les répondants, les amis occupent une place importante dans leur vie quotidienne à l'école et dans leur quartier. En effet, les jeunes ont beaucoup évoqué la présence ou non d'amis dans leur voisinage et le fait qu'ils apprécient en avoir plusieurs qui vivent à proximité de leur résidence. Les groupes de jeunes en provenance d'un milieu rural ont donc nommé ne pas avoir assez d'amis dans leur voisinage, tandis qu'à l'inverse, les jeunes d'un milieu plus urbain apprécient particulièrement cet aspect de leur vie de quartier. De plus, les diverses activités offertes dans leur milieu et effectuées par les répondants sont jugées, pour la majorité de ceux-ci, positives puisqu'elles leur permettent de passer du temps en compagnie de leurs amis, d'occuper leur temps libre ainsi que de s'épanouir. Certaines différences sont constatées dans le discours des jeunes provenant de milieux ruraux et urbains. L'aspect le plus fréquemment évoqué par ceux-ci concerne l'environnement et l'appréciation de leur quartier ou de leur terrain.

On retrouve également dans le discours des jeunes un sentiment d'insécurité en lien avec la poursuite de la circulation ferroviaire au sein de leur centre-ville. La majorité des

répondants ont nommé clairement ne pas souhaiter que le train puisse circuler dans leur centre-ville, surtout si les matières transportées sont en lien avec le pétrole ou d'autres types de substances dangereuses. Des sentiments de colère, de peur et d'incompréhension sont vécus par plusieurs jeunes par rapport au train. En ce sens, la construction d'une nouvelle voie ferroviaire contournant la ville et l'interdiction de transporter des wagons de pétrole sont des souhaits exprimés par des répondants.

6.3 Les jeunes et le déraillement du train

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2009) permet de prendre en compte les interactions des différents systèmes entourant l'individu, mais également l'influence du temps sur l'individu. Cela permet donc de comprendre le point de vue des jeunes sur les impacts de la catastrophe technologique au niveau personnel, mais également en ce qui concerne leur vie familiale et sociale de même que son évolution dans le temps, soit au moment de la tragédie et plus de trois ans après celle-ci.

En ce qui concerne leurs expériences personnelles, les répondants ont tous été en mesure de nommer où ils se trouvaient, ce qu'ils faisaient, avec qui ils étaient et ce qu'ils ont ressenti au moment de la catastrophe. Bon nombre d'entre eux dormaient à leur domicile et ont été réveillés, soit par leurs parents ou encore par l'explosion elle-même. Plusieurs répondants ont, en effet, été exposés directement à la catastrophe, soit parce qu'ils se sont rendus près du lieu de l'évènement ou ont été témoins du feu, de la fumée ou encore des explosions. Des réactions de panique ont été ressenties intensément par ces jeunes, jusqu'au point où certains considèrent avoir vécu un traumatisme. Ils ont aussi mentionné où étaient les membres de leur famille lors de la catastrophe et la manière dont ils ont appris l'évènement. En ce sens, certains répondants ont vécu des moments d'angoisse la nuit de la catastrophe, le temps de valider si leurs proches étaient sains et saufs. Plusieurs détails de la nuit de l'évènement, ainsi que des jours qui ont suivi celui-ci, sont donc gravés dans la mémoire des jeunes participants. À cet égard, l'étude de Markon et al. (2010), portant sur le vécu d'une catastrophe chez des enfants en bas âge,

démontre que ceux-ci se souviennent généralement davantage de ce qui a été vécu au domicile familial lors de l'évènement que des images de la catastrophe elle-même. Par ailleurs, certains répondants ont exprimé les réactions inhabituelles de leurs parents la nuit de l'évènement et l'influence de celles-ci sur leurs propres comportements. Selon certaines études recensées, les jeunes sont influencés par la nature et l'intensité des réactions parentales face aux situations difficiles, donc il est possible que l'anxiété vécue par les répondants soit en lien avec les réactions de stress vécu par leurs parents au moment de la catastrophe (Birmes et al., 2009 ; Boer *et al.*, 2009; Kelley et al., 2010; Kousky, 2016).

Les répondants ont également fait mention de plusieurs expériences marquantes vécues par un membre de leur famille, une connaissance ou encore un pompier étant allés sur les lieux de la catastrophe. En effet, plusieurs connaissent quelqu'un ayant frôlé la mort ou encore qui avait planifié être sur les lieux de la catastrophe. De plus, des récits racontés aux jeunes concernant ce qu'auraient vu des pompiers lors de l'évènement ont marqué certains répondants. En ce sens, Birmes et al. (2009) affirment que les traumatismes vécus par un membre de la famille peuvent faire vivre à un enfant davantage de détresse émotionnelle que l'évènement lui-même, il est donc normal que des jeunes aient été affectés par ces récits.

Les sentiments éprouvés par les répondants en lien avec la catastrophe technologique de Lac-Mégantic sont variés; cependant, il en ressort que plusieurs jeunes éprouvent de la tristesse lorsqu'ils repensent aux évènements. Les répondants sont compatissants pour les gens qui ont perdu la vie dans la catastrophe, pour les familles des victimes, ainsi que pour les pertes matérielles subies par certains membres de leur entourage ou par des citoyens de Lac-Mégantic. Tous les jeunes rencontrés connaissaient soit de près ou de loin une ou plusieurs personnes parmi les 47 victimes décédées, ce qui leur a parfois occasionné des deuils simultanés. De plus, certains répondants et leur famille ont eux-mêmes été délocalisés ou ont subi des pertes matérielles à la suite de

l'évènement. Les sentiments de peur et d'anxiété ont également été soulevés par des répondants. En effet, certains ont peur qu'un évènement catastrophique se produise à nouveau, même s'ils sont conscients que les risques sont plutôt faibles, tandis que pour d'autres, voir le train ou entendre son sifflement leur remémore les évènements, leur fait peur et les insécurise. Les peurs spécifiques chez les jeunes, à la suite d'une catastrophe technologique, sont également rapportées par d'autres études (Burnham et al., 2008 ; Kousky, 2016) et sont généralement en lien avec l'évènement traumatique, soit le train, mais aussi en lien avec les impacts de l'évènement, soit la peur de nouveaux décès, le leur ou celui d'un proche, ou encore la perte de leur maison. De ce fait, l'anxiété vécue en lien avec l'évènement traumatique est clairement exprimée par les répondants. Les répondants ont rapporté avoir eu des cauchemars, des crises d'anxiété ou encore des souvenirs répétitifs et envahissants liés à la catastrophe. De plus, au cours des trois dernières années certains jeunes ont souffert d'insomnie, ont eu des comportements de régressions (dormir dans la chambre de leurs parents) et ont développé des peurs spécifiques reliées aux moyens de transport, à la perte d'un être cher ou encore en lien avec leur propre sécurité. Finalement, la colère envers le chauffeur du train, le soulagement d'avoir été épargnés et la lassitude d'entendre parler du déraillement du train après plus de trois ans sont également ressortis dans les discussions.

