

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Rôle de la collaboration famille-école dans la relation entre les caractéristiques
sociodémographiques des familles et les difficultés de comportement des enfants de
maternelle

Par

Aurélie Savard

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès Sciences (M.Sc.)

Maîtrise en psychoéducation

Septembre 2016

©Aurélie Savard, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Rôle de la collaboration famille-école dans la relation entre les caractéristiques
sociodémographiques des familles et les difficultés de comportement des enfants de
maternelle

Aurélie Savard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Josée Letarte Directrice de recherche

Geneviève Paquette Membre du jury

Mélanie Lapalme Membre du jury

Mémoire par article accepté le 7 septembre 2016

Résumé

Les enfants de maternelle dont la préparation scolaire est limitée risquent de présenter des difficultés comportementales nuisibles à leur adaptation ultérieure. L'implication des parents à l'école, plus précisément la collaboration famille-école (CFE), peut représenter un facteur de protection favorisant l'adaptation de l'enfant tout au long de son parcours scolaire. Les écrits scientifiques suggèrent que la CFE jouerait un rôle important dans l'explication des difficultés de comportement, surtout auprès des enfants provenant de familles défavorisées. Cette étude porte sur le rôle de la CFE dans l'explication des difficultés de comportement intériorisé et extériorisé des enfants de maternelle qui présentaient des lacunes sur le plan de leur préparation scolaire. Les analyses de régression linéaire montrent que pour l'ensemble des familles de l'échantillon (n=47), plus il y a de communication entre le parent et l'enseignant, plus il y a présence de comportements extériorisés et intériorisés. Par contre, la CFE modère la relation entre un indice d'adversité constitué du cumul de cinq facteurs de risque sociodémographiques et les difficultés de comportement intériorisé. Ainsi, chez les familles défavorisées, une communication plus fréquente est associée à moins de comportements de type intériorisé.

Mots-clés : Collaboration famille-école, difficultés de comportement, adversité, problèmes de comportement, vulnérabilité, caractéristiques sociodémographiques

Abstract

Children with limited school readiness are at risk for behavioral problems, which impact their school adjustment. Parents' involvement in school, such as family-school partnership (FSP), may be a protective factor improving child's adaptation throughout their school career. Literature shows the important role of the FSP in reducing behavioral difficulties, especially for children from disadvantaged families. This study aims to explain child externalizing and internalizing behavior problems in kindergarten through FSP in children showing a limited school readiness. Linear regressions show that a frequent communication between the parent and the teacher is associate with a greater presence of externalizing and internalizing behaviors for the whole sample (n=47). However, FSP moderates the relationship between the demographics vulnerabilities and internalized child behavior problem in kindergarten. Indeed, for disadvantaged families, when there is a more frequent communication, children have less internalized behaviors.

Keywords : Family-school partnership, behavior problem, adversity, vulnerabilities, demographic, behavior difficulties

Sommaire

Plusieurs enfants vivront des difficultés de comportement au cours de leur parcours scolaire. Ces difficultés à l'enfance se présentent sous forme de comportements extériorisés ou intériorisés. Les enfants présentant des difficultés de comportement en maternelle ont un risque plus élevé de vivre des difficultés à l'école sur le plan des apprentissages et des relations sociales. Selon la perspective bioécologique, les difficultés de comportement sont le résultat, entre autres, de l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'enfant et de ses parents, les caractéristiques sociodémographiques variées, notamment le statut socioéconomique ainsi que la relation entre la famille et le milieu scolaire. Une relation positive entre la famille et l'école peut représenter un facteur de protection favorisant l'adaptation de l'enfant tout au long de son parcours scolaire. Par contre, le fait de vivre dans un contexte sociodémographique défavorable influence négativement l'implication des parents dans la vie éducative de leur enfant, et par le fait même, rend leur collaboration avec l'école plus difficile, voire nulle. L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant est un concept multidimensionnel. La présente étude s'intéresse à une composante spécifique de l'implication parentale, soit celle de la collaboration famille-école (CFE), regroupant la communication entre l'enseignant et le parent, l'implication des parents dans les apprentissages de leur enfant à la maison ainsi que leur implication dans les activités préparées par l'école. La littérature scientifique montre le rôle important de la CFE dans les difficultés de comportement. Ce rôle est d'autant plus important chez les enfants provenant de familles défavorisées. Cette étude vise à examiner le rôle modérateur de la CFE dans la relation entre les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement des enfants à la maternelle. Les caractéristiques sociodémographiques seront représentées par un cumul de facteurs de risque, nommé indice d'adversité. Cet indice regroupe l'état matrimonial de la famille, l'âge de la mère à la naissance de l'enfant, la scolarité des parents ainsi que le revenu familial. De plus, la CFE sera divisée en quatre dimensions, soit la communication du point de vue de l'enseignant et du point de vue

du parent, l'implication dans les apprentissages du point de vue du parent ainsi que l'implication dans les activités préparées par l'école du point de vue de l'enseignant. Les difficultés de comportement seront divisées en deux catégories, soit les difficultés extériorisées et les difficultés intériorisées. Les analyses de régression hiérarchiques (N=47) montrent que le niveau d'adversité de la famille n'est pas associé aux difficultés de comportement. Par contre, plus le parent et l'enseignant communiquent ensemble, plus il y a présence de comportements extériorisés et intériorisés. Aussi, pour les difficultés intériorisées, plus la communication entre le parent et l'enseignant est fréquente chez les familles présentant un haut cumul de facteur de risque, moins l'enfant présentera des comportements intériorisés. Donc, l'effet modérateur de la communication est observé entre le cumul d'adversité et les difficultés de comportement intériorisé.

Mots-clés : Collaboration famille-école, difficultés d'adaptation, adversité, problèmes de comportement, vulnérabilité, caractéristiques sociodémographiques

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
SOMMAIRE	4
REMERCIEMENTS	9
AVANT-PROPOS	10
INTRODUCTION	11
OBJECTIFS	15
MÉTHODE	16
PARTICIPANTS	16
MESURES	17
Difficultés de comportement	17
Indice d'adversité sociodémographique	18
Collaboration famille-école	18
RÉSULTATS	19
DISCUSSION	23
RÉFÉRENCES	28
ANNEXE A : RECENSION DES ÉCRITS	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Statistiques descriptives des variables à l'étude et corrélation entre ces variables	20
Tableau 4 – Résultats des régressions linéaires	21
Tableau 5 – Résultats des régressions hiérarchiques	22

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Relation entre l'adversité et les difficultés de comportement intériorisé modérée par le niveau de communication.	23
---	----

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire par article était tout un défi pour moi. De prime abord, je ne savais pas vraiment dans quelle aventure je mettais les pieds. Je tiens à te remercier Marie-Josée pour tout le soutien que tu m'as offert tout au long de ces deux années de travail. Tes conseils, tes suggestions, ta disponibilité m'ont permis de me surpasser tant sur le plan académique que personnel. Merci pour tes nombreuses relectures et ta patience par rapport à mes petites angoisses liées à tout ce processus chargé.

Je tiens aussi à remercier l'équipe de recherche derrière cet article. Nos rencontres m'ont permis d'enrichir mes connaissances et de développer mon esprit de chercheuse. Vos suggestions et votre disponibilité ont été très appréciées et m'ont permis d'aller plus loin dans ma réflexion.

Plus personnellement, la rédaction de ce mémoire n'a pas été un long fleuve tranquille, quelques moments découragements ont parsemé mon parcours. Merci à toutes personnes qui ont été, de près ou de loin, présentes dans ce processus. Merci à ma famille: voir la fierté dans vos yeux m'a permis de trouver la motivation pour continuer. Maman, merci de m'avoir transmis la valeur de persévérance, grâce à cela, j'ai pu continuer et achever cet accomplissement. À mon mari, Jean-Philippe, qui a su trouver les mots pour me soutenir et me donner le second souffle que ça me prenait pour continuer. Merci de ta patience et ta compréhension dans toute cette aventure. Finalement, merci à mon amie Anne-Sophie. Ton écoute et ta présence m'ont aidée à passer au travers des embûches. Aussi, nos journées « mémoire » ont été une grande source de motivation et ont contribué à l'aboutissement de ce travail acharné.

AVANT-PROPOS

Le présent article s'inscrit dans le cadre du programme de maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc) d'Aurélié Savard, première auteure de l'article. L'article a été écrit en collaboration avec Marie-Josée Letarte, Ph.D., Thérèse Besnard, Ph.D., Jean-Pascal Lemelin, Ph.D. et Mélanie Lapalme, Ph.D., professeurs au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke.

