

Université de Montréal

L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec :
*la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire
et la préparation scolaire de l'enfant*

par
Maude Belleville

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en sciences de l'éducation
option mesure et évaluation

Novembre 2009

© Maude Belleville, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec:
*la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie
scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*

présenté par

Maude Belleville

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Lapointe

directeur de recherche

Roseline Garon

membre du jury

Jean-Guy Blais

membre du jury

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	8
PROBLEMATIQUE.....	10
La première transition scolaire : l'entrée à la maternelle.....	11
Ajustement de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle: la préparation scolaire.....	12
Facteur associé à la préparation scolaire : l'implication parentale.....	13
Question principale.....	15
ETAT DE LA QUESTION.....	16
La préparation scolaire.....	17
Divers termes pour un même concept : préparation scolaire.....	17
Définition du concept : préparation scolaire.....	19
Mesure de la préparation scolaire.....	21
Les facteurs associés à la préparation scolaire.....	23
Sélection du terme.....	28
Définition du concept.....	28
Mesure du concept.....	32
Facteurs liés à l'implication parentale.....	33
Implication parentale et préparation scolaire.....	38
Questions spécifiques.....	41
METHODOLOGIE.....	43
Participants.....	44
Description des participants.....	45
Description de l'échantillonnage.....	47
Description des outils et de la procédure de collecte.....	48
Évaluation de l'enseignant : préparation scolaire de l'enfant et communication avec les parents.....	50
Limites et potentiel de la méthodologie.....	58

RESULTATS	61
Relation entre les caractéristiques des répondants et l'évaluation de l'implication parentale	62
Intensité de la communication associée aux caractéristiques des enseignants, des parents et des enfants	65
Climat relationnel de la communication et caractéristiques des enseignants, des parents et des enfants	66
Participation parentale aux activités scolaires et caractéristiques de l'enseignant, des parents et des enfants	68
Faits saillants des analyses préliminaires	70
Relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire de l'enfant	72
Intensité de la communication et préparation scolaire de l'enfant	75
Climat relationnel de la communication et préparation scolaire de l'enfant	78
Participation parentale et préparation scolaire de l'enfant	81
DISCUSSION	88
Implication parentale et caractéristiques des acteurs concernés	89
Implication parentale et caractéristiques de l'enseignant	89
Implication parentale et caractéristiques de l'enfant	90
Implication parentale et caractéristiques de la famille	92
Faits saillants; implication parentale et caractéristiques des répondants	95
Implication parentale et <i>Santé physique et bien-être</i>	96
Implication parentale et <i>Développement cognitif</i>	97
Implication parentale et <i>Intégration sociale</i>	100
Implication parentale et <i>Autorégulation</i>	103
Faits saillants ; implication parentale et préparation scolaire	105
CONCLUSION	108
RÉFÉRENCES	112
ANNEXE A	124

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux

Tableau I. Caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant.....	45
Tableau II. Caractéristiques sociodémographiques des parents.....	46
Tableau III. Dimensions et indicateurs de la préparation scolaire de l'ÉLDEQ.....	51
Tableau IV. Perception de l'enseignant de sa communication avec les parents.....	53
Tableau V. Perception de la mère de sa communication avec l'enseignant	55
Tableau VI. Participation parentale à la vie scolaire de l'enfant	57
Tableau VII. Caractéristiques des acteurs associées à la communication entre l'enseignant et les parents et entre la mère et l'enseignant (ANOVA ; valeurs F).....	64
Tableau VIII. Caractéristiques des acteurs associées à participation des parents aux activités scolaires (ANOVA ; valeurs F)	69
Tableau IX. Évaluation de la communication entre l'enseignant et les parents et la préparation scolaire de l'enfant (valeurs F et B).....	75
Tableau X. Relation entre la participation des parents aux activités scolaires et la préparation scolaire de l'enfant (valeurs F et B).....	83

Figures

Figure 1. Scolarité de la mère et participation des parents aux activités de l'école.....	70
---	----

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur pour son constant souci d'amélioration et du temps qu'il m'a accordé tout au long de ce processus. Merci aussi de m'avoir offert la chance d'expérimenter diverses formes de communications scientifiques, afin de faire part de mes résultats de recherche.

Merci à l'Institut de la statistique du Québec de m'avoir fourni les données nécessaires pour effectuer la présente recherche, ainsi qu'aux parents et aux enseignants ayant participé à l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec.

Je remercie mes proches d'avoir su me soutenir au cours des trois dernières années. L'écriture d'un mémoire comporte des hauts et des bas et vous avez été présents à chacun de ces moments.

Je voudrais également remercier mon employeur d'avoir été si compréhensif, en plus de m'avoir permis cette flexibilité d'horaire. Merci de la confiance accordée et de m'avoir offert mes premières expériences dans le domaine de la recherche.

De plus, je me remercie d'avoir été capable de faire certains sacrifices pour parvenir à ce résultat et d'avoir su persévérer.

Enfin, un merci tout particulier à mes anciens élèves et à leurs parents qui ont éveillé en moi un intérêt pour le sujet de l'implication parentale en milieu scolaire.

Résumé

La préparation scolaire de l'enfant en maternelle est associée, selon maintes études, à sa réussite scolaire future. Plusieurs facteurs sont liés à la préparation scolaire, dont l'implication parentale en milieu scolaire, quoiqu'il n'y ait pas consensus à ce sujet. Ainsi, la présente étude vise deux objectifs. Il s'agit tout d'abord de définir quelles sont les caractéristiques de l'enseignant, de la famille et de l'enfant étant associées à l'implication parentale. L'objectif principal se centre, pour sa part, sur les liens possibles entre l'implication parentale et la préparation scolaire de l'enfant en maternelle. Les résultats révèlent que l'âge de l'enseignant et son expérience professionnelle, l'âge des parents et la scolarité de la mère sont les caractéristiques liées à l'implication parentale. De plus, chacune des dimensions de la préparation scolaire des enfants en maternelle (santé physique et bien-être, développement cognitif, intégration sociale et autorégulation) est associée à la communication entre l'enseignant et les parents et à la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant. Ainsi, notre étude offre un apport intéressant au domaine des sciences de l'éducation en montrant que l'implication parentale est liée à la préparation scolaire de l'enfant.

Mots clés : Implication parentale, préparation scolaire, caractéristiques enseignant, caractéristiques parent, caractéristiques enfant.

Abstract

A number of studies have linked a child's school adjustment in kindergarten to his or her future academic success. This early preparation entails a number of factors, including parental involvement in the child's school life, though there is no consensus on the issue. Our study therefore has two objectives. First, it determines which characteristics of the teacher, family and child are associated with parental involvement. The primary objective is to establish possible links between parental involvement and a child's school adjustment in kindergarten. Our findings indicate that the teacher's age and professional experience, the age of the parents, and the mother's education level are factors associated with parental involvement. In addition, we show that each aspect of a child's school adjustment in kindergarten (i.e. physical health and well-being, cognitive development, social integration, self-regulation, etc.) is associated with parent-teacher communication and parental involvement in the child's school. Our study thus makes a valuable contribution to the field of education science, by demonstrating the relationship between parental involvement and a child's school adjustment.

Key words: Parental involvement, school adjustment, teacher's characteristics, parent's characteristics, child's characteristic

INTRODUCTION

L'entrée à l'école est un évènement important dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi il est nécessaire de s'attarder aux facteurs pouvant faciliter cette transition et ainsi offrir à l'enfant les conditions optimales pour sa réussite en maternelle, afin qu'il soit bien outillé pour sa première année du primaire. Ainsi, l'objectif de la présente recherche est d'examiner la relation entre un de ces facteurs, soit l'implication des parents par rapport à l'école et la préparation scolaire de l'enfant en maternelle.

Tout d'abord, au chapitre de l'état de la question, les deux principaux concepts de l'étude seront définis et les multiples facteurs d'influence y étant liés seront explorés. De cette façon, ce qui est entendu par les termes d'implication parentale et de préparation scolaire sera précis tout au long de la présente recherche. Ensuite, la méthodologie adoptée sera décrite afin de délimiter la population ciblée et les participants, ainsi que les outils et la méthode de collecte de données. Suivront les résultats associés aux questionnements de cette étude et enfin l'interprétation des résultats obtenus à la lumière d'autres études du domaine sera présentée. Ce cheminement permettra de circonscrire, de façon plus exacte, le lien entre l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de maternelle au Québec. Mais avant tout, pour quelles raisons devrait-on s'attarder sur ce sujet? En d'autres termes, en quoi est-ce primordial de s'intéresser à l'association de l'implication parentale et de la préparation scolaire? C'est ce qui sera exploré au premier chapitre de la problématique.

PROBLEMATIQUE

Ce premier chapitre souligne l'importance de mettre à l'étude les thèmes abordés au cours de la présente recherche et les enjeux y étant liés. Lors de la première transition scolaire, l'implication parentale peut être un facteur favorisant le déroulement des premiers pas d'un enfant dans le monde scolaire, cet événement étant majeur dans son développement. La façon dont s'effectue cette transition devrait également contribuer à la préparation scolaire de l'élève, c'est-à-dire à la façon dont l'enfant sera ou non préparé à rencontrer les exigences scolaires de la première année du primaire. Dans une perspective de réussite scolaire, il semble alors nécessaire de prendre en compte l'implication parentale et la préparation scolaire, voyons pour quelles raisons.

La première transition scolaire : l'entrée à la maternelle

Du début à la fin de sa vie, chaque être humain doit s'adapter successivement à plusieurs situations sociales. En d'autres termes, il expérimente de multiples transitions. Le développement humain est façonné par ses changements et ses continuités dans le temps, en fonction des situations dans lesquelles la personne évolue (Bronfenbrenner, 1986, 1996). Ainsi, les transitions sont souvent considérées comme des événements majeurs de la vie (Rice et O'Brien, 1990). Les périodes transitoires sont en effet perçues comme génératrices de stress et elles comportent des défis importants à relever (Newman et Blackburn, 2002).

De cette façon, plusieurs auteurs considèrent la transition vers l'école, soit le passage de la vie en famille ou en garderie au début de la fréquentation scolaire (Cox, 2004), comme un moment crucial ayant des effets à court et à long terme sur le développement de l'enfant. (Alexander, Entwisle et Dauber 1993; Deslandes, 2004;

Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Comme entre 96% et 99% des enfants de la province du Québec expérimentent ce passage à la maternelle (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), la présente recherche se concentrera sur la façon dont les enfants s'adaptent tant sur le plan socio-émotif que scolaire à cette transition bien spécifique, c'est-à-dire sur la préparation scolaire des enfants (Birch et Ladd, 1997).

Ajustement de l'enfant à l'entrée à l'école maternelle: la préparation scolaire

L'ajustement de l'enfant au milieu scolaire dès la maternelle est un élément important dans sa réussite scolaire future et ce, pour diverses raisons. Par exemple, lors d'une transition s'effectuant dans des conditions difficiles, il est possible que surviennent certains signes d'une faible préparation scolaire chez l'enfant, tels une baisse de motivation et un manque d'intérêt (Ramey et Ramey, 1994) pouvant être à l'origine de difficultés scolaires chez l'enfant (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007). De plus, la maîtrise de certains éléments nécessaires à la préparation scolaire, telles la capacité d'attention et la capacité à résoudre des problèmes, la motivation et l'estime de soi, pourrait influencer le succès scolaire à long terme (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1997). Vu les conséquences illustrées ci-dessus, porter une attention particulière à la préparation scolaire est primordial et c'est pourquoi plusieurs gouvernements décident d'opter pour des solutions allant en ce sens, tel qu'illustré ci-dessous.

En effet, en septembre 1997, le gouvernement du Québec a implanté de nouvelles dispositions en matière de politique familiale. Ces dispositions ont permis d'instaurer la maternelle à temps plein pour tous les enfants de cinq ans, afin de substituer la maternelle à demi-temps. C'est en se basant sur de nombreuses recherches prônant les bénéfices d'une plus longue durée de fréquentation de la maternelle sur la réussite

scolaire que le gouvernement du Québec a mis sur pied cette nouvelle mesure. Les États-Unis ont également mené plusieurs grandes études à vaste échantillon, ayant pour sujet principal la première transition scolaire et ainsi, la préparation scolaire. On compte parmi ces dernières *Head Start Transition Study* (Ramey et Ramey, 1992) et *National Education Longitudinal Study* (Meisels et Liaw, 1993), études associées à maints changements de politiques éducatives et familiales.

Cette préparation est aussi associée à certains facteurs. Ainsi, Ramey et Ramey (1994) mentionnent que la collaboration entre l'élève, les parents et l'école est souhaitable pour la réussite de la transition de l'enfant à l'école, cette collaboration permettant d'offrir à l'élève toutes les chances possibles de s'ajuster à son nouvel environnement. De plus, Deslandes et Jacques (2004) décrivent l'existence de relations harmonieuses entre l'école et la famille comme étant « un indicateur de la qualité de la transition à l'éducation préscolaire » (p. 176). L'implication parentale semble donc un facteur à prendre en considération lorsqu'il est question de préparation scolaire, voyons de quelle façon.

Facteur associé à la préparation scolaire : l'implication parentale

Tel que le mentionne Doherty (1997), pour que les enfants soient bien préparés à s'adapter à l'école, il faut, entre autres, qu'une collaboration s'établisse entre l'école et la famille, ces interrelations étant la clé de la réussite de leur développement. En effet, lorsque l'école et la famille partagent des buts communs, elles peuvent être plus efficaces dans leurs interventions auprès de l'enfant, car celui-ci percevrait alors une moins grande disparité entre les pratiques éducatives (Epstein et Hollifield, 1996). En d'autres termes, les relations favorables entre le milieu scolaire et familial permettent,

d'une certaine façon, de mettre en place les éléments nécessaires au succès scolaire et développemental des élèves (Christenson et Sheridan, 2001; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendreich, 1999; Rimm-Kauffman et Pianta, 2000).

Ce constat n'est pas véhiculé uniquement par la littérature scientifique, mais également par les décideurs œuvrant dans le domaine de l'éducation. En consultant les politiques scolaires en Amérique du Nord et en Europe, on constate qu'elles insistent sur l'importance d'établir et de maintenir des liens entre l'école et la famille. Par exemple, en 1997 le gouvernement du Québec a modifié la Loi sur l'instruction publique en permettant aux parents de participer au conseil d'établissement, ce qui représente, d'une certaine façon, une volonté d'intégrer les parents à la vie scolaire de leur enfant. Dans la même foulée, la politique de l'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation, 1999) précise, à l'intention des agents scolaires, qu'ils doivent tenir compte des difficultés que peuvent éprouver les parents à soutenir leur enfant et que l'école a un rôle à jouer en offrant une assistance adaptée à leurs besoins et à ceux de leurs enfants. Dans la même lignée, le *Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs* de Norvège va même plus loin en indiquant que les écoles et les services de garde ont la responsabilité de promouvoir la collaboration avec les parents afin de les aider à développer leurs habiletés parentales (RMERCA, 1998).

Aux États-Unis, une volonté de la part des dirigeants a également été démontrée en vue d'accroître les communications entre l'école et la famille. Les premier et huitième buts des *National Education Goal* encouragent directement les acteurs des milieux tant scolaires que familiaux à s'engager et à se soutenir mutuellement pour aider au cheminement de l'enfant afin qu'il soit « prêt à apprendre » (*National Education Goals*

Panel, 1997). Enfin, plusieurs pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques ont adopté, depuis les dix dernières années, maintes politiques favorisant la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants (OCDE, 1997).

À la lumière de ces constats, il semble que l'implication parentale soit nécessaire au déroulement harmonieux de la première transition scolaire, et ce, afin que l'enfant s'ajuste bien à son nouveau milieu. En somme, ce premier chapitre de la problématique a cerné l'importance de s'attarder au lien entre l'implication parentale à la vie scolaire de l'enfant et la préparation scolaire de l'enfant en maternelle. Il semble donc justifié de poursuivre la présente étude à l'aide de ces deux concepts majeurs.

Question principale

La question principale de cette étude est donc la suivante : quelle est la relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de maternelle au Québec ? Cette question posée, il est maintenant nécessaire, au chapitre suivant, de proposer une définition des concepts de la recherche, d'en cerner les mesures possibles et les facteurs d'influence.

ÉTAT DE LA QUESTION

Le chapitre de la problématique a permis de constater que la façon dont l'enfant s'ajuste à sa toute première transition scolaire est un élément important dans son développement et que la présente étude met cette problématique en lien avec l'implication parentale. Ce chapitre sur l'état de la question effectuera une revue exhaustive de la littérature concernant les concepts de préparation scolaire et d'implication parentale. Pour terminer, les questions spécifiques de recherche seront également posées.

La préparation scolaire

Cette section présente une recension des écrits sur la préparation scolaire. Tout d'abord, les divers termes utilisés en référence à la notion de préparation scolaire seront présentés. Ensuite, deux sous-sections seront réservées aux définitions et aux mesures possibles de la préparation scolaire, associées à la définition retenue. Enfin, les facteurs d'influence de la préparation scolaire seront traités en fonction de l'enfant, des parents et de l'enseignant.

Divers termes pour un même concept : préparation scolaire

En sciences de l'éducation, l'utilisation d'un terme ne renvoie pas toujours à un concept précis et le terme de préparation scolaire n'y fait pas exception. Longtemps, dans la littérature scientifique de langue anglaise, on a fait référence au terme *school readiness* pour désigner « être prêt à apprendre », suite à la politique *A Nation at Risk* de 1983 (Meisels, 1999). Plusieurs auteurs anglophones emploient toujours ce terme (Doherty, 1997; Feeney, Grace et Brandt, 2001; Janus et Offord, 2000; La Paro et Pianta, 2000; Meisels, 1999; Rimm-Kauffman et Pianta, 2000), mais diverses autres appellations sont également utilisées. Par exemple, certains emploient *school adjustment*

(Pianta, 1994, 1997; Reynolds et Bezruczko, 1993) ou *early school adjustment* (Birch et Ladd, 1997; Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004). Ceci est traduit dans la littérature francophone par « ajustement socioscolaire » (Deslandes et Jacques, 2004), « maturité scolaire » (Lapointe, Pagani et Martin, 2007) « préparation scolaire » ou « ajustement scolaire » (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Letarte et Parent, 2001; Lapointe et Tremblay, 2002).

Ces dénominations sont souvent employées par un même auteur, dans un même texte, en tant que synonymes. Il est toutefois possible, voire même préférable, d'adopter un terme plutôt qu'un autre, pour plus de précision et pour éviter toute confusion terminologique. Au cours de la présente recherche, le terme de préparation scolaire sera la désignation sélectionnée, et ce, pour diverses raisons.

Tout d'abord, le concept de *school readiness* peut être associé à un modèle développemental axé sur le niveau de maturation physiologique atteint par les enfants au moment de leur entrée à l'école primaire; c'est-à-dire que tous les enfants doivent être prêts à entreprendre le programme d'étude du primaire avec succès (National Education Goals Panel, 1997). Comme le spécifient Feeney, Grace et Brandt (2001), le terme *readiness* réfère alors à l'idée dichotomique que l'enfant est mature ou ne l'est pas. S'il ne l'est pas, seul le temps fera son œuvre. Cette vision ne correspond cependant pas à l'esprit de la présente recherche.

L'intérêt de l'étude porte sur la façon dont l'enfant s'apprête à entreprendre sa première année du primaire et sur sa capacité à s'ajuster à ce nouvel environnement scolaire. Ainsi, il s'agit de mesurer le développement et l'adaptation générale de l'enfant d'âge préscolaire en fonction des attentes et des normes scolaires de la première année

du primaire (Lapointe, Martin et Pagani, 2007). Tel qu'entendu par Feeney, Grace et Brandt (2001), le *school readiness* peut référer à un concept statique, ce qui n'est pas le cas de la préparation scolaire. C'est pourquoi la préparation scolaire et l'implication parentale sont ici mis en relation, c'est-à-dire que ces concepts sont possiblement liés l'un à l'autre. Il semble donc, à la lumière de ces éléments, que le terme de préparation scolaire soit le plus approprié. Maintenant le terme choisi, une définition précise doit être fournie.

Définition du concept : préparation scolaire

Il n'existe pas de consensus entre les auteurs quant à la définition à adopter au sujet de la préparation scolaire. Cependant, tous ciblent souvent les mêmes composantes à acquérir par les enfants. Par exemple, la nature des interactions avec les pairs, le rendement scolaire, la participation aux activités scolaires, l'autonomie, ainsi que le respect des règles et de l'autorité sont des compétences qui sont constamment reliées aux définitions du concept (Deslandes et Jacques, 2004; Janus et Offord, 2000; Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Afin de définir plus précisément la préparation scolaire et de faciliter la mesure de ce concept, les auteurs regroupent ces compétences selon différentes composantes.

Par exemple, Doherty (1997) distingue cinq composantes de la préparation scolaire 1) le bien-être physique et le développement moteur, 2) la maturité émotionnelle et les attitudes en situation nouvelle, 3) les connaissances scolaires et les compétences sociales, 4) les habiletés linguistiques et 5) la culture générale et les habiletés cognitives.

Dans leur rapport au *National Education Goal Panel*, Shepard, Kagan et Wurtz (1998) retiennent les quatre composantes suivantes : 1) la communication et le langage,

2) la santé et le bien-être, 3) les habiletés cognitives et 4) le développement socio-affectif.