Par ailleurs, le milieu familial des répondants est, pour la majorité de ceux-ci, fermé à la discussion lorsque cela implique la catastrophe de Lac-Mégantic. En effet, bien que les parents discutent parfois de la tragédie entre eux ou encore avec d'autres adultes, ils évitent de le faire en présence des jeunes et, bien souvent, le sujet est tout simplement tabou au sein de la résidence familiale. À ce sujet, il est intéressant de noter que les répondants avaient entre sept ans et dix ans lors de la tragédie, ce qui peut avoir pour effet que les parents évitaient à ce moment-là de discuter de l'évènement, pensant que ceux-ci étaient trop jeunes, une habitude qui a pu se poursuivre par la suite. Les écrits scientifiques abondent dans le même sens et expliquent que les parents évitent ces discussions dans le but de protéger leurs enfants ou parce qu'ils estiment que ceux-ci sont trop jeunes pour

être réellement conscients de la gravité de la situation (Romano, 2012; Swenson et al., 1996). Trois ans plus tard, il demeure que les parents des répondants ne souhaitent pas discuter du sujet avec ces derniers, même lorsque ceux-ci le demandent clairement. Cependant, parler de la catastrophe n'est pas demandé par tous les répondants, certains préfèrent ne pas en discuter, puisque le fait de se remémorer la tragédie les rend très émotifs. En effet, ce rappel leur fait éprouver des sentiments de tristesse ainsi que de l'anxiété, au point où certains pleurent ou s'enferment dans une autre pièce afin de ne plus en entendre parler. En ce sens, l'étude de Silverman et al. (2002) démontre le lien entre des symptômes de stress post-traumatique et une détresse émotionnelle intense vécue par les jeunes lorsque l'évènement traumatique leur est rappelé. Finalement, certains répondants et les membres de leur famille sont tout simplement las d'en entendre parler et ne trouvent pas nécessaire de l'évoquer.

Contrairement à ce qui est soulevé dans les recherches antérieures en ce qui a trait à l'augmentation de la cohésion familiale suivant une tragédie (Birme et al., 2009), un seul répondant a mentionné avoir remarqué un changement en ce sens. Les autres jeunes n'ont constaté aucun changement en ce qui concerne la dynamique au sein de leur famille. Cependant, des changements chez certains membres de leur famille sont soulevés par les répondants, qui les associent à la catastrophe. Ces derniers vivaient de l'anxiété par rapport au train, des difficultés physiques, psychologiques et émotionnelles, ainsi que de l'isolement. Les changements personnels constatés par les répondants concernent la peur du train pour la majorité de ceux-ci, ainsi que des problématiques d'anxiété pour quelques répondants. De façon générale, les répondants vivaient peu de répercussions liées à la catastrophe plus de trois ans après cette dernière. Ce constat est également appuyé par d'autres études révélant que moins de 30 % des jeunes vivaient des impacts chroniques de l'exposition à une catastrophe, ce qui démontre qu'ils auraient les capacités nécessaires afin de s'adapter à la situation.

6.4 Les forces et les limites de l'étude

Ce mémoire aborde un sujet novateur, rarement documenté dans les écrits scientifiques. En effet, la richesse des données qualitatives recueillies dans cette étude permet de décrire de façon assez approfondie le vécu personnel, familial, scolaire et communautaire de jeunes âgés de 10 à 13 ans plus de trois ans après une catastrophe, un thème encore peu abordé dans les écrits scientifiques généralement centrés sur l'état de stress post-traumatique. Par ailleurs, peu d'études concernant les catastrophes technologiques sont réalisées plus de trois ans après celles-ci, ce qui permet de documenter les impacts de l'événement à plus long terme. De même, le vécu post-catastrophe chez les jeunes exposés à un désastre au Québec est rarement documenté dans les études concernant les catastrophes naturelles et technologiques, ce qui ajoute de la pertinence à ce mémoire. Les groupes focalisés qui ont été analysés dans le cadre du présent mémoire ont permis d'obtenir une somme considérable d'informations sur plusieurs sujets, et ce, malgré un échantillon restreint ainsi qu'un temps réduit pour mener les entrevues dans le milieu (Rabiee, 2004).

Toutefois, malgré ces forces, comme la participation à cette étude s'est effectuée sur une base volontaire, avec le consentement des parents, il est possible que les enfants ayant été davantage affectés par la catastrophe n'aient pas participé à la collecte des données. La technique d'échantillonnage de cette étude n'est donc pas aléatoire, ce qui limite sa validité externe (Robinson, 1999). De plus, le contexte de groupes focalisés peut avoir eu un impact au niveau de la cohérence interne des résultats, puisque l'opinion des participants peut avoir été biaisée par l'influence et la dynamique du groupe (Deslauriers, 1991). En effet, les faux souvenirs, la timidité à exprimer son opinion devant le groupe, les mensonges et la dissimulation d'informations sont possibles dans des groupes focalisés (Jong et Schellens, 1998; Stevens, 1996). Cependant, ceux-ci permettent également l'émission de points de vue spontanés, introspectifs et critiques (Flynn Saulnier, 2000 ; Robinson, 1999). Les données des groupes sont également difficilement généralisables à l'ensemble de la population (Jong et Schellens, 1998). Cependant, le but de cette recherche

est davantage de documenter des points de vue sur différents sujets et milieux de vie propres à une communauté en particulier, soit celle de la communauté de Lac-Mégantic. Par ailleurs, les entrevues de groupes ne permettent pas la comparaison de points de vue individuels, mais seulement la comparaison entre les différents groupes, ce qui est limitatif quant à l'analyse des résultats. Enfin, ce mémoire documente seulement le point de vue des enfants, alors qu'il serait également intéressant de documenter le point de vue de leurs parents concernant les changements constatés chez leur enfant à la suite d'une catastrophe technologique, afin d'obtenir une perspective différente de celle des jeunes.

6.5 Les implications pour les recherches futures

Les écrits scientifiques disponibles à ce jour comprennent plusieurs études quantitatives concernant l'évaluation du stress post-traumatique chez les enfants et les adolescents confrontés à une catastrophe (Baddam John, Russell et Russell, 2007; McDermott et al., 2005; Moore et al., 2010; Strauss et al., 1996 ; Yelland et al., 2010). Cependant, les recherches comportant des données qualitatives concernant plusieurs sphères de vie (familiale, scolaire, communautaire, etc.) des jeunes exposés à un événement traumatique sont plutôt rares. Actuellement, quelques recherches québécoises sont disponibles en ce qui a trait au portrait de la population à la suite d'une catastrophe naturelle ou technologique (Maltais, Lachance, Richard et Gauthier, 2009; Maltais et al., 2016), mais rares sont celles qui se concentrent sur le vécu des jeunes. Pourtant, il s'agit d'une population à risque, dont il importe de cibler les besoins, à la suite d'un événement catastrophique, afin d'adapter les interventions psychosociales leur étant adressées. Également, il serait pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'explorer davantage les conséquences que peuvent avoir les catastrophes sur l'environnement familial, puisqu'il est démontré qu'un événement comme celui-ci a forcément des répercussions à cet égard (Delage, 2002 ; Birmes et al., 2009). Pour ce faire, d'éventuelles recherches recueillant le point de vue des parents des jeunes du primaire seraient pertinentes et permettraient de brosser un portrait plus approfondi et d'explorer avec un angle de recherche différent les impacts post-désastre chez cette population. De plus, tel que

proposé par un des évaluateurs de ce mémoire (Alain Drolet), il serait intéressant d'intégrer le point de vue d'intervenants scolaires et d'autres intervenants du milieu afin d'apporter un éclairage externe sur les données recueillies, d'en valider leur portée et d'en dégager de possibles pistes d'interventions psychosociales. Finalement, des rencontres individuelles avec des enfants exposés à une catastrophe technologique, telle que celle vécue à Lac-Mégantic, enrichiraient davantage les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

6.6 Les retombées pour la pratique

À la suite des résultats obtenus dans ce présent mémoire, il est possible de constater que les impacts post-désastre vécus par les jeunes du primaire peuvent être importants, et ce, malgré leur jeune âge. Il était donc essentiel d'avoir une meilleure connaissance des besoins ainsi que de l'incidence d'une telle tragédie dans leur vie et sur le long terme, dans le but d'outiller les travailleurs sociaux à mieux intervenir auprès de cette clientèle. Dans le cadre de ce mémoire, le point de vue des jeunes en lien avec leur environnement scolaire et communautaire a été documenté, afin de valider ce qui est apprécié par ces jeunes et ce qui peut être questionné et amélioré par les différents milieux qui les entourent.