Les données proviennent de la banque de données de l'étude sur la préparation scolaire dirigée par Marie-Josée Letarte, Ph.D. et Thérèse Besnard, Ph.D. (CRSH 2012-14; CRSH 2013-15). La rédaction de l'article a été assurée en totalité par Aurélié Savard à des fins d'évaluation dans le cadre du mémoire.

La recension initiale ainsi que la méthodologie de la recension sont annexées (annexe A) à ce présent article. Cette recension a été réalisée par Aurélié Savard, première auteure, dans le cadre du cours PSE-826 – Séminaire d'élaboration de projet de recherche.

Le présent article sera soumis à la revue *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* en vue de sa publication dans un numéro thématique sur la collaboration famille-école. Le manuscrit sera révisé par les pairs. Les normes pour la soumission d'un article à cette revue se retrouvent en annexe (annexe B).

Introduction

L'entrée à la maternelle constitue un défi de taille pour tous les enfants, mais cette transition est particulièrement éprouvante pour ceux dont la préparation scolaire est limitée (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Kelbanov *et al.*, 2007 ; Ladd, Herald et Kochel, 2006 ; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010). Ces enfants risquent de présenter divers problèmes d'adaptation ou d'apprentissage dès la maternelle, notamment des difficultés comportementales nuisibles à leur adaptation ultérieure (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura et Zimbardo, 2000 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Ladd *et al.*, 2006) ; d'où l'intérêt d'identifier des facteurs favorables à leur adaptation. Une enquête a révélé que 10% des enfants québécois risquent de présenter des difficultés de comportement intériorisé ou extériorisé en raison de la faiblesse de leur maturité affective à la maternelle (Gouvernement du Québec, 2012). Les difficultés intériorisées, représentées notamment par l'anxiété ou le retrait (Gouvernement du Québec, 2007 ; Lafrenière et Dumas, 1992) affectent la réussite scolaire (Hammen et Rudolph, 2003 ; Roeser, 1998) et prédisent l'isolement social (Marcotte, 2000). Quant aux difficultés extériorisées, elles consistent en des comportements d'opposition ou des actes agressifs (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000) et sont associées à des problèmes scolaires et relationnels ultérieurs (Tremblay, 2004) ainsi qu'à l'association à des pairs déviants à l'adolescence (Fortin, 2003). Ainsi, les difficultés comportementales tant intériorisées qu'extériorisées, au moment de la transition à la maternelle, touchent de nombreux enfants et nuisent à leur adaptation ultérieure (Campbell, Pierce, Moore, Markovitz et Newby, 1996; Cardin, Desrosiers, Belleau, Giguère et Boivin, 2011). Ces difficultés touchent encore plus fortement les enfants des familles défavorisées sur le plan sociodémographique (Murray et Farrington, 2009; Qi et Kaiser, 2003). La présente étude porte sur les

difficultés de comportement intériorisé et extériorisé d'enfants fréquentant la maternelle¹, qui avaient une faible préparation scolaire.

Au-delà du manque de préparation scolaire, le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1986) met aussi en évidence le rôle de l'environnement dans lequel évolue l'enfant pour expliquer l'apparition et le maintien des difficultés comportementales à l'école. Selon ce modèle, les problèmes de comportement résulteraient de l'influence combinée de facteurs de risque individuels et environnementaux tels que des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de son éducation préscolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Zigler, Gilliam, et Jones, 2006). En outre, il met en évidence l'importance de facteurs exosystémiques et macrosystémiques et suggère aussi que la relation entre les milieux familial et scolaire est déterminante. D'autres études montrent également qu'une relation positive entre l'école et la famille favorise l'adaptation de l'enfant tout au long de son parcours scolaire (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010 ; Fuller, 2004 ; Hugues et Kwok, 2007). Certains auteurs soutiennent même que la collaboration entre la famille et l'école pourrait contrer l'influence des conditions familiales adverses dans le développement et la persistance des difficultés de comportement (Waander, Mandez et Downer, 2007).

Des études réalisées sur l'implication scolaire des parents, s'appuyant souvent sur le modèle d'Epstein (1995), définissent ce concept à partir d'indicateurs variés allant des attentes parentales de réussite à la participation des parents aux activités scolaires, en passant par leurs propres valeurs éducatives. Cette large définition fait de l'implication scolaire parentale un concept multidimensionnel (Epstein, 1995 ; Kohl, Lengua et McMahon, 2000 ; Sheldon et Epstein, 2005). Ces études concluent que l'implication parentale contribue à l'adaptation scolaire de l'enfant (Englund, Luckner, Whaley et Egeland, 2004 ; Epstein, 1995 ; Esler, Godber et Christenson,

¹ Cette étude se déroule au Québec, où les enfants débutent leur scolarité à cinq ans (au plus tard le 30 septembre), en maternelle, après avoir passé les années préscolaires à la maison ou plus souvent, au service de garde.

2002 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2003 ; Sheridan, Clarke et Knoche, 2006). Par exemple, les enfants qui ont des difficultés comportementales ont généralement des parents moins impliqués (Raffaele et Knoff, 1999). Les parents engagés et les enseignants qui favorisent l'implication scolaire parentale en tirent aussi des bénéfices personnels, comme une satisfaction accrue de leur rôle éducatif (Christenson et Cleary, 1990; Epstein, 1995; Esler *et al.*, 2002). Un faible statut socioéconomique et la présence de difficultés chez l'enfant influencent toutefois négativement l'intensité de cette implication (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoglund, Jones, Brown et Aber, 2014 ; Larose, Terisse et Bédard, 2008).

La présente étude s'intéresse à une sous-composante spécifique de l'implication scolaire parentale, la collaboration famille-école (CFE) au sens que lui donnent Christenson et Sheridan (2001). Celle-ci implique des échanges et un partage de responsabilité ayant pour but de lier les contextes d'apprentissage de l'enfant et ainsi faciliter ses apprentissages et son développement global (Christenson et Cleary, 1990 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Esler *et al.*, 2002)². Concrètement, la CFE est représentée par trois dimensions soit la qualité et la fréquence de la communication entre l'école et les parents, la participation des parents dans les apprentissages à la maison et leur participation aux activités organisées par l'école. Quelques études se sont intéressées au lien entre ces dimensions de la CFE et les difficultés comportementales des enfants à l'âge préscolaire ou au début du primaire. Elles suggèrent généralement que la CFE est favorable à l'adaptation des enfants (Hugues et Kwok, 2007 ; El Nokali *et al.*, 2010; Fuller, 2004). Plus précisément, une communication fréquente et positive entre parent et enseignant est souvent associée à moins de difficultés comportementales chez l'enfant (Domina, 2005 ; El Nokali *et al.*, 2010 ; Iruka, Winn, Kingsley et Orthodoxou, 2011 ; McCormick, Cappella, O'Connor et McClowry, 2013 ; Powell, Son, File et San Juan, 2010 ; Tichovolsky, Arnold et Barker, 2013), mais ces difficultés peuvent aussi avoir pour effet

2. La participation des parents aux activités scolaires de leur enfant de même que les contacts entre parents et enseignants constituent donc des moyens de soutenir cette collaboration.

d'augmenter la fréquence des contacts, probablement dans le but d'aider l'enfant (Hoglund *et al.*, 2014). Les autres composantes de la CFE, l'implication dans les apprentissages à la maison et dans les activités de l'école, importent également. En effet, les enfants dont les parents rapportent être plus impliqués présentent moins de difficultés de comportement (Domina, 2005 ; McCormick *et al.*, 2013).