Enfin, Feeney, Grace et Brandt (2001) proposent une vision qui, selon elles, correspond davantage à la perception des intervenants du milieu. Sept composantes de la préparation scolaire sont distinguées : 1) le développement socioémotif, 2) les comportements et les habiletés scolaires, 3) les attitudes envers l'apprentissage, 4) le langage et la communication, 5) le développement cognitif et les connaissances générales, 6) le développement moteur et 7) la santé et le bien-être.

Bref, quoique les classifications soient quelque peu différentes, il est possible de constater que les composantes par les auteurs ci-dessus mentionnés sont plutôt semblables entre elles. De plus, elles concernent quatre dimensions principales reliées aux aspects physiques, cognitifs, affectifs et comportementaux. Si les auteurs retiennent généralement ces composantes de la préparation scolaire, c'est surtout parce que plusieurs d'entre elles apparaissent associées à la réussite de l'enfant en première année (Lapointe, Pagani et Martin, 2007). Ainsi, la préparation scolaire prédit l'habileté des enfants à bénéficier de tout ce que l'école peut offrir, tant au plan scolaire que social, ceci étant associé à la réussite scolaire (Doherty, 1997). De plus, les aspects évalués correspondent au développement et à l'adaptation générale de l'enfant d'âge préscolaire (La Paro et Pianta, 2000). Ainsi, la préparation scolaire se définit comme le développement et le niveau d'adaptation générale de l'enfant en fonction des attentes et des normes scolaires.

La définition de la préparation scolaire retenue par Lapointe, Pagani et Martin (2007) reprend essentiellement ces principales composantes. Elle comprend la santé

physique et le bien-être (aspect physique), le développement cognitif (aspect cognitif), l'intégration sociale et l'autorégulation (aspects émotifs et comportementaux). C'est donc cette définition de la préparation scolaire qui sera retenue dans la présente étude.

La définition de la préparation scolaire étant maintenant sélectionnée, il serait pertinent de s'attarder aux diverses méthodes utilisées pour la mesurer, la mesure d'un concept étant construite à l'aide des indicateurs des dimensions de la définition retenue (Lamoureux, 2000).

Mesure de la préparation scolaire

Tout comme les définitions, plusieurs instruments de mesure de la préparation scolaire existent. L'évaluation de ce concept est diversifiée, et ce, tant aux États-Unis qu'au Québec. Certains de ces outils ne mesurent qu'une seule dimension, tandis que d'autres en mesurent plusieurs, ce qui sera exploré ci-dessous.

La Paro et Pianta (2000) ont répertorié vingt-neuf instruments de mesure, quasi tous standardisés, servant à évaluer la préparation scolaire d'enfants au sein d'écoles états-uniennes. Couramment, l'évaluation considère deux volets : a) la cognition, le langage et le développement d'habiletés scolaires et b) le développement socio-affectif et le comportement. Certains tests permettent d'évaluer toutes les dimensions de la préparation scolaire tandis que d'autres examinent séparément chaque composante.

Au Québec, Lapointe et ses collaboratrices (2007) rapportent que les instruments de mesure les plus fréquemment utilisés sont le test américain de Lollipop (Chew et Morris, 1984, traduit par Venet, Normandeau, Letarte et Bigras, 2003), le Profil socio-affectif de l'enfant au préscolaire (LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990) et la

démarche de dépistage des enfants en difficulté d'apprentissage à la maternelle (Boudreault, 1996). Ces instruments mesurent différentes composantes de la préparation scolaire et ils sont utilisés comme test de dépistage des élèves à risque.

Hors des milieux de pratique, les chercheurs utilisent aussi des instruments de mesure afin d'évaluer la préparation scolaire des enfants à la maternelle. Par exemple, dans l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) et l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), deux études longitudinales à vaste échantillon, divers instruments à l'intention de l'enseignant, du parent et de l'enfant ont été utilisés afin de mesurer ce concept, tels des questionnaires auto-administrés, des tests standardisés directement administrés aux enfants par des évaluateurs indépendants et des questionnaires administrés par un intervieweur par le biais d'une entrevue téléphonique. Il est à noter que les données recueillies au cours de l'ÉLDEQ (2004) seront utilisées au cours de la présente étude, afin d'effectuer une analyse secondaire de ces données, ce dont il sera davantage discuté au chapitre de la méthodologie.

De toutes les évaluations nommées ci-dessus et utilisées lors de ces études longitudinales, l'évaluation de l'enseignant semble particulièrement intéressante, car on considère que les enseignants sont des évaluateurs fiables de l'ajustement des enfants à leur nouvel environnement scolaire (Mashburn et Henry, 2004). En effet, les résultats des enfants à des tests standardisés sur diverses dimensions de la préparation scolaire administrés par des évaluateurs indépendants sont corrélés aux résultats à des questionnaires auto-administrés par leurs enseignants au sujet des mêmes dimensions de la préparation scolaire.

En somme, l'emploi d'un questionnaire à l'enseignant concernant l'évaluation de la préparation scolaire des élèves serait justifié. De plus, les instruments de mesure de la préparation scolaire utilisés en recherche et en intervention clinique mesurent tous des éléments semblables que ce soit une seule composante ou toutes les composantes de la préparation scolaire ciblées à la section précédente. Cependant, en s'attardant aux résultats de l'ÉLDEQ (Lemelin et Boivin, 2007), on dénote que des disparités sont présentes entre les enfants évalués. Il serait donc intéressant de maintenant porter attention aux facteurs associés à la préparation scolaire, susceptibles de provoquer ces différences.

Les facteurs associés à la préparation scolaire

Plusieurs recherches ont examiné les facteurs associés à la préparation scolaire des enfants, ils peuvent être regroupés en trois catégories : 1) les caractéristiques de l'enfant, 2) celles de la famille et 3) celles de l'enseignant.

Caractéristiques de l'enfant

Certaines caractéristiques de l'enfant (sexe, tempérament, habiletés cognitives et langagières) et ses expériences (service de garde et enseignement préscolaire) apparaissent liées à sa préparation scolaire. Voyons de quelle façon.

Le sexe de l'enfant compte parmi les caractéristiques de l'enfant associées à sa préparation scolaire (Deslandes et Jacques, 2004; Graue, 2001; West, Denton et Reeney, 2000). En effet, les garçons adopteraient davantage de comportements jugés violents et respecteraient moins les consignes que les filles, ces difficultés étant du domaine de la socioaffectivité et de l'autorégulation. Deslandes (2004) révèle, pour sa part, que les filles s'ajustent plus facilement à l'école que les garçons.

Le tempérament de l'enfant est aussi à tenir en compte lorsque l'on fait référence à la préparation scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Schoen et Nagle, 1994). Ainsi, des enfants plutôt anxieux et agressifs (difficultés d'autorégulation) auraient davantage de difficultés à s'ajuster en classe de maternelle (Rimm-Kaufman, 2004).

De même, la préparation scolaire de l'enfant peut varier en fonction de ses habiletés cognitives (Mc Coy et Pianta, 1997; Reynolds, 1991; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et de ses habiletés langagières (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Walker, Greenwood, Hart et Carta, 1994). Quoique ces facteurs recourent des mesures de la préparation scolaire, ils sont également des caractéristiques de l'enfant qui sont susceptibles de faire varier sa préparation scolaire. Par exemple, un enfant présentant des retards d'ordre intellectuel ou de la communication à son entrée à l'école pourrait obtenir un score moins élevé sur certaines dimensions de la préparation scolaire, comme le développement cognitif.

Enfin, les expériences de l'enfant avant son entrée à l'école seraient associées à sa préparation scolaire (Barth et Parke, 1996; Rimm-Kaufman, 2004; Wilson et Melton, 1996). Rimm-Kaufman (2004) rapportent que les enfants ayant eu accès à un service de garde de qualité s'adaptent, entre autres, plus facilement à la maternelle et présentent de meilleures habiletés sociales et d'autorégulation. Capuano et ses collègues (2001) abondent en ce sens. Ils mentionnent que des études américaines en milieux défavorisés démontrent que la fréquentation de programmes préscolaires a plusieurs effets bénéfiques chez les enfants, telles que de meilleures habiletés comportementales.

Certaines caractéristiques des enfants semblent donc liées à leur préparation scolaire. Les enfants ne sont cependant pas les seuls acteurs concernés dans leurs

premiers pas à la maternelle, les parents et les enseignants étant également inclus dans ce processus.

Caractéristiques parentales

Plusieurs caractéristiques de la famille apparaissent associées à la préparation scolaire de l'enfant, tels le statut socioéconomique, l'origine ethnique, la structure familiale, la scolarité de la mère et les relations entre les parents et l'enfant. Tout d'abord, considérant le statut socioéconomique de la famille, il existe un consensus autour du fait que les enfants de milieux défavorisés sont moins bien préparés à l'école (Alexander, Entwisle et Bedinger, 1994; Deslandes et Jacques, 2004; Graue, 2001; La Paro et Pianta, 2000; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). En effet, les parents d'enfants provenant de milieux socioéconomiques plus faibles sont susceptibles d'adopter des pratiques éducatives plus éloignées des normes et valeurs prônées par l'école que les parents de milieux socioéconomiques plus favorisés. C'est ce phénomène, entre autres, qui créerait l'écart observé dans la préparation scolaire des élèves moins bien nantis (Lavin-Loucks, 2006). Il en serait de même pour l'origine ethnique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Stone et Gridley, 1991; West, Denton et Reeney, 2000). Ce ne serait pas tant la différence de pays d'origine entre la famille et l'enseignant qui provoque une dissonance, mais la divergence de pratiques éducatives (Zill, 1999).

À cet effet, la famille doit être en mesure de soutenir adéquatement le développement de l'enfant en lui offrant les ressources nécessaires, soit un matériel adapté au développement de l'enfant et également un soutien approprié à la découverte de ce matériel, afin de le familiariser avec ce type de matériel et stimuler son développement (Pianta, 1997). La mise en place de routines, par exemple à l'heure des

repas et du coucher, est également une pratique importante à instaurer dans le milieu familial (Rimm-Kaufman, 2004).

Également, selon Zill (1999), une structure familiale non traditionnelle, c'est-à-dire une famille monoparentale (un seul parent par famille) ou reconstituée (un des parents n'est pas le parent biologique de l'enfant), peut être associée à une plus faible préparation scolaire chez l'enfant. Dans la même lignée, il semble aussi que plus la mère est scolarisée, plus l'enfant présente un niveau de préparation scolaire élevé (Deslandes et Jacques, 2004; West, Denton et Reeney, 2000).

De plus, plusieurs auteurs soulignent que la qualité des relations entre les parents et l'enfant est importante lors de l'adaptation de l'enfant à son nouvel environnement scolaire, car le lien d'attachement de l'enfant à la mère, lorsqu'il est établi solidement, faciliterait l'attachement à l'enseignant (Bus et Van Ijzendoorn, 1988; Pianta, 1994, 1997; Pianta et Nimetz, 1992). De plus, selon la recension d'écrits de Pianta (1994) le degré d'affection partagée et un contrôle parental approprié chez les enfants de quatre ans seraient de bons prédicteurs de la sécurité et de l'autonomie de celui-ci en maternelle. La capacité de l'enfant de s'adapter à son milieu scolaire apparaît donc reliée à plusieurs caractéristiques de son milieu familial.

Caractéristiques de l'enseignant

En dernier lieu, il est essentiel de considérer les caractéristiques de l'enseignant en tant que variables liées à la préparation scolaire. Les facteurs ici examinés seront les interactions et attitudes de l'enseignant envers l'enfant, les expériences scolaires offertes par l'enseignant et la collaboration de l'enseignant avec la famille.

Les interactions et attitudes de l'enseignant à l'égard des enfants sont des facteurs associés à la préparation scolaire (Alexander et Entwisle, 1988; Pianta, 1997). Ainsi, la préparation scolaire de l'élève pourrait être affectée par les relations avec son enseignant. Par exemple, une relation chaleureuse serait associée à une meilleure préparation scolaire et une relation conflictuelle à une plus faible préparation scolaire.

De plus, selon l'étude de Feeney, Grace et Brandt (2001), une grande part des enseignants et des parents considèrent qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de fournir des expériences scolaires actives, individualisées et appropriées au développement et aux connaissances préalables des enfants et ce, afin de supporter la réussite de l'enfant en maternelle.

Enfin, l'établissement et le maintien d'une collaboration positive entre la famille et l'enseignant seraient un atout important pour la préparation scolaire de l'enfant (Feeney, Grace et Brandt, 2001). Ainsi, la communication entre l'enseignant et la famille serait associée à l'amélioration de divers aspects de la préparation scolaire (Deslandes et Jacques, 2004; Dye, 1989; Fakas et Hibel, 2008), point ayant brièvement été traité à la problématique et qui sera davantage explicité à la section suivante, ainsi que tout au long de la présente étude.

L'implication parentale

Cette seconde section traite de l'implication parentale, second concept principal de la présente étude. Tout comme à la section précédente, une définition du concept sera sélectionnée, les différentes mesures seront présentées et les facteurs y étant liés seront exposés, soit les caractéristiques de la famille, du personnel de l'école et de l'élève. Ceci permettra de clore le chapitre de l'état de la question.

Sélection du terme

Dans les écrits recensés, diverses appellations font référence aux liens entre l'école et la famille. Collaboration, relations, implication et partenariat sont tous des termes utilisés, à une fréquence variable. Toutefois, la collaboration et le partenariat semblent prendre de plus en plus d'importance dans les discours politiques des dernières années et au sein des recherches, contrairement aux termes tels que l'implication, la participation parentale et les relations école-famille (Paquin et Drolet, 2005). Quoique que cette tendance soit observée, il reste ardu d'obtenir une conceptualisation claire et précise de collaboration et de partenariat entre l'école et la famille, ce qui n'est pas le cas pour le terme d'implication parentale. Ce flou conceptuel est possiblement dû au fait que le terme de collaboration chapeaute celui de l'implication parentale (Deslandes, 1999; Paquin et Drolet, 2005). Dès lors, il devient complexe et risqué d'utiliser un terme aussi large que celui de collaboration. Comme la précision est de mise dans toute étude, il semble plus approprié de sélectionner un concept bien défini plutôt qu'un concept plus flou.

Epstein (1995) définit très clairement ce qu'est l'implication parentale et décrit de façon précise les dimensions associées. Cette typologie, explicitée ci-dessous, est un outil de référence pour plusieurs auteurs et elle est très utilisée dans le domaine (Paquin et Drolet, 2005). En regard des points de vue exposés, le terme d'implication parentale sera donc retenu.

Définition du concept

Epstein englobe, dans sa définition de l'implication parentale, les diverses composantes des liens entre l'école et les parents (Paquin et Drolet, 2005). Son modèle

théorique de l'implication parentale permet de voir clairement les diverses formes possibles d'implication des parents à l'école, ainsi que le rôle de l'école par rapport à cette implication.

Le modèle d'Epstein (1995) comporte six composantes. La première concerne les pratiques éducatives des parents (*parenting*). Elle fait référence à leur capacité d'offrir, par exemple, les soins nécessaires et une supervision adéquate à l'enfant. Les parents auraient également la responsabilité de développer chez leur enfant certaines habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. D'autre part, les membres de l'école devraient participer à ce processus en offrant le soutien nécessaire aux parents.

En deuxième lieu, une communication bidirectionnelle et régulière devrait être établie entre les parents et les membres de l'école (*communicating*). Selon la recension des écrits et l'étude de Paquin et Drolet (2005), la communication comporte de multiples dimensions, tels la fréquence des échanges, les moyens de communication utilisés et la nature des propos échangés (sujets abordés et climat). Ainsi, une communication fréquente entre les parents et l'enseignant permettrait de mieux gérer différents aspects de la vie scolaire de l'enfant. Cependant, une communication fréquente peut être également un signe que l'enfant éprouve des difficultés, ce qui a été démontré par leur étude et ce qui est appuyé par la littérature. En ce qui concerne les moyens de communication, selon l'étude de Paquin et Drolet (2005), certains parents préfèrent recevoir une lettre ou un message écrit dans l'agenda scolaire, tandis que d'autres apprécient davantage les appels téléphoniques ou les rendez-vous à l'école. En somme, ne connaissant pas la préférence des parents en la matière, les enseignants pourraient avoir avantage à utiliser une variété de moyens de communication, compte tenu que des

moyens de communication adaptés pourraient aider à créer, maintenir ou rétablir une situation de communication efficace. Quoique la fréquence des messages envoyés et reçus est une composante importante de la communication, le sujet des propos et la façon dont ils sont transmis sont d'autant plus importants. Des messages faisant état des difficultés de l'enfant peuvent provoquer des tensions ou des malaises chez les parents. Il en est de même concernant la non-transmission de certaines informations au sujet de l'enfant (activités, comportements, consultation avec un professionnel de l'école, etc.). Ainsi, la régularité des échanges, la transmission de plusieurs informations au sujet de l'enfant, les moyens utilisés, c'est-à-dire l'intensité de la communication, et un climat relationnel favorable, sont toutes des conditions essentielles à la qualité de la communication.

La troisième composante, la participation (*volunteering*), concerne les activités de bénévolat des parents au sein de la classe ou de l'école. Il s'agit d'accompagnement aux activités et sorties ou d'aide apportée dans un secteur de la classe ou de l'école par les parents. En contrepartie, il serait requis que l'école les accueille adéquatement. Elle devrait leur donner le sentiment qu'ils sont les bienvenus et que leur aide et leur participation sont nécessaires. Deslandes (2004) mentionne que la participation des parents dans les activités scolaires est un facteur de protection pour la réussite scolaire de leurs enfants.

En quatrième lieu, les parents devraient aussi s'impliquer dans les activités d'apprentissage à la maison (*learning at home*). Pour ce faire, la collaboration des enseignants est aussi sollicitée. Ces derniers devraient fournir de l'information et du

soutien aux parents dans les activités d'apprentissage à la maison, afin que ceux-ci disposent de tous les outils nécessaires à cette tâche.

La cinquième composante de l'implication parentale est la participation des parents dans la prise de décisions concernant les politiques éducatives (*decisions making and advocacy*). Il est ici question de la présence des parents aux assemblées ou aux comités et de leur participation à diverses actions militantes associées au domaine de l'éducation. L'école devrait assister les parents en leur offrant toute l'information disponible que ce soit, par exemple, au sujet du conseil d'établissement ou encore pour leur permettre de bien représenter les autres parents de l'école. En n'ayant pas accès aux informations nécessaires, les parents seraient moins en mesure de prendre des décisions éclairées.

Enfin, la sixième et dernière composante touche la collaboration entre l'école, la famille et la communauté (*collaborating with the community*). Comme l'école est au service de la communauté et de ses membres, notamment des parents et de leurs enfants, des échanges entre les parents d'une même communauté, ainsi qu'entre l'école et les parents de la communauté et les diverses organisations de la communauté (commerces et services) seraient souhaitables, afin de répondre aux besoins exprimés et observés.

Ce modèle décrit bien ce qui compose l'implication parentale et les rôles des acteurs concernés dans le milieu familial et scolaire. Ainsi, de façon globale, la communication devrait être bidirectionnelle, fréquente et porter sur divers aspects de l'enfant. Le déroulement de cette communication devrait s'effectuer dans un climat favorable, c'est-à-dire dans un climat de confiance, et par le biais de divers moyens. De plus, une participation des parents, avec l'aide du milieu scolaire, est recommandée. Cette participation peut se réaliser en classe ou à l'école par diverses activités bénévoles,

comme assister à un évènement ou prendre certaines décisions en siégeant à un comité ou au conseil d'établissement. Quant à l'aspect communautaire, il semble que ce soit davantage l'école qui doive ouvrir ses portes à la communauté, les parents ayant peu d'emprise sur cet engagement.

Mesure du concept

L'évaluation de l'implication parentale, telle que précédemment décrite, exige l'adoption d'une perspective multidimensionnelle et bidirectionnelle qui tienne compte à la fois de la perception des parents et de l'enseignant. Plusieurs instruments de mesure tentent de satisfaire à ces critères, tel qu'illustré ci-dessous.

À l'examen des trois questionnaires mentionnés ci-dessous, s'adressant tant aux enseignants qu'aux parents d'enfants de classe maternelle, on constate que chacune des questions se situent dans une composante de l'implication parentale du modèle d'Epstein (1995). À notre connaissance, Epstein n'a conçu aucun questionnaire impliquant toutes les composantes de l'implication parentale. Les questionnaires proviennent tous d'études longitudinales à vaste échantillon et sont respectivement d'origine états-unienne (ECLP, 1999), canadienne (ELNEJ, 1995) et québécoise (ÉLDEQ 2004). L'évaluation de l'implication parentale du *Early Childhood Longitudinal Program (US Department of Education and Institute of Education Science, 2001)* examine toutes les composantes du modèle d'Epstein (à l'exception de la collaboration école-famille-communauté qui demeure non-mesurée), tout comme l'Enquête longitudinale nationale des enfants et des jeunes (Statistique Canada, 1994). Plus particulièrement, l'ECLP (1999) et l'ELNEJ (1995) examinent davantage les dimensions de la communication, la participation des parents aux activités bénévoles et dans la prise de décisions concernant les politiques

éducatives. Pour sa part, l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (2004) n'examine que ces trois dimensions. Rappelons que les données de l'ÉLDEQ seront ici utilisées, ce qui implique de ne mesurer que ces trois dimensions pour la présente étude.