Ce mémoire permet de mettre en lumière le vécu post-désastre concernant divers milieux de vie chez les jeunes du 3^e cycle du primaire. Les milieux questionnés dans cette recherche représentent, bien souvent, des facteurs de protection chez les jeunes, ainsi que des espaces pour l'intervention, où un travail de collaboration peut être privilégié par les travailleurs sociaux avec les différents acteurs de ces milieux, afin de permettre aux jeunes de mieux faire face aux conséquences d'une catastrophe. Par ailleurs, les travailleurs sociaux se distinguent des autres professionnels de la santé en raison de leur capacité à évaluer les interactions entre les différents milieux de vie de la personne, par l'évaluation du fonctionnement social, et sont donc des acteurs importants au sein d'une équipe d'intervention post-désastre. Finalement, le point de vue des jeunes obtenu dans ce mémoire permet également d'induire une réflexion critique chez les travailleurs sociaux

en lien avec les pistes d'interventions à privilégier lors de futures interventions avec cette clientèle, afin de diminuer les impacts psychosociaux de tels événements.

Clicours.com

CONCLUSION

Le vécu des jeunes est davantage négligé, dans les écrits scientifiques, en ce qui concerne les impacts, autres que le stress post-traumatique, suivant une catastrophe technologique. Pourtant, bon nombre d'enfants sont souvent affectés, directement ou indirectement, par ce type d'événement. En effet, la recension des écrits du présent mémoire révèle que la présence des impacts post-catastrophe chez les enfants sont suffisamment sérieux et persistants pour que l'on s'inquiète des suites à donner auprès de ces jeunes quand vient le temps de déterminer les interventions préventives et curatives à mettre en place dans une communauté affectée par un sinistre. En ce sens, la réalisation de ce mémoire permet de mieux documenter le vécu des jeunes du 3^e cycle du primaire sur leur vie scolaire, leur vie au sein de leur communauté et sur le déraillement du train, trois ans après la catastrophe technologique de Lac-Mégantic. Pour ce faire, huit entrevues de groupes focalisées ont été réalisées auprès de quatre écoles primaires de la communauté de Lac-Mégantic et l'analyse des résultats a été effectuée à l'aide du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2009).

Au total, 66 jeunes de 5^e et 6^e années ont discuté de leur vécu en lien avec la catastrophe technologique et les impacts de cette dernière dans différentes facettes de leur vie. Tel que mentionné dans les écrits scientifiques, ce mémoire révèle que les jeunes ont été profondément marqués par l'événement en se rappelant de multiples détails l'entourant. Plusieurs jeunes entretiennent toujours, plus de trois ans plus tard, des craintes liées au train ainsi qu'à sa présence au centre-ville. De plus, peu de familles font preuve d'ouverture à discuter de la tragédie avec les jeunes répondants, le sujet étant évité par les parents qui préfèrent ne pas parler de l'événement. Pourtant certains jeunes questionnés ont éprouvé de la peur et de l'anxiété au cours des trois dernières années, au point de faire des cauchemars ainsi que des crises de panique en lien avec la catastrophe.

En outre, il a été possible de s'intéresser aux autres aspects de la vie de ces jeunes, notamment en ce qui concerne leur appréciation actuelle de leur milieu scolaire et de leur vie au sein de leur communauté. Il en ressort que le point de vue des jeunes face à leur

école est généralement positif, que ce soit en lien avec les enseignants, les matières, les amis et les activités, même si des améliorations peuvent toujours être effectuées afin d'augmenter leur motivation à fréquenter l'école. En ce qui concerne la municipalité, les répondants sont satisfaits de leur environnement, où la nature est très présente. De plus, les jeunes apprécient la petite taille de leur ville, qui permet une proximité entre les résidents. Cependant, le centre-ville demeure un sujet sensible pour eux, qui suscite à la fois de la nostalgie envers les anciens bâtiments et de la colère vis-à-vis le processus de reconstruction. Finalement, les recommandations émises par les jeunes eux-mêmes sont des pistes intéressantes à suivre afin d'améliorer les services disponibles dans les milieux scolaire et communautaire.

Cette recherche ajoute donc une dimension qualitative aux résultats d'une étude plus vaste dans le but de l'enrichir et d'offrir des pistes d'intervention aux intervenants psychosociaux déployés lors d'événements catastrophiques d'une telle importance. Il serait également pertinent de poursuivre les recherches sur d'autres populations d'enfants exposés à une catastrophe technologique au Canada, afin d'augmenter les connaissances et d'offrir la meilleure aide possible aux jeunes exposés à un événement traumatique.

RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Repéré à <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Ahern, J., Galea, S., Resnick, H., Kilpatrick, D. Bucuvalas, M., Gold, J., & Vlahov, D. (2002). « Images and Psychological Symptoms after the September 11 Terrorist Attacks », *Psychiatry*, 65(4), 289-300. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.4.289.20240>
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 63(3), 30-39. doi:10.3917/empa.063.0030.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5. Repéré à http://cbge.fr/College_Bourguignon_des_Generalistes_Enseignants/IMG_files/introduction%20Recherche%20Exercer.pdf
- Auger, P. L., Verger, P., Dab, W., Guerrier, P., Lachance, A., Lajoie, P., Leroux, R., Rhainds, M. & Roy, L. A. (2003). Sinistres naturels et accidents technologiques. *Environnement et santé publique: fondements et pratiques, Chapitre 20*, 518-535. Repéré à https://espum.umontreal.ca/fileadmin/espum/documents/DSEST/Environnement_et_sante_publique_Fondements_et_pratiques/26Chap20.pdf
- Arias González, V. B., Crespo Sierra, M. T., Arias Martínez, B., Martínez-Molina, A., & Ponce, F. P. (2015). An in-depth psychometric analysis of the Connor-Davidson Resilience Scale: calibration with Rasch-Andrich model. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1), 1-12. doi:10.1186/s12955-015-0345-y
- Asarnow, J., Glynn, S., Pynoos, R. S., Nahum, J., Guthrie, D., Cantwell, D. P. & Franklin, B. (1999). When the earth stops shaking: earthquake sequelae among children diagnosed for pre-earthquake psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1016–1023. doi:10.1097/00004583-199908000-00018
- Baddam John, P., Russell, S. & Russell, P. S. S. (2007). The prevalence of posttraumatic stress disorder among children and adolescents affected by tsunami disaster in Tamil Nadu. *Disaster Management and Response*, 5(1), 3–7. doi:10.1016/j.dmr.2006.11.001
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : Presse de l'Université de France.