Les résultats précédents démontrent l'importance des trois dimensions de la CFE pour l'ensemble des enfants, mais ne permettent pas de conclure que celle-ci pourrait diminuer le risque associé au fait de vivre en contexte sociodémographique défavorable. Des études, menées auprès d'enfants vivant dans un tel contexte, suggèrent que l'implication de leurs parents pourrait favoriser leur adaptation sociale à l'école (Waander *et al.*, 2007). Par exemple, Fantuzzo, Tighe et Childs (2004) obtiennent des résultats similaires aux précédents dans une étude se déroulant auprès d'enfants vivant dans la pauvreté. En outre, deux autres études vérifient si la CFE protège les enfants de milieux défavorisés contre les difficultés de comportement en vérifiant si elle modère le lien entre un faible revenu et les difficultés de comportement des enfants. D'abord, Domina (2005) observe que l'implication des parents ayant un faible revenu dans les activités préparées par l'école est associée à moins de difficultés de comportement extériorisé chez leur enfant. Au contraire, les parents de familles ayant un revenu plus élevé s'impliqueraient davantage quand leur enfant présente de telles difficultés. Quant à l'implication dans les apprentissages à la maison, elle est associée à moins de difficultés de comportement chez tous les enfants quatre ans plus tard, et ce, encore plus fortement chez les familles ayant un revenu élevé. Pour leur part, Iruka *et al.* (2011) étudient l'influence du revenu familial sur la relation entre la qualité de la communication et les difficultés de comportement. Leurs résultats démontrent que chez les familles les plus aisées, plus la communication est positive et empreinte de confiance, moins l'enfant a de difficultés de comportement. Ainsi, la CFE pourrait constituer un facteur de protection pour les enfants vulnérables, mais les parents vivant des vulnérabilités sociodémographiques

plus importantes sont aussi ceux qui s'impliquent le moins dans l'éducation de leur enfant (Fantuzzo *et al.*, 2004 ; Hoglund *et al.*, 2014).

Les deux études précédentes (Domina, 2005 ; Iruka *et al.*, 2011) observent que la CFE modère la relation entre les vulnérabilités sociodémographiques et les difficultés comportementales, mais comportent des limites qui en affectent la portée. D'abord, seul le revenu est considéré, alors que les enfants qui vivent dans un milieu familial présentant plus d'un facteur de risque sociodémographique présentent un risque encore plus élevé de développer des difficultés de comportement. Par exemple, les enfants dont les parents ont un faible revenu, sont peu scolarisés et sont monoparentaux, sont plus nombreux à présenter des difficultés de comportement (Qi et Kaiser, 2003 ; Guedenay et Dugravier, 2006 ; Petitclerc et Tremblay, 2009 ; Murray et Farrington, 2010). La présente étude considérera donc un cumul de caractéristiques sociodémographiques. Ensuite, bien que les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé aient des effets distincts importants sur le développement de l'enfant (Hammen et Rudolph, 2003 ; Fortin *et al.*, 2000 ; Marcotte, 2000), aucune étude ne distingue ces deux catégories de difficultés, ce que fera la présente étude. Finalement, les enfants qui ont des lacunes sur le plan de la préparation scolaire présentent un risque accru de développer diverses difficultés d'adaptation à l'école, dont les difficultés de comportement intériorisés et extériorisés. Or, aucune étude à ce jour n'a étudié l'importance de la CFE spécifiquement auprès d'une clientèle à risque en raison d'une préparation scolaire limitée.

Objectifs

La présente étude a pour but d'étudier le rôle des trois dimensions de la CFE (communication telle que perçue par le parent et par l'enseignant, implication du parent dans les apprentissages à la maison et l'implication du parent dans les activités de l'école) dans la prévention des difficultés de comportement intériorisé et

extériorisé des enfants de maternelle qui présentaient des lacunes sur le plan de leur préparation scolaire. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Vérifier si les trois dimensions de la CFE prédisent les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé de ces enfants.
2. Vérifier si la CFE modère la relation entre un indice d'adversité constitué du cumul de cinq facteurs de risque sociodémographiques et les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé de ces enfants. Les facteurs constituant ce cumul sont le faible revenu familial, le jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant, une faible scolarité du père et de la mère et la monoparentalité.

Méthode

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une plus vaste recherche (Letarte *et al.*, CRSH ; 2012-14 et Besnard *et al.*, CRSH 2013-15) sur le rôle de l'environnement familial dans le développement de la préparation scolaire des enfants.

Participants

Les données ont été colligées auprès de deux cohortes d'enfants (2012 et 2013) de la région de l'Estrie, au Québec (n=94). Cinq communautés ont été sélectionnées parce qu'elles comptent une proportion élevée d'enfants vulnérables selon l'Enquête Québécoise sur le Développement des Enfants à la Maternelle (Gouvernement du Québec, 2012). En janvier précédant l'entrée à la maternelle de leur enfant, tous les parents de ces communautés ont reçu une lettre les invitant à nous contacter s'ils étaient préoccupés au sujet de la préparation scolaire de leur enfant ou de la transition à la maternelle. Les intervenants communautaires ont aussi été sensibilisés à la recherche afin qu'ils y réfèrent les familles à risque. Pour être retenus dans l'étude, une évaluation standardisée devait révéler la présence soit d'au moins une vulnérabilité (au-delà du 90^e percentile) ou d'au moins trois fragilités (75^e percentile) parmi les aspects de la préparation scolaire suivante : langage (Échelle de vocabulaire en image Peabody ; Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993), prérequis scolaires (Lollipop ; Chew, 1987) ou domaine socio-affectif (Profil socio-affectif complété par

le parent en présence d'une assistante de recherche disponible pour le soutenir au besoin ; Dumas, LaFreniere, Capuano et Durning, 1997), se répartissant au total en 12 fragilités potentielles (compréhension des mots; connaissance couleurs/formes; connaissance images/position; prérequis chiffres/calcul prérequis lettres/écriture; anxiété; irritabilité; isolement; agressivité; égoïsme; résistance à la coopération; dépendance). Les enfants ayant des diagnostics de déficience intellectuelle, de trouble du spectre de l'autisme ou de trouble du langage ont été exclus de l'étude.

À la fin de la maternelle, la CFE et les difficultés de comportement ont pu être évaluées auprès de 47 enfants (âge moyen = 6,2 ans; e.t. = 0,30), dont 47% de filles. À la naissance de l'enfant, 85% des mères avaient plus de 25 ans, 18% avaient entre 22 et 25 ans et 18% avaient 21 ans ou moins. Les enfants vivent majoritairement au sein d'une famille nucléaire (85%). Le revenu annuel moyen des familles, en dollars canadiens, se situe entre 40 000 et 49 000 \$ et les deux tiers des familles vivent au-dessus du seuil de la pauvreté (36 000 \$ pour une famille de 4 personnes ; Gouvernement du Québec, 2015). Ce sont 46% des mères et 42% des pères qui n'ont pas complété leur 5^e secondaire³. Au moment de sélectionner les enfants pour l'étude, 40,4% présentaient un score supérieur au 75^e percentile sur le plan des difficultés intériorisées (échelles joyeux-déprimé, anxieux-confiant et isolé-intégré du PSA – parents ; Dumas *et al.*, 1997) et 29,8% sur le plan des difficultés extériorisées (échelles agressif-contrôlé, irritable-tolérant et égoïste-prosocial du PSA – parents ; Dumas *et al.*, 1997).

Mesures

Difficultés de comportement. Les difficultés de comportement de l'enfant sont évaluées avec les 28 énoncés de l'échelle de maturité affective de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) (Janus et Offord, 2007), version française du *Early Development Instrument*. Trois sous-échelles sont

³ Le 5^e secondaire du Québec correspond à la première année de lycée en France, au 5^e secondaire en Belgique et au Gymnase, sec. degrés 2 en Suisse.

utilisées : comportements anxieux et craintifs (a de la peine quand sa mère ou son père le quitte ; manifeste de la peur et de l'anxiété; $\alpha=0,81$; Janus, Walsh et Duku, 2005) ; comportements agressifs (fait des crises de colère ; frappe les autres ou fait preuve de méchanceté; $\alpha=0,86$); comportements d'hyperactivité et d'inattention (est impulsif, agit sans réfléchir; n'est pas attentif; $\alpha=0,92$). L'enseignant indique sa perception sur une échelle de type Likert en trois points allant de souvent/très vrai à jamais/pas vrai. L'échelle des comportements anxieux et craintifs est utilisée pour représenter les difficultés de comportement intériorisé. Les échelles de comportements agressifs et comportements d'hyperactivité et d'inattention étant fortement corrélées ($r = 0,65$), la moyenne de celles-ci est utilisée pour représenter les difficultés de comportement extériorisé. L'enfant qui obtient un score de 3 atteint les normes développementales liées à la sous-échelle et ne présente donc pas de difficulté. Au contraire, l'enfant qui obtient un score de 1 ne répond pas aux normes et a des difficultés.

Indice d'adversité sociodémographique. Cinq facteurs de risque correspondant aux caractéristiques sociodémographiques rapportées par le parent (jeune âge de la mère à la naissance, monoparentalité, faible revenu familial, faible scolarité de la mère, faible scolarité du père) ont permis de constituer l'indice d'adversité. Pour chaque facteur, une cote allant de 0 à 2 est attribuée à chaque enfant en fonction du niveau de risque. L'addition de ces cotes mène à un indice d'adversité variant entre 0 et 10 où plus le score est élevé, plus il y a d'adversité.