Ainsi que précédemment indiqué à la section de la définition du concept, chacune de ces dimensions comporte plusieurs éléments permettant de les décrire davantage. Par exemple, la dimension de la communication inclut la fréquence, les moyens et les sujets de communication, ainsi que le climat de celle-ci. Donc, en regard des mesures consultées dans les questionnaires observés et de la définition retenue, il semble justifié d'indiquer que la mesure retenue pour notre étude concernera la communication mutuelle entre l'enseignant et la mère (intensité et climat relationnel) et la participation des parents en classe et à l'école.

Facteurs liés à l'implication parentale

Force est de constater que la notion d'implication parentale concerne à la fois la famille, l'enseignant et l'enfant lui-même. Des recherches montrent que l'intensité et le climat relationnel de la communication, ainsi que la participation des parents à la vie scolaire de l'enfant, sous-dimensions de l'implication parentale, peuvent varier en fonction des caractéristiques de ces acteurs.

La famille

Plusieurs auteurs ont analysé les caractéristiques de la famille en lien avec l'implication parentale, tels le statut socioéconomique, la scolarité, la structure familiale l'origine ethnique, les compétences parentales, l'expérience personnelle et le style de vie.

De multiples travaux ont démontré que le faible statut socioéconomique, le niveau de scolarité peu élevé, ainsi qu'une structure familiale non-traditionnelle sont des facteurs reliés à une plus faible participation des parents à l'école et à une relation avec l'école de qualité moindre (Alexander, Entwisle et Bedinger, 1994, Epstein, 1992; Paquin et Drolet, 2005; Zill, 1999). Par exemple, selon l'étude de Paquin et Drolet (2005), les parents plus scolarisés et de milieux plus favorisés s'investiraient davantage dans les activités d'apprentissage à la maison et participeraient davantage (bénévolat et prise de décisions) que les parents moins scolarisés et de milieux plus modestes. Il est toutefois à noter que, toujours selon leur étude, les familles participantes se situant sous le seuil de pauvreté s'impliquent tous dans la vie scolaire de leur enfant, ces derniers ayant possiblement plus de temps libre (emploi à temps partiel ou sans emploi). Il semblerait cependant que le faible niveau d'éducation des parents et la monoparentalité seraient des facteurs plus fortement associés à une faible implication parentale que le statut socioéconomique de la famille (Zill, 1999).

Dans leurs recensions d'écrits, Théorêt (1998), ainsi que Paquin et Drolet (2005) partagent le même point de vue sur la question de la compétence parentale. Plus le parent se sent compétent, c'est-à-dire qu'il a le sentiment d'avoir de bonnes aptitudes parentales, plus il a tendance à communiquer avec le personnel de l'école. De plus, la non-compatibilité des pratiques éducatives des parents et de l'enseignant pourrait être reliée à des difficultés d'adaptation de l'enfant à l'école et dans la communication entre l'enseignant et la famille. Dans la même foulée, Epstein (1992) affirme que des pratiques parentales et scolaires semblables faciliteraient la communication.

L'enseignant devrait donc tenir compte des habiletés de communication plus ou moins développées des parents (Théorêt, 1998).

Par ailleurs, il est à noter que l'encouragement des parents et le soutien qu'ils apportent aux activités scolaires de leur enfant démontrent qu'ils accordent de l'importance à l'école et à la réussite scolaire (Epstein, 1992; Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005). Une attitude respectueuse de leur part envers le milieu scolaire, le personnel et les règles établies par l'école sont des caractéristiques reliées à l'amélioration de leurs liens avec l'école. En plus, de mauvaises expériences personnelles des parents avec le milieu scolaire, des horaires de travail rigides, des problèmes de transport et la présence d'enfants en bas âge à la maison sont aussi des facteurs associés négativement à l'implication parentale (Christenson et Sheridan, 2001).

Plusieurs facteurs familiaux sont donc à considérer lorsqu'il est question de l'établissement ou du maintien de l'implication parentale.

Personnel de l'école

Tel que précédemment mentionné, les parents ne sont pas les seuls acteurs concernés par l'implication parentale. Le modèle d'Epstein précise en effet que le personnel de l'école doit faire sa part afin de rendre possible cette implication et ce, de diverses façons.

Paquin et Drolet (2005), dans leur recension d'écrits au sujet de l'implication parentale, mentionnent qu'une identité professionnelle plus ou moins définie chez les enseignants peut amener à une hésitation de ces derniers à collaborer avec les parents, par crainte d'une ingérence extérieure dans leur enseignement. De plus, un manque de savoir-faire ou une formation insuffisante des enseignants quant à l'implication

parentale dans la vie scolaire pourrait avoir les mêmes effets. C'est pourquoi Epstein (2001) suggère que le programme de formation initiale des enseignants intègre un contenu portant sur l'implication parentale et ses bienfaits. À notre connaissance, aucune étude n'a porté son attention sur l'âge ou l'expérience des enseignants en lien avec l'implication parentale, ce qui pourrait être associé avec les propos exprimés ci-dessus.

Pour leur part, Henderson et Mapp (2002) ciblent trois stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté qui, selon eux, ont le plus d'impact sur la réussite scolaire des élèves : les rencontres individuelles, l'aide matérielle aux parents pour les devoirs et les leçons, ainsi que les appels téléphoniques des enseignants aux parents. De leur côté, Christenson et Sheridan (2001) proposent maintes attitudes à adopter par le personnel de l'école afin de susciter une plus grande implication parentale. Ces auteures indiquent, entre autres, qu'une attitude positive, d'ouverture et de compréhension est nécessaire. Epstein et Dauber (1991) stipulent également que l'intégration de la participation parentale aux activités régulières de la classe est essentielle. Bref, ces chercheurs préconisent une attitude proactive de la part des enseignants et de l'école à l'égard de la mise en place de toutes les conditions nécessaires qui favoriseront l'implication parentale. Il est à noter que des divergences peuvent survenir entre les perceptions des enseignants et des parents lorsqu'interrogés au sujet de l'implication parentale, sur les mêmes aspects (Norris, 1999; St-Laurent et coll, 1994), ce qui peut parfois créer des tensions.

L'élève

Très peu d'études ont examiné comment les caractéristiques de l'élève sont reliées à l'implication parentale, mais il semble que ce soit le cas des variables telles que le sexe de l'enfant, son âge et ses expériences préscolaires.

Zill (1999) mentionne que le sexe de l'enfant aurait une incidence sur l'implication parentale étant donné que les garçons présentent souvent plus de problèmes de comportement ou d'apprentissage que les filles. Les commentaires reçus par leurs parents de la part du personnel de l'école seraient donc plus souvent négatifs, comparativement aux filles.

De plus, l'âge de l'enfant serait lié à l'implication parentale. Ainsi, une plus grande implication parentale à la vie scolaire de l'enfant serait remarquée lorsque l'enfant est plus jeune ou plus précisément, lorsque l'enfant débute dans le monde scolaire (Deslandes, 2004; Paquin et Drolet, 2005).

Enfin, les parents d'enfants ayant fréquenté un service d'éducation préscolaire avant leur entrée à la maternelle, recevraient moins de commentaires élogieux que les parents d'enfants n'ayant pas fréquenté ce service. Quoiqu'apparemment paradoxal, ce résultat s'expliquerait par les études de Mott et Quinlan (1992), ainsi que de Zigler et ses collaborateurs (1995). Ces auteurs mentionnent que, selon les enseignants, les enfants ayant fréquenté le programme Head Start avant la maternelle présentent plus fréquemment de comportement déviants que ceux n'ayant pas eu accès à ce programme (Zill, 1999). Selon Deslandes et Jacques (2004), ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enfants ayant fréquenté la prématernelle sont davantage autonomes en classe et qu'ils prennent peut-être plus de liberté quant au respect des consignes de l'enseignant.

Il semble donc que le sexe, l'âge et la fréquentation au préscolaire soient des caractéristiques de l'élève qui soient associées à l'implication parentale. De plus, il a brièvement été mentionné au chapitre de la problématique et à la section de la préparation scolaire que le niveau de préparation scolaire de l'élève de maternelle pouvait être un facteur associé à l'implication parentale. La section suivante fera état de la littérature à ce propos, ceci étant, rappelons-le, la question principale de la présente recherche.

Implication parentale et préparation scolaire

Maintes recherches ont porté sur le lien entre l'implication parentale et la préparation scolaire. Cependant, il n'y a pas d'unanimité parmi les chercheurs et les résultats de leurs recherches sont parfois critiqués. Voyons de quelle façon cela se traduit.

Bates (2005) a évalué quinze programmes d'intervention précoce, mis en œuvre entre 1980 et 2002, à l'intention des enfants âgés de moins de six ans et intégrant une composante d'implication parentale. Chacun de ces programmes cible un aspect de la préparation scolaire, par exemple, le comportement social de l'enfant ou son rendement en mathématiques à la maternelle. De façon globale, l'étude démontre que pour certains programmes, l'implication parentale peut avoir des effets bénéfiques sur la préparation scolaire des enfants, autant sur le plan comportemental que scolaire. Par exemple, la participation des parents à une formation à l'école ou à des activités en classe apparaît associée à une réduction des problèmes chez les enfants ciblés par le programme, telle une diminution des comportements agressifs ou une meilleure compréhension de concepts mathématiques.

D'autres études ont également démontré que la communication fréquente entre les parents et l'enseignant, ainsi que la participation des parents à des activités en classe et à l'école pouvaient être associées à l'amélioration de divers aspects de la préparation scolaire des enfants sur le plan de la lecture (Fakas et Hibel, 2008), des mathématiques, de divers aspects de l'autorégulation (Deslandes et Jacques, 2004; Dye, 1989; Fakas et Hibel, 2008), du développement du langage, de la compréhension des concepts de base, de la concentration (Dye, 1989) et des connaissances générales (Fakas et Hibel, 2008).

Par contre, il est également possible de constater des résultats apparemment inverses, parfois au sein d'une même étude. En effet, une plus grande implication parentale peut parfois être associée à une préparation scolaire moins grande chez les enfants (Deslandes et Jacques, 2004; Xu et Gulosino, 2006). Par exemple, Deslandes et Jacques (2004) observent une fréquence plus élevée de l'implication parentale lorsque le score total de la préparation scolaire est moins élevé (ici définie comme la participation coopérative de l'enfant, son goût pour l'école, son aisance avec l'enseignant et son autonomie). Cette situation pourrait s'expliquer ainsi : plus l'enfant éprouve des difficultés, plus le parent s'implique vis-à-vis l'école (Deslandes et Jacques, 2004; Xu et Gulosino, 2006).

Donc, il n'y pas de consensus au sein de la communauté scientifique à ce sujet. En effet, au terme de l'évaluation de 31 programmes associant implication parentale et préparation scolaire, White, Taylor et Moss (1992) concluent que l'implication parentale a très peu ou aucun effet sur la préparation scolaire des enfants. De son côté, Bates (2005) constate que seulement la moitié des quinze programmes évalués mettent en

évidence des relations positives entre l'implication parentale et la préparation scolaire de l'enfant.

Nonobstant les résultats obtenus, certains chercheurs demeurent sceptiques. Plusieurs s'entendent sur le fait qu'il est ardu de mesurer les effets « réels » de l'implication parentale (Bates, 2005; Epstein, 1992; Fakas et Hibel, 2008; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendreich, 1999; Shepard et Carlson, 2003). Les résultats présentés manqueraient donc parfois de rigueur méthodologique et de validation empirique (Bates, 2005; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendreich, 1999; Shepard et Carlson, 2003; White, Taylor et Moss, 1992). Epstein (1992) ajoute que bon nombre d'études font abstraction de certains aspects du concept d'implication parentale et que, par conséquent, elles utilisent des mesures incomplètes. En effet, des études utilisant les données de l'*Early Childhood Longitudinal Program (US Department of Education and Institute of Education Science, 2001)* et de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (Statistique Canada, 1994)* n'ont considéré que l'aspect de la communication entre la famille et l'école ou la participation parentale aux activités scolaires pour analyser l'implication parentale.

En réponse aux critiques et pour palier les lacunes exposées, il est important de poursuivre la recherche en utilisant des instruments de mesure fiables et plus complets. Il est essentiel de pouvoir analyser le concept d'implication parentale de façon précise en se centrant sur plusieurs dimensions de ce concept. De plus, il est primordial d'établir une analyse rigoureuse des données en isolant efficacement les variables de l'implication parentale et en employant les tests appropriés, afin de mieux mesurer le lien avec la préparation scolaire. Les prochaines études concernant l'implication parentale devraient

également porter sur les premiers contacts entre l'école et la famille, car ils déterminent souvent l'implication future tout au long du parcours scolaire de l'enfant (Deslandes et Jacques, 2004). Ainsi, une recherche pouvant combler les lacunes exprimées et menant possiblement à des conclusions généralisables serait un apport intéressant au domaine de la recherche en éducation, plus particulièrement au préscolaire.

Questions spécifiques

En regard de la question principale de la présente recherche, soit d'examiner la relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de maternelle au Québec, des questions spécifiques sont formulées. Il ne faut pas négliger, qu'en fonction de ce qui a été exposé tout au long de ce chapitre, les caractéristiques des répondants peuvent interférer dans l'évaluation de la préparation scolaire et de l'implication parentale. Ainsi, il est nécessaire de contrôler l'effet de ces variables afin d'établir plus précisément la relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de maternelle.

En premier lieu, les relations entre les caractéristiques des acteurs et l'implication parentale seront analysées afin de répondre aux questions suivantes :

- 1) L'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents varient-ils en fonction des caractéristiques des parents, de l'enseignant et de l'enfant ?
- 2) La participation des parents aux activités scolaires varie-t-elle en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques, de celles de l'enseignant et de celles de l'enfant ?

En second lieu, nous tenterons de répondre à la question principale de cette recherche en analysant l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants. En tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des parents et des enfants, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- 1) Y-a-t-il un lien entre l'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents et la préparation scolaire de l'enfant ?
- 2) Y-a-t-il un lien entre la perception des parents de leur participation aux activités scolaires et la préparation scolaire de l'enfant ?

METHODOLOGIE

De type corrélationnelle, la présente étude, tel que mentionné précédemment, consiste en l'analyse secondaire des données de l'ÉLDEQ. Afin d'apporter certaines précisions quant aux données utilisées, la description des participants, de la méthode d'échantillonnage, des outils de mesure et de la procédure de collecte de données sera effectuée au cours de ce chapitre. Ensuite, les apports et limites de la méthodologie utilisée seront exposés.

Participants

L'Étude longitudinale du développement des enfants au Québec (ÉLDEQ) a été amorcée en 1998. À ce moment, la population ciblée a été tous les nourrissons (naissances simples seulement) âgés de 59 ou 60 semaines d'âge gestationnel¹, au début de chaque vague de collecte de données². Seuls les nourrissons de mères vivant au Québec ont fait partie de la population cible, à l'exception de celles habitant le Nord-du-Québec, le territoire Cri ou Inuit ou une réserve des peuples des Premières nations. Au départ, 2940 bébés ont été sélectionnés. Le taux de réponse ayant été de 76 %, 2223 nourrissons ont finalement participé en 1998. Jusqu'en 2010, l'étude de l'ÉLDEQ se poursuivra en fonction de cette cohorte d'enfants, quoique l'échantillon tende à diminuer au fil des années.

La présente étude a utilisé la collecte de données de 2004, soit lorsque les enfants ciblés étaient âgés de 68 à 80 mois (entre 5 et 6 ans). Mille cinq cent vingt-neuf enfants ont été évalués à cette époque. L'échantillon compte également 968 enseignants, 1480

¹ « L'âge gestationnel est défini comme étant la somme de la durée de gestation (de la grossesse) et l'âge chronologique du bébé. Dû à la variation de la durée de la grossesse et aux 4 à 5 semaines allouées à chaque vague de collecte, tous les nourrissons n'ont pas tout à fait le même âge au moment de la collecte. » (Institut de la statistique du Québec, 2003, p.31)

² Six vagues de collecte par année, soit trois de la mi-mars à la mi-juin et trois de la mi-septembre à la mi-décembre.

mères biologiques, 1271 pères biologiques ou conjoints vivant dans le ménage et 275 pères biologiques non-résidants. Ces données ont été comptabilisées dans la banque de données et au moins un instrument de collecte a été complété pour chaque sujet (Institut de la statistique du Québec, 2006).

Description des participants

L'échantillon des répondants est constitué d'enseignants, de mères et de pères. Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et des parents sont présentées aux tableaux I et II. Bien que les enfants ne soient pas directement considérés comme des répondants, ils se situent toutefois au cœur de l'étude. Ainsi, leurs caractéristiques sont ensuite présentées.

Tableau I. Caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant

Caractéristiques	Moyenne	Écart-type
Âge	43 ans	10,2 ans
Expérience enseignement	17 ans	9,2 ans
Expérience enseignement préscolaire	11 ans	9,4 ans

(n=968)

L'âge moyen des enseignants est de 43 ans, cependant la variation entre l'âge des différents enseignants est assez grande ($\acute{E}-T = 10,2$ ans). De même, la moyenne de l'expérience en enseignement et l'expérience au préscolaire est assez élevée, respectivement de 17 et de 11 ans, mais l'écart-type l'est également. Donc, les enseignants de cet échantillon sont généralement dans la quarantaine et expérimentés (tableau I).

Concernant l'âge des parents, il s'avère que l'âge moyen des mères est de 32 ans, tandis que celui des pères est de 37 ans. Les mères sont donc en moyenne un peu plus jeunes que les pères interrogés. Cependant, l'examen des écarts-types montre que

l'écart-type est plus élevé (12,8 ans) chez les mères, ce qui indique que les mères présentent une plus grande variété d'âge que les pères, ces derniers ayant un écart-type plus faible (5,7 ans). Le tableau II décrit les autres caractéristiques sociodémographiques considérées chez des parents, soit la scolarité, le revenu du ménage et la structure familiale.

Tableau II. Caractéristiques sociodémographiques des parents

	Nombre	Pourcentage
Scolarité de la mère (n=1480)		
- Pas de diplôme	168	11 %
- Diplôme d'études secondaires ou professionnelles	539	36 %
- Diplôme d'études post-secondaires	773	52 %
Scolarité du père (n=1258)		
- Pas de diplôme	173	14 %
- Diplôme d'études secondaires ou professionnelles	488	39 %
- Diplôme d'études post-secondaires	597	47 %
Structure familiale (n =1488)		
- Intacte	1042	70 %
- Reconstituée	214	14 %
- Monoparentale	232	16 %
Revenu du ménage (n=1482)		
- Faible (19 999\$ et moins)	98	7 %
- Moyen (59 999\$ et moins)	606	41 %
- Élevé (60 K et plus)	778	53 %

Au sujet de la scolarité de la mère et du père, on constate qu'un plus grand nombre de parents détiennent un diplôme d'études post-secondaires (études collégiales ou universitaires) qu'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles ou n'ayant aucun diplôme (52 % contre 36 % et 11% chez les mères et 47% contre 39% et 14% chez les pères). De plus, en ce qui a trait à la structure familiale, la catégorie de la famille « intacte » est, et de loin, la plus populeuse (70 %). Le terme « famille intacte » réfère à une famille où les deux parents biologiques habitent ensemble, avec l'enfant. Les catégories de famille « recomposée » et « monoparentale » sont, pour leur part, à quasi

égalité (14,4 % et 15,6 %), mais la famille recomposée reste la moins importante des catégories en termes de nombre de répondants. Une famille recomposée est une famille biparentale où au moins un des parents n'est pas le parent biologique de l'enfant, tandis qu'une famille monoparentale se distingue des deux catégories précédentes par le fait qu'il n'y a qu'un parent de présent dans le ménage. Enfin, au sujet du revenu du ménage, le plus grand nombre de répondants se trouve dans la catégorie « élevé » (52,5 %) et le plus petit nombre dans la catégorie « faible » (6,6 %). Il semble donc rare qu'un ménage, biparental ou monoparental, gagne moins de 19 999 \$.

Enfin, concernant les variables relatives aux enfants, l'âge moyen de ceux-ci est de 6 ans et 1 mois. L'âge varie très peu entre les enfants, l'écart-type étant de 0,25 ce qui correspond aux critères de sélection de l'échantillon de l'ÉLDEQ. Il est normal que l'âge soit quasi le même pour les enfants, ceci étant une exigence méthodologique afin de réduire certains biais possibles liés à l'âge (six collectes annuelles, voir note de bas de page numéro 44). Pour terminer, très peu de différences sont mises en relief au sujet du sexe des enfants, c'est-à-dire qu'il y a légèrement plus de filles (471) ayant été évaluées que de garçons (415), soit respectivement 53 % versus 47 %.

Description de l'échantillonnage

L'échantillonnage appliqué dans l'ÉLDEQ est de type stratifié proportionnel, ainsi l'échantillon total a été divisé en sous-groupes homogènes et exclusifs afin que chacun d'entre eux soit représentatif des regroupements de la population (Lamoureux, 2000). La stratification a été exécutée à trois degrés : 1) le territoire (régions éloignées et non éloignées), 2) la région sociosanitaire (une ou deux municipalités régionales de comté) et

3) un nombre fixé à l'avance de bébés afin de respecter la proportion de nouveau-nés de chacune des régions.