- Baum, A. (1993). Implications of psychological research on stress and technological accidents. *American Psychologist*, 48(6), 665. doi: 10.1037/0003-066X.48.6.665
- Becker-Blease, K. A., Turner, H. A., & Finkelhor, D. (2010). Disasters, Victimization, and Children's Mental Health. *Child Development*, 81(4), 1040–1052. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01453.x
- Birmes, P., Raynaud, J. P., Daubisse, L., Brunet, A., Arbus, C., Klein, R., ... & Schmitt, L. (2009). Children's enduring PTSD symptoms are related to their family's adaptability and cohesion. *Community mental health journal*, 45(4), 290-299. <https://doi.org/10.1007/s10597-008-9166-3>
- Boer, F., Smit, C., Morren, M., Roorda, J., & Yzermans, J. (2009). Impact of a technological disaster on young children: A five-year postdisaster multiinformant study. *Journal Of Traumatic Stress*, 22(6), 516-524. doi:10.1002/jts.20461
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1-49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>
- Burnham, J. J., & Hooper, L. M. (2008). Fears of American children following terrorism. *Journal of Loss and Trauma*, 13(4), 319-329. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15325020701742011>
- Burnham, J. J., Hooper, L. M., Edwards, E. E., Tippey, J. M., McRaney, A. C., Morrison, M. A., ... & Woodroof, E. K. (2008). Examining Children's Fears in the Aftermath of Hurricane Katrina. *Journal of Psychological Trauma*, 7(4), 253-275. doi: 10.1080/19322880802492229
- Breton, J.-J., Valla, J.-P., & Lambert, J. (1993). Industrial disaster and mental health of children and their parents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 438–445. <https://doi.org/10.1097/00004583-199303000-00028>
- Broberg, A. G., Dyregrov, A., & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1279-1286. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01439.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Repéré à [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&dq=Bronfenbrenner,+U.+\(2005\).+Making+human+beings+human+:+Bioecological+perspectives+on+human+development.&ots=QxkItK5J-r&sig=Blzb1mjPt3WGmT2KtYApyLGBxag#v=onepage&q=Bronfenbrenner%2C%20U.%20\(2005\).%20Making%20human%20beings%20human%20%3A%20Bioecological%20perspectives%20on%20human%20development.&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&dq=Bronfenbrenner,+U.+(2005).+Making+human+beings+human+:+Bioecological+perspectives+on+human+development.&ots=QxkItK5J-r&sig=Blzb1mjPt3WGmT2KtYApyLGBxag#v=onepage&q=Bronfenbrenner%2C%20U.%20(2005).%20Making%20human%20beings%20human%20%3A%20Bioecological%20perspectives%20on%20human%20development.&f=false)
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Dans R. S. Valle et M. King (dir.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (p. 48-71). New York, NY : Oxford University Press.
- Cryder, C. H., Kilmer, R.P., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L.G. (2006). An Exploratory Study of Posttraumatic Growth in Children Following a Natural Disaster. *American Psychological Association*, 76 (1), 65-69. doi: 10.1037/0002-9432.76.1.65
- Delage, M. (2002). Aide à la résilience familiale dans les situations traumatiques. *Thérapie Familiale*, 23(3), 269-287. doi:10.3917/tf.023.0269
- Delage, M. (2014). Promouvoir la résilience : la démarche écosystémique. *Thérapie Familiale*, 35(2), 177-192. doi:10.3917/tf.142.0177.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : Guide de pratique*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Dirkzwager, A. E., Kerssens, J. J., & Yzermans, C. J. (2006). Health Problems in Children and Adolescents Before and After a Man-made Disaster. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(1), 94-103. doi:10.1097/01.chi.0000186402.05465.f7
- Jong, M., & Schellens, P. J. (1998). Focus groups or individual interviews? A comparison of text evaluation approaches. *Technical communication*, 45(1), p. 77-88.
- Flaherty, J., & Brown, R. (2010). A multilevel systemic model of community attachment: assessing the relative importance of the community and individual levels. *American Journal of Sociology*, 116(1), 503–542.
- Flynn Saulnier, C. (2000). Group as data collection method and data analysis technique. *Small Group Research*, 3(5), 607–627.

- Fomby, P., & Cherlin, A. J. (2007). Family instability and child well-being. *American sociological review*, 72(2), 181-204. <https://doi.org/10.1177/000312240707200203>
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*. Québec : Décarie Éditeur inc.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche* (p.332-383). Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Frankland, J., & Bloor, M. (1999). *Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials*. Dans R. S. Barbour & Kitzinger, J. (Éds). *Developing focus group research* (p.144-155). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208857.n10>
- Gérin, M., Gosselin, P., Cordier, S., Viau, C., Quenel, P., & Dewailly, E. (2003). Environnement et santé publique. *Fondements et pratiques*. Editions TEC & DOC. Repéré à https://espum.umontreal.ca/fileadmin/espum/documents/DSEST/Environnement_et_sante_publique_Fondements_et_pratiques/EnvSantPubWeb-web2.pdf
- Germain, C. B., & Gitterman, A. (1995). *Ecological perspective Encyclopedia of social work* (19e éd.), (p. 816-824). Silver Springs: MD: NASW
- Godeau, E., Vignes, C., Navarro, F., Iachan, R., Ross, J., Pasquier, C., & Guinard, A. (2005). Effects of a large-scale industrial disaster on rates of symptoms consistent with posttraumatic stress disorders among schoolchildren in Toulouse. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(6), 579-584. doi:10.1001/archpedi.159.6.579
- Hafstad, G. S., Haavind, H., & Jensen, T. K. (2012). Parenting After a Natural Disaster: A Qualitative Study of Norwegian Families Surviving the 2004 Tsunami in Southeast Asia. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 293-302. doi: 10.1007/s10826-011-9474-z
- Hamblen, J. (2001). How the Community May Be Affected by Media Coverage of the Terrorist Attack. *A National center for PTSD fact sheet*. 4(2), 2003.
- Hambrick, E. P., O'Connor, B. M., & Vernberg, E. M. (2016). Interview and recollection-based research with child disaster survivors: Participation-related changes in emotion and perceptions of participation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 8(2), 165–171. <http://doi.org/10.1037/tra0000071>

- Hutchins, G., & Norris, F.H. (1989). Life change in the disaster recovery period. *Environment and Behavior*, 21, 33–56. <https://doi.org/10.1177/0013916589211003>
- Kelley M.L., Self-Brown, S. Le B., Bosson J.V., Hernandez B.C., & Gordon A.T. (2010). Predicting posttraumatic stress symptoms in children following Hurricane Katrina: a prospective analysis of the effect of parental distress and parenting practices. *Journal of Traumatic Stress*, 23(5), 582–590. <https://doi.org/10.1002/jts.20573>
- Kiliç, E. Z., Özgüven, H. D., & Sayil, I. (2003). The Psychological Effects of Parental Mental Health on Children Experiencing Disaster: The Experience of Bolu Earthquake in Turkey. *Family Process*, 42(4), 485-495. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00485.x>
- King, L. S., Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., Weems, C. F., Hansel, T. C., & Fassinacht, G. M. (2015). Perceptions of Trauma and Loss among Children and Adolescents Exposed to Disasters a Mixed-Methods Study. *Current Psychology*, 34(3), 524-536. doi: 10.1007/s12144-015-9348-4. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9348-4>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311(7000), 299. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kousky, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *Future Of Children*, 26(1), 73-92. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101425.pdf>
- Lane, P., McKenna, H., Ryan, A. A. et Fleming, P. (2001). Focus groups methodology. *Nurse Researcher*, 8(3), 45–59.
- Larose, F., Boulanger, D., Couturier, Y., Larivée, S. J., & Grenon, V. (2013). *Brève introduction à l'évaluation de programmes ou de projets en perspective écologique*. Sherbrooke, Québec: Presse de l'Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative/Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Francois_Larose/publication/275168591_Breve_introduction_a_l'evaluation_de_programmes_ou_de_projets_en_perspective_e_cologique/links/55349a1c0cf27acb0defabc8.pdf
- Leask, J., Hawe, P., & Chapman, S. (2001). Focus group composition: a comparison between natural and constructed groups. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(2), 152-154. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2001.tb01838.x>

- Lévesque, L., Guilbault, G., Delormier, T., & Potvin, L. (2005). Unpacking the black box: a deconstruction of the programming approach and physical activity interventions implemented in the Kahnawake Schools Diabetes Prevention Project. *Health Promotion Practice*, 6(1), 64-71. <https://doi.org/10.1177/1524839903260156>
- Mace, G., & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Presses de l'Université Laval, 2ième édition, Sainte-Foy.
- Maltais, D., Lachance, L., Richard, M.-C. & Gauthier, S. (2009). Inondation au Québec : étude longitudinale des effets à long terme sur la santé psychologique. *Revue francophone du stress et du trauma*, 9(3), 155-165.
- Maltais D., & Larin, C. (2016). *Lac-Mégantic : De la tragédie...à la résilience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, D., Pouliot, E., & Petit, G. (2016a). *Fiche signalétique*. Document inédit.
- Maltais, D., Pouliot, E., & Petit, G. (2016b). *Guide d'entrevue*. Document inédit.
- Maltais, D., Pouliot, E., & Petit, G. (2017). Le portrait des jeunes de la communauté de Lac-Mégantic. Repéré sur le site de la Direction de santé publique de l'Estrie : https://www.santeestrie.qc.ca/clients/CIUSSSE-CHUS/medias-publications/publication/bulletin/vision-sante-publique/2017/40_Vision_sante_publique_Portrait_Jeunes_Lac-Megantic.pdf
- Maltais, D., Pouliot, E., & Petit, G. (2018). *Être jeune et exposé à un désastre technologique; Le vécu des jeunes de la communauté de Lac-Mégantic*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, D., & Rheault, M. A. (2005). *Intervention sociale en cas de catastrophe*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Maltais, D., Robichaud, S., & Simard, A. (2001). *Désastre et sinistrés*. Chicoutimi, Édition JCL, coll. « Au cœur des catastrophes ».
- Markon, M. P. L., & Lemyre, L. (2010). Représentations et imageries d'enfants à propos de la Tempête de Verglas de 1998 en Montérégie. *Revue Québécoise Psychologie*, 30, 197-217. Repéré à <http://www.gapsante.ca/newSite/Articles-PDF/69-Markon.pdf>
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child development*, 81(4), 1029-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x>