Collaboration famille-école. Les versions françaises de deux questionnaires développés par le Oregon Social Learning Center (Involve-t; Involve-p; Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008) ont été utilisées auprès du parent et de l'enseignant pour évaluer trois dimensions de la CFE : la fréquence et la qualité de la communication (version parent et version enseignant), l'implication parentale à la maison (version parent) et l'implication parentale à l'école (version enseignant). Le questionnaire complété par l'enseignant comporte 20 énoncés pour lesquels il se

positionne sur une échelle de type Likert en 5 points. Sept énoncés mesurent la fréquence à laquelle l'enseignant contacte le parent ($\alpha=0,45$; par ex. téléphone au parent, l'invite à une réunion) et sept énoncés évaluent la fréquence des contacts réels parent-école ($\alpha=0,65$; par ex. parent participe à une réunion ; téléphone à l'enseignant). Ces deux sous-échelles étant fortement corrélées dans la présente étude ($r=0,68$), elles ont été regroupées pour former l'échelle de communication selon l'enseignant ($\alpha=0,66$). Six énoncés évaluent l'implication du parent dans les activités organisées par l'école ($\alpha=0,89$). Le questionnaire complété par le parent compte aussi 20 énoncés pour lesquels il se positionne sur une échelle de type Likert en 5 points et répartis en deux sous-échelles : la communication avec l'enseignant, évaluée à partir de sept énoncés ($\alpha=0,78$), et l'implication du parent dans les activités scolaires à la maison, évalués à partir de 13 énoncés ($\alpha=0,71$). Au total, quatre échelles de CFE ont donc été utilisées. Tels que rapportés, les alphas de Chronbach obtenus auprès du présent échantillon sont tous bons ou très bons.

Résultats

Les statistiques descriptives et corrélationnelles des variables à l'étude sont présentées au tableau 1. Les enseignants de notre échantillon rapportent communiquer avec les parents une à deux fois par trois mois en moyenne. Ils rapportent aussi que les parents s'impliquent quelques fois par année dans les activités préparées par l'école. Les parents indiquent qu'ils considèrent en moyenne qu'il est relativement important de s'impliquer dans les apprentissages à la maison, mais ils se sentent peu considérés dans la communication avec l'enseignant. Pour ce qui est de l'indice d'adversité des familles de notre échantillon, il atteint un score maximal de huit, sur un total possible de dix, le score moyen étant de deux. Donc, en moyenne, les familles ont peu de risques sociodémographiques. Malgré tout, 18 % des familles obtiennent un indice de cinq et plus, indiquant une adversité considérable. Par exemple, un indice de cinq pourrait représenter une famille monoparentale (cote de 2) ayant un revenu annuel de moins de 30 000 \$ (cote de 2), dont la mère avait 22 ans à

la naissance de l'enfant (cote de 1) et où les deux parents ont un diplôme d'études professionnelles (cotes de 0).

Variables	1	2	3	4	5	6	7
N	47	45	46	47	47	47	47
Moyenne	3,8	3,86	4,61	2,14	2,72	2,68	2,35
Écart type	0,93	0,38	0,44	0,48	2,27	0,56	0,76
Minimum	1,67	2,95	2,73	1,57	0	1	1
Maximum	5	4,60	5	4,63	8	3	3
Corrélations							
1. Implication à l'école ^a	1	,14	,25	,03	-,30*	,20	,19
2. Communication par ^b		1	,45**	,12	,13	,11	-,03
3. Implication à la maison ^c			1	,06	-,19	,20	-,12
4. Communication ens ^d				1	-,20	-,33*	-,48**
5. Indice d'adversité					1	,12	,03
6. Difficultés intériorisées						1	,26 ^t
7. Difficultés extériorisées							1

Tableau 1
Statistiques descriptives des variables à l'étude et corrélations entre ces variables

Note : ^a Implication du parent dans les activités préparées par l'école; ^b Communication du point de vue du parent; ^c Implication du parent dans les apprentissages à la maison; ^d Communication du point de vue de l'enseignant; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, ^t $p < 0,10$

Toutes les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS version 22 (IBM Corp., 2013). Avant de procéder aux analyses de régression, le respect du postulat de normalité pour l'ensemble des variables à l'étude a été vérifié (Kline, 2005). En outre, les corrélations entre les quatre variables représentant la CFE (voir tableau 1) montrent une colinéarité suffisamment faible permettant de les intégrer simultanément dans des régressions. Afin de vérifier si la CFE prédit 1) les difficultés de comportement intériorisé et 2) les difficultés extériorisées, deux analyses de régressions linéaires ont été effectuées. Les quatre échelles de CFE constituent les

prédicteurs, entrés simultanément dans les régressions. Les résultats de ces deux modèles de régression sont présentés au tableau 2. Ceux-ci indiquent que la communication du point de vue du parent et l'implication à la maison dans les devoirs ne sont pas associées aux difficultés de comportement intériorisé et extériorisé. La communication du point de vue de l'enseignant est associée négativement aux difficultés de comportement intériorisé et extériorisé. Plus l'enseignant rapporte avoir une communication fréquente avec le parent, plus l'enfant

	Difficultés de comportement extériorisé (R-deux = 0,30)	Difficultés de comportement intériorisé (R-deux = 0,22)
	β	β
Communication parent	-0,09	0,05
Communication enseignant	-0,48 ***	-0,39 ***
Implication à la maison	-0,21	0,19
Implication à l'école	0,25 ^t	0,16

présente des difficultés de comportement, tant extériorisé qu'intériorisé. De plus, l'implication des parents à l'école tend à prédire les difficultés de comportement extériorisé, mais ne prédit pas les difficultés intériorisées. Ainsi, plus l'enseignant observe que le parent participe à des activités préparées par l'école, moins l'enfant présente de difficultés de comportement extériorisé.

Tableau 2
Résultats des régressions linéaires

Note : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, ^t $p < 0,10$

Le second objectif consiste à vérifier si les dimensions de la CFE modèrent la relation entre l'indice d'adversité et les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé. Afin de vérifier ce rôle modérateur, la procédure de Baron et Kenny (1986) est suivie. Huit analyses de régressions linéaires hiérarchiques (4 dimensions X 2 variables dépendantes) en deux blocs ont été effectuées. Une échelle de CFE et l'indice d'adversité sont entrés dans un premier bloc alors que l'interaction entre ces deux termes est entrée dans un deuxième bloc. Les résultats de ces analyses, présentés au tableau 3, montrent que seule la communication du point de vue de l'enseignant

modère la relation entre l'indice d'adversité et les difficultés de comportement intériorisé. Des analyses post-hoc, soit deux régressions linéaires, ont été effectuées afin décortiquer le lien entre l'indice d'adversité et les difficultés intériorisées, pour chacun des niveaux de communication selon l'enseignant (voir figure 1). Les résultats de ces analyses précisent que, pour les familles ayant un indice d'adversité élevé (un écart-type au-dessus de la moyenne), la communication fréquente est associée à plus de difficultés intériorisées chez l'enfant (puisque'un score élevé aux comportements intériorisés indique l'absence de problème). Au contraire, pour les familles ayant un indice d'adversité faible (un écart-type au-dessous de la moyenne), une fréquente communication est associée à moins de difficultés intériorisées chez l'enfant.