Ainsi, deux régions éloignées sur quatre ont été sélectionnées, de même que la totalité des régions non éloignées (11). Comme 6,8 % de la population habite les deux régions non participantes, cette sélection ne devrait pas compromettre la représentativité de l'échantillon. Par la suite, les régions sociosanitaires sélectionnées ont été divisées en unités secondaires d'échantillonnage (USÉ) formées de une ou de deux municipalités régionales de comté (MRC). Les USÉ ont ensuite été divisées en deux groupes : un premier groupe cible les USÉ où peu de naissances ont été enregistrées (quelques groupes ont été sélectionnés) et un second groupe où le nombre de naissances était élevé (tous les groupes ont été sélectionnés). Enfin, un certain nombre de nourrissons ont été choisis à l'intérieur des USÉ. L'échantillon est ainsi bel et bien représentatif de la population ciblée.

Description des outils et de la procédure de collecte

Plusieurs outils ont été utilisés lors de la collecte de données de 2004, tels des tests administrés aux enfants ($n = 9$), ainsi que des questionnaires ($n = 6$). Aux fins de cette étude, quatre questionnaires comportant des mesures sur la préparation scolaire de l'enfant et l'implication parentale sont utilisés.

L'évaluation de la préparation scolaire des enfants est réalisée par les enseignants à l'aide du *Questionnaire autoadministré de l'enseignant (QAAens)*. Seule la mesure du QAAens est ici prise en compte. De plus, le QAAens est le seul instrument qui puisse mesurer en totalité les quatre dimensions de la préparation scolaire, telles que décrites au chapitre de l'état de la question (Santé physique et bien-être, Développement cognitif,

Intégration sociale et Autorégulation). Le questionnaire autoadministré à l'enseignant (QAAens) est donc l'outil sélectionné permettant l'évaluation de la préparation scolaire de l'enfant. En effet, il semble que les perceptions que les enseignants se font de l'ajustement d'un élève à l'école soient assez près des résultats des tests directement administrés aux enfants (Mashburn et Henry, 2004).

En ce qui concerne l'évaluation de l'implication parentale, quatre instruments sont utilisés : le *Questionnaire autoadministré de l'enseignant* (QAAens), le *Questionnaire informatisé rempli par le parent* (QIRI), le *Questionnaire autoadministré du père* (QAAP), ainsi que le *Questionnaire autoadministré de la mère* (QAAM). Pour mener à bien la présente recherche, certains choix ont dû être effectués en fonction de contraintes telles que la disponibilité des données au sujet de l'implication parentale. Ce sont donc, selon le modèle d'Epstein, les composantes de la communication, de la participation bénévole des parents et de la participation des parents dans la prise de décision concernant les politiques éducatives qui seront ici évaluées. Elles seront définies, dans la présente étude, par deux composantes de l'implication parentale, soit 1) la communication entre l'enseignant et la mère et 2) la participation des parents à la vie scolaire.

En fonction de la littérature au sujet de chacune de ces composantes de l'implication parentale et des données disponibles, celles-ci ont été divisées en sous-composantes. La communication a été subdivisée en deux sous-composantes (intensité et climat relationnel de la communication), tout comme la participation des parents (participation en classe et à l'école).

Évaluation de l'enseignant : préparation scolaire de l'enfant et communication avec les parents

Le *Questionnaire autoadministré à l'enseignant* (QAAens) évalue plusieurs éléments, mais seules les sections traitant de la préparation scolaire de l'enfant, de la communication entre l'enseignant et les parents et des renseignements personnels sur l'enseignant (âge et expérience professionnelle) sont présentées ci-dessous.

Les énoncés du QAAens reliés à l'évaluation de la préparation scolaire de l'enfant sont tirés de l'Instrument de mesure de la petite enfance (IMDPE) conçu par Janus et Offord (2000). Au total, 77 énoncés servent à l'évaluation des quatre dimensions de la préparation scolaire distinguées par Lapointe, Pagani et Martin (2007), soit : 1) santé physique et bien-être, 2) développement cognitif, 3) intégration sociale et 4) autorégulation. Le tableau III présente chacune des dimensions et sous-dimensions de la préparation scolaire tirées du questionnaire adressé aux enseignants (QAAens). Les sous-dimensions font état de ce qui est évalué pour chacune des dimensions. Par exemple, pour la dimension du développement cognitif, on constate que ce sont les sous-dimensions de la communication, de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et de l'intérêt scolaire qui sont évaluées chez l'enfant³.

³ Pour consulter les énoncés précis ayant été évalués, voir l'annexe A.

Tableau III. Dimensions et indicateurs de la préparation scolaire de l'ÉLDEQ

Dimension	Sous-dimension	Nombre d'énoncés
Santé physique et bien-être	Santé physique	6
	Bien-être	3
Développement cognitif	Communication	10
	Lecture	6
	Écriture	3
	Mathématiques	7
	Intérêt scolaire	4
Intégration sociale	Socialisation	10
	Accomplissement	5
	Motivation	4
Autorégulation	Prosocialité	3
	Hyperactivité	5
	Inattention	2
	Agressivité physique	3
	Dépression	2
	Anxiété	4
Total	16	77

Tiré de Lapointe, Pagani et Martin (2007)

Pour chacune de ces sous-dimensions, les enseignants sont questionnés sur un ensemble d'items (respectivement 9, 30, 19 et 19 pour chacune des dimensions) qu'ils évaluent selon une échelle d'appréciation de type Likert variant de un à cinq points (toujours à jamais ou excellent à très mauvais), de un à trois points (souvent à jamais ou très vrai à pas vrai) ou à deux points (oui ou non). Par exemple, à l'évaluation de la sous-dimension *Accomplissement*, cinq questions sont posées, dont : « À votre avis, l'enfant travaille de façon autonome » et l'enseignant doit signifier sa réponse en encerclant « 1) Souvent ou très vrai, 2) Quelques fois ou un peu vrai ou 3) Jamais ou pas vrai ».

Les réponses sont ensuite compilées pour produire un score se situant entre zéro et dix, zéro étant un score très faible et dix un score excellent. Les réponses des sous-dimensions correspondant à des comportements non désirables, telles l'hyperactivité, l'inattention, l'agressivité physique, la dépression et l'anxiété ont été inversées afin de

produire un score comparable aux autres sous-dimensions. La consistance interne entre les items choisis a été vérifiée à l'aide d'Alpha de Crombach, où plus la mesure tend vers le chiffre un, meilleure est la consistance interne entre les éléments (Field, 2005). Tant pour les dimensions que les sous-dimensions, la consistance interne des items s'est révélée assez élevée pour les dimensions et pour la très grande majorité des sous-dimensions, à quelques exceptions près (coefficient *Alpha* entre 0,815 et 0,823 pour les dimensions et entre 0,550 et 0,923 pour les sous-dimensions).

Le QAAens permet aussi de mesurer la perception de l'enseignant par rapport aux communications avec les parents de l'enfant. Le tableau IV présente les six énoncés reliés aux composantes de la communication, *Intensité* et *Climat relationnel*, qui servent à cette évaluation. À la base, les six items ont été mesurés sur une échelle de un à quatre points (totalement en accord à totalement en désaccord) et ensuite transposés sur un score total de dix. Les résultats obtenus de 0,58 de coefficient Alpha pour la composante de l'intensité de la communication et de 0,57 pour la composante du climat relationnel de la communication font que les items des composantes de la communication entre l'enseignant et les parents, selon le point de vue de l'enseignant, forment un construit théorique plus ou moins appuyé sur le plan statistique.

Tableau IV. Perception de l'enseignant de sa communication avec les parents

Dimensions	Énoncés
Intensité	<p>Je tiens les parents informés des comportements de leur enfant au cours de la journée.</p> <p>J'informe les parents des activités que font les enfants dans ma classe.</p> <p>J'utilise différents moyens pour communiquer avec les parents (par exemple : agenda, porte-folio, fiche de suivi quotidien ou hebdomadaire, cahier de bord, etc.).</p>
Climat relationnel	<p>Lorsqu'un enfant vit des difficultés dans ma classe, je me sens à l'aise d'en parler avec les parents.</p> <p>Je me sens à l'aise de communiquer aux parents certaines insatisfactions concernant l'éducation de leur enfant.</p> <p>Les conflits se règlent rapidement entre les parents et moi.</p>

Tiré de l'Institut de la statistique du Québec, QAAens (2004)

Le QAAens mesure la communication entre l'enseignant et la mère en fonction de l'intensité (nature et fréquence de la communication et moyens de partage de l'information utilisés) et en fonction du climat relationnel (expression des difficultés de l'enfant et aisance à régler ou non les conflits et malaises).

Les questions de cette section portant sur l'intensité de la communication sont originales à l'ÉLDEQ, elles ont été conçues par Christa Japel du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP). Elles ont été utilisées lors du volet précédent de l'ÉLDEQ, soit à la collecte de 2003. Les questions portant sur le climat relationnel sont, quant à elles, tirées de l'échelle de Coutu, Lavigneur, Dubeau et Harvey (1999) (Institut de la statistique du Québec, 2007).

Le QAAens, s'adressant aux enseignants, n'est pas le seul outil utilisé afin d'évaluer la communication entre l'enseignant et les parents, le principe de communication faisant référence à la mutualité des échanges (Epstein, 1995). Les

données concernant la perception qu'ont les parents de leur communication avec l'enseignant ne sont disponibles que par le biais de la mère. Ce choix a probablement été effectué par l'ÉLDEQ, car ce sont surtout les mères qui communiquent avec les enseignants (Deslandes, 2004).

Évaluation de la mère : communication avec l'enseignant

Le *Questionnaire autoadministré de la mère* (QAAM) s'adresse à la mère biologique présente ou absente dans le ménage ou à la conjointe du père présente dans le ménage. Les informations au sujet de la communication entre la mère et l'enseignant sont les seules mesures utilisées dans ce questionnaire. Le tableau V présente les items utilisés qui se recoupent, tout comme pour l'enseignant, selon deux sous-composantes, soit l'intensité et le climat relationnel de la communication.

Tout comme pour l'outil précédent, des échelles de Likert de un à quatre points (totalement en accord à totalement en désaccord) ont été utilisées au départ. Les réponses des participants aux six énoncés ont été amalgamées pour créer deux nouvelles variables, soit la composante de l'intensité de la communication et celle du climat relationnel de la communication entre la mère et l'enseignant (selon la mère), afin d'obtenir un score entre zéro et dix. Les analyses de cohérence interne ont révélé des coefficients *Alpha* respectifs de 0,786 et de 0,536. La perception de la mère est évaluée à partir des mêmes énoncés que celle de l'enseignant.

Tableau V. Perception de la mère de sa communication avec l'enseignant

Dimensions	Énoncés
Intensité	<p>Le professeur de mon enfant (d'environ six ans) me tient au courant de ses comportements au cours de la journée.</p> <p>Le professeur de mon enfant m'informe des activités qu'il/elle fait à l'école.</p> <p>Le professeur de mon enfant utilise différents moyens pour communiquer avec moi (par exemple des rapports écrits tels qu'agenda, fiche de suivi quotidien ou hebdomadaire, journal de bord, etc.).</p>
Climat relationnel	<p>Lorsque mon enfant vit des difficultés à la maison, je me sens à l'aise d'en parler avec le professeur de mon enfant.</p> <p>Je me sens à l'aise de communiquer avec le professeur de mon enfant certaines insatisfactions concernant la classe de mon enfant.</p> <p>Les conflits se règlent rapidement entre le professeur de mon enfant (d'environ six ans) et moi.</p>

Tiré de l'Institut de la statistique du Québec, QAAM (2004)

Par ailleurs, un autre questionnaire permet d'obtenir d'avantage d'informations au sujet de la perception de la mère de ses liens avec l'école, soit le questionnaire informatisé rempli par l'intervieweur (QIRI).

Évaluation des parents : participation à la vie scolaire de l'enfant

La seconde dimension de l'implication parentale, c'est-à-dire la participation parentale aux activités scolaires, ne peut être évaluée via le QAAens ou le QAAM. Le *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweur* (QIRI) le permet cependant, ce qui est également le cas du *Questionnaire autoadministré du père* (QAAP).

Le QIRI s'adresse à la personne connaissant le plus l'enfant (PCM). Cette dernière répond au questionnaire par téléphone ou face à face avec l'intervieweur. Dans la très grande majorité des cas, la mère est la PCM (98 % des répondants sont les mères

biologiques de l'enfant ou les conjointes du père de l'enfant). Pour les besoins de la présente recherche, il a été choisi de retirer les PCM masculins des répondants du QIRI, soit les pères, ces derniers répondant au QAAP. Quant à ce questionnaire, il est complété par le père biologique de l'enfant, présent ou absent dans le ménage, ou encore par le conjoint de la mère présent dans le ménage.

Les informations du QIRI utilisées ici concernent les caractéristiques sociodémographiques de la mère et de sa famille telles l'âge de la mère et de l'enfant, le sexe de l'enfant, le niveau de scolarité de la mère, le revenu du ménage et la structure familiale. Les mesures de la participation de la mère aux activités de la classe et de l'école sont également retenues aux fins de l'étude. Les renseignements recueillis à l'aide du QAAP concernent, pour leur part, l'âge et le niveau de scolarité du père et sa perception sur sa participation à la vie scolaire de l'enfant (en classe et à l'école), selon les mêmes énoncés soumis aux mères lors du QIRI.

Ces outils proviennent, de façon quasi intégrale, de l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Les questions concernant la participation à la vie scolaire de l'enfant ont été adaptées du questionnaire « cycle 4 » de cette recherche. Elles ont été adaptées et proposées par Christa Japel du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (Institut de la statistique du Québec, 2007).

Cinq items permettent de mesurer la participation des parents à la vie scolaire de l'enfant. À la base, ces items ont été mesurés sur une échelle dichotomique (oui, non) pour ensuite produire un score entre zéro et dix, comme précédemment décrit. La consistance interne de chacune des dimensions, soit de la participation aux activités de la

classe et aux activités de l'école, est considérée comme étant assez robuste en présentant respectivement des coefficients *Alpha* de 0,621 et de 0,839.

Le QIRI et le QAAP permettent tous deux de mesurer la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant, le tableau VI présentant les questions utilisées pour cette mesure.

Tableau VI. Participation parentale à la vie scolaire de l'enfant

<i>Dimensions</i>	Énoncés
Participation aux activités de la classe	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous visité la classe de l'enfant ?
	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous aidé lors d'un voyage de classe ou été bénévole dans la classe de l'enfant ?
Participation aux activités de l'école	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous assisté à un évènement à l'école auquel il/elle participait, par exemple, une pièce de théâtre, une compétition ou une exposition de sciences ?
	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous aidé ailleurs dans l'école, comme à la bibliothèque ou dans la salle d'ordinateur ?
	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous assisté à une réunion à l'école (une réunion des parents, du Conseil d'établissement ou d'un comité de parents) ?
	Durant l'année scolaire en cours, avez-vous aidé pour une collecte de fonds ?

Tiré de l'Institut de la statistique du Québec, QIRI et QAAP (2004)

Tous les éléments de la méthodologie étant maintenant mis en place, il est nécessaire de déterminer les limites et le potentiel méthodologique de la présente étude afin d'évaluer les retombées possibles des résultats des analyses ultérieures.

Limites et potentiel de la méthodologie

Le fait d'utiliser les données d'une étude longitudinale à l'échelle provinciale offre plusieurs avantages. L'échantillon est vaste et représentatif de la population ciblée. De plus, les outils utilisés lors de la collecte de 2004 ont été éprouvés lors d'une autre étude longitudinale à grande échelle, soit l'ÉLNEJ. Lorsque ce n'est pas le cas pour certains items, ils proviennent très souvent d'autres études ou d'un volet de collecte précédent. Ainsi, tout a été préalablement testé. De plus, une validation des données est effectuée et ce, en deux temps. Tout d'abord, une validation de base permet de vérifier les aspects plus techniques de la collecte de données avec les questionnaires. La seconde validation, la validation logique, s'assure de la cohérence des réponses (Institut de la statistique du Québec, 2003). Les instruments semblent donc valides et fidèles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) ou du moins, aucune mention de mise en garde à cet égard n'a été produite par l'Institut de la statistique du Québec.

Au sujet du choix de la méthode quantitative, elle permet d'analyser une grande quantité de données rapidement, ce qui est utile ici compte tenu du nombre de données et de sujets à analyser. De plus, elle offre une généralisation possible de résultats si certaines conditions sont respectées, par exemple des tests exécutés étant appropriés et un échantillon suffisant et représentatif, etc. Par ailleurs, les résultats obtenus ne risquent pas de différer d'un chercheur à l'autre si le même test est choisi en fonction des mêmes variables. En effet, les résultats ne sont pas sensibles à l'accord inter-juges, comme c'est le cas pour l'analyse qualitative (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Par contre, il demeure que les questionnaires recueillent les perceptions des répondants, celles-ci pouvant être erronées. En effet, car chaque acteur a sa propre vision des événements, dû,

entre autres, à son filtre cognitif (Coburn, 2006). Le fait de tenir compte à la fois des perceptions de l'enseignant et de la mère sur les mêmes items de la communication permet toutefois d'accroître le degré d'objectivité de l'analyse.

Or, l'application de la méthode quantitative ne comporte pas que des avantages. Par exemple, il est possible de faire des erreurs en analysant les variables ou que le choix du test soit inapproprié. Il peut aussi arriver que les conditions d'application d'un test ne soient pas remplies et que les mises en garde en lien avec cette limite ne soient pas précisées. Il est également possible, selon la présentation des résultats ou divers autres facteurs, que le chercheur interprète les données d'une façon convenant davantage à ses hypothèses. Bref, la lecture et l'exécution de recherches quantitatives exigent une connaissance minimale de l'analyse statistique afin de s'assurer que les résultats soient exposés de façon précise (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). L'utilisation de données secondaires comporte également ses inconvénients. Les données étant déjà recueillies, il peut être difficile d'évaluer un concept sous toutes les dimensions qui le compose. Par exemple, tel que préalablement mentionné, la présente étude ne peut mettre sous analyse toutes les dimensions de l'implication parentale, seules trois des six dimensions du modèle d'Epstein (1995) ayant été évaluées au départ.

Enfin, la réalisation d'une collecte de données quantitatives ne permet pas de recueillir et d'analyser les commentaires des participants concernant, par exemple, les raisons pour lesquelles les enseignants entretiennent une bonne ou une moins bonne communication avec les parents. L'utilisation d'une méthode unique présente donc certains avantages, mais elle demeure limitée en ne permettant pas une compréhension approfondie des phénomènes, ce que permet davantage une collecte qualitative ou mixte.

À la lumière des avantages et inconvénients de la présente étude, mais également des chapitres de la problématique, de l'état de la question et de la méthodologie, il est maintenant pertinent de poursuivre en se centrant sur les analyses proprement dites. Afin de répondre aux questions de la présente recherche, les résultats des analyses, la discussion et la conclusion suivront ci-dessous.

RESULTATS

Ce chapitre des résultats est divisé en deux parties. En premier lieu, l'application d'une procédure d'analyses de variance (ANOVA) permet de déterminer si certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des parents et des enfants sont associées à l'évaluation de l'implication parentale.

En second lieu, la réalisation d'analyses de covariance (ANCOVA) permet de juger de la relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de maternelle et cela en contrôlant les effets des caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Relation entre les caractéristiques des répondants et l'évaluation de l'implication parentale

Ces premières analyses tentent de cerner si certaines caractéristiques sociodémographiques des répondants sont associées à la qualité de l'implication parentale. Les deux questions suivantes sont posées : 1) L'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents varient-ils en fonction des caractéristiques des parents, de l'enseignant et de l'enfant ? 2) La participation des parents aux activités scolaires varie-t-elle en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques, de celles de l'enseignant et de celles de l'enfant ?

Pour répondre à ces questions, des analyses de variance (ANOVA) ont été appliquées. Toutes les variables indépendantes (caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des parents et des élèves) ont été croisées aux six variables dépendantes (intensité et climat relationnel de la communication et participation des parents en classe et à l'école). Les tableaux VII et VIII en présentent les résultats. D'abord, les caractéristiques des enseignants, de l'enfant et des parents sont mises en relation avec les

perceptions de l'enseignant et de la mère sur l'intensité de leur communication. Puis, il en sera de même pour le climat relationnel et pour la participation des parents en classe et à l'école.

De plus, des tests post-hoc (Sheffé et Bonferroni) ont été appliqués à une reprise au cours des analyses, soit au résultat statistiquement significatif observé à la participation des parents à la vie scolaire. Ces tests permettent une illustration plus précise du résultat significatif obtenu et relèvent bien de quelle façon les différents groupes de mère, en fonction de leur scolarité, répondent quant à leur participation à l'école. Il n'a pas été nécessaire d'effectuer les tests post-hoc aux autres résultats significatifs, la valeur F étant suffisante dans ces cas pour illustrer de quelle façon varie l'implication parentale en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques.