- Math, S. B., Tandon, S., Girimaji, S. C., Benegal, V., Kumar, U., Hamza, A., & Nagaraja, D. (2008). Psychological impact of the tsunami on children and adolescents from the andaman and nicobar islands. Primary care companion to the *Journal of clinical psychiatry*, 10(1), 31. doi:10.4088/PCC.v10n0106
- Mendell, A. (2007). *La mise en action du modèle écologique par les acteurs d'un territoire CLSC dans le cadre d'un programme de santé publique en périnatalité et pour la petite enfance*. Montréal, Québec : Presse de l'Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17102/Mendell_Anika_2006_memoire.pdf?sequence=1
- Mercuri, A., & Angelique, H. L. (2004). Children's responses to natural, technological, and na-tech disasters. *Community Mental Health Journal*, 40(2), 167-175. <https://doi.org/10.1023/B:COMH.0000022735.38750.f2>
- McDermott, B. M., Lee, E. M., Judd, M., & Gibbon, P. (2005). Posttraumatic Stress Disorder and General Psychopathology in Children and Adolescents Following a Wildfire Disaster. *Canadian Journal Of Psychiatry*, 50(3), 137-143. <https://doi.org/10.1177/070674370505000302>
- Moore, K. W., & Varela, R. E. (2010). Correlates of long-term posttraumatic stress symptoms in children following hurricane Katrina. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(2), 239–250. doi:10.1007/s10578-009-0165-6
- Norris, F.H., & Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 498–511. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.498>
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 65(3), 207–239. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.3.207.20173>
- Olteanu, A., Arnberger, R., Grant, R., Davis, C., Abramson, D., & Asola, J. (2011). Persistence of mental health needs among children affected by Hurricane Katrina in New Orleans. *Prehospital and disaster medicine*, 26(1), 3-6. <https://doi.org/10.1017/S1049023X10000099>
- Piyasil, V., Ketuman, P., Plubrukarn, R., Jotipanut, V., Tanprasert, S., Aowjinda, S., & Thaeeromanophap, S. (2007). Post traumatic stress disorder in children after tsunami disaster in Thailand: 2 years follow-up. *Medical journal of the Medical Association of Thailand*, 90(11), 2370.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.7431&rep=rep1&type=pdf>

- Pfefferbaum, B., Jacobs, A., Houston, J., & Griffin, N. (2015). Children's disaster reactions: the influence of family and social factors. *Current Psychiatry Reports*, 17(7), 1–6. doi:10.1007/s11920-015-0597-6
- Pfefferbaum, B., Houston, J. B., North, C. S., & Regens, J. L. (2008). Youth's reactions to disasters and the factors that influence their response. *The prevention researcher*, 15(3), 3. doi: 10.1901/jaba.2008.15-3
- Pfefferbaum, B., Nixon, S. J., Tivis, R.D., Doughty, D.E., Pynoos, R.S., Gurwitch, R.H., & Foy, D.W. (2001). Television Exposure in Children after a Terrorist Incident, *Psychiatry*, 64(3), 202-211. <https://doi.org/10.1521/psyc.64.3.202.18462>
- Powell, T., & Leytham, S. (2014). Building Resilience after a Natural Disaster: An Evaluation of a Parental Psycho-educational Curriculum. *Australian Social Work*, 67(2), 285-296. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.902981>
- Putam, F. (2002). Televised Trauma and Viewer PTSD: Implications for Prevention, *Psychiatry*, 65(4), 310-312. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.4.310.20241>
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655-660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Ramade, F. (2002). *Catastrophe technologique*. Dictionnaire encyclopédique de l'écologie et des sciences de l'environnement (2^e éd.). Dunod: Paris.
- Ratrin Hestyanti, Y. (2006). Children survivors of the 2004 tsunami in Aceh, Indonesia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 303–307. doi:10.1196/annals.1376.039
- Richard, L., Lehoux, P., Breton, E., Denis, J. L., Labrie, L., & Léonard, C. (2004). Implementing the ecological approach in tobacco control programs: Results of a case study. *Evaluation and program planning*, 27(4), 409-421. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.07.004>
- Robichaud, S., Maltais, D., Lalande, G., Simard, A., & Moffat, G. (2001). Les inondations de juillet 1996: une série d'événements stressants. *Service social*, 48(1), 16-33. doi: 10.7202/006875ar
- Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology with selected examples from sexual health research. *Journal of advanced nursing*, 29(4), 905-913. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.00966.x>

- Romano, H. (2012). Parler aux enfants des catastrophes et des drames. *L'Autre*, 13(3), 352-356. doi:10.3917/lautr.039.0352.
- Roussos, A., Goenjian, A. K., Steinberg, A. M., Sotiropoulou, C., Kakaki, M., Kabakos, C., ... & Manouras, V. (2005). Posttraumatic stress and depressive reactions among children and adolescents after the 1999 earthquake in Ano Liosia, Greece. *American Journal of Psychiatry*, 162(3), 530-537. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.3.530>
- Santé Canada. (2009). *Bulletin de recherche sur les politiques de santé*. (Publication n° 1460). Repéré à http://www.hc-sc.gc.ca/sr-sr/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/hpr-rps/bull/2009-emergency-urgence/2009-emergency-urgence-fra.pdf
- Santé publique du Canada. (2016). *Base de données canadienne sur les catastrophes*. Repéré à <http://bdc.securitepublique.gc.ca/srchpg-fra.aspx?dynamic=false>
- Saulnier, C. F. (2000). Groups as data collection method and data analysis technique: Multiple perspectives on urban social work education. *Small group research*, 31(5), 607-627. <https://doi.org/10.1177/104649640003100506>
- Silverman, W. K., & La Greca, A. M. (2002). *Children experiencing disasters: Definitions, reactions, and predictors of outcomes. Helping children cope with disasters and terrorism*, 11-33. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Annette_La_Greca/publication/232450979_Children_experiencing_disasters_Definitions_reactions_and_predictors_of_outcomes/links/55c89b6e08aea2d9bdc906a1.pdf
- Simard, G. (1989). *La méthode du «Focus Group»: animer, planifier et évaluer l'action*, Laval, Mondia.
- Slone, M. (2000). Responses to media coverage of terrorism. *Journal of Conflict Resolution*, 44(4), 508-522. <https://doi.org/10.1177/0022002700044004005>
- Sprague, C. M. (2014). *An examination of the relationship between perceived disaster-related stress, family protective factors, and children's positive and negative adjustment after wildfire exposure*. Santa Barbara, Ann Arbor: California University Press. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1626384861?accountid=14722> Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Global. (1626384861)
- Stevens, P. (1996). *Focus Groups: Theory and Practice*, Londres, Sage.