Tableau 3
Résultats des régressions linéaires hiérarchiques

	Difficultés de comportement intériorisé		Difficultés de comportement extériorisé	
	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 1	Bloc 2
	β	β	β	β
Communication par Adversité	0,06	0,06	-0,03	-0,03
Interaction communication par X adversité	0,05	0,06	0,04	0,02
R-deux		-0,06		0,12
R-deux	0,02	0,03	0,00	0,03
Communication ens Adversité	-0,19*	-0,04	-0,38**	-0,43*
Interaction communication ens X adversité	0,03	0,19	-0,06	-0,08
R-deux		0,20*		-0,07
R-deux	0,11	0,19	0,24	0,25
Implication à l'école Adversité	0,15	0,16	0,17	0,17
Interaction implication à l'école X adversité	0,11	0,12	0,07	0,07
R-deux		0,07		-0,01
R-deux	0,07	0,08	0,04	0,05
Implication à la maison Adversité	0,14	0,14	-0,09	-0,09
Interaction implication à la maison X adversité	0,09	0,09	0,00	-0,00
R-deux		-0,01		-0,14
R-deux	0,06	0,06	0,01	0,04

Note : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

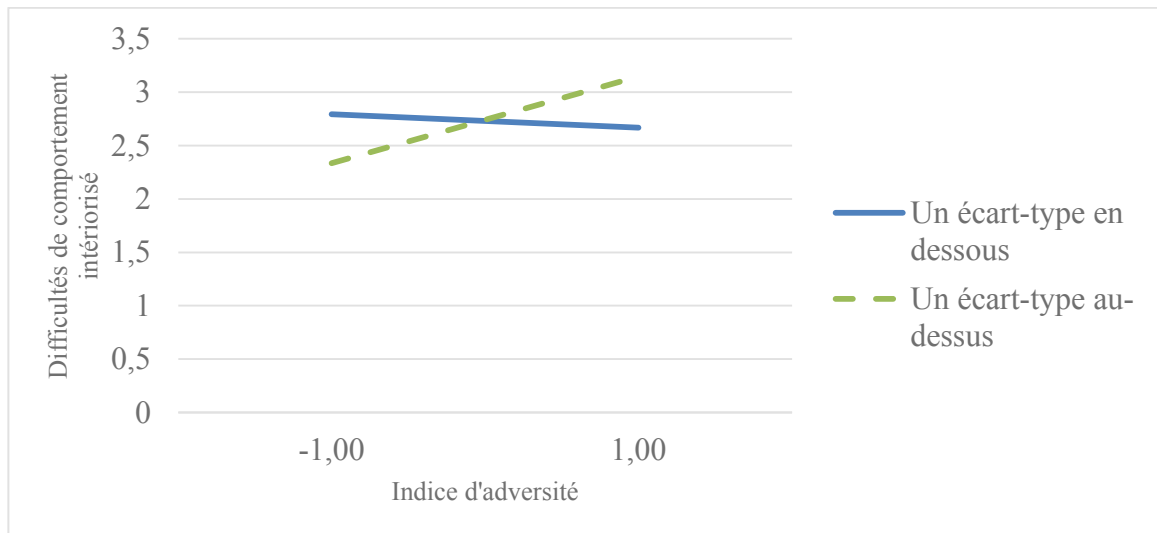


Figure 1. Relation entre l'adversité et les difficultés de comportement intériorisé modérée par le niveau de communication.

Discussion

La présente étude s'est intéressée au rôle de la CFE dans la prévention des difficultés de comportement intériorisé et extériorisé des enfants de maternelle qui présentaient une préparation scolaire limitée. D'abord, en raison de notre mode de recrutement, il importe de rappeler que les parents de l'échantillon se disent tous préoccupés par la transition scolaire. De plus, l'indice d'adversité constitué pour l'étude est relativement bas, indiquant que les familles présentent généralement peu de vulnérabilités sur le plan sociodémographique. Ces particularités qui caractérisent l'échantillon, c'est-à-dire le peu de difficultés sociodémographiques et la sensibilité parentale aux besoins de leur enfant, permettent de contextualiser l'interprétation des résultats obtenus.

Les trois dimensions de la CFE (communication telle que perçue par le parent et par l'enseignant, implication du parent dans les apprentissages à la maison et implication du parent dans les activités de l'école) ont été étudiées. Les résultats indiquent

toutefois que c'est la communication, telle que perçue par l'enseignant, qui est la plus fortement liée aux difficultés comportementales, tant intériorisées qu'extériorisées. Pour l'ensemble de l'échantillon, une communication plus fréquente est associée à plus de difficultés. Il semble que plus les enseignants observent des difficultés chez l'enfant, plus ils communiquent fréquemment avec le parent, probablement dans le but de l'informer, de collaborer avec lui, de lui apporter du soutien et de solliciter aussi du soutien. De tels résultats ont aussi été obtenus par d'autres, notamment par Hoglund *et al.* (2014). Par contre, seule la fréquence ayant été mesurée ici, il est impossible de décrire le but et le contenu de leur communication. Ces résultats suggèrent aussi qu'il y a peu de communication entre parents et enseignants si l'enfant présente moins de comportements dérangeants. Ces comportements constituent d'ailleurs l'une des principales raisons pour lesquelles les parents vulnérables communiquent avec l'enseignant (McBride, Dyer, Liu, Brown et Hong, 2009; Shumow et Miller, 2001).

La présente étude a aussi démontré le rôle modérateur de la communication, telle que perçue par l'enseignant, dans la relation entre les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement intériorisé. La communication constitue donc un facteur de protection pour les enfants les plus vulnérables sur le plan des caractéristiques sociodémographiques, contre les difficultés de comportement intériorisé à la maternelle. En effet, contrairement aux familles qui comptent moins de facteurs de risque sociodémographiques, dans les familles ayant un indice d'adversité plus élevé, on observe que plus la communication entre parent et enseignant est fréquente, moins l'enfant présente de difficultés intériorisées. Ce constat suggère que la communication diminue le risque lié aux facteurs sociodémographiques eu égard aux difficultés de comportement intériorisé. Cette communication entre l'école et la famille permettrait possiblement aux parents les plus vulnérables de mieux comprendre le vécu de leur enfant à l'école, d'être plus sensibles aux comportements intériorisés de leurs enfants et de mieux le soutenir.

Notre étude est la première à étudier les difficultés de comportement extériorisé et intériorisé et démontre leurs particularités.

Une autre dimension de la CFE, l'implication des parents dans les activités à l'école tend à prédire les difficultés de comportement extériorisé. En raison de la petite taille de notre échantillon, cette tendance mérite d'être discutée, celle-ci étant cohérente avec les résultats d'études qui observent que plus le parent est impliqué à l'école, moins l'enfant présente de difficultés de comportement (Domina, 2005 ; Fantuzzo *et al.*, 2004 ; McCormick *et al.*, 2013). Ceci suggère que tout comme chez les enfants de la population générale, les enfants qui présentaient des lacunes sur le plan de leur préparation scolaire bénéficient de la présence de leur parent à l'école. Une explication possible est que cette présence soutient la communication entre parent et enseignant et démontre aux enfants l'importance accordée à l'éducation par leurs parents. La dernière dimension de la CFE, l'implication des parents dans les apprentissages à la maison, n'est pas associée aux difficultés de comportement des enfants. D'autres études ont observé cette absence de lien entre ces variables, notamment l'étude transversale de McCormick *et al.* (2013). Étant donné que les enfants de l'échantillon ne sont qu'à la maternelle, on peut supposer que les exigences de l'école pour la réalisation de devoirs ou de leçons sont minimales et que les parents sont peu appelés à s'impliquer dans les apprentissages scolaires à la maison. De plus, il est possible que cette dimension de la CFE, plus cognitive, soit liée aux apprentissages des enfants plutôt qu'à leur comportement.

Ces résultats ont des répercussions cliniques indéniables puisqu'ils mettent en lumière l'importance de la communication entre les parents et les enseignants ainsi que de l'implication parentale à l'école, surtout pour les familles présentant des caractéristiques sociodémographiques défavorables. Il semble donc fondamental de favoriser une relation positive entre les parents et les enseignants. Une politique,

applicable à tous les enseignants, balisant la communication entre le parent et l'enseignant pourrait être mise en place afin de solliciter tous les parents, même ceux provenant de milieux défavorisés. Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013) observent que le moyen privilégié par les enseignants pour la communication, tel le message écrit, est celui qui est le moins efficace pour les parents vulnérables (Lueder, 2011). Ils recommandent plutôt de favoriser une communication bidirectionnelle considérant le parent comme l'acteur principal et le partenaire dans la relation (Dumoulin *et al.* 2013 ; Christenson et Sheridan, 2001). De plus, Henderson et Mapp (2002) suggèrent de favoriser les rencontres individuelles et les rendez-vous téléphoniques réguliers, lesquels facilitent la discussion ouverte avec le parent, notamment ceux qui présentent de faibles compétences en lecture, souvent ceux qui proviennent des milieux défavorisés (Dumoulin *et al.*, 2013 ; Lueder, 2011). Dans un autre ordre d'idée, le contenu de la communication est aussi à considérer. En effet, la communication devrait porter sur des éléments positifs afin de maintenir une relation à long terme avec les parents, comme le proposent certains programmes tels que *Ces années incroyables* par exemple (Webster-Stratton *et al.*, 2008). Dans la présente étude, les enfants sont jeunes. Étant donné le rôle de la CFE, on suggère de saisir l'opportunité, dès la maternelle, pour établir un climat de confiance, lequel favorisera la collaboration future avec d'autres enseignants et sera facilité par des propos accueillants et positifs de la part des enseignants. Les contacts réguliers permettent plus facilement d'aborder tant les comportements positifs que négatifs de l'enfant (Deslandes, 2001; Epstein, 2001; Lueder, 2011). Enfin, Dumoulin *et al.* (2013) attirent l'attention sur le langage utilisé par les enseignants, souvent peu adapté aux familles de milieux défavorisés. Ils suggèrent d'encourager l'utilisation d'un langage simple, de manière à susciter une relation réciproque.