Tableau VII. Caractéristiques des acteurs associées à la communication entre l'enseignant et les parents et entre la mère et l'enseignant (ANOVA ; valeurs F)

	<i>Intensité de la communication</i>		<i>Climat relationnel de la communication</i>	
	Enseignant (<i>n</i> = 950)	Mère (<i>n</i> = 1309)	Enseignant (<i>n</i> = 817)	Mère (<i>n</i> = 1092)
Enseignants				
Âge	1,518*	0,644	2,331**	0,878
Expérience				
- enseignement	1,219	0,479	1,868**	1,458*
- préscolaire	1,675**	0,954	1,690**	1,052
Enfants				
Âge	0,865	0,537	1,035	1,053
Sexe	0,051	3,602	3,022	0,017
Familles				
Revenu du ménage	0,620	0,923	0,647	1,086
Scolarité				
- de la mère	0,485	0,356	0,158	0,421
- du père	0,670	0,773	2,913	0,335
Âge				
- de la mère	0,555	0,891	3,095*	0,491
- du père	0,223	0,384	0,827	2,971*
Type de famille	0,145	1,930	0,307	0,265

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Intensité de la communication associée aux caractéristiques des enseignants, des parents et des enfants

Les deux premières colonnes du tableau VII s'intéressent à l'intensité de la communication en lien avec les caractéristiques des acteurs ici concernés. Cette section présente tout d'abord les résultats de la première colonne du tableau qui fait état plus particulièrement de l'évaluation de l'enseignant sur l'intensité de sa communication avec les parents. Les résultats de la seconde colonne, soit de l'évaluation de la mère seront présentés à la section suivante.

Évaluation de l'enseignant

En premier lieu, en ce qui concerne l'évaluation par l'enseignant de l'intensité de sa communication avec les parents, l'âge de l'enseignant ($F(42, 949) = 1,518 ; p = 0,020$) et son expérience au préscolaire ($F(38, 926) = 1,675 ; p = 0,007$) y sont statistiquement positivement liés. Par contre, aucun résultat statistiquement significatif n'est présent quant à l'expérience totale de l'enseignant dans le domaine de l'enseignement, à l'âge et au sexe de l'enfant, au revenu du ménage, à la scolarité et à l'âge des parents, ainsi qu'à la structure familiale.

Ainsi, plus l'enseignant est âgé, plus « intense » est sa communication avec les parents. Il en est de même avec l'expérience de l'enseignant au préscolaire. Rappelons que l'intensité de la communication est un construit formé des trois items suivants : 1) informe les parents à propos des comportements de l'enfant, ainsi que 2) des activités réalisées au cours de la journée et 3) utilise une variété de moyens de communication.

Évaluation de la mère

La seconde colonne du tableau VII rapporte les associations entre l'évaluation de la mère de l'intensité de sa communication avec l'enseignant et les caractéristiques des enseignants, des enfants et de la famille. Aucun résultat n'apparaît statistiquement significatif à ce sujet. Ainsi, l'évaluation par la mère de sa communication avec l'enseignant n'est liée à aucune des caractéristiques mesurées chez ces protagonistes.

En somme, aucune caractéristique de la famille et de l'enfant n'est associée à l'intensité de la communication entre les parents et l'enseignant et les deux seuls résultats significatifs sont associés à l'évaluation de l'enseignant, c'est-à-dire l'âge et l'expérience au préscolaire de l'enseignant.

Climat relationnel de la communication et caractéristiques des enseignants, des parents et des enfants

Les troisième et quatrième colonnes du tableau VII présentent les résultats relatifs au climat relationnel de leur communication en association avec les caractéristiques des enseignants, de l'enfant et de la famille. Plus spécifiquement, les résultats de l'évaluation par l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents, examinés en fonction des caractéristiques sociodémographiques des acteurs, sont exposés à la troisième colonne et l'évaluation par la mère à la quatrième colonne.

Évaluation des enseignants

L'évaluation de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents est associée significativement à quatre caractéristiques : l'âge de l'enseignant ($F(42, 816) = 2,331; p = 0,000$), l'expérience en enseignement ($F(35, 677) = 1,868; p = 0,002$), l'expérience d'enseignement au préscolaire ($F(38, 794) = 1,69; p = 0,006$),

et l'âge de la mère ($F(4, 810) = 3,095; p = 0,015$). Cependant, la présente évaluation de l'enseignant ne varie pas en fonction de l'âge et du sexe des enfants, du revenu du ménage, de la scolarité des parents, de l'âge du père ou de la structure familiale.

Tous les résultats significatifs sont statistiquement positifs, c'est-à-dire que moins l'enseignant est âgé et moins il possède d'expérience en enseignement et au préscolaire, moins le score du climat relationnel est élevé. Le climat relationnel réfère à l'aisance de l'enseignant de discuter avec les parents des difficultés de l'enfant et de ses insatisfactions et à la rapidité du règlement de conflits entre lui-même et les parents. La même situation est présente quant à l'âge de la mère. Plus la mère est jeune, plus l'enseignant entretient un climat relationnel difficile avec cette dernière.

Évaluation de la mère

Enfin, la quatrième colonne du tableau VII fait état du degré d'association entre la perception de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant et les caractéristiques des enseignants, des enfants et de la famille. À l'exception de l'expérience en enseignement de l'enseignant ($F(36, 662) = 1,458; p = 0,043$) et de l'âge du père ($F(4, 916) = 1,971; p = 0,019$), aucune variable n'est associée à l'évaluation de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant.

Les associations statistiquement significatives sont également ici positives. De cette façon, les mères affirment avoir un meilleur climat relationnel avec les enseignants lorsque ceux-ci sont davantage expérimentés. Les résultats indiquent aussi que la perception de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant varie en fonction de l'âge du père. Ainsi, plus le père de l'enfant est âgé, plus la mère rapporte avoir un climat relationnel positif avec l'enseignant.

Le concept de communication ne comporte pas que les dimensions de l'intensité et du climat, mais également la dimension de la participation des parents en classe et à l'école. Or, qu'en est-il de cette participation en lien avec les mêmes caractéristiques ici considérées?

Participation parentale aux activités scolaires et caractéristiques de l'enseignant, des parents et des enfants

Le tableau VIII se divise en deux colonnes de résultats. La première colonne présente les résultats relatifs à l'association entre l'évaluation des parents de leur participation en classe et leurs caractéristiques sociodémographiques, celles de l'enseignant et celles de l'enfant. Pour sa part, la seconde colonne mesure le lien entre les caractéristiques des protagonistes et l'évaluation des parents de leur participation à l'école.

Participation des parents aux activités de la classe

Selon les analyses effectuées, aucun résultat ne s'est avéré statistiquement significatif quant à la participation des parents en classe, tel que démontré au tableau VIII. L'âge et l'expérience de l'enseignant, l'âge et le sexe de l'enfant, le revenu du ménage, l'âge et la scolarité des parents, de même que la structure de la famille ne sont, pour leur part, aucunement associés à la participation des parents en classe. Par exemple, qu'un parent ait obtenu ou non un diplôme d'études postsecondaires ne fait pas varier leur niveau de participation des parents dans la classe de leur enfant.

Ces résultats démontrent donc que la participation parentale en classe ne varie pas en fonction des caractéristiques des acteurs concernés. En est-il de même pour la participation des parents aux activités de l'école ?

Tableau VIII. Caractéristiques des acteurs associées à participation des parents aux activités scolaires (ANOVA ; valeurs F)

	Participation parentale aux activités scolaires	
	Classe (n =983)	École (n =983)
Caractéristiques de l'enseignant		
Âge	1,097	1,075
Expérience		
- enseignement	1,192	0,948
- préscolaire	0,736	1,017
Caractéristiques de l'enfant		
Âge	1,265	1,500
Sexe	0,106	0,558
Caractéristiques de la famille		
Revenu du ménage	0,858	1,671
Scolarité		
- de la mère	0,130	5,203**
- du père	0,495	1,255
Âge		
- de la mère	0,888	0,866
- du père	0,223	1,202
Type de famille	0,494	0,466

* p < 0,05; ** p < 0,01

Participation des parents aux activités de l'école

Le tableau VIII indique que la scolarité de la mère est la seule caractéristique associée à la participation des parents à l'école ($F(3, 974) = 5,203$; $p = 0,006$) et ce, de façon positive. Les tests post-hoc permettent ici d'illustrer d'une manière plus précise la nature de ce lien positif. Ces derniers montrent que la différence significative se trouve entre le groupe de mères possédant un diplôme d'études secondaires ou professionnelles et le groupe de mères ayant un diplôme d'études postsecondaires (voir figure 1; $M = 3,27$; $E-T = 1,82$). De cette façon, les mères possédant un diplôme d'études postsecondaires sont davantage présentes aux diverses activités de l'école, aux événements auxquels prennent part leur enfant et aux réunions de l'école, tel le conseil d'établissement, que les mères possédant un diplôme d'études professionnelles. Il n'y a

donc pas de différence significative entre les mères ne possédant pas de diplôme et celles possédant un diplôme d'études secondaires ou professionnelles et entre les mères n'ayant pas de diplôme et celles ayant un diplôme d'études postsecondaires.

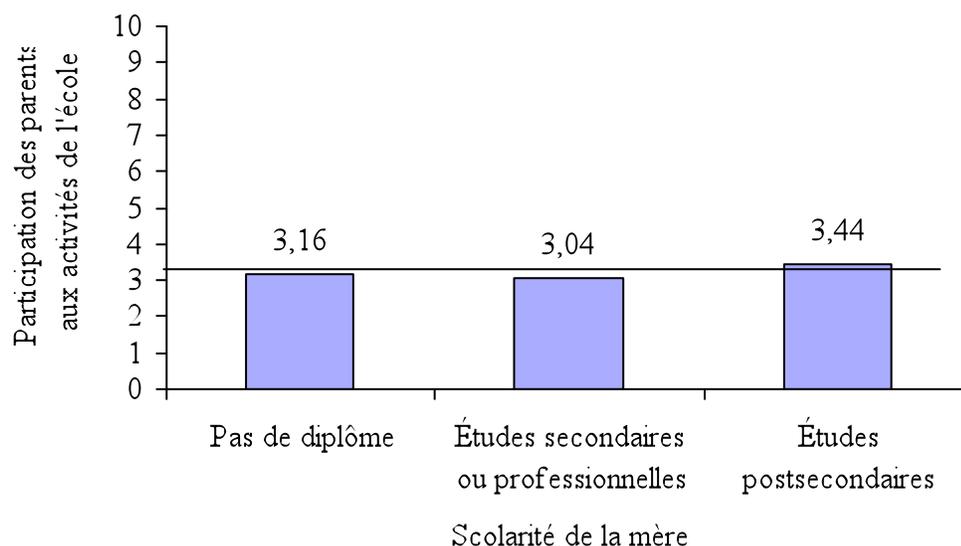


Figure 1. Scolarité de la mère et participation des parents aux activités de l'école

Parmi les caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant ou de l'enfant examinées, aucune n'est liée à la participation des parents à l'école. De plus, ni le revenu du ménage, ni la scolarité du père, ni l'âge des parents, ni le type de famille ne sont associés à la participation des parents à l'école. Par exemple, la participation des parents à l'école ne varie donc pas en fonction du fait que la famille de l'enfant soit monoparentale, reconstituée ou traditionnelle.

Faits saillants des analyses préliminaires

À la première question de recherche, celle-ci s'attardant à la dimension de la communication, il est maintenant possible de répondre que la perception de l'enseignant de l'intensité et du climat relationnel de sa communication avec les parents est associée

à son âge et à son expérience professionnelle, tandis que son évaluation du climat relationnel de sa communication avec les parents varie également en fonction de l'âge de la mère. De plus, il semble que la perception de la mère de sa communication avec l'enseignant ne varie qu'en fonction de l'expérience de celui-ci en enseignement et de l'âge du père et ce, uniquement sur la dimension du climat relationnel. Par ailleurs, aucune des composantes de la communication ne varie en fonction des caractéristiques de l'enfant, du revenu du ménage, de la scolarité des parents et de la structure familiale. Les caractéristiques de l'enseignant, de façon globale, sont donc celles étant les plus liées à la perception de l'enseignant et de la mère de leur communication.

Concernant la deuxième question de recherche au sujet de la participation des parents aux activités scolaires, la scolarité de la mère apparaît la seule caractéristique sociodémographique associée à l'évaluation des parents de leur participation aux activités scolaires, plus particulièrement à celles de l'école.

Ces analyses préliminaires montrent que les caractéristiques de l'enseignant sont généralement les plus associées à l'implication parentale. En ce qui concerne les caractéristiques de l'enfant, aucune n'apparaît liée à l'implication parentale. De plus, l'âge des parents, ainsi que la scolarité de la mère sont les seules caractéristiques de la famille à y être liées. Les conclusions de ces analyses montrent l'importance de tenir compte des caractéristiques sociodémographiques des acteurs, plus particulièrement des enseignants, en ce qui a trait à l'implication parentale.

En tenant compte des résultats des analyses préliminaires, il serait pertinent de se centrer sur les questions principales. Il s'agit à présent d'établir ou non un lien entre les

deux concepts de cette recherche, l'implication parentale et la préparation scolaire et ce, indépendamment des caractéristiques des acteurs concernés.

Relation entre l'implication parentale et la préparation scolaire de l'enfant

La question principale de cette recherche se divise en deux parties allant comme suit : 1) Y-a-t-il un lien entre l'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents et la préparation scolaire de l'enfant ? 2) Y-a-t-il un lien entre la perception des parents de leur participation aux activités scolaires et la préparation scolaire de l'enfant ?

Afin de répondre à ces questionnements, l'analyse de la covariance (ANCOVA) a été le test statistique sélectionné⁴. L'ANCOVA a semblé le test le plus approprié afin de contrôler l'effet potentiel des caractéristiques des répondants tout en étant en mesure de mettre en relation l'implication parentale et la préparation scolaire. Cependant, avant de présenter tout résultat, il est intéressant de spécifier que les conditions d'application de l'ANCOVA sont respectées. Tout d'abord, l'indépendance des observations est établie et la condition de normalité de la distribution est respectée, ce qui est également le cas pour l'homogénéité de la variance.

Les résultats de chacune des analyses sont ci-dessous présentés sous forme de tableau, commentés par la suite. Les tableaux IX et X présentent les valeurs F (moyenne au carré de la régression, divisée par la moyenne au carré des résidus) et les valeurs B (coefficient de l'équation de la régression linéaire qui permet de déterminer si la pente de l'équation est positive ou négative) des ANCOVA appliquées (Georges et Mallery, 2008). Chacune des analyses de covariance traite toutes les dimensions de la préparation

⁴ Tous les ouvrages consultés pour rédiger cette section se trouvent au chapitre des références.

scolaire de façon exclusive, c'est-à-dire une à la fois. Les variables de contrôle introduites dans le modèle sont l'âge de l'enseignant, son expérience (en enseignement et au préscolaire), l'âge et la scolarité des parents, le revenu du ménage, le type de famille de l'enfant, l'âge de ce dernier et son sexe.

Tableau IX. Évaluation de la communication entre l'enseignant et les parents et la préparation scolaire de l'enfant (valeurs F et B)

	Intensité de la communication		Climat relationnel de la communication	
	Enseignant (n = 950)	Mère (n =1309)	Enseignant (n =817)	Mère (n =1092)
Santé physique et bien-être	8,216** (0,14)	0,040 (-0,01)	3,895* (0,10)	0,126 (0,02)
- Santé	5,049* (0,10)	0,162 (0,02)	2,317 (0,07)	0,060 (-0,01)
- Bien-être	3,744* (0,09)	0,552 (-0,04)	7,904** (0,13)	0,454 (0,04)
Développement cognitif	2,819 (0,06)	2,851 (-0,07)	5,065* (0,08)	0,032 (-0,01)
- Communication	3,523 (0,06)	5,703* (-0,09)	9,331** (0,10)	1,289 (-0,03)
- Lecture	3,180 (0,05)	0,000 (0,00)	8,591** (0,07)	0,210 (0,01)
- Écriture	0,339 (0,01)	0,447 (-0,02)	5,476* (0,05)	0,377 (0,02)
- Mathématiques	5,564* (0,10)	1,069 (-0,05)	1,797 (0,05)	0,649 (-0,04)
- Intérêt	0,801 (0,02)	2,408 (-0,05)	1,404 (0,03)	0,552 (-0,02)
Intégration sociale	4,938* (0,08)	3,331 (-0,08)	18,444** (0,16)	2,662 (-0,05)
- Socialisation	2,083 (0,05)	2,265 (-0,06)	18,229** (0,14)	2,603 (-0,06)
- Accomplissement	1,682 (0,05)	1,066 (-0,04)	4,848* (0,08)	0,016 (-0,01)
- Motivation	4,342* (0,07)	5,211* (-0,09)	7,260** (0,09)	0,303 (-0,02)
Autorégulation	2,278 (0,06)	0,444 (-0,09)	12,175** (0,13)	0,960 (-0,04)
- Prosocialité	1,137 (0,02)	0,000 (0,00)	7,380** (0,06)	0,402 (-0,02)
- Hyperactivité ^t	0,000 (0,00)	0,933 (-0,03)	11,048** (0,07)	0,655 (-0,02)
- Inattention ^t	0,646 (0,02)	0,402 (-0,02)	4,809* (0,05)	4,249* (-0,05)
- Agressivité ^t	0,317 (0,02)	0,572 (0,04)	13,881** (0,11)	0,564 (-0,02)
- Dépression ^t	3,865* (0,05)	0,442 (-0,02)	1,844 (0,03)	0,171 (-0,01)
- Anxiété ^t	4,688* (0,06)	0,627 (-0,03)	1,575 (0,03)	0,018 (0,00)

* p < 0,05; ** p < 0,01

^t Le score de cette sous-dimension a été inversé, car à la base, les items ont une formulation négative. Ainsi, 0 réfère à un score faible et 10 à un score élevé, tout comme pour les autres dimensions et sous-dimensions.

Intensité de la communication et préparation scolaire de l'enfant

Les deux premières colonnes du tableau IX présentent tout d'abord les résultats relatifs à l'intensité de la communication selon l'évaluation de l'enseignant et par la suite, à l'évaluation de la mère, en lien avec la préparation scolaire de l'enfant.

Évaluation de l'enseignant

Les résultats présentés à la première colonne du tableau IX montrent que l'évaluation de la préparation scolaire de l'enfant aux dimensions *Santé physique et bien-être* et *Intégration sociale* sont reliées de manière positive, à l'évaluation de l'intensité de la communication avec les parents de la part des enseignants. Certaines sous-dimensions du *Développement cognitif* et de l'*Autorégulation* le sont également.

Tout d'abord, la dimension *Santé physique et bien-être* est fortement associée à la perception de l'enseignant de l'intensité de sa communication avec les parents. À un plus faible degré, ses deux sous-dimensions le sont également. Cela signifie, par exemple, que plus le score de l'élève à la dimension *Santé physique et bien-être* est élevé (score composé de la coordination motrice, du développement physique (santé physique), de l'habillement, du degré d'énergie et de la faim à l'arrivée à l'école (bien-être)), plus l'enseignant rapporte communiquer de manière intensive avec les parents. Par contre, plus l'enfant est jugé en difficulté sur cette dimension, moins grande est l'intensité de la communication.

Par la suite, il apparaît que l'évaluation de l'enseignant de l'intensité de sa communication avec les parents varie positivement en fonction de l'évaluation des habiletés de l'enfant en mathématiques. Ainsi, plus l'enfant a de bonnes aptitudes en mathématiques (dénombrer des objets, compter jusqu'à 20, reconnaître les chiffres de 1

à 10, faire des comparaisons numériques et reconnaître des formes géométriques), plus l'enseignant rapporte communiquer de manière intensive. Par contre, aucun résultat ne s'est avéré statistiquement significatif pour la dimension *Développement cognitif*, ni pour quatre de ses cinq sous-dimensions. Donc l'évaluation de la communication, la lecture, l'écriture et l'intérêt scolaire n'apparaît pas reliée à celle de l'intensité de la communication avec les parents.

Par la suite, concernant la dimension *Intégration sociale*, il s'avère que l'intensité de la communication de l'enseignant avec les parents varie en fonction de cette dernière. Apparemment, c'est l'évaluation de la sous-dimension Motivation qui contribue à cet effet, puisque celles des sous-dimensions Socialisation et Accomplissement n'apparaissent pas reliées à l'intensité de la communication, selon l'évaluation de l'enseignant. Rappelons que l'évaluation de la Motivation réfère au degré de curiosité de l'enfant face au monde et à son enthousiasme devant un nouveau jouet, jeu et livre.

Enfin, des résultats statistiquement significatifs sont obtenus pour deux des six sous-dimensions d'*Autorégulation*, la dimension en soi n'étant pas liée à la perception de l'enseignant de l'intensité de sa communication avec les parents. Ce ne sont pas tant l'évaluation de la Prosocialité de l'enfant, son Hyperactivité, son Inattention ou son Agressivité qui font varier l'intensité de la communication entre l'enseignant et les parents, mais plutôt ses signes de dépression et d'anxiété. Plus l'enfant obtient un score faible à la dimension de la Dépression (composée du sentiment d'être malheureux, triste, déprimé, de pleurer beaucoup) et à la dimension de l'Anxiété (composée du sentiment d'être craintif, angoissé, inquiet, tendu ou d'être incapable de prendre une décision),

moins la communication entre l'enseignant et les parents est intense, selon la perception de l'enseignant.

En somme, l'intensité de la communication entre l'enseignant et les parents, selon la perception de l'enseignant, est associée à toutes les dimensions de la préparation scolaire, que ce soit par une association globale à la dimension ou à l'une des quatre sous-dimensions. Donc le fait que l'enseignant communique de façon intense avec les parents est relié à son jugement sur la préparation scolaire de l'enfant.