- Strauss, M. E., Vernberg, E. M., La Greca, A. M., Silverman, W. K., & Prinstein, M. J. (1996). Prediction of posttraumatic stress symptoms in children after hurricane Andrew. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(2), 237–248. doi:10.1037/0021-843X.105.2.237
- Swenson, C., Saylor, C., Powell, M., Stokes, S., Foster, K., & Belter, R. (1996). Impact of a natural disaster on preschool children: adjustment 14 months after a hurricane. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(1), 122–130. <https://doi.org/10.1037/h0080162>
- Tang, B., Liu, X., Liu, Y., Xue, C., & Zhang, L. (2014). A meta-analysis of risk factors for depression in adults and children after natural disasters. *BMC Public Health, 14*(1), 623. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-623>
- Theodori, G. (2001). Examining the effects of community satisfaction and attachment on individual well-being. *Rural Sociology, 66*, 618–628. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00087.x>
- Tierney, K. J., & Nigg, J. M. (1993). *Disasters and social change: Consequences for community construct and affect*. Newark: Delaware University Press.
- Tomison, A. M., & Wise, S. (1999). *Community-based approaches in preventing child maltreatment*. Australian Institute of Family Studies. Repéré à <https://aifs.gov.au/cfca/sites/default/files/publication-documents/issues11.pdf>
- Tyler, K. (2006). The impact of support received and support provision on changes in perceived social support among older adults. *International Journal of Aging and Human Development, 62*, 21–38. <https://doi.org/10.2190/5Y7P-WCL6-LE5A-F4U3>
- Ubirsk Consultants. (2011). *Bilan décennal des catastrophes naturelles dans le monde*. Repéré à http://www.catnat.net/documents/doc_articles/bilan_decennal_catnat_2001-2010.pdf
- Vila, G., Witkowski, P., Tondini, M. C., Perez-Diaz, F., Mouren-Simeoni, M. C., & Jouvent, R. (2001). A study of posttraumatic disorders in children who experienced and industrial disaster in the Briey region. *European Child & Adolescent Psychiatry, 10*(1), 8–10. <https://doi.org/10.1007/s007870170042>
- Wiguna, T., Guerrero, A. P. S., Kaligis, F., & Khamelia, M. (2010). Psychiatric morbidity among children in North Aceh district – Indonesia – exposed to the 26 December 2004 tsunami. *Asia-Pacific Psychiatry, 2*(3), 151–155. doi:10.1111/j.1758-5872.2010.00079.x

Yelland, C., Robinson, P., Lock, C., La Greca, A. M., Kokegei, B., Ridgway, V., & Lai, B. (2010). Bushfire impact on youth. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 274–277. doi:10.1002/jts.20521

ANNEXE 1

Formulaire de consentement parental

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
de l'Estrie – Centre
hospitalier universitaire
de Sherbrooke

Québec

UQAC

Université du Québec
à Chicoutimi

Formulaire d'information et de consentement : autorisation parentale pour rencontre de groupe

*Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche intitulé : « **Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans de la communauté de Lac-Mégantic** ».*

Avant de donner votre consentement pour que votre enfant puisse participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à entrer en contact avec les chercheurs responsables de cette étude si vous voulez poser toutes les questions que vous jugerez utiles, et à leur demander de vous expliquer tout renseignement qui n'est pas clair.

1. Présentation des chercheuses responsables

Danielle Maltais

Professeure titulaire

Unité d'enseignement en travail social

Département des sciences humaines et sociales

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

1-800-463-9880 poste 5284

Danielle_Maltais@uqac.ca

Geneviève Petit

Professeure agrégée

Département des sciences de la santé communautaire

Université de Sherbrooke

819 821-8000 poste 72786

Direction de santé publique – CIUSSS de l'Estrie - CHUS

819 829-3400 poste 42019

Genevieve.Petit@USherbrooke.ca

2. Contexte de l'étude

Depuis les trois dernières années, il a été possible de dresser le portrait de la santé des adultes vivant sur le territoire de la MRC du Granit grâce à la réalisation de diverses enquêtes populationnelles réalisées conjointement avec la Direction de la santé publique du CIUSSS de l'Estrie-CHUS et de l'Université du Québec à Chicoutimi. Nous n'avons que peu d'informations sur le vécu des jeunes demeurant dans la communauté de Lac-Mégantic. Dans le but de mettre en place des interventions

préventives qui répondent à leurs besoins, il est nécessaire de recueillir des informations sur leur vécu et sur ce qu'ils souhaitent comme interventions ou programmes à mettre en place. De plus, il est également nécessaire de connaître leur point de vue sur les impacts du déraillement du train si nous voulons mettre en place des interventions qui répondent à leurs besoins et à leur situation actuelle.

Objectifs de l'étude

Cette étude vise trois objectifs :

- Documenter le vécu scolaire, familial et social des jeunes âgés de 10 à 25 ans qui fréquentent une maison d'enseignement dans la communauté de Lac-Mégantic (école primaire, secondaire, CEGEP, formation professionnelle, formation des adultes, Carrefour Jeunesse Emploi et la Maison des jeunes.
- Dresser le portrait de la santé psychologique de ces répondants.
- Connaître le point de vue de ces jeunes sur les conséquences de la tragédie de Lac-Mégantic.

3. Procédure

La participation de votre enfant à cette recherche se fera par le biais d'une rencontre de groupe au cours de laquelle il aura à répondre à des questions ouvertes concernant son point de vue sur les différents thèmes de la recherche. Sa participation à cette recherche ne nécessite aucune préparation de sa part. La rencontre de groupe sera enregistrée sur cassette audio et le contenu de celle-ci sera, par la suite retranscrit intégralement et de façon confidentielle. L'enregistrement ainsi que le matériel relié à la rencontre seront détruits une fois que toutes les étapes de la collecte des données seront complétées.

Au début de cette rencontre de groupe, votre enfant sera invité à compléter un court questionnaire composé de questions fermées. Ce questionnaire permettra de recueillir des renseignements sur ses caractéristiques sociodémographiques et scolaires, notamment en ce qui concerne son âge, son sexe, son niveau de scolarité ainsi que le nom de l'école qu'il fréquente. Cette rencontre sera d'une durée approximative de 90 minutes.

4. Risques et bénéfices

Votre enfant ne retirera aucun avantage direct, ni rémunération pour sa participation à cette rencontre de groupe. La participation de votre enfant contribuera à l'accroissement des connaissances concernant le vécu et le point de vue des jeunes en lien avec la tragédie ferroviaire de Lac-Mégantic. Dans l'état de nos connaissances actuelles, sa participation à un groupe de discussion ne devrait pas lui occasionner de préjudice. Les seuls inconvénients qui peuvent survenir lors de sa participation à cette étude sont le temps alloué à la rencontre de groupe (environ 90 minutes) et la fatigue

pouvant en découler. Il est aussi possible que le fait de livrer son point de vue sur cette tragédie puisse lui faire revivre certains souvenirs désagréables. À ce sujet, nous tenons à vous aviser que la personne qui animera le groupe est qualifiée pour répondre à ses interrogations advenant que certains souvenirs soient douloureux. De plus, un document intitulé : *Liste des personnes ressources à contacter en cas de besoin* sera remis à chaque enfant participant au groupe de discussion à la fin de la rencontre. De plus, une professionnelle de l'équipe de proximité du CIUSSS de l'Estrie-CHUS sera sur place advenant un besoin de soutien psychosocial.

5. Confidentialité

Afin de respecter l'anonymat de tous les participants au groupe de discussion, aucun nom n'apparaîtra sur l'ensemble des documents de la présente recherche. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro de code.

Chacun des participants à la rencontre de groupe sera sensibilisé à l'importance de préserver la confidentialité des échanges. Il demeure tout de même possible que certains participants ne respectent pas cette règle.

La chercheuse principale de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrit à la deuxième page de ce formulaire.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible d'identifier votre enfant. Également, les données pourraient servir pour d'autres analyses reliées au projet ou pour l'élaboration de projets de recherches futurs.