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur le rôle de la CFE dans le développement des difficultés de comportement, mais elle comporte quelques limites. D'abord, la petite taille de l'échantillon a pu camoufler certains liens entre des

variables. Les liens observés en dépit de cette petite taille sont toutefois particulièrement saillants. Les prochaines études sur la CFE qui seront réalisées auprès d'échantillons à risque devraient porter sur un plus grand nombre d'enfants. Par ailleurs, comme la CFE et les difficultés de comportement ont été mesurées au même moment, il est impossible de déterminer la nature des liens entre la CFE et les difficultés de comportement. Les observations transversales permettent de constater des liens à un moment donné, mais pas de vérifier comment les deux variables évoluent conjointement dans le temps. Plusieurs points de mesure des deux variables seraient favorables pour confirmer que la CFE constitue un facteur de protection. Finalement, les difficultés de comportement ont été évaluées par les enseignants seulement, à l'école, puisque l'étude portait sur ces difficultés dans un contexte de transition scolaire. Une prochaine étude bénéficierait toutefois de solliciter aussi la perception des parents au sujet des difficultés de leurs enfants puisque ceux-ci peuvent percevoir certains comportements invisibles à l'école.

En conclusion, cette étude a vérifié si la CFE représentait un facteur de protection pouvant contrer l'impact des caractéristiques sociodémographiques défavorables sur les difficultés de comportement extériorisé et intériorisé des enfants de maternelle qui présentent des difficultés particulières. Les résultats montrent que lorsque les parents et l'enseignant communiquent ensemble fréquemment, les enfants ont tendance à présenter davantage de difficultés intériorisées et extériorisées. Par contre, pour les familles les plus vulnérables, une communication plus fréquente est associée à moins de problèmes de comportement intériorisé, ce qui en fait un facteur de protection contre l'adversité. Par ailleurs, l'implication des parents à l'école est associée à moins de problèmes de comportement.

RÉFÉRENCES

- Baron, R. M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6),1173-1182
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development : Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Campbell, S.B., Pierce, E.W., Moore, G., Markovitz, S. et Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8(4), 701-719.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. et Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial / foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Cardin, J.-F., Desrosiers, H., Belleau, L., Giguère, C. et Boivin, M. (2011). *Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire*. Institut de la statistique du Québec.
- Chew, A. L. (1987). Developmental and interpretive manual for the Lollipop test: A diagnostic screening test of school readiness-revised. Atlanta, GA: Humanics.
- Christenson, S. L. et Cleary, M. (1990). Consultation and the parent educator partnership: A perspective, *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 1(3), p. 219-241.
- Christenson, S.L. et Sheridan S.M. (2001). Family-school relationships as a protective factor. Dans S. L. Christenson et S. M. Sheridan (dir.). *Schools and Families: Creating essential connections for Learning* (p. 7-30). New York: The Guilford Press.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir). *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfant d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec: Les Publication du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement. *Elementary School. Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Dumas, J.E., LaFreniere, P.J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). Profil socio-affectif (PSA): Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des

- enfants de 2 ans ½ à 6 ans. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée. Paris, France, 67p.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Éducation*, 9, 4-18.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dunn, L., Thériault-Whalen, C., et Dunn, L. (1993). Echelle de vocabulaire en images peabody: Adaptation française du peabody vocabulary test-revised. Toronto: Psycan.
- El Nokali, N., Bachman, H. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School (English). *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J. et Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for children we share, *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnership*. Boulder, Westview.
- Esler, A.N., Godber, Y. et Christenson, S.L. (2002). « Best practices in supporting home-school collaboration », dans A. Thomas et J. Grimes, *Best Practices in School Psychology*, Washington, National Association of School Psychologists, p. 389-411.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2004). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 2000, 197-218.
- Fortin, L. (2003). Students antisocial and aggressive behavior: Development and prédiction. *Journal of Educational Administration*. 41(6), 22-52.

- Fuller, S. (2004). Characteristics, Predictors and Correlates of Home-Initiated Communication in Preschool and Kindergarten. Dissertation non-publiée, Université de Virginia.
- Guedenay, A. et Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : Une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La psychiatrie de l'enfant*, 49, 227-278.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Sports et des Loisirs.
- Gouvernement du Québec (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *Seuil du faible revenu, MFR-seuils après impôts, selon la taille du ménage, Québec, 2012-2013*. Québec : Institut de la Statistique.
- Hammen, C. et Rudolph, K. D. (2003). Childhood Mood Disorders. In E. J. Mash et R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 233-278). New York: Guilford Press.
- Henderson, A.T. et Mapp, K.L. (2002) *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community.
- Hoglund, W.G., Jones, S.M., Brown, J.L. et Aber, J.L. (2014). The Evocative Influence of Child Academic and Social Adjustment on Parent Involvement in Inner-City Schools. *Journal of Education Psychology*, 107(2), 517-532.
- Hugues, J. et Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationship on lower achieving readers' engagement and achievement in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39-51.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iruka, I.U., Winn, D.C., Kingsley, S.J. et Orthodoxou, Y.J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills : Do child ethnicity and family income matter?. *The Elementary School Journal*, 111(3), 387-408.
- Janus M. et Offord, D.R. (2007). Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1). 1-22.
- Janus, M., Walsh, C. et Duku, E. (2005). Early development instrument: Factor structure, sub-domains and Multiple Challenge Index. *Department of*

Psychiatry and Biobehavioural Sciences, McMaster University, Annual Research Day.

- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY : Guilford.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. et McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.
- Ladd, G.W., Herald, S.L. et Kochel, K.P. (2006). School readiness : Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17, 115-150.
- Lafreniere, P.J. et Dumas, J. E (1992) A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*, 4(3), 385-402.
- Larose, F., Terrisse, B. et Bédard, J. (2008). Les déterminants des besoins des parents québécois ayant des enfants d'âge préscolaire et primaire au regard de l'information et de la formation à la vie scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 23, 39-61.
- Lueder, D.C. (2011). *Involvint hard-to-reach-parents. Creating family/school partnerships*. Lanham: The Rowman et Littlefield Publishing Group.
- Marcotte, D. (2000) La prévention de la depression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention de problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I : les problèmes internalisés* (p. 221-270). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- McBride, B.A., Dyer, W.J., Liu, Y., Brown, G.L. et Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 498-508
- McCormick, M.P., Cappella, E., O'Connor, E.E. et McClowry, S.G. (2013). Parent Involvement, Emotionnal Support and Behavior Problems : An Ecological Approach. *Elementary School Journal*, 114(2), 277-300.
- Murray J. et Farrington, D.P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency : Key Findings From Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement : A french Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46, 984-994.

- Petitclerc, A. et Tremblay, R.E. (2009). Childhood Disruptive Behaviour Disorders : Review of Their Origin, Development and Prevention. *La Revue canadienne de psychiatrie*, 54(4), 222-231.
- Powell, D.R., Son, S., File, N. et San Juan, R.R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Qi, C.H. et Kaiser, A.P. (2003). Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families : Review of the Literature. *Topix in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216.
- Raffaele, L.M. et Knoff, H.M. (1999). Improving home-school collaboration within disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28, 448-466.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Roeser, R.W. (1998). On schooling and mental health : introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 33(4), 129-133.
- Sheldon, S. et Epstein, J. (2005). Involvement counts : Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L. et Knoche, L. L. (2006). « The effects of conjoint behavioural consultation in early childhood settings », *Early Education and Development*, 17, p. 593-617.
- Shumow, L. et Miller, J.D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Tichovolsky, M.H., Arnold, D.H. et Baker, C.N. (2013). Parent predictors of changes in child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 336-345.
- Tremblay, R.E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25, 399-407.
- Waanders C., Mandez J.L. et Downer, J.T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(2007). 619-636.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and

Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5). 471-488.

Zigler, E., Gilliam, W.S. et Jones, S.M. (2006). *A vision for universal preschool education*. New York, Cambridge University **P**

ANNEXE A – Recension des écrits initiale

Méthodologie de recension

Les articles choisis dans cette recension des écrits visent à répondre à la question suivante : quelle est la contribution respective de la collaboration famille-école et les caractéristiques sociodémographiques dans l'explication des difficultés de comportement chez les enfants d'âge primaire ? Pour ce faire différentes banques de données PsycINFO, SocINDEX, ERIC et FRANCIS ont été consultées afin de répertorier les écrits pertinents en lien avec la question de recherche posée. Des mots-clés anglophones ont été identifiés pour chaque variable, lesquels ont été croisés sur chaque banque de données séparément, sauf pour ERIC et FRANCIS qui ont été traitées conjointement. Le premier groupe de mots-clés incluait les termes « home-school collaboration », « home-school partnership », « parent involvement », « home-school relationship », « parent-school collaboration », « family-school partnership », « parent-school partnership », « parent-school relationship », « family involvement », « parent-teacher relationship », « parent-teacher collaboration », « parent-teacher partnership », « family-school relationship », « family-school collaboration ». Le deuxième groupe de mots contenait les termes suivants : « economic hardship », « single parenthood », « socioeconomic status », « education », « sociodemographic », « income level », « social support » et « poverty ». Le dernier groupe regroupait les termes « social adjustment », « social skills », « emotional adjustment », « behavio* », « social competence », « social functioning » et « child adjustment ». Les guillemets ont été utilisés pour les banques de données PsycINFO et SocINDEX, mais pas pour ERIC et FRANCIS. Des restrictions ont été appliquées afin de sélectionner des articles revus par les pairs et de contenir les mots-clés dans le sujet des articles pour les banques de données PsycINFO, ERIC et FRANCIS et contenir les mots-clés dans la section *keywords* pour la banque SocINDEX.

La recension des écrits a été mise à jour en juin 2016. PsycINFO a permis d'identifier 87 articles. Dans SocINDEX, 9 articles sont ressortis et 294 articles sont

ressortis dans ERIC et FRANCIS. Les articles ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie selon les critères d'inclusion et d'exclusion suivants pour une sélection finale. Pour être retenus, les articles devaient utiliser la collaboration famille-école et les caractéristiques sociodémographiques de la famille comme variable indépendante. De plus, les articles devaient considérer les difficultés d'adaptation comme variable dépendante. Les articles traitant des trois dimensions de la CFE telle que définie dans ce projet étant plutôt rare, ceux traitant d'une seule dimension ont aussi été retenus. De surcroît, les articles retenus devaient être des études primaires en français ou en anglais. Aussi, l'échantillon de l'étude devait être constitué d'enfants d'âge préscolaire ou primaire. Par contre, si les enfants avaient une condition particulière, comme une déficience intellectuelle ou un diagnostic lié au spectre de l'autisme, l'étude était exclue. Finalement, les études évaluant un programme ou un traitement ont été exclues. À la suite de l'application des critères de sélection, 7 articles ont été retenus afin de répondre à la question de recherche.

Caractéristiques des études recensées

Les études recensées ont toutes été publiées entre 2004 et 2013, ce qui permet d'observer que le domaine de recherche traité est récent. Plus précisément, toutes étudient la communication entre l'école et la famille, six abordent aussi l'implication à l'école et quatre études traitent de l'implication scolaire à la maison. Pour les difficultés de comportement, six études portent sur les difficultés de comportement extériorisé, quatre discutent également des difficultés de comportement intériorisé. Finalement, une étude ne distingue pas les problèmes de comportement extériorisé et intériorisé. Cependant, à la lecture de ces études, aucune étude ne fait la différence entre les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé dans leurs résultats. Du côté des caractéristiques sociodémographiques, différents facteurs sont utilisés comme le statut socioéconomique, l'état matrimonial de la famille, le nombre d'enfants dans la famille ainsi que l'âge des parents. Le statut socioéconomique est utilisé dans six des sept études. L'état matrimonial est le facteur le plus utilisé après

le statut socioéconomique, représenté dans trois études. Pour ce qui est des deux autres facteurs, ils sont utilisés dans une étude.

Cinq études utilisent un devis longitudinal avec deux temps de mesure, soit à l'automne et au printemps de la maternelle (Fantuzzo *et al.*, 2004; Iruka *et al.*, 2011; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013) ou à un intervalle de quatre ans (Domina, 2005). El Nokali et ses collègues (2010), pour leur part, ont utilisés un devis longitudinal à quatre temps de mesure, soit entre 0 et 36 mois, à la première, troisième et cinquième année du primaire. Finalement, une étude utilise un devis transversal (McCormick *et al.*, 2013). Pour ce qui est des participants, l'ensemble des études ont des échantillons normatifs de taille moyenne, soit d'enfant d'âge préscolaire (Fantuzzo *et al.*, 2004; Iruka *et al.*, 2011; McCormick *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013) ou d'enfants d'âge primaire (Domina, 2005; El Nokali *et al.*, 2010). Cinq échantillons proviennent de population générale (Domina, 2005; El Nokali *et al.*, 2010; Iruka *et al.*, 2011; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013) et deux proviennent de population défavorisée (Fantuzzo *et al.*, 2004; McCormick *et al.*, 2013).

Pour ce qui est de la mesure des difficultés de comportement, trois principaux outils sont utilisés, soit le *Eyberg Child Behavior Inventory*, l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* et le *Social Skills Rating Scales*. Le *Eyberg Child Behavior Inventory* mesure la fréquence et l'intensité des comportements problématiques de l'enfant. Il est complété par l'enseignant (McCormick *et al.*, 2013) ou par le parent (Tichovolsky *et al.*, 2013). L'ASEBA est utilisé par Tichovolsky et ses collègues (2013) qui emploient l'échelle des problèmes extériorisés de la version enseignant et par El Nokali et ses collègues (2010) qui se servent de l'ensemble des échelles remplies par le parent et l'enseignant. Finalement, le *Social Skills Rating Scales* mesure les habiletés sociales et les difficultés de comportement intériorisé et extériorisé. Powell et collègues (2010) emploient les deux échelles remplies par l'enseignant. Les autres études utilisent divers outils sur les difficultés de

comportement. Une étude utilise l'observation directe afin d'évaluer les difficultés de comportement (Tichovolsky *et al.*, 2013).

Pour la CFE, les outils diffèrent pour chaque étude mise à part deux études qui utilisent le *Parent-Teacher Involvement Questionnaire*. Tichovolsky et ses collègues (2013) n'utilisent que 10 items de ce questionnaire rempli par l'enseignant tandis que El Nokali et ses collègues utilisent la totalité de celui-ci complété par le parent et l'enseignant. Pour les autres études, certaines se servent de l'entrevue auprès du parent et de l'enfant (Domina, 2005; Powell *et al.*, 2010), d'un questionnaire maison complété par l'enseignant et le parent (Iruka *et al.*, 2011) ou d'autres outils standardisés remplis par le parent (Fantuzzo *et al.*, 2004; McCormick *et al.*, 2013).

Les caractéristiques sociodémographiques sont évaluées par questionnaire dans six études (Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004; Iruka *et al.*, 2011; McCormick *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013), alors qu'une étude utilise l'entrevue (El Nokali *et al.*, 2010). L'ensemble des informations sont rapportées par le parent. Les variables considérées sont le statut socioéconomique (Domina, 2005; El Nokali *et al.*, 2010; Fantuzzo *et al.*, 2004; Iruka *et al.*, 2011; McCormick *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010), l'état matrimonial de la famille (Domina, 2005; McCormick *et al.*, 2013; Tichovolsky *et al.*, 2013), le nombre d'enfant par famille (El Nokali *et al.*, 2010) et l'âge du parent (El Nokali *et al.*, 2010).

Finalement, les stratégies d'analyse sont semblables pour la majorité des études. En effet, six études utilisent les régressions hiérarchiques pour l'analyse de leurs données (Domina, 2005; El Nokali *et al.*, 2010; Iruka *et al.*, 2011; McCormick *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013). Fantuzzo et ses collègues (2004) utilisent, pour leur part, des analyses MANOVA à deux niveaux ainsi que des analyses de corrélation.

Résultats des études recensées

Cette partie abordera les résultats des études recensées. Il est à noter que pour être incluses dans la recension, les études devaient porter à la fois sur la CFE, les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement d'enfants d'âge préscolaire ou primaire. Dans un premier temps, les liens observés entre la CFE et les difficultés de comportement seront présentés. Ensuite, les relations entre les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement seront expliquées puis ces mêmes caractéristiques seront mises en relation avec la CFE. Finalement, l'interaction entre les caractéristiques sociodémographiques et la CFE sera exposée.

Synthèse des résultats traitant des relations entre la collaboration famille-école et les difficultés de comportement

Des sept études recensées, trois portent sur la CFE en général, donc sans distinction entre les trois dimensions. Leurs résultats sont unanimes. Plus les parents et l'enseignant de leur enfant collaborent de manière positive et fréquente, moins celui-ci présente de problèmes de comportement, et ce, tant au niveau extériorisé et intériorisé (El Nokali *et al.*, 2010; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013). Par exemple, Powell et ses collègues (2010) ont réalisé une étude auprès de 140 enfants. Par le biais d'entrevue, ils ont évalué la perception qu'ont le parent et l'enseignant de leur relation. Ils ont évalué les difficultés de comportement avec *Social Skills rating system*. Lorsque le parent perçoit une meilleure relation avec l'école leur enfant, ce dernier en bénéficie et présente moins de difficultés de comportement.

Trois études portent sur la composante de la communication. Les études montrent qu'une meilleure communication entre le parent et l'enseignant est associée à moins de problèmes de comportement (Domina, 2005; Iruka *et al.*, 2011; McCormick *et al.*, 2013). Par exemple, Iruka et ses collègues (2011) observent que

les enfants ont tendance à présenter moins de difficultés comportementales aux échelles du *Parent-Child Rating Scale* et du *Teacher-Child Rating Scale* lorsque le parent et l'enseignant rapportent une communication fréquente et de qualité à leur questionnaire maison.

L'implication à la maison a fait l'objet de trois études qui obtiennent des résultats contradictoires. Deux études rapportent que, chez les enfants âgés de 4 à 7 ans, le fait d'avoir des parents qui s'impliquent dans les apprentissages à la maison diminue la présence de difficultés de comportement (Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004). Par contre, l'étude de McCormick et ses collègues (2013), réalisée auprès d'un échantillon de 222 enfants âgés en moyenne de 5,32 ans, n'a pas obtenu de résultats significatifs entre cette dimension et les problèmes de comportement extériorisé. Ces trois études se distinguent par le devis utilisé, une étude est transversale (McCormick *et al.*, 2013) et deux études sont longitudinales (Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004). Dans ces deux dernières études, d'autres facteurs pourraient avoir influencé la diminution des difficultés comportementales tels que le passage du temps.

Finalement, trois des études recensées abordent la dernière dimension de la CFE, soit l'implication du parent dans les activités préparées par l'école. Les résultats des études sont les mêmes, soit que plus un parent est impliqué dans les activités scolaires, moins son enfant présente de difficultés de comportement, sans distinction entre les difficultés intériorisées et extériorisées. (Domina, 2005; Fantuzzo *et al.*, 2004; McCormick *et al.*, 2013).

Synthèse des résultats traitant des relations entre les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement

Six des sept études recensées observent une relation significative entre les caractéristiques sociodémographiques et les difficultés de comportement. En général, les enfants de familles plus favorisées présentent moins de difficultés de

comportement (Domina *et al.*, 2005; El Nokali *et al.*, 2010; Iruka *et al.*, 2011; Powell *et al.*, 2010; Tichovolosky *et al.*, 2013). Plus précisément, les familles ayant un statut socioéconomique élevé, ayant un meilleur statut d'emploi et un niveau d'éducation plus élevé ont des enfants avec moins de difficultés de comportement (Domina, 2005; Iruka *et al.*, 2011). Par contre, les familles monoparentales ont des enfants qui présentent plus de difficultés de comportement (McCormick *et al.*, 2013; Iruka *et al.*, 2011; Tichovolosky *et al.*, 2013).

Synthèse des résultats traitant des relations entre les caractéristiques sociodémographiques et la collaboration famille-école

Trois études ont vérifié les liens entre les caractéristiques sociodémographiques et la CFE. Leurs résultats convergent tous pour dire qu'il n'existe pas de lien entre ces deux variables (Fantuzzo *et al.*, 2004; Iruka *et al.*, 2011; Powell *et al.*, 2010).

Synthèse des résultats traitant de l'interaction entre la collaboration famille-école et les caractéristiques sociodémographiques pour expliquer les difficultés de comportement

De toutes les études recensées, deux étudient l'interaction entre la CFE et les caractéristiques sociodémographiques pour expliquer les difficultés de comportement. L'étude d'Iruka et ses collègues (2011) ont vérifié l'effet de la communication sur le revenu et les difficultés de comportement. Leurs résultats montrent que chez les familles mieux nanties, lorsque les parents et les enseignants communiquent ensemble, les enfants en bénéficient et leurs difficultés comportementales diminuent. L'étude de Domina (2005), pour sa part, étudie l'interaction entre le statut socioéconomique et la CFE. Cette étude démontre que la CFE a une plus grande influence sur les difficultés de comportement chez les familles avec un faible statut socioéconomique. De plus, cette étude démontre que les parents avec un faible

revenu qui s'impliquent dans les activités scolaires ont des enfants avec moins de difficultés de comportement. Par contre, les parents plus riches qui s'impliquent dans les activités scolaires ont des enfants présentant plus de difficultés comportementales. Finalement, pour ce qui est de l'implication à la maison, peu importe le niveau du statut socioéconomique de la famille, les enfants présentent moins de difficultés de comportement quatre ans plus tard. Cependant, on observe que l'influence est plus grande chez les enfants provenant de milieux sociodémographiques plus aisés.

Limites des études recensées et pertinence scientifique de l'étude

Quelques limites sont présentes dans les études recensées. Premièrement, quatre études (Fantuzzo *et al.*, 2004; McCormick *et al.*, 2013; Powell *et al.*, 2010; Tichovolsky *et al.*, 2013) ont eu recours à un seul observateur de la CFE, soit uniquement le parent ou l'enseignant. Par contre, comme définie précédemment, la CFE est une relation de collaboration. Donc, n'utiliser qu'un répondant ne permet pas d'avoir la vision des deux parties prenantes de la relation. Dans la présente étude, l'utilisation de deux répondants, enseignant et parent, permet de pallier à cette limite et ainsi rendre les résultats plus généralisables aux deux milieux de vie impliqués. Aussi, le fait d'utiliser deux répondants aidera à diminué le biais de la désirabilité sociale que pourrait vivre le parent ou l'enseignant face à ses propres comportements.

Deuxièmement, quatre études s'intéressent aux trois dimensions de la CFE et la majorité des études différencie chaque dimension dans leurs analyses statistiques sauf l'étude de Tichovolsky et ses collègues (2013). Donc, cette étude ne donne aucune information sur l'influence des diverses dimensions sur les difficultés d'adaptation. Deux études n'étudient que deux dimensions de la CFE et une étude s'attarde à un seul aspect. Or, la CFE est un concept multidimensionnel incluant trois dimensions jouant des rôles distincts. De ce fait, comprendre l'influence de chacune auprès des familles et des difficultés d'adaptation chez les enfants permettra de mieux comprendre la contribution de la CFE dans l'explication des difficultés de

comportement. C'est pourquoi cette étude prend en considération les trois dimensions de la CFE.

Troisièmement, la majorité des études n'utilisent que le revenu comme caractéristiques sociodémographiques. Pour les études qui utilisent d'autres caractéristiques, elles les analysent séparément lorsqu'elles traitent les données. Cependant, les études montrent que la présence simultanée de plusieurs facteurs de risque augmente considérablement la probabilité d'apparition et de maintien des difficultés de comportement (Rutter, 1985). De ce fait, la présente étude utilise un cumul de facteurs de risque afin de voir si son impact sera plus grand sur les difficultés comportementales.

Finalement, quatre études utilisent des questionnaires permettant de mesurer les différents types de difficultés de comportement (extériorisé et intériorisé). Par contre, aucune ne fait la différence entre les deux types de difficultés dans leurs analyses statistiques. Cependant, les études montrent que les conséquences à long terme sur l'adaptation des enfants sont différentes selon le type de difficultés présentées. Le fait ne pas faire la distinction entre les difficultés intériorisées et extériorisées ne permet pas de savoir si les dimensions de la CFE ont une influence différente selon le type de difficultés de comportement. La présente étude fait la différence entre les deux types de difficulté.