Évaluation de la mère

Les mères des enfants ont aussi évalué l'intensité de leur communication avec les enseignants. Les résultats du tableau VII montrent que la perception de la mère de l'intensité de sa communication avec l'enseignant varie en fonction de deux sous-dimensions de la préparation scolaire de son enfant. Il s'agit de la sous-dimension Communication associée au *Développement cognitif* et celle de la Motivation reliée à l'*Intégration sociale*. La valeur *B* de ces deux résultats est négative, ce qui signifie que plus l'enfant est évalué positivement par l'enseignant sur ces sous-dimensions, moins la mère rapporte que l'enseignant communique avec elle de façon intensive. Rappelons que l'intensité de la communication réfère au fait que l'enseignant tient les parents informés des comportements de l'enfant et des activités qu'il effectue en classe et à l'utilisation de différents moyens de communication. A l'inverse, moins l'enfant obtient un score élevé quant à la dimension de la motivation (composée de l'utilisation correcte du français, de la participation à des jeux d'imagination, à l'expression des besoins de façon adéquate, à la compréhension des messages d'autrui et à l'articulation claire des mots), plus la mère perçoit que sa communication avec l'enseignant est intense. Il en va de même pour la

motivation. Moins l'enfant est jugé motivé par l'enseignant plus la mère rapporte être en communication avec ce dernier.

Bref, aucune dimension n'est liée à la perception de la mère de l'intensité de sa communication avec l'enseignant, seules deux sous-dimensions le sont, soit la Communication et la Motivation. De plus, les deux liens observés chez la mère sont statistiquement négatifs, ce qui est divergeant par rapport à ce qui a précédemment été observé chez l'enseignant où tous les résultats sont des associations positives. Cependant, seule l'évaluation de la Motivation est liée à la fois à un résultat statistiquement significatif chez l'enseignant et chez la mère.

Climat relationnel de la communication et préparation scolaire de l'enfant

Cette section examine les relations entre la seconde composante de l'implication parentale, soit le climat relationnel de la communication et la préparation scolaire de l'enfant de maternelle. Les résultats sont présentés à la troisième et à la quatrième colonnes du tableau IX, respectivement liés à l'évaluation de l'enseignant et de la mère.

Évaluation de l'enseignant

A l'examen des résultats présentés à la troisième colonne du tableau IX, on constate que l'évaluation de toutes les dimensions de la préparation scolaire de l'enfant, c'est-à-dire *Santé physique et bien-être, Développement cognitif, Intégration sociale et Autorégulation*, de même que plusieurs de leurs sous-dimensions sont liées à l'évaluation de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents et ce, de façon statistiquement positive.

Tout d'abord, comme à l'évaluation de l'enseignant de l'intensité de sa communication avec les parents, l'évaluation du climat relationnel de sa communication

avec les parents est liée à la dimension *Santé physique et bien-être*. A l'examen des résultats par sous-dimensions, on observe que seul le Bien-être y est également lié, mais non la Santé physique. Il est donc fort probable que l'évaluation de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents varie surtout en fonction des scores de la sous-dimension Bien-être. Ainsi, plus l'enfant est jugé positivement au sujet du Bien-être, plus le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents est jugé favorable par l'enseignant. Par le fait même, plus l'évaluation du Bien-être de l'enfant est faible, moins élevée est l'évaluation du climat relationnel.

L'évaluation du climat relationnel de la communication avec les parents par l'enseignant est aussi reliée à celle du *Développement cognitif* de l'enfant. Plus le score de l'enseignant quant au climat relationnel est élevé, plus il juge que le développement cognitif de l'enfant est élevé. L'évaluation du climat de la communication est tout particulièrement associée à trois des cinq sous-dimensions de *Développement cognitif* (Communication, Lecture et Écriture). Ainsi, l'évaluation de ces sous-dimensions a le plus d'impact dans le lien entre la perception de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents et la dimension *Développement cognitif*, car la perception de l'enseignant à ce sujet ne varie en fonction ni de l'évaluation de l'aptitude en mathématiques ni de l'intérêt scolaire de l'enfant. En prenant l'exemple de la lecture, c'est donc dire que moins l'enfant présente d'aptitudes en lecture (sous-dimension composée de l'identification adéquate de lettres de l'alphabet et des terminaisons de mots identiques (rimes), de l'association des sons et des lettres, de la lecture de mots simples, complexes ou de phrases simples), moins le score de l'évaluation de

l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents est élevé. Il en va de même avec les sous-dimensions de l'Écriture et de la Communication.

La perception de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents est aussi associée positivement à la dimension de l'*Intégration sociale* et à toutes ses sous-dimensions, soit la Socialisation, l'Accomplissement et la Motivation. Donc, meilleur est le climat relationnel entre l'enseignant et les parents, selon la perception de l'enseignant, plus le score de la dimension *Intégration sociale* est élevé. Ainsi, en s'attardant plus spécifiquement à la sous-dimension Accomplissement, il apparaît que plus l'enseignant considère que l'enfant s'accomplit peu (sous-dimension composée de la complétion du travail dans les délais prescrits, de l'autonomie dans l'exécution des tâches, de l'exécution des travaux avec soin et de la réponse offerte aux demandes comportant une seule consigne), plus le score du climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents est élevé. L'association est aussi positive par rapport à la Socialisation et à la Motivation.

Enfin, la perception de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents est associée positivement à l'évaluation de l'*Autorégulation*. Quatre de ses six sous-dimensions y sont particulièrement liées, soit la Prosocialité, l'Hyperactivité, l'Inattention et l'Aggressivité. En se référant à l'exemple de l'hyperactivité, plus l'enfant est jugé hyperactif (sous-dimension composée de l'agitation et de l'impulsion), plus le score de l'enseignant de sa perception du climat relationnel de sa communication avec les parents est faible.

En somme, toutes les dimensions de la préparation scolaire sont associées à la perception de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents et

très peu de sous-dimensions n'y sont pas liées. La préparation scolaire de l'enfant est-elle associée au climat relationnel de la communication entre la mère et l'enseignant de façon aussi importante ?

Évaluation de la mère

En général, selon les résultats au tableau IX, l'évaluation du climat relationnel de la communication avec l'enseignant par la mère n'est pas associée à la préparation scolaire de l'enfant, sauf en ce qui concerne la sous-dimension Inattention liée à l'*Autorégulation*. La perception de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant ne varie pas en fonction de la préparation scolaire de l'enfant, aux dimensions *Santé physique et bien-être*, *Développement cognitif* et *Intégration sociale*.

Par la valeur du coefficient B (-0,05), il est possible d'affirmer que le lien entre l'évaluation du climat relationnel de la communication avec l'enseignant par la mère et l'Inattention est négatif. Ainsi, plus l'enseignant considère que l'enfant est inattentif (sous-dimension composée de la facilité à se laisser distraire, de la difficulté à poursuivre une activité et de l'inattention), plus la mère rapporte avoir un bon climat relationnel avec l'enseignant. Il ne semble donc pas y avoir de convergence entre la perception de l'enseignant et de la mère quant à cette sous-dimension; les perceptions de ces acteurs étant divergentes (lien positif et lien négatif).

Participation parentale et préparation scolaire de l'enfant

Cette partie examine les résultats relatifs à l'association entre la participation des parents en milieu scolaire, troisième composante de l'implication parentale, et la préparation scolaire des enfants. La première colonne du tableau X fait état de la participation des parents en classe et la deuxième à la participation des parents à l'école.

Participation des parents en classe

Au sujet de l'évaluation des parents de leur participation en classe, une seule sous-dimension est associée, de façon négative, à la participation des parents en classe et aucune dimension ne l'est. Plus précisément, cette composante de l'implication parentale varie en fonction de la sous-dimension de la Socialisation. En d'autres termes, plus l'enseignant considère que l'enfant est sociable (sous-dimension composée de l'entente avec ses pairs, du respecte les consignes, des règlements, de la propriété d'autrui, des adultes et des autres enfants, de l'acceptation de la responsabilité de ses actes et de l'écoute attentive), moins les parents rapportent participer aux activités de la classe (dimension composée de la visite et du bénévolat). En résumé, la participation des parents en classe, selon leur perception, varie très peu en fonction de la préparation scolaire des enfants.

Tableau X. Relation entre la participation des parents aux activités scolaires et la préparation scolaire de l'enfant (valeurs F et B)

	Participation parentale aux activités scolaires	
	Classe (n = 983)	École (n = 983)
Santé physique et bien-être	0,040 (-0,02)	0,121 (0,02)
- Santé	0,355 (0,04)	0,459 (-0,04)
- Bien-être	1,387 (-0,09)	0,900 (0,06)
Développement cognitif	0,105 (-0,02)	6,993** (0,12)
- Communication	2,036 (-0,03)	4,665* (0,09)
- Lecture	0,151 (0,02)	5,533* (0,08)
- Écriture	0,189 (0,01)	4,036* (0,06)
- Maths	0,007 (0,01)	6,806** (0,15)
- Intérêt	0,135 (-0,02)	7,917** (0,10)
Intégration sociale	3,193 (-0,01)	0,176 (0,07)
- Socialisation	4,211* (-0,11)	1,843 (0,06)
- Accomplissement	1,737 (-0,08)	1,102 (0,05)
- Motivation	0,234 (-0,03)	8,008** (0,13)
Autorégulation	1,050 (-0,06)	1,998 (0,07)
- Prosocialité	0,061 (0,01)	0,242 (0,02)
- Hyperactivité	0,965 (-0,04)	1,556 (0,04)
- Inattention	3,637 (-0,07)	1,854 (0,04)
- Agressivité	0,125 (0,02)	3,213 (0,07)
- Dépression	0,568 (-0,03)	0,204 (0,02)
- Anxiété	0,180 (-0,02)	0,547 (0,03)

p < 0,05; ** p < 0,01

Participation des parents à l'école

Selon les résultats présentés à la deuxième colonne du tableau X, on constate que l'évaluation de la dimension *Développement cognitif*, ainsi que toutes ses sous-dimensions, et une sous-dimension de l'*Intégration sociale*, la Motivation, est reliée de manière significative à la participation des parents aux activités de l'école. Ces relations sont positives, ce qui est différent du résultat obtenu au sujet de la participation en classe. Cependant, la participation des parents aux activités de l'école ne varie pas en fonction de la dimension *Santé physique et bien-être* et ses sous-dimensions, ni en fonction de la dimension *Intégration sociale* et de ses sous-dimensions Socialisation et

Accomplissement, ni en fonction de la dimension *Autorégulation*, ainsi que toutes ses sous-dimensions.

Ainsi, plus le score au *Développement cognitif*, de la Communication, de la Lecture, de l'Écriture, des Mathématiques et de l'Intérêt scolaire est élevé, plus les parents mentionnent avoir participé à l'école (dimension composée de la participation à un événement, à une réunion et à une collecte de fonds, ainsi que de l'aide apportée). Par exemple, les parents d'un enfant présentant un faible score à la sous-dimension de l'écriture (composée de l'utilisation adéquate de crayons, de la manifestation du désir d'écrire et de l'aptitude à écrire des mots simples et des phrases simples) participent moins aux activités de l'école. La participation des parents à l'école est également liée positivement à la Motivation des enfants.

Ces résultats complètent les analyses de la présente étude. Des réponses précises aux questions principales doivent cependant être apportées, ce qui sera exposé ci-dessous.

Faits saillants des analyses principales

Deux questions principales ont précédemment été posées : 1) Y-a-t-il un lien entre l'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents et la préparation scolaire de l'enfant? 2) Y-a-t-il un lien entre la perception des parents de leur participation aux activités scolaires (de la classe et de l'école) et la préparation scolaire de l'enfant ?

Tout d'abord, concernant la première question, il s'avère que l'évaluation des enseignants, tant en ce qui a trait à l'intensité qu'au climat relationnel de la communication, varie beaucoup plus en fonction du niveau de préparation scolaire des

enfants que l'évaluation des mères. En effet, une très grande majorité des résultats statistiquement significatifs sont associés à la perception de l'enseignant et non à celle de la mère.

Deuxièmement, il est possible d'affirmer que les relations observées entre la préparation scolaire des enfants et les perceptions de l'enseignant de la communication qu'il entretient avec les parents sont statistiquement positifs, tandis qu'ils sont négatifs en ce qui concerne les mères. En d'autres termes, plus le score de la préparation scolaire de l'enfant est élevé, c'est-à-dire plus l'enseignant considère que l'enfant réussit bien à la maternelle, plus le score de la perception de l'enseignant de sa communication avec les parents est élevé. En ce qui concerne les mères, il y a peu de relations entre leur évaluation de la communication avec l'enseignant et la préparation scolaire de l'enfant. Cependant, lorsque des relations significatives apparaissent, elles sont négatives. Ainsi, moins l'enfant apparaît bien préparé, moins l'évaluation de la mère est favorable quant à sa communication avec l'enseignant. Les enseignants et les mères évaluent donc différemment leurs communications.

Enfin, deux dimensions de la préparation scolaire de l'enfant semblent particulièrement importantes à considérer lorsqu'il est question de communication, soit *Santé physique et bien-être*, ainsi qu'*Intégration sociale*, chacune d'elles obtenant des résultats significatifs à deux reprises. Ces dimensions sont associées positivement à la perception de l'enseignant de l'intensité et du climat relationnel de sa communication avec les parents. Il est à noter que davantage de résultats statistiquement significatifs sont associés à la perception de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents qu'à l'intensité de sa communication.

La sous-dimension de la Motivation se démarque également de façon particulière, car elle est associée positivement à la perception de l'enseignant de l'intensité et du climat relationnel de sa communication avec les parents, mais également à la perception de la mère de l'intensité de sa communication avec l'enseignant. De plus, des résultats statistiquement significatifs sont relevés à deux reprises aux sous-dimensions de la Communication et de l'Inattention. Une fois de plus, les résultats sont cependant contradictoires en étant statistiquement positifs chez l'enseignant et négatifs chez la mère.

Donc, indépendamment des caractéristiques sociodémographiques des acteurs, l'intensité des communications et le climat relationnel avec les parents, surtout du point de vue de l'enseignant, varient en fonction de plusieurs aspects de la préparation scolaire des enfants, très peu de résultats étant présents chez la mère.

Dans un deuxième temps, au sujet de la seconde question principale, la participation des parents aux activités scolaires est liée au *Développement cognitif* de l'enfant. De même, deux sous-dimensions de l'Intégration sociale sont associées à la participation des parents. Les dimensions *Santé physique et bien-être* et *Autorégulation* n'y sont, pour leur part, aucunement liées.

Toutefois, la participation des parents aux activités de l'école est davantage liée à la préparation scolaire des enfants de maternelle que leur participation aux activités de la classe, sept résultats statistiquement significatifs ayant été obtenus contre un seul. Il est à noter que le résultat obtenu sur la participation en classe est statistiquement négatif, contrairement à ceux sur la participation à l'école.

En conclusion, de façon générale, l'évaluation de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents est associée à toutes les dimensions de la préparation scolaire des enfants. De façon moindre, mais tout de même importante, c'est aussi le cas en ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant sur l'intensité de sa communication avec les parents et l'évaluation des parents sur leur participation aux activités de l'école.

L'ensemble de ces résultats sera discuté au chapitre suivant, en regard des résultats d'autres recherches. Ainsi, certaines hypothèses et explications seront émises afin d'interpréter ces résultats et de juger si ces derniers correspondent à ce que le corpus précise à ce sujet.

DISCUSSION

Dans cette section réservée à la discussion, les résultats de cette recherche seront examinés à l'aide du corpus scientifique sur l'implication parentale et la préparation scolaire. Ceci permettra d'interpréter, aux meilleures de nos connaissances, les résultats de la présente étude.

Implication parentale et caractéristiques des acteurs concernés

La discussion portera d'abord sur les résultats mis en évidence dans l'analyse des relations entre l'évaluation par les enseignants et les parents de l'implication parentale et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des familles et des enfants. Les deux questions précédemment analysées vont comme suit : 1) L'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents varient-ils en fonction des caractéristiques des parents, de l'enseignant et de l'enfant ? 2) La participation des parents aux activités scolaires varie-t-elle en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques, de celles de l'enseignant et de celles de l'enfant ?

Implication parentale et caractéristiques de l'enseignant

Les résultats montrent que l'âge de l'enseignant est associé positivement à la perception de l'enseignant de l'intensité et du climat relationnel de sa communication avec les parents. Plus les enseignants sont âgés, plus ils rapportent être à l'aise de discuter avec les parents des difficultés de l'enfant et de faire part de leurs insatisfactions et plus ils croient que les conflits entre eux-mêmes et les parents peuvent se régler rapidement. De même, l'expérience de l'enseignant dans le domaine de l'enseignement est associée à la perception de l'enseignant et de la mère du climat relationnel de leurs communications. Également, tout comme l'âge de l'enseignant, son expérience au préscolaire est liée positivement à sa perception de l'intensité et du climat relationnel de

sa communication avec les parents. Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils rapportent informer les parents au sujet des comportements de l'enfant et de ses activités, utiliser une grande variété de moyens de communication et être à l'aise de communiquer avec ces derniers.

À notre connaissance, aucune étude n'a porté son attention quant au lien entre l'âge et l'expérience de l'enseignant et l'implication parentale. Cependant, Epstein (2001) mentionne que le manque de savoir-faire qui, à notre avis, pourrait être lié à l'âge et à l'expérience de l'enseignant, peut être associé à un plus faible engagement des enseignants dans leur communication avec les parents (intensité de la communication). Epstein (2001) ne spécifie cependant pas si l'âge et l'expérience de l'enseignant ou, du moins, son manque de savoir-faire, affecte également le climat de sa communication. De plus, comme précisé à l'état de la question, Paquin et Drolet (2005) font état que plus l'identité professionnelle des enseignants est solidement définie, plus l'enseignant désire collaborer avec les parents. Bien évidemment, ces auteures ne traitent pas directement de l'expérience de l'enseignant, mais il est possible que plus l'enseignant est expérimenté, plus son identité professionnelle est forte. Ainsi, en supposant que l'identité professionnelle se développe au fil de l'expérience de travail, nos résultats relatifs à l'expérience iraient en ce sens.

Implication parentale et caractéristiques de l'enfant

Les résultats montrent que l'âge et le sexe de l'enfant ne sont pas associés à l'évaluation de l'implication parentale par les enseignants et par les parents. Apparemment, ce qui est contradictoire avec les résultats de certaines études.

Les résultats non significatifs quant à l'âge de l'enfant peuvent s'expliquer en raison de la très faible différence d'âge entre les enfants sélectionnés, six collectes annuelles étant effectuées, afin de s'assurer que les enfants aient quasi tous le même âge au moment de la collecte de données, comme mentionné au chapitre de la méthodologie. Allant dans le même sens que nos résultats, l'étude de Norris (1999), ayant utilisé les données de l'Étude longitudinale nationale pour le développement des jeunes (ELNEJ), ne présente aucune différence significative dans la participation des parents, que l'enfant débute sa scolarité primaire ou qu'il la termine. D'autres études ont relevé que les parents s'impliqueraient de façon plus importante lorsque l'enfant est jeune, c'est-à-dire lorsqu'il fait ses premiers pas dans le monde scolaire que lorsque l'enfant est plus avancé dans sa scolarité (Deslandes, 2001; Paquin et Drolet, 2005; St-Laurent et coll., 1994). Cependant, ces études dénotent des différences marquées entre les élèves par rapport à leur âge, ce qui n'est pas le cas de notre étude.

Concernant l'absence d'effet du sexe de l'enfant, les résultats de Norris (1999) appuient ceux de la présente étude. Dans son étude, tout comme dans le cas de notre recherche, les parents participeraient autant aux activités de la classe et de l'école que l'enfant soit un garçon ou une fille. Toutefois, Zill (1999) rapporte des conclusions différentes. Le sexe masculin chez l'enfant serait en lien avec un plus ou moins bon climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents. En effet, comme les garçons présenteraient davantage de problèmes de comportements, les parents de garçons recevraient plus de commentaires négatifs. De même, Deslandes (2004) affirme que ce serait donc le comportement qui ferait varier le climat relationnel

de la communication, les garçons manifestant davantage de comportements indésirables en classe maternelle que les filles (Deslandes, 2004).

Ainsi, selon nos résultats, l'implication parentale ne varie pas en fonction du sexe ni de l'âge de l'enfant, ce que confirme certaines études et ce qu'infirmes d'autres, quoique les études relatives à l'âge de l'enfant aient une méthodologie différente de la nôtre. Les caractéristiques de l'enfant ne sont pas les seules ayant été mises en relation avec l'implication parentale lors de nos analyses. Voyons à présent si les résultats obtenus au sujet des caractéristiques de la famille concordent avec ceux des recherches portant sur ce sujet.

Implication parentale et caractéristiques de la famille

L'âge des parents et la scolarité de la mère sont respectivement reliés à deux composantes de l'implication parentale, soit le climat relationnel et la participation aux activités scolaires. Par contre, le revenu du ménage et la structure familiale n'apparaissent pas reliés à l'évaluation de l'implication parentale.

En ce qui concerne l'âge des parents, c'est relativement à la composante du climat relationnel qu'il est lié. Plus précisément, l'évaluation de l'enseignant du climat relationnel de sa communication avec les parents varie en fonction de l'âge de la mère et l'évaluation de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant varie en fonction de l'âge du père. Ainsi, on constate que plus les parents sont âgés, plus le climat relationnel de la communication est favorable.