6. Conservation des données

Les données seront conservées pendant une période de 7 ans, puis détruites par la suite.

7. Compensation

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte en participant à ce projet de recherche.

8. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

La participation de votre enfant au groupe de discussion est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser que votre enfant y participe. Vous pouvez également décider de retirer votre enfant de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet ou à l'un des membres du personnel affecté au projet. Si vous désirez que votre enfant se retire après que la rencontre de groupe ait eu lieu, vous devez être informé que les données déjà

recueillies le concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymisées, donc non retraçables.

En aucun cas le consentement de participer à la recherche implique que le participant renonce à ses droits légaux ni ne décharge les chercheurs et les institutions impliquées de leurs responsabilités légales et professionnelles.

9. Coordonnées

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : 1-800-463-9880 poste 5284 ou danielle_maltais@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca

10. Consentement

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, la *participation à cette rencontre de groupe est volontaire et je consens à ce que mon enfant y participe.*

J'accepte que mon enfant participe à une rencontre de groupe :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Nom de votre enfant (en lettre moulée):

Votre nom (en lettre moulée) :

Êtes –vous?

- ☐ Mère
- ☐ Père
- ☐ Tuteur légal

Votre Signature :

Date : _____

ANNEXE 2

Feuille de description du projet de recherche

Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans

Mieux comprendre leur vécu pour mieux intervenir



Projet de recherche

Depuis les trois dernières années, il a été possible de dresser le portrait de la santé des adultes vivant sur le territoire de la MRC du Granit grâce à la réalisation de diverses enquêtes populationnelles réalisées conjointement avec la Direction de la santé publique du CIUSSS de l'Estrie-CHUS et de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Nous n'avons toutefois que peu d'informations sur le vécu des jeunes vivant dans la communauté de Lac-Mégantic. Dans le but de mettre en place des interventions préventives qui répondent à leurs besoins, il est nécessaire de recueillir des informations sur leur vécu et sur ce qu'ils souhaitent comme interventions ou programmes à mettre en place. De plus, il est également nécessaire de connaître leur point de vue sur les impacts du déraillement du train si nous voulons mettre en place des interventions qui répondent à leurs besoins et à leur situation actuelle.

Objectifs

L'objectif principal de la recherche est de documenter le vécu des jeunes fréquentant soit une maison d'enseignement dans la MRC du Granit, le Carrefour Jeunesse Emploi et la Maison des jeunes afin d'identifier des pistes d'intervention qui amélioreraient leur qualité de vie.

La recherche a été validée par le Comité éthique de la recherche de l'UQAC.



La belle saison en Estrie à Lac-Mégantic © La Presse

Renseignements

Pour de plus amples informations sur cette étude, vous pouvez contacter :

Danielle Maltais
Professeure à l'UQAC
1-800-463-9880 poste 5284

Marie-Claude Maillet
819- 821-583-2572 poste 2509

Vous pouvez aussi recevoir des informations supplémentaires en consultant le site suivant :

www.uqac.ca/chairetrauma

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
de l'Estrie - Centre
hospitalier universitaire
de Sherbrooke
Québec

ANNEXE 3

Lettre d'information aux parents

LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans de la communauté de Lac-Mégantic :

Madame, Monsieur,

Au cours des prochains jours, nous inviterons votre enfant à participer à la recherche intitulée : *Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans de la communauté de Lac-Mégantic*. L'objectif principal de la recherche est de comprendre les sentiments qu'éprouvent les jeunes face à leur communauté et face au déraillement du train et à identifier des pistes d'interventions qui amélioreront leur qualité de vie. La réalisation de cette étude est financée par la Direction de la santé publique du CIUSSS de l'Estrie - CHUS et celle-ci fait suite à une demande formulée par la Table des partenaires de la MRC du Granit dont le but est d'accroître la vitalité et la qualité de vie de la communauté de Lac-Mégantic en impliquant tous les acteurs afin d'avoir accès à une gamme de services adaptés aux besoins de cette communauté et ce, par une approche de développement intégré et durable.

Quels sont les objectifs de cette étude ?

Cette étude vis trois objectifs spécifiques :

- Documenter le vécu scolaire, familial et social des jeunes âgés de 10 à 25 ans qui fréquentent une maison d'enseignement dans la communauté de Lac-Mégantic (école primaire, secondaire, CEGEP, formation professionnelle, formation des adultes) ainsi que la Maison des jeunes et le Carrefour jeunesse Emploi.
- Dresser le portrait de la santé psychologique de ces répondants.
- Connaître le point de vue de ces jeunes sur les conséquences de la tragédie de Lac-Mégantic.

En quoi consiste la participation à cette étude?

La participation de votre enfant à ce projet consiste à répondre de façon anonyme à un questionnaire comprenant que des questions à choix multiples via le logiciel *Lime Survey* ou via un questionnaire imprimé sur papier, dont le serveur est situé à l'Université du Québec à Chicoutimi. Les élèves complèteront tous le questionnaire en même temps dans leur salle de classe habituel ou dans une salle comprenant des ordinateurs individuels en présence d'un ou d'une enseignant-e . Votre enfant sera libre de participer à cette étude et s'il le désire il pourra aussi refuser de répondre à certaines questions qui sont incluses dans ce questionnaire en ligne.

Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en adressant à chaque participant un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés à la communauté de la MRC du Granit via un bref rapport de recherche et nous prévoyons de plus présenter ces résultats à des revues avec comité de lectures ou lors de colloques ou de conférences. Les données recueillies seront conservées sous clé dans un bureau de recherche à l'Université du

Québec à Chicoutimi et seules les membres de l'équipe recherche y auront accès. Les données seront conservées pendant 7 ans pour répondre aux exigences en cours au Québec et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Une dizaine de jeunes par école seront également invités à participer à un groupe de discussion où ils auront à répondre à des questions ouvertes. Ces groupes de discussion permettront de mieux comprendre ce que vivent actuellement les jeunes de la communauté de Lac-Mégantic et de recueillir leurs suggestions en ce qui a trait aux moyens à mettre en place pour mieux répondre à leurs besoins. Au début de chacun des groupes de discussion, les participants seront informés de la nécessité de respecter l'anonymat des renseignements et des opinions qui seront partagés lors de la discussion. Un engagement écrit sera demandé à cet effet avant le début de la rencontre et un rappel sera fait à la fin de la rencontre.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. S'il ne veut pas participer à cette étude, il aura soit à se rendre à la bibliothèque ou demeurer dans sa classe afin de réaliser ses travaux scolaires ou lire des livres ou documents qui l'intéressent et ce sous la supervision d'un adulte.

Est-ce qu'il y a des risques, inconvénients ou bénéfices?

Les responsables de cette étude considèrent que les risques sont minimaux. Les seuls inconvénients qui peuvent survenir lors de ta participation à cette étude sont le temps alloué pour compléter le questionnaire (environ 60 minutes) et la fatigue pouvant en découler. Il est aussi possible que le fait de livrer son point de vue sur cette tragédie puisse faire revivre certains souvenirs désagréables. À ce sujet, nous tenons à vous aviser que la personne qui sera présente lors de cet exercice est qualifiée pour répondre aux interrogations des jeunes advenant que certains souvenirs leurs soient douloureux. Une professionnelle de l'équipe de proximité du CIUSSS de l'Estrie-CHUS sera également sur place advenant un besoin de soutien psychosocial. De plus, un document intitulé : *Liste des personnes ressources à contacter en cas de besoin* sera remis à chaque jeune. La contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine des impacts des catastrophes naturelles et technologiques sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées suivantes :

Chercheurs responsables de la recherche

Danielle Maltais et Eve Pouliot

Professeures

Unité d'enseignement en travail social

Université du Québec à Chicoutimi

418 545-5011 poste 5284

Danielle_Maltais@uqac.ca

Geneviève Petit

Médecin à la Direction de santé publique du CIUSSS de l'Estrie - CHUS

Professeure agrégée

Département des sciences de la santé communautaire
Université de Sherbrooke
819 829-3400 poste 42019
Genevieve.Petit@USherbrooke.ca

ANNEXE 4

Guide d'entrevue

Guide d'entrevue pour le projet de recherche intitulé « *Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans de la communauté de Lac-Mégantic* ».