Tout d'abord, le résultat au sujet de l'âge de la mère pourrait s'expliquer par ce dont Paquin et Drolet (2005) font mention dans leur recension des écrits. Ceci pourrait

s'expliquer par le fait que les jeunes mères peuvent parfois manquer de confiance quant à leurs compétences parentales et ainsi, laisser aux enseignants le soin de traiter des difficultés de l'enfant. Notre hypothèse serait donc que les enseignants prennent cette responsabilité et ne désirent pas surcharger les jeunes mères en discutant des difficultés de leur enfant.

Pour leur part, Farkas et Hibbel (2008) se sont également intéressés à l'âge de la mère. Selon leurs résultats, la participation parentale aux activités scolaires varie en fonction de l'âge de la mère. Plus la mère est âgée, plus elle participe aux activités scolaires. Cette étude définit la participation parentale aux activités scolaires comme la présence aux séances de portes ouvertes de l'école, aux rencontres de la *Parent Teacher Association* et aux groupes de formation sur les habiletés parentales, aux campagnes de financement, aux divers événements de l'école et en tant que bénévole à l'école, ce qui est assez semblable à notre définition de la participation parentale aux activités de l'école, à quelques exceptions près. Or, les résultats de la présente recherche ne correspondent pas à ce résultat, car l'âge de la mère est plutôt associé au climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents et non à la participation des parents aux activités scolaires.

Quant à l'âge du père, il est relié à la perception de la mère du climat relationnel de sa communication avec l'enseignant, les mères étant plus à l'aise de communiquer avec les enseignants lorsque le père est plus âgé. Cette situation pourrait s'expliquer de la même façon que pour l'âge de la mère, en supposant que l'âge de la mère et du père est similaire. Comme très peu d'études dans ce domaine examinent les caractéristiques du père, il est difficile d'analyser davantage ce résultat, les données portant principalement

sur la mère ou sur les parents, terme incluant la mère et le père (Conseil de la famille et de l'enfance, 2008).

Enfin, comparativement aux mères ayant un diplôme d'études secondaires ou professionnelles et celles sans diplôme, les mères ayant un diplôme d'études postsecondaires participent davantage aux activités de l'école. Ces résultats appuient ce que la littérature exprime à ce sujet (Alexander, Entwisle et Bedinger, 1994, Deniger, 2002; Epstein, 1992; Paquin et Drolet, 2005; Zill, 1999). En effet, les parents plus éduqués ont tendance à s'impliquer davantage à l'école. Par exemple, Deniger (2002) montre que les parents membres des conseils d'établissement sont souvent plus éduqués que la moyenne des parents des enfants de l'école. Toutefois, l'effet de la scolarité du père n'a pas ici été mis en évidence, quoique les études tout juste présentées fassent état de la scolarité des parents, et pas seulement de la mère. Or, Delandes (2004) précise que la scolarité de la mère est davantage à considérer que celle du père lorsque mise en lien avec l'implication parentale.

Il peut être surprenant de constater que ce sont les mères ayant un diplôme d'études secondaires ou professionnelles qui participent le moins aux activités de l'école (plus faible moyenne) et non les mères n'ayant aucun diplôme. Ceci pourrait s'expliquer par l'hypothèse que posent Paquin et Drolet (2005) voulant que les parents vivant sous le seuil de la pauvreté, souvent sous-scolarisés, ont un emploi à temps partiel ou n'ont pas d'emploi, ce qui leur laisserait du temps afin de participer aux activités de l'école.

Enfin, nos résultats ne mettent pas en évidence des effets significatifs liés au revenu du ménage et à la structure familiale, ce qui ne correspond pas aux écrits recensés. En effet, plusieurs études indiquent que le faible revenu familial et une

structure familiale monoparentale ou reconstituée est un facteur à considérer par rapport à l'implication parentale (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Epstein, 1992; Paquin et Drolet, 2005; Zill, 1999). Les écrits de Norris (1999) appuient également ces dires. La majorité des enseignants participant à leur étude ont mentionné être en accord avec le fait que les parents de familles biparentales ont davantage communiqué avec eux que les parents de familles monoparentales et qu'ils participent davantage aux activités scolaires. Ces résultats ne sont pas appuyés par la présente étude, la scolarité de la mère et l'âge de la mère ou du père étant davantage, pour notre part, des facteurs à considérer dans l'évaluation de certaines composantes de l'implication parentale.

Faits saillants; implication parentale et caractéristiques des répondants

En somme, la plupart des effets significatifs concernant les caractéristiques des répondants et l'implication parentale s'avèrent être toutes les caractéristiques des enseignants ici mesurées. Comme très peu d'études se sont attardées à l'impact de l'âge et de l'expérience des enseignants sur l'implication parentale, ce résultat peut être surprenant. À notre avis, ce résultat est cependant des plus encourageants. Le « professionnalisme » des enseignants pourrait faire en sorte que ces derniers effectuent leur travail au mieux, sans tenir compte des caractéristiques de leurs interlocuteurs, à l'exception de l'âge de la mère. Ce serait alors le fait que les enseignants sont plus jeunes ou moins expérimentés qui serait associé à une évaluation moins positive de leur communication avec les parents. Il est à noter que la communication entre l'enseignant et les parents varie également en fonction de l'âge de la mère, seule caractéristique de la famille associée à la perception de l'enseignant.

Au terme de cette discussion relative aux questions préliminaires, les résultats des questions principales ayant pour sujet l'implication parentale et la préparation scolaire seront à présent examinés à la lumière d'autres études portant sur le sujet.

Implication parentale et *Santé physique et bien-être*

Tout d'abord, la perception de l'enseignant de sa communication avec les parents, tant en ce qui concerne la composante de l'intensité que celle du climat relationnel, apparaît liée à la dimension *Santé physique et bien-être* de la préparation scolaire de l'enfant. Plus l'enseignant perçoit que l'enfant est en santé et qu'il est bien sur le plan physique, plus il communique avec les parents et plus il est à l'aise de le faire. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que des pratiques parentales et scolaires semblables faciliteraient la communication (Epstein, 1992; Zill, 1999). Ainsi, il est possible de penser que les enseignants travaillent à ce que les élèves aient une coordination motrice et un habillement adéquat, qu'ils mangent et dorment bien. Lorsque les enfants arrivent à l'école dans ces conditions, ils considèrent que les parents ont des pratiques éducatives semblables aux leurs et sont donc plus à l'aise de communiquer avec eux. Il est également possible que les enseignants ne soient pas à l'aise de communiquer avec les parents lorsque l'enfant semble négligé sur certains aspects de sa santé physique et de son bien-être. Malheureusement, aucune étude ne permet de confirmer ou d'infirmer nos résultats spécifiquement à la dimension *Santé physique et bien-être*.

Comparativement aux enseignants, la perception des mères sur la qualité de leur communication avec les enseignants ne varie pas en fonction de l'état de *Santé et de Bien-être* de l'enfant. À notre connaissance, aucune étude n'a comparé les perceptions

de ces acteurs à ce sujet. Toutefois, Christenson et Sheridan (2001) signalent que lorsque des difficultés sont remarquées chez les enfants, des désaccords peuvent survenir entre les parents et les enseignants. St-Laurent et ses collaborateurs (1994) ont également pu constater des résultats semblables, les enseignants estimant que les parents sont satisfaits des renseignements qu'ils leur transmettent, tandis que les parents n'en seraient pas si satisfaits lorsqu'interrogés. Nous posons également l'hypothèse que ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignant dispose de plusieurs points de repère pour évaluer la préparation scolaire de l'enfant, ce qui n'est pas nécessairement le cas des parents.

De même, la participation des parents aux activités en classe ou à l'école ne varie pas en fonction de l'état de la *Santé physique et du bien-être* de l'enfant. Aucune étude, à notre connaissance, ne nous permet de commenter ce résultat.

Implication parentale et Développement cognitif

Selon l'enseignant, l'intensité et le climat relationnel de la communication avec les parents varient en fonction du *Développement cognitif* et à toutes ses sous-dimensions, à l'exception de l'intérêt scolaire. De même, les résultats significatifs relatifs à la perception de l'enseignant sont plus liés au climat relationnel qu'à l'intensité de la communication avec les parents (quatre résultats contre un seul). Le développement cognitif élevé de l'enfant est donc davantage associé au fait que les enseignants sont à l'aise de communiquer et de régler les conflits avec les parents, plutôt qu'à la fréquence à laquelle ils donnent des informations aux parents relativement aux activités de l'enfant, à son comportement au cours de la journée et à l'utilisation de divers moyens de communication.

Tous les résultats relatifs à la perception de l'enseignant sont positifs, de façon statistique. Ainsi, plus l'évaluation de l'enseignant de la préparation scolaire de l'enfant est positive, plus favorable est son évaluation de sa communication avec les parents. À notre avis, il est logique que plus l'enfant démontre des aptitudes en communication, en lecture, en écriture et en mathématiques, plus l'enseignant communique fréquemment, à l'aide de plusieurs moyens et rapporte être à l'aise de discuter des difficultés et de ses insatisfactions, fait qui doit être plutôt rare lorsque l'enfant est doué. Il apparaît donc que les enseignants communiquent moins avec les parents dont l'enfant éprouve des difficultés qu'avec ceux présentant davantage de facilité. Ceci peut être dû au fait que l'enseignant ne soit pas à l'aise de communiquer avec les parents lorsque l'enfant se trouve en difficulté. L'étude de Xu et Gulosino (2006) met ici en relief les impacts possibles d'une faible communication entre l'enseignant et les parents sur la réussite scolaire de l'élève se trouvant en difficulté. Ces auteurs, quoiqu'ils n'utilisent pas tout à fait les mêmes dimensions de l'implication parentale que notre étude, indiquent que la fréquence des interventions des enseignants visant à construire et à maintenir un partenariat avec la famille est associée à une amélioration de la réussite des enfants au préscolaire en mathématiques, en lecture et sur le plan des connaissances générales. Par exemple, le score en mathématiques de l'enfant de maternelle en réseau d'éducation publique s'améliorerait lorsque l'enseignant envoie aux parents diverses idées de ce qui serait intéressant d'enseigner à la maison et accueille les parents en classe.

Enfin, seule la sous-dimension de l'intérêt scolaire n'est pas associée à l'implication parentale. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que celle-ci est quelque peu différente des autres sous-dimensions du *Développement cognitif*. En effet, elle traite de

l'intérêt de l'enfant envers la lecture et les mathématiques, tandis que les autres sous-dimensions, Communication, Lecture, Écriture et Mathématiques, abordent directement les aptitudes de l'enfant quant à ces sujets.

Quant à la perception de la mère de sa communication avec l'enseignant, elle est très peu liée à la dimension du *Développement cognitif*. Au seul résultat significatif remarqué, soit à la sous-dimension Communication, on observe un effet différent par rapport à celui relevé chez les enseignants. En effet, tandis que le degré d'habileté en communication de l'enfant n'est pas associé à la perception de l'enseignant de l'intensité de sa communication entre les parents, il l'est toutefois, de façon négative, à la perception de la mère de l'intensité de sa communication avec l'enseignant. Tel que spécifié précédemment, selon St-Laurent et ses collaborateurs (1994), les perceptions des enseignants et des parents peuvent être divergentes.

Ainsi, selon la perception de la mère, plus l'enfant éprouve des difficultés de communication, plus les mères rapportent recevoir de l'information quant aux activités et comportements de l'enfant et que les moyens de partage de l'information sont diversifiés. Ces résultats sont encourageants, car ils indiquent que les enseignants interviennent davantage auprès des parents qui ont des enfants en difficulté, malgré que les enseignants ne font pas, pour leur part, cette différence dans l'évaluation de l'intensité de leur communication avec les parents.

Enfin, la participation des parents aux activités de l'école, mais non à celles de la classe varie positivement en fonction de l'état de développement cognitif de l'enfant, c'est-à-dire que plus l'évaluation du développement cognitif de l'enfant est favorable, plus les parents participent aux activités de l'école. Ainsi, les parents d'enfants ayant de

bonnes aptitudes communicationnelles, en lecture, en écriture, en mathématiques et affichant un certain intérêt quant aux activités scolaires participent davantage aux activités de l'école (activités auxquelles l'enfant prend part, réunion, bénévolat et collecte de fonds). Ceci correspond aux résultats de Farkas et Hibel (2008). En effet, ces auteurs mentionnent que la participation des parents aux activités de l'école est positivement liée aux aptitudes des enfants du préscolaire en mathématiques, en lecture et quant à ses connaissances générales. Deslandes et Jacques (2004) ont cependant observé des résultats contraires. Selon leurs résultats, une fréquence plus élevée de l'implication parentale serait remarquée lorsque le score total de la préparation scolaire est moins élevé (participation coopérative de l'enfant, goût pour l'école, aisance avec l'enseignant et autonomie de l'élève).

Ainsi, diverses composantes de l'implication parentale apparaissent liées à l'état de santé et de bien-être physique ainsi qu'au développement cognitif de l'enfant. Les dimensions de l'*Intégrations sociale* et de l'*Autorégulation* traitent pour leur part respectivement des aspects socio-affectifs et comportementaux de la préparation scolaire de l'enfant. Voyons à présent de quelle façon l'implication parentale apparaît associée à l'état de la préparation scolaire à ces dimensions.

Implication parentale et *Intégration sociale*

L'état de préparation scolaire de l'enfant sur le plan de l'*Intégration sociale*, tout comme pour les deux autres dimensions présentées, est surtout associé à la perception de l'enseignant de sa communication avec les parents, et moins à la perception de la mère sur cette communication. C'est donc dire que mieux l'enfant se socialise, accomplit ses travaux comme demandé et est curieux et enthousiaste face aux nouveautés, plus

l'enseignant rapporte communiquer avec les parents et être à l'aise de le faire. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Dye (1989). Dans son programme ciblant diverses dimensions de l'implication parentale, telles la communication et la participation, cet auteur a noté que la maturité sociale de l'enfant serait améliorée au fil des communications entre l'enseignant et les parents et de la participation des parents aux activités scolaires.

En général, l'évaluation de la mère de l'intensité et du climat relationnel de la communication n'est pas associée à l'état de préparation de l'enfant, à l'exception de la sous-dimension Motivation. Sur ce plan, l'évaluation de la mère diverge de celle de l'enseignant, en ce qui concerne l'intensité de la communication. Plus la mère rapporte que l'enseignant l'informe au sujet des comportements de son enfant, des activités réalisées au cours de la journée par divers moyens, moins l'enseignant juge que l'enfant est curieux face au monde et enthousiaste par rapport aux nouveautés qui lui sont présentées. Par contre, chez les enseignants, une tendance inverse est observée, plus l'enfant est jugé en difficulté sur le plan de la Motivation, plus l'intensité de la communication avec les parents diminue.

Ces résultats montrent que les mères et les enseignants peuvent utiliser des critères différents dans l'évaluation de leur communication. Ainsi, la mère et l'enseignant n'ont pas la même vision des événements. Il est ici possible que lorsque l'enseignant évalue l'intensité de sa communication avec les parents d'élèves plus en difficulté, il se sent mal à l'aise d'affirmer qu'il communique peu avec ces derniers, même si, de façon hypothétique, il agit ainsi. Le biais de désirabilité sociale serait donc en cause. La mère perçoit cependant recevoir plusieurs commentaires au sujet du comportement de

l'enfant, des activités qu'il effectue en classe et que ces informations sont transmises par divers moyens lorsque l'enfant est moins motivé, quoique l'enseignant n'indique pas agir de cette façon.

Enfin, l'état de préparation scolaire des enfants à la sous-dimension Socialisation est associé, de manière négative, à la participation des parents aux activités en classe. Une relation inverse est observée entre l'état de préparation à la sous-dimension Motivation et la participation des parents aux activités de l'école. Ainsi, moins l'enfant, selon la perception de l'enseignant, collabore avec les autres enfants et l'enseignant et respecte les consignes et règles, plus les parents indiquent participer aux activités de la classe. Afin d'expliquer le lien entre la perception des parents de leur participation en classe et la Socialisation de l'enfant, il serait possible de poser l'hypothèse suivante: lorsqu'un parent reconnaît que son enfant éprouve certaines difficultés de socialisation (entente, coopération, respect, écoute, etc.), il peut décider de connaître davantage la vie de son enfant en classe en s'impliquant à titre de bénévole ou en participant à des activités de classe. Les parents peuvent être une présence rassurante et autoritaire pour l'enfant lors de sorties scolaires par exemple, situation où l'enfant pourrait présenter davantage de comportements non adéquats. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à examiner la relation entre la socialisation des enfants et la participation des parents à l'école. Nous croyons toutefois que l'explication proposée est plausible.

D'autre part, la relation positive observée entre la motivation de l'enfant et la participation des parents à l'école pourrait s'expliquer ainsi. Lorsque les parents supportent et encouragent les activités scolaires et qu'ils démontrent à leur enfant un intérêt envers ses activités scolaires, ici en participant davantage à l'école, des

répercussions positives peuvent se faire sentir chez l'enfant (Epstein, 1992; Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005). Dans le cas présent, les enfants se montrent à leur tour intéressés au monde scolaire en étant enthousiastes et curieux lorsque les parents ont assisté à un évènement auquel ils prenaient part, ont été présents à une réunion à l'école (par exemple, une réunion de parents) ou ont été bénévoles à l'école.

Il peut paraître contradictoire d'obtenir un résultat négatif quant à la participation en classe et un résultat positif quant à la participation à l'école, mais ce n'est pas notre hypothèse. En effet, la participation en classe est directement liée à l'enfant (visite de la classe de l'enfant et bénévole dans la classe ou avec la classe lors d'un voyage), tandis que la participation aux activités de l'école ne correspond pas à des contacts directs avec l'enfant. Ce sont donc deux types de participation très différents qui sont évalués, ce qui peut expliquer les résultats obtenus. De plus, ce ne sont pas aux mêmes dimensions que des résultats significatifs sont observés.

La dernière dimension de la préparation scolaire à avoir été mise en lien avec l'implication parentale est l'*Autorégulation*. Celle-ci couvre les sous-dimensions de la Prosocialité, de l'Hyperactivité, de l'Inattention, de l'Aggressivité, de la Dépression et de l'Anxiété. Voyons maintenant de quelle façon ces aspects comportementaux de la préparation scolaire sont associés à l'implication parentale.

Implication parentale et *Autorégulation*

La préparation scolaire de l'enfant sur le plan de l'*Autorégulation* est associée à l'intensité et au climat relationnel de la communication, mais non à la participation des parents aux activités scolaires.

De manière générale, il semble que la dimension *Autorégulation* et toutes ses sous-dimensions soient liées positivement à la perception de l'enseignant de sa communication avec les parents. Ces résultats ne correspondent pas à l'étude d'Izzo et ses collaborateurs (1999) qui mentionne que les enseignants communiquent davantage avec les parents d'enfants jugés en difficulté de comportement. Dans le cas présent, la communication est effectivement associée aux comportements de l'élève, mais de façon positive, c'est-à-dire que meilleures sont les aptitudes de l'enfant à s'autoréguler, plus la perception de l'enseignant de l'intensité et du climat relationnel de sa communication avec les parents est favorable. Nous sommes donc de l'avis de Simon (2000) qui indique que l'envoi par les enseignants de messages positifs réguliers aux parents serait favorable.

Toutefois, les aptitudes de l'enfant à s'autoréguler sont davantage associées au climat relationnel qu'à l'intensité de la communication entre l'enseignant et les parents, selon l'enseignant. Aucune étude, à notre connaissance, ne rapporte de tels résultats. Il est cependant possible de préciser que les comportements de l'élève affectent davantage le sentiment de l'enseignant à être à l'aise dans sa communication avec les parents (climat relationnel) que la fréquence de ses communications et les moyens qu'il utilise (intensité) ce qui, à notre avis, correspond à ce qu'un enseignant peut vivre quotidiennement. En effet, il peut être ardu de transmettre de l'information aux parents concernant le fait que leur enfant ne répond pas, par exemple, aux demandes effectuées en classe et qu'il adopte des comportements agressifs.

En considérant la perception de la mère de sa communication avec l'enseignant, il apparaît que celle-ci n'est pas associée à la dimension de l'*Autorégulation*, à l'exception

de la sous-dimension de l'Inattention qui est liée au climat relationnel de sa communication avec l'enseignant. Les perceptions de l'enseignante et de la mère sont divergentes sur ce point. Nos hypothèses à ce sujet ont été ci-dessus mentionnées. Or, ce résultat est tout de même surprenant, car la mère se dit plus à l'aise de communiquer avec l'enseignant quand l'enfant se laisse facilement distraire et est souvent inattentif. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que certains parents d'enfants en difficulté, dans ce cas par rapport à l'attention de l'enfant, deviennent des « experts » des lacunes de leur enfant et communiquent de l'information au sujet de la difficulté en question et des moyens de la contrer en classe (St-Laurent et coll., 1995).

Enfin, la participation des parents aux activités scolaires ne varie pas en fonction de l'autorégulation de l'élève en classe maternelle. L'étude de Farkas et Hibell (2008) montre toutefois l'importance de la participation des parents aux activités de l'école, par rapport au comportement de l'enfant. En effet, ces auteurs indiquent que la participation des parents aux portes ouvertes, à la rencontre de *Parent Teacher Association*, à des groupes de conseils parentaux, à une campagne de financement, à des événements de l'école et à du bénévolat est associée à de meilleures dispositions comportementales de l'enfant en classe.

Tous les résultats spécifiques à chacune des dimensions de la préparation scolaire ont, à présent, été discutés. En fonction de notre principale question de recherche, quelles conclusions pouvons-nous en tirer ?

Faits saillants : implication parentale et préparation scolaire

En somme, en tenant compte du point de vue des enseignants et des parents, la préparation scolaire des enfants apparaît davantage reliée au climat relationnel de la

communication, qu'à l'intensité de la communication et à la participation parentale aux activités scolaires. De plus, la perception de l'enseignant de sa communication avec les parents est plus fréquemment associée à la préparation scolaire de l'enfant que la perception des parents. Il semble donc que les enseignants perçoivent davantage que les parents la variation dans leurs communications par rapport à la réussite des élèves au préscolaire. En regard de ce constat, l'implication parentale, selon les parents, varierait peu en fonction de la préparation scolaire de l'enfant. Comme l'évaluation de la préparation scolaire des élèves réfère à des aptitudes n'étant perceptibles, pour une grande part du moins, qu'à l'école, il est normal que la majorité des résultats soient liés à la perception de l'enseignant et non à celle des parents. Ainsi, comme peu de résultats sont liés à la perception de la mère de sa communication avec l'enseignant et à la perception des parents de leur participation à l'école, nous pouvons donc dire que ces derniers ne modifient que très peu leur communication ou leur participation en fonction du niveau de préparation scolaire de leur enfant.

Également, les enseignants et les mères ont des points de vue différents sur l'évaluation de l'implication parentale en lien avec certains aspects de la préparation scolaire, notamment en ce qui concerne la motivation et l'inattention, l'une présentant des résultats statistiquement positifs et l'autre, des résultats statistiquement négatifs. St-Laurent et ses collaborateurs (1994) ont également perçu des divergences semblables dans leur étude, comme présenté précédemment.

Il est également important de souligner que l'évaluation du *Développement cognitif* des enfants est la dimension la plus souvent associée à l'implication parentale, tant en ce qui a trait à la communication qu'à la participation des parents. Une attention spécifique

devra donc être portée sur cet aspect de la préparation scolaire de l'enfant lorsqu'il est question d'implication parentale tant, dans la formation initiale des enseignants que dans les milieux de pratique, car il semble particulièrement lié à une plus forte ou plus faible implication parentale. Par exemple, les résultats indiquent que la participation des parents aux activités de l'école est reliée à la préparation scolaire de l'enfant sur le plan du développement cognitif.

Enfin, l'état de motivation de l'enfant (sous-dimension de l'Intégration sociale) est fréquemment associé à l'implication parentale. Ainsi, plus l'enfant présente une motivation importante en classe, plus les enseignants communiquent de manière intensive avec les parents, plus le climat relationnel est positif et plus les parents participent aux activités de l'école. Ce résultat est possible, car lorsque les parents s'impliquent davantage dans la vie scolaire de leur enfant, ces derniers estiment que leurs parents accordent une valeur importante à l'école, ce qui peut encourager l'enfant à s'impliquer davantage dans ses études et à alors être plus motivé (Epstein, 1992; Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005).

En somme, toutes choses étant égales par ailleurs, plusieurs aspects de l'implication parentale apparaissent associés à la préparation scolaire des enfants. Ces résultats tendent à soutenir le choix des orientations des organismes d'éducation à l'effet d'encourager l'implication parentale dans la vie scolaire de l'enfant afin d'assurer leur réussite. Il apparaît donc important de considérer le niveau de préparation scolaire des enfants lors d'interventions visant à établir et à maintenir une bonne communication entre l'enseignant et les parents et à inciter les parents à participer aux activités scolaires.

CONCLUSION

La présente étude contribue au domaine de la recherche en sciences de l'éducation en y apportant différents apports. En effet, comme il a été précédemment indiqué, plusieurs recherches tentent de mettre en évidence les relations entre l'implication parentale et la préparation scolaire, mais peu d'entre elles ont examinées en détails les différents aspects de cette préparation. Le sujet de l'étude est unique, les autres études similaires se centrant seulement sur quelques dimensions et sous-dimensions de la préparation scolaire, ne considérant jamais le concept dans son ensemble, en se centrant souvent sur les dimensions Développement cognitif ou Autorégulation. La présente étude observe également l'implication parentale de façon plus complète que les études ici présentées. En effet, il semble que l'âge et l'expérience des enseignants puissent être liés à l'évaluation de l'implication parentale, en ce qui concerne l'intensité et le climat relationnel de la communication entre l'enseignant et les parents, sujet sur lequel la littérature s'est peu attardée.

Il serait également intéressant de porter attention aux quelques résultats divergents entre la perception de la mère et de l'enseignant. À plusieurs reprises, nous avons fait état que les différences de pratiques parentales et scolaires pouvaient être liées à une plus faible préparation scolaire de l'enfant et à une plus faible implication parentale. Il aurait donc été intéressant de porter attention à ce facteur des pratiques parentales. De plus, il y a un certain consensus scientifique à l'effet que l'implication parentale pourrait varier en fonction du niveau d'éducation des parents, de leur revenu familial ou de la structure familiale, ce que nos résultats confirment au sujet de la scolarité de la mère et précisent que l'âge des parents auraient également une certaine importance. Toutefois, les enseignants n'ont pas de pouvoir à ce sujet, ce qui n'est pas le cas pour leur pratiques

éducatives, facteur sur lequel ils ont la possibilité d'avoir un pouvoir certain en les arrimant le plus possible avec celles de la famille. Les pratiques éducatives seraient donc une avenue de recherche prometteuse.

De plus, nos résultats ont montré que les caractéristiques des enseignants semblent être des caractéristiques importantes à considérer en lien avec l'implication parentale, tout particulièrement lorsqu'elles sont liées à la perception de l'enseignant de sa communication avec la famille. Sur le plan professionnel, il serait intéressant d'informer les enseignants à ce sujet, afin qu'ils y prêtent une attention particulière au fil de leurs communications avec la famille de leurs élèves. En effet, en reconnaissant que les groupes d'enseignants les plus « à risque » en ce qui a trait à l'implication parentale, sont les enseignants plus jeunes et moins expérimentés, il devient possible de cerner les individus qui peuvent le plus bénéficier de formations supplémentaires, d'un soutien et d'un suivi adéquat à ce sujet, connaissant les effets positifs de l'implication parentale sur la réussite scolaire des élèves.

Enfin, cette étude montre qu'en contrôlant divers facteurs qui peuvent influencer l'évaluation de l'implication parentale, les enseignants rapportent que leur communication avec les parents d'enfants jugés en difficulté sur le plan de la préparation scolaire s'effectue de manière moins intense et que le climat relationnel est moins propice, comparativement aux enfants mieux préparés. Les études de Farkas et Hibel (2008) et de Xu et Gulosino (2006) ayant fait état des impacts positifs des diverses composantes de l'implication parentale sur la préparation scolaire des enfants, il serait avantageux de faire part de ces résultats aux enseignants, afin que leurs pratiques aillent davantage en ce sens.

En poursuivant selon les suggestions ici exposées, les inégalités entre les enfants, en ce qui a trait à la préparation scolaire, pourront possiblement être réduites. Ainsi, les coûts sociaux et personnels pouvant découler d'une mauvaise première expérience scolaire pourront être diminués.

RÉFÉRENCES

- Alexander K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. (1994). When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the First Two Years of School: Patterns and Processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade Classroom Behavior: Its Short-and-Long-Term Consequences for School Performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Barth, J., & Parke, R. (1996). The impact of the family on children's early school adjustment. In A. J. Sameroff and M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of Reason and Responsibility* (pp. 329-362). Chicago: University of Chicago Press.
- Bates, S. (2005). Evidence-Based Family-School Interventions with Preschool Children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 352-370.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Boudreault, P. (1996). Enfants de maternelle à risque de difficulté d'apprentissage: un outil de dépistage. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 127-132.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle "Processus-Personne-Contexte-Temps" dans la recherche en psychopédagogie du développement: principes, application et implications. Dans R. Tessier et G. M. Tarabulsy (Eds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 11-59). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 195 à 228.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *The British Psychological Society* 77(3), 501-517.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New-York: The Guilford Press.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction : Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343-379
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Et si on parlait des familles et des enfants... de leur évolution, de leurs préoccupations et de leurs besoins! Le rapport 1999-2000 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Récupéré de www.cfe.gouv.qc.ca/publications/archives.asp?categorie=1102104
- Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *L'engagement des pères; le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Récupéré de www.cfe.gouv.qc.ca/publications/rapports.asp?categorie=1101104
- Cox, M. J., (2004). *Transition vers l'école-aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement de l'enfant. Commentaires sur Ladd et Stipek*. Dans : Tremblay, R.E., Barr, R.G., Peters R de V. (Eds). Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants; 1-5. Récupéré de www.enfant-encyclopédie.com/documents/CoxFRxp.pdf.

- Deniger, M. -A. (2002). *La nouvelle gouverne scolaire des Conseils d'établissement au Québec. Texte de la communication présentés dans le cadre des Troisièmes journées d'études de Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) : Changement organisationnels et changements des professions; les établissements scolaires en transformations*. Récupéré de : www.girsef.ucl.ac.be/deniger.pdf
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles; complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1), 31-49.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté; Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. B.langer (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 327-346). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Doherty, G. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Dye, J. (1989). Parental involvement in curriculum matters: parents, teachers and children working together. *Educational Research*, 31 (1), p 20-35
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share, *Phi Delta Kappan* 76, (9), p701-712.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder. CO: Westview Press
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Elementary School Journal*, 91(3), p289-305.

- Epstein, J. L., & Hollifield, J. H. (1996). I and School-Family-Community; Partnerships: Using Research to Realize the Potential. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(3), 263-278.
- Farkas G., & Hibel J. (2008) Being unready for school : factor affecting risk and resilience, In *Disparities in school readiness*, A. Booth, and C. Crouter, (Eds.), Psychology Press, p. 3-30
- Feeney, S., Grace, D., & Brandt, M. E. (2001). Ready for Success in Kindergarten; A Comparative Analysis of Community Beliefs: Preschools and Kindergarten Parents, Teachers, and Administrators. Manoa: Hawai'i Educational Policy Center University of Hawai'i.
- Field, A. (2005, second edition). *Discovering Statistics Using SPSS*: Sage Publication.
- George, D., & Mallery, P. (2008). *SPSS for Windows Step by Step; A Simple Guide and Reference, Eighth Edition*: Pearson Education
- Gonzales-Dehass, A., Willems, P.P., & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation, *Educations Psychology Review*, 17 (2), 99-123
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Lois et Règlements du Québec, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Graue, E. (2001). What's Going On in the Children's Garden? Kindergarten Today. Research in Review. *Young Children*, 56(3), p67-73.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis*: Southwest Educational Development Lab, Austin, TX.
- Institut de la statistique du Québec. (1998). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, Je suis, je serai (1998-2011)*. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm>

- Institut de la statistique du Québec. (2003). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, 1998-2002); De la naissance à 29 mois, aspects conceptuels et opérationnels*, 2 (12). Récupéré de http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm
- Institut de la statistique. (2004). *Questionnaire autoadministré de la mère (QAAM)*. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/questionnaires/E7QAAM6ans.pdf>
- Institut de la statistique. (2004). *Questionnaire autoadministré de l'enseignante (QAAens)*. Récupéré de http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/questionnaires/E7QAAens_6ans.pdf
- Institut de la statistique. (2004). *Questionnaire autoadministré du père (QAAP)*. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/questionnaires/E7QAAP6ans.pdf>
- Institut de la statistique. (2004). *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweure-QIRI (E7)*. Récupéré de http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/questionnaires/E7_QIRI.pdf
- Institut de la statistique du Québec. (2006). *Guide de l'utilisateur de la banque de données du volet 2004, enfants de 68 à 80 mois*: Direction Santé Québec.
- Institut de la statistique, (2007). *Étude longitudinale de développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010); Sources, justifications et modifications des questions, échelles et tests des volets 2003 (E6) et 2004 (E7)*. Récupéré de : http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/doc_tech/E6E7Sources.pdf
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendreich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Janus, M., & Offord, D. (2000). *L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)* Centre canadien d'études des enfants à risque de l'Université McMaster.

- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lafrenière, P., Dubeau, D., Janosz, M. & Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(1), 23-41.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Lapointe, P., Pagani, L. & Martin, I. (2007). L'échelle d'évaluation de la maturité scolaire: un outil de dépistage des élèves à risque à la maternelle. *Revue de psychoéducation*, 36(2), p. 457 à 481.
- Lapointe, P. & Tremblay, R. E. (2002). Identification des profils d'adaptation scolaire des enfants de la maternelle et planification des services éducatifs. *Vie Pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec*, 125, 50-51.
- Lavin-Laroucks, D., (2006), The Academic Achievement Gap. *The J. McDonald Williams Institute*. Récupéré de <http://www.thewilliamsinstitute.org/Portals/10/Education/Academic%20Achievement%20Gap.pdf>
- Lemelin, J-P. & Boivin, M. (2007) Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école, dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 2
- Mashburn, A. J., & Henry, G. T. (2004). Assessing School Readiness: Validity and Bias in Preschool and Kindergarten Teachers' Ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), p16-30
- McCoy, S. J., & Pianta, R. C. (1997). The First Day of School: The Predictive Validity of Early School Screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1-22.

- Meisels, S. J. (1999). Chapter 3; Assessing Readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 39-66). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Meisels, S. J., & Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: Do retained students catch up? *Journal of Educational Research*, 87(2), 69-77.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves; Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mott, F. L., & Quinlan, S. V. (1992). *Participation in Project Head Start: Determinants and possible short-term consequences*. Columbus: Center for Human Resource Research, The Ohio State University.
- National Education Goals Panel. (1997). National education goals report executive summary: improving education through family-school community partnerships. Washington, D.C.: National Education Goals Panel.
- National PTA. (1998). National standards for parent/family involvement programs. from http://www.pta.org/archive_article_details_1118251710359.html
- Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. Edinburgh: Interchanges 78, Scottish Executive Education Department.
- Norris, C., (1999). Les parents et l'école: la participation et les attentes des parents en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(4), Statistiques Canada, ELNEJ
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (1997). Les parents partenaires de l'école. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

- Paquin M. & Drolet, M. (2005). La violence au préscolaire et au primaire; les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11-26.
- Pianta R.C., & Nimetz (1992). Development of young children in stressful contexts : Theory, Assessment, and Prevention, In Getingger, M., Elliott, S.N., and Kratochwill, T.R. (Eds), *Preschool and early childhood treatment directions*, (p. 151-186). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children - to what effect? *Applied and Preventive Psychology, 1*, 131-140.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1994). The Transition to School: Why the First Few Years Matter for a Lifetime *Phi Delta Kappan, 76*(3), 194-198.
- Reynolds, A. J. (1991). Early Schooling of Children at Risk. *American Educational Research Journal, 28*(2), 392-422
- Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1993). School Adjustment of Children at Risk through Fourth Grade. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*(4), 457-480.
- Rice, M., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of Change and Accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, 1-14.
- Rimm-Kauffman, S. E., & 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*(5), 491-511.

- Rimm-Kaufman, S. (2004). Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant [Version électronique]. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants; Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Dans Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. , 1.* Récupéré de: <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Rimm-KaufmanFRxp.pdf> .
- Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs (1998), *Framework plan for day care institutions; a brief presentation.* Récupéré de <http://www.regjeringen.no/en/dep/bld/Documents/Guidelines-and-brochures/1998/Framework-plan-for-day-care-institutions.html?id=419211>
- Schoen, M. J., & Nagle, R. J. (1994). *Journal of School Psychology. Prediction of School Readiness from Kindergarten Temperament Scores, 32(2),* p135-147.
- Shepard, J., & Carlson, J. C., (2003). An empirical evaluation of school-based prevention programs that involve parents. *Psychology in the schools, 6,* 641-656
- Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments* Washington, DC: National Education Goals Panel
- Statistique Canada. (1994). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC).* Récupéré de http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=en&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2
- St-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.J. & Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque; Une nouvelle option éducative.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. La Chenelière Éducation, p.251-259
- St-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M. & Tardif, M. (1994). Enquête sur la collaboration école famille. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation,* 19 (3), pp. 270-286

- Stone, B. J., & Gridley, B. E. (1991). Test Bias of a Kindergarten Screening Battery: Predicting Achievement for White and Native American Elementary Students *School Psychology Review*, 20(1), p132-139.
- Tabachnick, G. B., Fidell, S. L., (2007). *Using multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education, 980 pages
- Théorêt, M. (1998). L'influence des milieux d'éducation sur le développement de l'enfant. Dans J. Gaudreau (Ed.), *Croissance de l'enfant et école primaire* (pp. 201-214). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur
- US Department of Education, et Institute of Education Science. (2001). *Early Childhood Longitudinal Program (ECLS)*. Récupéré de <http://nces.ed.gov/ecls/>
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. & Bigras., M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop (Mesure et évaluation). *Revue de psychoéducation*, 32(1), 165-176.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors *Child Development*, 65, 606-621.
- West, J., Denton, K., & Reeney, L.M. (2000). *The kindergarten year: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998, 1999*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does Research Support Claims About the Benefits of Involving Parents in Early Intervention Programs. *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.
- Wilson, J., & Milton, G. B. (1996). Resilient neighborhoods for resilient families. *The Quarterly*, 19(3), 9-11.
- Xu, Z., & Gulosino, C.A. (2006), How does Teacher Quality Matter ? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools. *Education Economics*, 14 (3), 345-367

Zill, N. (1999). Chapter 4; Promoting Educational Equity and Excellence in Kindergarten. In R. C. Pianta et M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 67-105). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Zigler, E., Finn-Stevenson, M., & Marsland, K. (1995). Child Day Care in the Schools: The school of the 21st Century. *Child Welfare*, 74 (6), 1301-1326

ANNEXE A

Items de la préparation scolaire de l'enfant

Dimensions, sous-dimensions et items de la préparation scolaire de l'ÉLDEQ

<i>Dimension</i>	<i>Sous-dimension</i>	<i>Items</i>
Santé physique et bien-être	Santé physique	Se coordonner (se déplace sans trébucher, sans se cogner) Tenir des crayons Manipuler des objets Monter des escaliers Degré d'énergie durant la journée de classe Développement physique général
	Bien-être	Habillement approprié pour les activités scolaires Niveau de fatigue Niveau d'appétit (arrive sans avoir mangé)
Développement cognitif	Communication	Utiliser adéquatement le français parlé Écouter en français Raconter une histoire Participer à des jeux d'imagination Communiquer ses besoins de manière compréhensible Comprendre immédiatement les messages d'autrui Articuler clairement les mots Participer à des activités de lecture de groupe Se rappeler des choses facilement Comprendre les concepts simples reliés au temps
	Lecture	Identifier les lettres de l'alphabet Associer des sons à des lettres Identifier les mots qui riment Lire des mots simples Lire des mots complexes Lire des phrases simples
	Écriture	S'exercer à l'utilisation des crayons Manifester le désir d'écrire

		Écrire des mots simples Écrire des phrases simples
	Mathématiques	Repérer le sens de l'écriture Trier des objets selon caractère Faire des correspondances un à un Compter jusqu'à 20 Reconnaître les chiffres de 1 à 10 Faire des comparaisons numériques Reconnaître des formes géométriques
	Intérêt scolaire	Intéressé par les livres Intéressé à la lecture Intéressé par les mathématiques Intéressé aux jeux de nombres
Intégration sociale	Socialisation	S'entendre avec ses pairs Jouer et travailler en coopération avec les autres enfants Respecter la propriété d'autrui Respecter les adultes Respecter les autres enfants Accepter la responsabilité de ses actes Prendre soin du matériel scolaire Suivre les règlements et les consignes Écouter avec attention Respecter les consignes
	Accomplissement	Compléter son travail dans les délais prescrits Être autonome dans l'exécution des tâches Exécuter ses travaux avec soin Répondre à une demande qui comporte une seule consigne S'adapter à des changements de routine
	Motivation	Être curieux face au monde en général

		Être enthousiaste devant un nouveau jouet Être enthousiaste devant un nouveau jeu Être enthousiaste devant un nouveau livre
	Autres énoncés	Développer socio-affectif général Faire preuve de confiance en soi Régler seul des problèmes quotidiens
Autorégulation	Prosocialité	Aider qqn qui s'est blessé Aider à nettoyer un gâchis fait par qqn d'autre Tenter d'arrêter une dispute Aider d'autres enfants qui ont de la difficulté à accomplir une tâche Consoler un enfant qui pleure ou qui est bouleversé Aider spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappé Inviter ceux qui regardent à prendre part au jeu Aider à d'autres enfants qui ne se sentent pas bien
	Hyperactivité	Ne peut rester en place, est agité ou hyperactif Remuer sans cesse Être impulsif, agir sans réfléchir Difficulté à attendre son tour dans un jeu ou en groupe Difficulté à rester tranquille pour plus que qq instants
	Inattention	Se laisse distraire, a de la difficulté à poursuivre une activité Être inattentif
	Agressivité physique	Se bagarrer au moins une fois par jour Être cruel envers les autres, les brutalise Frapper, mordre et donner des coups de pied aux autres
	Dépression	Être malheureux, triste ou déprimé Pleurer beaucoup
	Anxiété	Être craintif ou angoissé

Autres énoncés

Être inquiet
Être tendu ou nerveux
Incapable de prendre des décisions
Voler (prend ce qui ne lui appartient pas)
Se moquer de la gêne d'autres enfants

Tiré de Lapointe, Pagani et Martin (2007)