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette rencontre de groupe qui vise 1) à dresser le portrait du vécu des jeunes de la communauté de Lac-Mégantic et 2) à recueillir votre point de vue sur ce qui pourrait être mis en place au sein de votre communauté pour mieux répondre à vos besoins. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que vous puissiez être le plus authentiques possible dans vos réponses. Tout ce que vous direz demeurera confidentiel et comme vous pourrez le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le rapport de recherche et les articles que nous pourrions produire à la suite de la réalisation de cette étude. Cette rencontre de groupe ne comprend que des questions ouvertes qui vous permettront de vous exprimer librement. Certaines des questions portent sur votre vécu scolaire d'autres abordent les sentiments que vous éprouvez envers le quartier où vous habitez, envers la communauté de Lac-Mégantic ainsi que sur le déroulement du train. Des questions vous permettront aussi de donner votre point de vue sur les éléments que vous souhaiteriez améliorer au sein de votre école, dans votre quartier et au sein de la communauté de Lac-Mégantic. Les dernières questions vous permettront de faire des recommandations ou suggestions en ce qui a trait aux services, programmes ou interventions qui pourraient être mis en place au sein de la communauté pour mieux répondre à vos besoins.

Avant de vous poser la première question, nous avons besoin que vous lisiez et que vous signez le formulaire de consentement qui prouve que vous voulez bien participer à cette rencontre de groupe. Vous êtes encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section 1. Ma vie dans mon école/ milieu d'enseignement

Questions pour tous :

Qu'est-ce que vous appréciez le plus de votre école ou de votre maison d'enseignement?

- Cours /horaire/programme
- Personnel scolaire (enseignants et autres professionnels)
- Lieu physique
- Activités parascolaires
- Autres élèves/étudiants

Qu'est-ce que vous appréciez le moins de votre école?

- Cours /horaire/programme
- Personnel scolaire (enseignants et autres professionnels)

- Lieu physique
- Activités parascolaires
- Autres élèves/étudiants

Qu'est-ce qui est important pour vous à l'école? Qu'est-ce qui vous motive à venir à l'école?
 Qu'est-ce que vous aimeriez qui soit changé dans votre école et par rapport à votre vie scolaire?
 Quels types d'activités de groupe aimeriez-vous qui soient développées au sein de ton école/maison d'enseignement ?

Quand vous ne vous sentez pas bien (malheureux, triste, mélancolique, etc.), qu'est-ce qui vous aide à vous sentir mieux?

Quelles activités de groupe faites-vous avec vos amis ou dans des groupes organisés ? Qu'est-ce que cela vous procure ?

Section 3. Sentiments face à votre quartier et face à Lac-Mégantic

Questions posées à tous :

Qu'est-ce que vous appréciez le plus du quartier où vous habitez?
 Qu'est-ce que vous appréciez le moins du quartier où vous habitez?
 Qu'est-ce que vous aimeriez qui soit changé dans votre quartier?
 Qu'est-ce que vous appréciez le plus à Lac-Mégantic?
 Qu'est-ce que vous appréciez le moins à Lac-Mégantic?
 Qu'est-ce que vous aimeriez qui soit changé à Lac-Mégantic?
 Quand on prononce le nom de Lac-Mégantic, qu'est qui vous vient spontanément à l'esprit comme mot ou comme image? (Écrivez-les sur le papier que l'on vous a donné) et par la suite nommez les 3 premiers

Section 4. Sentiments face au déraillement du train

Questions pour tous :

Qu'est-ce qui vous vient en mémoire ou à l'esprit lorsque vous repensez au déraillement du train de Lac-Mégantic?
 Qu'est-ce que l'on dit chez-vous face à cette tragédie?
 Qu'est-ce que vous ressentez face à cet événement?
 Qu'est-ce qui s'est passé pour vous et pour votre famille pendant et après la tragédie?

- Relocalisation
- Pertes subies
- Pertes d'emploi
- Abandon de certaines activités

Quand un train passe dans la ville maintenant, comment réagissez-vous? (Réactions et sentiments éprouvés)

Quels sont les changements que vous avez constatés chez-vous et chez les membres de votre famille à la suite de la tragédie?

Section 5 : Vos recommandations,

Question posée à tous :

Pour mieux répondre à vos besoins actuels, quels services, programmes ou interventions devraient être mis en place au sein de votre quartier et au sein de la municipalité de Lac-Mégantic?

- Vos propres besoins
- Les besoins des jeunes du primaire
- Les besoins des adolescents
- Les besoins des jeunes adultes

Si vous aviez à faire des recommandations à vos parents, au personnel scolaire, aux intervenants du secteur de la santé, aux organismes communautaires sportifs, **culturels** ou organisations municipales pour que la situation des jeunes de Lac-Mégantic soit meilleure, quelles suggestions ou recommandations leurs feriez-vous ?

- Recommandations aux parents
- Recommandation au personnel scolaire
- Recommandations aux intervenants du secteur de la santé et des services sociaux
- Recommandations aux organismes communautaires
- Recommandations aux organisations municipales

En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez ajouter et que nous n'avons pas abordé?

Merci pour votre participation

ANNEXE 5

Fiche signalétique

Fiche signalétique pour rencontre de groupe élève de 5^e et 6^e années

1. Es-tu?

Une fille..... 1

Un garçon..... 2

2. Quel âge as-tu actuellement? _____ ans

3. Avec qui vis-tu actuellement?

a) Avec mes deux parents	1
b) Avec ma mère seulement	2
c) Avec ma mère et son conjoint/conjointe	3
d) Avec mon père seulement	4
e) Avec mon père et sa conjointe/conjoint	5
f) Avec chacun de mes parents à tour de rôle	6
g) Avec un tuteur ou une tutrice ou les deux	7
h) En famille/foyer d'accueil	8

4. À quel niveau scolaire es-tu inscrit actuellement?

5^{ième} année du primaire..... 1

6^{ième} année du primaire..... 2

5. Aimes-tu l'école?

Je n'aime pas du tout l'école..... 1

Je n'aime pas l'école..... 2

J'aime l'école 3

J'aime beaucoup l'école..... 4

6. En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?

Je suis parmi les moins bons	1
Je suis en dessous de la moyenne	2
Je suis dans la moyenne	3
Je suis au-dessus de la moyenne.....	4
Je suis parmi les meilleurs.....	5

7. Dans quelle municipalité vis-tu actuellement?

8. Dans quelle municipalité vivais-tu lors du déraillement du train à Lac-Mégantic?

9. Tu as rempli ce questionnaire lorsque tu étais à quelle école ?

École Sacré-Coeur.....	1
École Notre-Dame- de-Fatima.....	2
École la Source.....	3
École Ste-Cécile.....	4

Merci et bonne rencontre de groupe

ANNEXE 6

Certification éthique



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Danielle Maltais, Professeure</i> <i>Département des sciences humaines et sociales, UQAC</i>
Cochercheur(s) :	<i>Madame Ève Pouliot, Professeure</i> <i>Département des sciences humaines et sociales, UQAC</i> <i>Madame Geneviève Petit</i> <i>Université de Sherbrooke</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>Portrait des jeunes âgés de 10 à 25 ans de la communauté de Lac-Mégantic.</i>
No référence du certificat :	<i>602.21.13</i>
Financement :	<i>Direction de la santé publique du CIUSSS de l'Estrie-CHU</i>

La présente est valide jusqu'au 31 juillet 2017.

Rapport de statut attendu pour le 30 juin 2017 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 13 janvier 2017

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente