



Université de Montréal

**Attitudes de la mère en situation de lecture partagée au préscolaire et engagement scolaire comportemental au début du primaire : Comparaison de deux modèles.**

par Catherine Côté-Simard

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures et postdoctorales  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès science (M.Sc.)  
en psychoéducation, profil mémoire et stage

Décembre 2016

© Catherine Côté-Simard, 2016

## Résumé

*Contexte.* La réussite scolaire est grandement déterminée par les premiers apprentissages et les difficultés qui y sont rattachées prennent souvent racine dans les premières années de la vie. Considérant la prévalence élevée d'absence de diplomation d'étude secondaire au Québec (16%) et des nombreuses conséquences qui y sont rattachées, il importe de s'attarder aux mécanismes qui soutiennent l'engagement scolaire dès le début de la scolarisation puisqu'il s'agit de l'un des meilleurs prédicteurs du décrochage. *Objectif.* La présente étude a d'abord exploré la contribution unique des compétences émergentes en littératie et des attitudes maternelles en situation de lecture partagée à la prédiction du niveau initial d'engagement comportemental en maternelle et de son évolution jusqu'en 3<sup>e</sup> année, puis elle a examiné le rôle de ces compétences en littératie comme médiateur du lien entre les attitudes maternelles et l'engagement comportemental. *Méthode.* Afin d'évaluer la qualité des attitudes de la mère, 196 dyades mère-enfant ont été observées en laboratoire pendant la résolution de deux activités de littératie. Un an plus tard, la connaissance des lettres et de l'écrit des enfants a été mesurée à l'aide du Lollipop. Les mesures d'engagement comportemental ont quant à elles été évaluées par les enseignants de maternelle, de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Des analyses de régression multiple sur courbes de croissance ont été effectuées. *Résultats.* Les résultats indiquent que les compétences émergentes en littératie sont associées directement au niveau initial de l'engagement comportemental de l'enfant (iEC :  $\beta=0,24$ ,  $p < 0,01$ ). Bien que les attitudes de la mère ne contribuent pas significativement à l'explication de l'engagement comportemental (iEC :  $\beta=0,11$ ,  $p=0,16$ ; sEC :  $\beta=-0,04$ ,  $p=0,87$ ), les analyses indiquent un effet indirect significatif sur le niveau initial d'engagement comportemental, médiatisé par les compétences émergentes en littératie (iEC :  $\beta=0,16$ ,  $p < 0,05$ ). *Conclusion.* Les résultats permettent de mieux comprendre les mécanismes menant à un faible engagement scolaire. Conséquemment, ils permettront aux intervenants de la petite enfance d'agir à titre préventif, en identifiant dès leur plus bas âge les enfants les plus à risque d'être peu engagé à l'école au début de leur parcours scolaire.

**Mots-clés :** Attitudes maternelles, littératie familiale, compétences émergentes en littératie, engagement scolaire, étude longitudinale.

## Abstract

*Background.* Academic achievement is largely determined by early learning and difficulties associated are often rooted in the early years of life. Considering the high prevalence of school dropout in Quebec (16%) and the many consequences associated with it, it is important to consider the mechanisms that support school engagement from the start of schooling, because it is one of the best predictors of dropping out of school. *Objective.* The main aim of this study was to explore the unique contribution of emergent literacy skills and maternal attitudes in shared reading situations to the prediction of the initial level of behavioral engagement in kindergarten and its evolution up to Grade 3. A second aim was to examine the role of emergent literacy skills as a mediator of the relationship between maternal attitudes and behavioral engagement. *Method.* To assess the quality of mothers' attitudes, 196 mother-child dyads were observed in the laboratory during the resolution of two joint-reading activities. A year later, children's knowledge of letters and writing was measured using the Lollipop. Behavioral engagement was assessed by kindergarten, grade 1, grade 2 and grade 3 teachers. Multiple regressions on growth curves were performed. *Results.* The results indicate that emergent literacy skills are directly associated with the initial level of child behavioral engagement (iEC: 0.24,  $p < 0.01$ ). Although maternal attitudes did not contribute significantly to the explanation of behavioral engagement (iEC:  $\beta=0.11$ ,  $p=0.16$ ; sEC:  $\beta=-0.04$ ,  $p=0.87$ ), the analyses indicated a significant indirect effect of maternal attitudes on the initial level of behavioral engagement, mediated by emergent literacy skills (iEC:  $\beta=0.16$ ,  $p < 0.05$ ). *Conclusion.* These findings provide a better understanding of the mechanisms leading to low levels of school engagement. Consequently, these results will allow early childhood workers, including psychoeducators, to identify at an early age the children at risk of low school engagement at the beginning of their educational pathway, and to propose their families preventive measures supporting early literacy skills.

**Keywords:** Maternal attitudes, family literacy, emergent literacy skills, school engagement, longitudinal study.

## Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures .....	vii
Remerciements.....	1
Contexte théorique général .....	2
Position du problème – Le décrochage scolaire .....	3
Implication parentale et engagement scolaire.....	6
Article .....	12
L’engagement scolaire : un concept multidimensionnel .....	14
Compétences émergentes en littératie et engagement scolaire.....	15
Attitudes de la mère en situation de lecture partagée et engagement scolaire.....	17
Attitudes maternelles en situation de lecture conjointe et compétences émergentes en littératie .....	20
Objectifs et hypothèses de la présente étude.....	20
Méthode .....	22
Participants.....	22
Procédure .....	22
Mesures.....	25
Démarche analytique .....	33
Résultats.....	34
Analyses préliminaires.....	34
Modèle de courbe de croissance .....	38
Effets directs sur le modèle de courbe de croissance.....	38
Modèle de médiation.....	40
Discussion.....	43
Conclusion .....	51
Conclusion générale.....	53
Résultats de la présente étude .....	54
Programmes d’intervention ayant pour cible l’éveil à la lecture .....	55
Pratique psychoéducative et activité de littératie familiale.....	58

Bibliographie.....	60
Annexe A : Grille de codage des attitudes de <u>la mère</u> en situation de lecture partagée .....	72
Annexe B : Grille de codage des attitudes de <u>l'enfant</u> en situation de lecture partagée .....	80

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1.</b> Accord inter-juge (corrélations intra-classes) et statistiques descriptives des échelles d'observation des attitudes de la mère et de l'enfant en situation de lecture conjointe.....	25
<b>Tableau 2.</b> Liste des items et cohérence interne (alpha de Cronbach) pour les échelles d'engagement comportemental en maternelle, 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année.....	29
<b>Tableau 3.</b> Statistiques descriptives des variables à l'étude.....	35
<b>Tableau 4.</b> Matrice de corrélations.....	37
<b>Tableau 5.</b> Résultats des analyses de régression (bêtas standardisés).....	40
<b>Tableau 6.</b> Décomposition des effets des attitudes maternelles sur l'engagement comportemental.....	41

## Liste des figures

<b>Figure 1.</b> Effet indirect significatif sur la courbe de croissance de l'engagement comportemental.....	42
--	----



*« Si vous n'essayez jamais, vous ne réussirez jamais, mais si vous essayez, vous risquez de vous étonner vous-même » – Charles-Augustin Sainte-Beuve.*

*À mes parents qui m'ont soutenu dans la réalisation de cet accomplissement.*

## Remerciements

La rédaction d'un mémoire n'est pas de tout repos. Rigueur, détermination et persévérance sont de mises pour réaliser un ouvrage de la sorte. Bien qu'un seul nom apparaisse sur la page titre du document, il est l'aboutissement d'un travail soutenu de près et de loin par plusieurs personnes, qui méritent tous et chacun reconnaissance.

À Sophie, ma directrice de recherche. Pour ton aide et ta disponibilité hors pair. Pour la confiance que tu as su m'accorder. Pour les innombrables encouragements qui m'ont permis de me surpasser. Et pour les solutions aux embuches rencontrées toujours teintées par ta rigueur scientifique et ta soif de connaissances. Aujourd'hui j'accomplis quelque chose qui n'aurait été possible sans cette assiduité. Merci! Merci! Merci! Et j'en passe...

À mes partenaires de labo. Avec l'aide de vos précieux conseils, ces rencontres m'ont permis de cheminer dans ce projet. Merci de m'avoir écouté. À ma collègue Sophie Chaput qui m'a épaulé et qui a été une aide remarquable pour les analyses statistiques.

Aux professeurs de l'école de Psychoéducation. Vous qui avez su me transmettre votre passion pour la profession. M. Vitaro, merci de nous avoir imprégnés de votre amour pour la recherche et Isabelle, bien que je n'apprivoiserais jamais les statistiques, ta pédagogie m'a permis d'assimiler les notions préalables à la réalisation de ce mémoire. Merci à vous deux! Merci à Stéphane Cantin et à Isabelle pour vos commentaires enrichissants lors de l'évaluation du projet embryonnaire de ce mémoire.

À mes collègues d'université, devenue amie, vous vous reconnaissez. Vous avez été ces piliers sur lesquels j'ai pu m'appuyer pour traverser ces cinq années d'études. Ces fous rires qui nous ont accompagnés tout au long de ce cursus. Vous avez rendu l'utile à l'agréable. Merci mes amies!

À mes parents. Vous qui avez cru en moi. Bien que mon parcours scolaire ne fût pas sans difficulté, vos encouragements et votre support mon permis de persévérer et d'atteindre ce grade universitaire. Qui l'aurait cru il y a dix ans! Moi qui aimais tant m'asseoir sur les bancs d'école, il faut croire que la persévérance est l'art de la réussite. Et à toi mon petit Vincent chéri qui a traversé avec moi le quotidien de tous les jours, le bon comme le moins bon. Merci pour ta patience.

## **CONTEXTE THÉORIQUE GÉNÉRAL**

## Position du problème – Le décrochage scolaire

L'éducation est une condition fondamentale à l'enrichissement des sociétés occidentales tant au niveau social, culturel, qu'économique. En effet, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles s'avère être un facilitateur à l'adaptation d'un citoyen aux exigences de la société d'aujourd'hui (Heckman, 2006). Malgré les efforts déployés pour contrer la problématique du décrochage scolaire, encore trop de jeunes n'achèvent pas leur formation secondaire ou professionnelle. On estime qu'au Québec, 16% des jeunes n'ont pas obtenu de diplôme ou de qualification d'études à l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Les répercussions sont lourdes de conséquences. Ces jeunes qui quittent l'école sont plus touchés par le chômage et composent majoritairement la population qui bénéficie de l'aide sociale (Bjerk, 2012; Canadian Education Statistics Council, 2012). Également, le ratio de non-diplômés est plus grand au sein du milieu carcéral. Les décrocheurs vivent en moyenne moins longtemps et sont plus exposés au risque de développer des problèmes de santé mentale (Cutler et Lleras-Muney, 2006; Furnée, Groot et van Den Brink, 2008). Au-delà des conséquences personnelles, la société dans son ensemble est touchée (Cohen, 1998; Rumberger, 1987). D'un point de vue économique, le décrochage scolaire représente pour le gouvernement un manque à gagner de 120 000 \$ par décrocheur. Ce coût correspond aux taxes et aux impôts non perçus ainsi qu'aux services sociaux plus nombreux rendus à ces citoyens qui n'obtiennent pas de diplôme (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009).

Considérant les coûts humains et sociaux générés par le décrochage, la recherche sur cette problématique s'est développée largement pour en comprendre les mécanismes. Il est maintenant bien reconnu au sein de la communauté scientifique que le décrochage scolaire est un problème complexe et multifactoriel; ses déterminants sont nombreux et les caractéristiques individuelles des décrocheurs hétérogènes. D'ailleurs, la décision de quitter l'école n'est que l'aboutissement d'un long processus et d'un cumul de facteurs de risque. Les études ont démontré que des facteurs de nature personnelle, familiale et scolaire entrent en jeu dans l'explication du décrochage.

Parmi les facteurs **personnels** étudiés, le sexe, l'estime de soi, la santé mentale et physique et les problèmes de comportement y contribuent de façon importante. Comme

l'attestent de nombreux résultats de recherches, les garçons ont de plus fortes probabilités de décrocher que les filles (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). Les recherches sur la motivation et le concept de soi ont bien établi que ces deux dimensions sont associées à la réussite scolaire des jeunes. Dans le cadre de leurs recherches, Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la perception qu'a un élève de sa compétence à réussir une activité et du contrôle qu'il a en l'accomplissant, sont des déterminants puissants du rendement et du fonctionnement scolaire. Une étude de Gagné, Marcotte et Fortin (2011) confirme quant à elle l'existence d'un lien entre la dépression et le décrochage scolaire. Les résultats indiquent que les symptômes dépressifs sont présents au moment où l'élève quitte les bancs de l'école. Enfin, les recherches révèlent que bon nombre d'enfants qui manifestent des difficultés comportementales à la maternelle sont à risque de présenter des difficultés sur le plan scolaire et de décrocher subséquemment de l'école (Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005).

Le contexte **familial** de l'enfant risque également d'influencer son parcours scolaire considérant le rôle crucial qu'il exerce sur son développement (Lessard et al., 2007). À cet effet, le niveau socioéconomique ainsi que l'encadrement parental et la valorisation de l'éducation constituent des facteurs importants à l'adaptation scolaire. D'un point de vue distal, les enfants provenant de familles à faibles revenus et dont les parents sont peu scolarisés seraient plus enclins à quitter l'école sans avoir obtenu de diplôme (Albrecht et Albrecht, 2010; Melby, Conger, Fang, Wickrama et Conger, 2008). D'un point de vue plus proximal, Desforges et Abouchaar (2003) concluent dans une revue d'écrits scientifiques, que les parents qui adoptent des attitudes positives vis-à-vis l'éducation, l'école et les tâches scolaires, c'est-à-dire qui encouragent leur enfant dans leurs apprentissages, qui les félicitent pour leurs réalisations, qui participent à la vie de l'école et qui ont des attentes élevées seraient un facteur protecteur contre le décrochage scolaire.

Au plan **scolaire**, la relation enseignant-élève, le rendement et l'engagement scolaire sont rapportés de façon répétée dans les écrits scientifiques comme étant des facteurs prédictifs de la réussite scolaire et du décrochage. Une relation entre l'enseignant et l'élève traduite par des attitudes négatives est un facteur qui contribue au faible rendement scolaire et qui entraîne l'élève vers la décision de quitter l'école (Lessard et al., 2007). Les résultats d'un

rapport récent réalisé à partir de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec montrent que les difficultés en lecture au premier cycle du primaire, soit l'aptitude de l'élève à comprendre, utiliser et analyser un texte écrit, constituent également un prédicteur fiable du décrochage (Janosz et al., 2013). Enfin, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'engagement d'un élève envers l'école joue un rôle primordial dans sa réussite et sa persévérance scolaires (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). À cet effet, plusieurs études ont démontré que le décrochage n'est que le dernier pas d'un processus de désengagement qui commence dès les premières années du parcours scolaire de l'élève (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Vitaro et al., 2005).

Bien que plusieurs modèles théoriques tentent de comprendre et d'expliquer la problématique du décrochage scolaire, il est de plus en plus reconnu que le processus menant à l'abandon scolaire débute très tôt et découle du désengagement de l'élève envers l'école — voir les modèles de Finn (1989), de Rumberger et Larson et de Tinto (1975). En effet, les chercheurs s'entendent quant à l'importance d'évaluer le niveau d'engagement des élèves au début de leur scolarisation afin de cibler ceux et celles qui peinent à s'engager dans leurs apprentissages, ce qui pourrait ultérieurement mener à des problèmes scolaires (Ladd et Dinella, 2009). L'engagement scolaire se définit sous trois dimensions : comportementale, cognitive et affective. Bien que les dimensions diffèrent selon certains chercheurs, Fredricks, Blumenfield et Paris (2004) définissent l'engagement comportemental par les conduites disciplinaires et la participation dans les activités scolaire, parascolaire et sociale. De tels comportements comprennent la conformité aux consignes et aux règles de la classe et de l'école, l'effort, la participation au travail et aux discussions en classe. Ils caractérisent la dimension affective par l'attrait pour l'école, la perception de l'utilité des matières et le sentiment d'appartenance envers l'école. Puis, décrivent la dimension cognitive par à l'investissement de l'élève dans les apprentissages et les stratégies utilisées pour apprendre. Les élèves qui, par exemple, révisent leur travail, emploient différents outils pour les aider dans leurs apprentissages, tentent par plusieurs moyens de comprendre et de corriger leurs erreurs, sont engagés sur cette dimension.

Afin d'identifier les jeunes les plus vulnérables et intervenir auprès d'eux avant qu'ils ne s'installent sur les bancs de l'école, il est nécessaire de clarifier le rôle des facteurs de

risque au préscolaire. Considérant que les parents constituent les principaux acteurs dans les premières années de vie de l'enfant, la présente étude se centrera sur le rôle que peut jouer un parent à l'âge préscolaire pour soutenir l'engagement futur d'un élève envers l'école.

### **Implication parentale et engagement scolaire**

Il est bien reconnu dans la littérature que les comportements et les attitudes parentales jouent un rôle crucial dans l'acquisition de nouvelles habiletés (Parent et Dufour, 2012). Toutefois, à l'heure actuelle, aucun modèle théorique ne spécifie que les conduites parentales présentes au préscolaire soutiendraient l'engagement scolaire futur de l'enfant. Néanmoins, certains modèles s'intéressent à des construits connexes et peuvent servir d'inspiration pour préciser cette possible association prédictive : (1) le modèle des stratégies d'apprentissage autorégulées et (2) celui de la préparation à l'école.

**Modèle des stratégies d'apprentissage autorégulées.** Tout au long de son développement, l'enfant a besoin d'un parent qui offre réponse à ses besoins intellectuels, cognitifs et éducatifs. Lors de son entrée dans le milieu scolaire, il a besoin en outre d'outils pour réguler les défis auxquels il est confronté à l'école : l'adaptation à un nouvel environnement, l'organisation des devoirs et des activités d'apprentissage, et le contrôle comportemental, notamment pour demeurer assis à son pupitre (Blair, 2002; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane et Shelton, 2003). Ces capacités adaptatives essentielles au milieu scolaire se déploient notamment par l'expression des stratégies d'apprentissage autorégulé (*self regulated learning*). Ce concept renvoie à la gestion ou la régulation de l'ensemble des processus métacognitifs et motivationnels qui permettent à l'apprenant de fixer et d'atteindre des objectifs ciblés dans des activités d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage autorégulé se caractérisent notamment par l'organisation, la planification, la persévérance, et l'établissement d'objectifs en accord avec les exigences d'une tâche spécifique (Schunk, 1994; Zimmerman, 1989). Ces stratégies liées aux apprentissages autorégulés de l'enfant semblent constituer la base sur laquelle se construisent les comportements qu'un enfant doit adopter pour être engagé à l'école. À cet effet, certaines recherches ont démontré que ce processus d'acquisition des connaissances et de gestion des apprentissages contribue de façon positive à

la motivation et au rendement scolaires de l'élève (Schunk et Zimmerman, 2007; Zimmerman, 2008).

Dans leur méta-analyse, Pino-Pastenak et Whitebread (2010) montrent que les attitudes parentales en situation d'apprentissage sont directement liées au développement du répertoire des stratégies métacognitives et motivationnelles de l'apprentissage autorégulé. Il ressort de leur revue des écrits que l'aspect métacognitif des stratégies d'apprentissages autorégulés, c'est-à-dire les processus mentaux qu'un enfant utilise pour encoder, traiter et apprendre de nouvelles informations dans une tâche d'apprentissage (récupérer des informations dans la mémoire à long terme pour les utiliser dans la mémoire de travail, restructurer différentes idées/connaissances, convertir un concept sous forme de schéma), est liés aux comportements pédagogiques du parent, soit sa capacité à : (1) encourager la participation et l'autonomie de l'enfant et (2) lui fournir un soutien contingent dans la réalisation de l'activité (Gauvain et Rogoff, 1989; Moss et Strayer, 1990; Pintrich, 2004; Radziszewska et Rogoff, 1988; Wertsch, McNamee, McLane et Budwig, 1980). Ces résultats sont cohérents avec le concept d'étayage, c'est-à-dire, l'équilibre entre le soutien apporté à l'enfant pour l'aider à compléter une tâche et l'autonomie qui lui est laissée pour l'accomplir seule lorsqu'il acquiert les habiletés nécessaires à la réalisation de celle-ci (Bruner, 1975). En effet, il ne suffit pas aux parents d'adopter des conduites stimulantes envers la tâche. Ces derniers doivent pouvoir faire varier le degré de défi que représente la tâche en adaptant leurs conduites au niveau de compréhension de l'enfant.

L'aspect motivationnel des stratégies d'apprentissages autorégulés réfère aux efforts consentis par l'enfant lorsqu'il adopte un comportement et aux raisons qui l'amènent à fournir ces efforts (Ryan et Deci, 2000b). Pino-Pastenak et Whitebread (2010) soulèvent que la composante motivationnelle de l'apprentissage autorégulé est soutenue par les attitudes sociémotionnelles du parent dans les activités d'apprentissages telles que le contrôle (Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins et Wilson, 1993; Ginsburg et Bronstein, 1993; Gottfreid, Fleming et Gottfried, 1994; Knollman et Wild, 2007), la réactivité (Hokoda et Fincham, 1995; Salonen, Lepola et Vauras, 2007), l'affectivité (Puustinen, Lyyra, Metsäpelto et Pulkkinen, 2008; Richman et Rescorla, 1995) et l'implication parentale (Grolnick et Slowiaczek, 1994; Turner et Johnson, 2003). Selon la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985), il existe deux



types de motivation qui se distinguent par les raisons qui orientent le comportement : la motivation extrinsèque, selon laquelle l'action découle d'une source de contrôle externe, par exemple l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une punition, et la motivation intrinsèque, qui renvoie à l'action de s'engager dans une activité pour en retirer du plaisir et de la satisfaction (Ryan et Deci, 2000a). Ainsi, un jeune qui prend plaisir à réaliser une tâche scolaire sera davantage enclin à s'engager dans celle-ci que s'il doit l'effectuer pour obtenir quelque chose ou éviter une conséquence. À cet effet, les élèves qui s'investissent dans les tâches scolaires parce qu'ils les trouvent intéressantes et agréables s'engageront plus naturellement dans les activités qui leurs seront proposées en classe, participeront activement aux cours, effectueront les travaux et les devoirs demandés par les enseignants et consacreront du temps à la réalisation des activités d'apprentissage (Réunir Réussir, 2013). L'étude de Lepper, Corpus et Iyengar, (2005) montre que plus un élève s'investit dans les activités scolaires parce qu'il est intrinsèquement motivé, meilleurs sont ses résultats scolaires.

À partir des différentes études répertoriées, Pino-Pastenak et Whitebread (2010) ont élaboré un modèle théorique dans lequel ils mettent en valeur trois dimensions parentales associées au développement des stratégies d'apprentissages autorégulés de l'enfant : l'exposition à des exigences métacognitives (*challenge*), le soutien à l'autonomie (*autonomy*) et le soutien apporté aux besoins cognitifs et émotionnels (*contingency*). Ils associent en outre six comportements parentaux à l'accroissement des stratégies métacognitives et motivationnelles : l'utilisation d'un discours métacognitif, une participation active dans la tâche, le respect de l'autonomie, le partage des rôles, un soutien émotionnel et des conduites d'étayage.

Cette recension des écrits, nous amène à postuler que les conduites parentales employées en situation d'apprentissage telles que rapportées dans le modèle de Pino-Pastenak et Whitebread (2010) pourraient favoriser l'engagement d'un élève envers l'école au cours de son cursus scolaire, puisque les comportements qu'un enfant doit adopter pour être engagé à l'école (par exemple, l'effort et la participation au travail et aux discussions en classe, la perception de l'utilité des matières et le sentiment d'appartenance envers l'école, la révision de leur travail, l'emploi de différents outils pour les aider dans leur apprentissage) semblent relever des stratégies d'apprentissages autorégulés.

**Modèle de la préparation scolaire.** Au cours de la période préscolaire, l'enfant fait

l'acquisition de nouvelles compétences dans plusieurs sphères de son développement. Un grand nombre de ces apprentissages est essentiel à son adaptation scolaire ultérieure. En effet, l'école tient pour acquis que les enfants ont atteint un certain niveau de développement avant leur exposition aux apprentissages formels (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Cette maîtrise d'habiletés préalables à la participation scolaire fait référence à la notion de préparation à l'école, qui correspond au niveau de développement atteint par les enfants de cinq ans lors de leur entrée à la maternelle. Plus spécifiquement, la préparation à l'école renvoie à un ensemble d'habiletés cognitives, langagières, affectives et sociales qui permettent à l'enfant d'être plus ou moins préparé à la vie scolaire (Janus et Offord, 2000). Parmi ces habiletés, plusieurs études ont démontré que des habiletés développées en langage et littératie constituent un bon prédicteur du succès et de l'adaptation scolaire futurs d'un jeune (Goupil, 2004; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). Par exemple, les enfants ayant un niveau de vocabulaire plus avancé à la maternelle obtiennent un meilleur rendement scolaire en première année (Lemelin et Boivin, 2007) et ont plus de facilité à comprendre des textes écrits en 4<sup>e</sup> année du primaire (Sénéchal, 2005). D'autres recherches montrent que les élèves qui ont acquis, avant leur entrée à l'école, des habiletés langagières (vocabulaire, conscience phonologique, etc.) et des habiletés en conscience de l'écrit (aspects fonctionnels et formels de l'écrit) sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats et de réussir en lecture au début du primaire (Boudreau, St-Laurent et Giasson, 2009).

Les compétences émergentes en littératie constituent ainsi un ensemble de connaissances et d'habiletés préalables aux apprentissages formels et essentiels au progrès scolaire ultérieur. Or, l'éveil à la littératie débute bien avant l'exposition à l'environnement scolaire. Divers moyens matériels et sociaux peuvent soutenir le développement des compétences émergentes en littératie tels que des jeux, des livres ou des émissions éducatives, mais il reste que les apprentissages s'inscrivent majoritairement dans des situations d'interactions avec une personne significative aux yeux de l'enfant. Le rôle déterminant des parents dans le développement des premières habiletés en lecture et en écriture chez leurs jeunes enfants est bien documenté dans la recherche. En effet, plusieurs études indiquent que les enfants ayant de moins bonnes capacités langagières auraient vécu moins d'activités de littératie familiale dès leur tout jeune âge (Pellegrini, Galda, Shockley et Stahl, 1995). Les

études dans ce domaine montrent que parmi les activités de littératie familiale, la lecture partagée de livre est celle qui semble la plus susceptible de stimuler et de favoriser le développement du vocabulaire, de la connaissance des aspects fonctionnels (les buts de la lecture et de l'écriture) et des aspects formels de l'écrit (l'acquisition de la connaissance de la notion de lettre et de mot, l'orientation de la lecture, etc.), ainsi que la syntaxe et la structure du récit chez les enfants d'âge préscolaire (Bus, Van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Weigel, Martin et Bennett, 2006).

Bien que l'influence de l'exposition à la lecture de livre sur le développement de ces compétences soit bien documentée, les recherches indiquent que ce sont plutôt les interactions vécues entre l'adulte et l'enfant au cours de cette lecture qui sont positivement reliées au développement des compétences émergentes en littératie. En effet, les échanges formels qui accompagnent la lecture telle que l'attention portée à la structure sonore des phonèmes, les questionnements sur l'histoire, les références faites aux images et au quotidien de l'enfant sont associés aux savoirs conceptuels et procéduraux de la littératie émergente (la connaissance des lettres, la connaissance des fonctions et des concepts reliés à l'écrit) (Jacobs et al., 2011; Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal, Lefevre, Thomas et Daley, 1998) tandis qu'une lecture informelle axée sur la lecture de l'histoire favorise le développement du langage verbal (Sénéchal, 2016). Certains auteurs ont quant à eux tenté de démontrer l'importance de la qualité socioémotionnelle des interactions lors de la lecture conjointe. Les études révèlent que cette facette liée à la lecture partagée influence la motivation de l'enfant à apprendre à lire et développe son intérêt pour la lecture (Baker, Mackler, Sonnenschein et Serpell, 2001; Bergin, 2001; Sonnenschein et Munsterman, 2002). Le rôle déterminant des parents dans le développement des premières habiletés en lecture et en écriture chez leurs jeunes enfants est bien démontré dans la littérature. Considérant les retombées de ces habiletés sur l'expérience scolaire de l'enfant, pourraient-elles agir à titre de médiateur sur la relation entre les attitudes parentales et l'engagement scolaire comportemental de l'enfant ?

En résumé, bien que les travaux de recherche antérieurs laissent présager que des facteurs préscolaires tels que les attitudes parentales et les compétences émergentes en littératie pourraient être associés à l'engagement scolaire, cette hypothèse n'a pas été testée. La présente étude examinera deux modèles de façon prospective. (1) Un modèle de

contribution directe dans lequel (a) les compétences émergentes en littératie de l'enfant et (b) la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture partagée seront mises en lien avec le niveau initial d'engagement comportemental en maternelle. Ce modèle d'effet direct s'appuie sur la littérature qui relève des stratégies d'apprentissages autorégulées. Puis, (2) un modèle de médiation visant à mesurer l'effet indirect de la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture partagée sur le niveau initial d'engagement scolaire comportemental au début du primaire par le biais des compétences émergentes en littératie de l'enfant. Qui se base quant à lui sur le modèle de préparation scolaire. Finalement, à titre exploratoire, l'étude examinera si les relations prédictives se limitent à la maternelle ou persistent dans le temps jusqu'en 3<sup>e</sup> année.

**ARTICLE**

Côté-Simard, C., Parent, S., Chaput-Langlois, S., Zelazo, P.D, Tremblay, R.E. et Séguin, J. (en préparation). Comment les mères peuvent-elles aider leur enfant à bien se préparer pour l'école?

Au Québec, 16% des jeunes n'ont toujours pas obtenu un diplôme ou une qualification d'études secondaire à l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Malgré une diminution constante depuis le début des années deux-mille, cette statistique place le Québec parmi les provinces ayant le plus haut taux d'abandon scolaire (Statistique Canada, 2012). Cette absence de diplomation entraîne des conséquences néfastes chez les jeunes, telles qu'éprouver des difficultés d'intégration professionnelle, être sans emploi, devenir bénéficiaire de l'aide sociale ainsi que développer des problèmes de santé physique et mentale (Bjerk, 2012; Canadian Education Statistics Council, 2012; Cutler et Llaras-Muney, 2006; Furnée et al., 2008). Outre le fait que cette problématique engendre des conséquences pour les individus, elle génère des coûts énormes pour la société (Cohen, 1998; Rumberger, 1987). Bien que le décrochage apparaisse à un moment précis dans le parcours scolaire d'un jeune, plusieurs études ont démontré qu'il constituait le point culminant d'un processus de désengagement qui commence dès les premières années scolaires (Archambault et al., 2009; Vitaro et al., 2005). En effet, de nombreux travaux scientifiques ont démontré que l'engagement d'un élève envers l'école joue un rôle primordial dans sa réussite et sa persévérance scolaires ultérieures (Finn, 1989, Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Ladd et Dinella, 2009; Rumberger et Rotermund, 2012; Wang et Eccles, 2012). Considérant que les trajectoires à risque liées à l'abandon scolaire prennent racine au début de la scolarisation, il semble primordial de s'attarder aux mécanismes qui soutiennent l'engagement scolaire avant même que l'enfant fasse son entrée à l'école.

## **L'engagement scolaire : un concept multidimensionnel**

Bien que des divergences existent dans la définition du concept d'engagement scolaire, sa nature multidimensionnelle fait maintenant consensus dans la littérature scientifique. Dans leur revue des écrits scientifiques, Fredricks et al. (2004) proposent trois dimensions distinctes de l'engagement scolaire : affective, cognitive et comportementale. Malgré ce caractère multidimensionnel, il appert que la dimension comportementale apporte la plus grande contribution à l'explication du décrochage scolaire (Alexander, Entwisle et Dauber, 1993; Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Archambault et al. 2009; Janosz et al. 2013). Cette dimension fait référence aux comportements positifs en classe (présence, écoute des consignes, respect des règles et des instructions de l'enseignant), à l'implication dans les tâches et les apprentissages (les efforts consentis par l'élève dans son travail et ses devoirs, sa participation aux discussions en classe) et à la participation aux activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). La présente étude se concentre sur cette dimension.

Les facteurs de risque associés à un faible engagement scolaire comportemental tant au primaire qu'au secondaire sont bien définis dans la littérature. Le contexte scolaire et culturel, le milieu familial et les caractéristiques individuelles sont tous des composantes jouant un rôle quant au niveau d'engagement des élèves au cours de leur cheminement scolaire (Fredricks et al., 2004; Lam, Wong, Yang et Liu, 2012). Plusieurs chercheurs révèlent que durant le parcours scolaire, le soutien de l'enseignant (Ryan et Patrick, 2001), la qualité de la relation maître-élève (Pianta, Hamre et Allen, 2012; Valeski et Stipek, 2001), l'affiliation à des pairs désengagés (Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012) et l'implication parentale dans les devoirs (Bempechat et Shernoff, 2012) jouent un rôle important sur le niveau d'engagement comportemental des élèves. En revanche, outre l'appartenance à une communauté ethnique

minoritaire (Ogbu, 2003) et le niveau de préparation à l'école (Pagani et al., 2011), on connaît peu les facteurs préscolaires susceptibles de soutenir l'engagement scolaire comportemental au cours des premières années scolaires. La présente étude examinera dans quelle mesure des facteurs individuels de l'enfant (les compétences émergentes en littératie) et familiaux (les attitudes maternelles en situation de lecture conjointe), présents avant l'amorce de la scolarisation, sont susceptibles de prédire le niveau initial d'engagement scolaire comportemental de l'élève au début du primaire. Notons que l'engagement d'un élève est un processus malléable qui est amené à évoluer à travers les années scolaires en réponse aux différents facteurs individuels et environnementaux rencontrés par l'enfant. Les études sur l'évolution de l'engagement scolaire au cours du primaire rapportent que l'engagement a tendance à être stable au cours des premières années, alors que des trajectoires de changements émergent vers la fin du primaire (Archambault et Dupéré, 2016; De Laet et al., 2015; Ladd et Dinella, 2009; Pagani, Fitzpatrick et Parent, 2012). À titre exploratoire, l'étude examinera si les relations prédictives étudiées persistent dans le temps ou se limitent au niveau initial d'engagement au début du primaire.

### **Compétences émergentes en littératie et engagement scolaire**

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le niveau de préparation à l'école est l'un des meilleurs prédicteurs de l'adaptation scolaire ultérieure des élèves (Iemelin et Boivin, 2007; Ramey et Ramey, 2004). La notion de préparation à l'école correspond au niveau de développement atteint par les enfants de 5 ans lors de leur entrée à la maternelle. Plus spécifiquement, la maturité scolaire fait référence aux multiples habiletés qu'un enfant possède lors de son entrée à l'école, notamment sur les plans cognitif et langagier (Janus et



Offord, 2000). Cette dimension de la préparation scolaire inclut les connaissances de vocabulaire, la reconnaissance des lettres et des chiffres ainsi que la capacité à compter, à ordonner et à additionner (Janus et Offord, 2000). Les habiletés cognitives revêtent une importance d'envergure dans le cheminement scolaire des élèves. En effet, les enfants qui commencent la maternelle avec les acquis développementaux appropriés à leur âge au plan cognitif ont plus de facilité à comprendre les directives, à suivre les consignes, à participer en classe et à travailler de manière autonome en deuxième année. À l'inverse, les élèves moins bien préparés à leur entrée en maternelle sont plus à risque de présenter un faible engagement et d'être confrontés à l'échec scolaire (Pagani et al., 2011). Bien que la contribution de la préparation cognitive à l'engagement scolaire au début du primaire ait été démontrée, le rôle spécifique des compétences émergentes en littératie sur l'engagement scolaire comportemental reste à démontrer.

La littératie comporte trois types de compétences : les compétences reliées au langage verbal (vocabulaire réceptif, compétence narrative, compréhension verbale), les connaissances métalinguistiques (conscience phonologique et syntaxique) et les connaissances procédurales (connaissance des lettres et des sons, lecture de mot) et conceptuelles du langage écrit (connaissance des fonctions de l'écrit, émergence de la lecture de texte). Dans leur étude, Sénéchal, Lefevre, Smith-Chant et Colton (2001) rapportent que le concept de littératie émergente fait référence aux connaissances procédurales et conceptuelles de l'écrit. Considérant que les connaissances procédurales de l'écrit sont facilement mesurables au préscolaire et que les premières années scolaires sont dédiées majoritairement à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, la présente étude se centrera sur les connaissances des lettres et de l'écriture chez les enfants.

Certaines études ont démontré le rôle que peuvent avoir les connaissances émergentes en littératie sur les premiers apprentissages pédagogiques d'un élève et sur sa réussite scolaire future (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon et Hooper, 2006; Chew et Lang, 1990, Duncan et al., 2007; Forget-Dubois et al., 2009; Lemelin et Boivin, 2007). Par exemple, Burns et al. (2003) observent que les enfants qui entrent en première année avec un certain bagage de connaissances en littératie et des habiletés langagières développées progressent normalement durant leur scolarité et sont plus susceptibles de vivre une réussite scolaire. Cependant, on en sait peu sur le rôle que les compétences émergentes en littératie peuvent avoir sur l'engagement scolaire des élèves. Considérant l'importance de la littératie pour l'expérience scolaire, cette étude examinera dans quelle mesure les compétences émergentes en littératie de l'enfant prédisent le niveau initial et l'évolution de son engagement scolaire comportemental.

### **Attitudes de la mère en situation de lecture partagée et engagement scolaire**

Bien que plusieurs facteurs jouent un rôle dans le processus développemental des enfants, les chercheurs s'entendent pour dire que le rôle des parents est déterminant dans le développement des compétences des enfants d'âge préscolaire (Parent et Dufour, 2012). En effet, l'importance de la qualité des interactions parent-enfant dans l'adaptation et la réussite scolaire est bien définie dans la littérature (Baker et al., 2001, Cowan et Cowan, 2009; De Jong et Leseman; Sénéchal et LeFevre, 2002; Treyvaud et al, 2015). Le Conseil canadien sur l'apprentissage regroupe les comportements et les attitudes parentales qui favorisent l'acquisition des compétences requises pour la réussite scolaire sous six dimensions principales. Quatre d'entre elles concernent la lecture de livres et les attitudes adoptées par les parents durant les activités d'apprentissages : (1) des livres sont disponibles à la maison et les parents lisent à leurs enfants, (2) les parents encouragent leur enfant, lui démontrent de

l'affection et s'engagent dans ses activités, (3) les parents répondent verbalement à la centration de l'attention de leur enfant et à ses activités et (4) les parents utilisent diverses stratégies pour faire participer leur enfant pendant la lecture conjointe. À cet effet, plusieurs études révèlent que la lecture parent-enfant est un bon prédicteur de la réussite des élèves en lecture et en écriture (Baker et al., 2001; De Jong et Leseman, 2001; Sénéchal et Lefevre, 2002). Bien que ces attitudes décrites par le Conseil canadien sur l'apprentissage aient été mises en lien avec l'acquisition des compétences requises pour la réussite scolaire, on en sait peu sur leur potentiel pour favoriser l'émergence de l'engagement scolaire chez l'élève au début de sa scolarisation.

D'un point de vue plus général, cette question peut être vue sous l'angle du soutien parental aux apprentissages autorégulés de l'enfant. À cet égard, une méta-analyse (Pino-Pasternak et Whitebread, 2010) montre que les attitudes parentales en situation d'apprentissage sont directement liées au développement du répertoire des stratégies cognitives et motivationnelles essentielles à la réussite des tâches scolaires. Ces stratégies font référence notamment à l'organisation, à la planification, à la persévérance, et à l'établissement d'objectifs, et elles sont nécessaires pour relever les défis auxquels les enfants sont confrontés lors de leur entrée à l'école : l'adaptation à un nouvel environnement et aux tâches scolaires, l'organisation des devoirs et des activités d'apprentissages, le contrôle comportemental, notamment pour demeurer assis à leur pupitre (Blair, 2002; Howse et al., 2003). Ces stratégies liées aux apprentissages autorégulés de l'enfant semblent essentielles à l'émergence des comportements qu'un enfant doit adopter pour être engagé à l'école.

Dans cet esprit, une étude récente a examiné le lien entre l'investissement dans des activités d'apprentissage en famille avant l'entrée scolaire et les attitudes de l'enfant envers

l'école. Jung (2016) a démontré la présence d'un lien direct significatif entre l'engagement dans des activités d'apprentissage en famille, comme la lecture de livres, et les attitudes de l'enfant envers l'école. Notons toutefois que l'étude comporte deux limites méthodologiques, qui réduisent la portée de leurs conclusions. (1) Les mesures pour ces deux variables sont rapportées par le même informateur, soit les parents de l'enfant. Cette méthode peut avoir pour effet d'amplifier le degré de corrélation entre les variables en raison de la variance commune liée à la mesure. (2) Les informations liées à l'engagement familial dans les activités d'apprentissage familiales concernent la participation des parents eux-mêmes, de telle sorte que leurs réponses pourraient être influencées par leur désir de répondre de façon socialement acceptable.

Finalement, certains auteurs ont démontré l'importance de la qualité socioémotionnelle des interactions lors de la lecture conjointe pour le développement de la motivation de l'enfant à apprendre à lire et son intérêt pour la lecture (Baker et al., 2001; Bergin, 2001; Sonnenschein et Munsterman, 2002). Puisque la qualité socioémotionnelle des interactions lors d'activité de lecture conjointe apparaît comme étant un soutien au développement de la motivation de l'enfant à apprécier et à pratiquer la lecture, on pourrait suggérer que des interactions littéraires positives avec les parents pourraient également amener l'enfant à développer sa motivation et sa participation aux tâches scolaires, particulièrement au début du primaire, où l'apprentissage de la lecture occupe une place centrale.

Bien que dans l'ensemble ces travaux suggèrent que les attitudes parentales en situation de lecture partagée pourraient prédire l'engagement comportemental de l'enfant à l'école, cette relation demeure à démontrer.

## **Attitudes maternelles en situation de lecture conjointe et compétences émergentes en littératie**

Comme mentionné précédemment, l'enseignement de la lecture commence implicitement avant l'entrée dans le milieu scolaire (Snow, Burns et Griffin, 1998; Whitehurst et Lonigan, 1998). En effet, l'école tient pour acquis que les enfants ont atteint un certain niveau de conscience de l'écrit, une connaissance des lettres de l'alphabet, et une motivation pour apprendre à lire et à écrire avant de participer à des apprentissages formels (Burns et al. 2003). Le rôle déterminant des parents dans le développement des premières habiletés en lecture et en écriture chez leurs jeunes enfants est bien démontré dans la littérature. Les études dans ce domaine montrent que parmi les activités de littératie familiale, la lecture de livre est celle qui semble la plus susceptible de stimuler et de favoriser le développement des compétences en littératie chez les enfants d'âge préscolaire (Bus et al., 1995; Evans, Shaw et Bell, 2000; Vanteensel, 2006).

Bien que la séquence d'associations prédictives entre les activités de littératie familiale, les compétences émergentes en littératie et la réussite scolaire au début de la scolarité soit appuyée par les recherches antérieures, le rôle médiateur des compétences émergentes en littératie sur le lien entre les attitudes maternelles en situation de lecture partagée et l'engagement scolaire comportemental n'a jamais été examiné.

### **Objectifs et hypothèses de la présente étude**

En somme, la présente étude examinera deux modèles de façon prospective. D'abord un modèle d'effets directs, visant à vérifier dans quelle mesure (a) les compétences émergentes en littératie de l'enfant et (b) la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture partagée, prédisent le niveau initial d'engagement comportemental en maternelle. Puis,

un modèle de médiation sera testé, dans lequel l'effet indirect de la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture partagée sur le niveau initial d'engagement scolaire comportemental au début du primaire agirait par le biais des compétences émergentes en littératie de l'enfant. Dans les deux cas, à titre exploratoire, l'étude examinera si les relations prédictives se limitent à l'engagement à la maternelle ou si elles persistent dans le temps jusqu'en 3<sup>e</sup> année.

À partir des différentes études sur le sujet, deux hypothèses sont formulées : (1a) les compétences émergentes en littératie à l'âge de 60 mois et (1b) la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture partagée à l'âge de 48 mois prédiront positivement le niveau initial d'engagement comportemental en maternelle et son évolution jusqu'en troisième année ; (2) les compétences émergentes en littératie au préscolaire médiatiseront la relation prédictive entre la qualité des attitudes maternelles et l'engagement comportemental.

Ces hypothèses seront testées en contrôlant pour la mémoire de travail, l'inattention et les attitudes de l'enfant durant la tâche de lecture conjointe. En effet, plusieurs études ont montré la contribution de la fonction exécutive au développement des compétences nouvelles (Blair et Razza, 2007; Fuhs, Farran et Nesbitt, 2015; Zelazo et al, 2003). De plus, Pagani et al. (2012) ont démontré qu'un niveau d'attention plus élevé en maternelle était associé à de plus grandes probabilités d'appartenir à une trajectoire d'engagement comportemental élevé au primaire. Enfin, bien que le rôle des parents soit primordial dans les activités d'apprentissage, les comportements et les attitudes adoptés par l'enfant au cours de ces activités peuvent également influencer les conduites de la mère (Frosch, Cox et Goldman, 2001; Trautmann-Villalba et al., 2001).

## Méthode

### Participants

Les participants et participantes de la présente étude font partie de la cohorte pilote de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec, *En 2001, j'avais 5 ans*. Mille bébés nés en 1996 de familles francophones et anglophones des régions de Montréal et de la ville de Québec ont été sélectionnés au hasard à partir du registre des naissances du ministère de la Santé et des Services sociaux. De ces familles, 572 mères ont accepté de participer à la première collecte de données avec leurs singletons âgés de 5 mois. Par la suite, les familles ont participé annuellement à des collectes de données. À partir de cet échantillon populationnel, un sous-groupe de 293 familles de la région de Montréal et capables de parler le français a été sollicité pour participer à des évaluations en laboratoire, au moment où les enfants étaient âgés de 48 mois. À la suite de cette sélection, 196 mères ont accepté de participer. Pour la présente étude, les données recueillies en laboratoire (48 mois), à 60 mois et en maternelle, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du primaire sont utilisées. Seuls les participants ayant une donnée pour l'activité de lecture partagée et au moins une donnée sur l'un des quatre temps de mesure d'engagement scolaire comportemental ont été retenus pour les analyses (N=163). L'échantillon final est composé de 71 garçons et 92 filles.

### Procédure

Afin de dresser un portrait général des différentes facettes du développement de l'enfant, des données ont été récoltées annuellement au moyen de questionnaires auto-administrés aux parents, d'entrevues téléphoniques, d'observations en laboratoire (48 mois) et d'évaluations à domicile lors desquelles des assistantes ou des assistants de recherche ont fait

passer des tests cognitifs standardisés aux enfants. À partir de 72 mois (maternelle), un volet scolaire a été ajouté à l'étude. Ainsi, l'expérience scolaire des jeunes a été mesurée à partir de questionnaires complétés par les enseignants à propos de l'enfant ciblé.

**Au laboratoire.** Les mesures d'observation ont été obtenues lors d'une visite des dyades en laboratoire. Les mères accompagnées de leur enfant se sont déplacées afin de participer à différentes activités, dont deux activités de littérature : la lecture conjointe d'un livre narratif et celle d'un livre didactique. L'objectif de ces activités était d'obtenir une représentation des interactions lors de situations de lecture partagée typiques à cet âge. Trois albums narratifs, *Pas de bébé pour Babette* (Jolin, 1995), *Pélagie n'a peur de rien* (Thomas et Korcky, 2000) et *Zunik dans le grand magicien* (Gauthier, 1998) ainsi qu'un album didactique, *L'Alphabet* (Paré, 1985), étaient présentés en même temps à la dyade. Les trois albums narratifs sont composés d'environ vingt pages de texte. Les niveaux de difficulté des histoires proposées dans les albums sont équivalents et de niveau préscolaire. Elles comportent des dialogues, et des images complètent le récit. Sur chacune des pages de l'album didactique, une lettre de l'alphabet est présentée. Chaque lettre est représentée sous forme majuscule et minuscule, puis dans une phrase, les mots qui commencent par la lettre en question sont en caractère gras et une image colorée illustre la phrase.

La mère était avisée de faire la lecture à son enfant comme elle le ferait habituellement à la maison. Aucune séquence pour la lecture des albums narratif et didactique n'était imposée à la dyade, mais la dyade était invitée à choisir l'album narratif qui semblait le plus intéressant pour l'enfant parmi les trois qui leur étaient proposés. Puis la mère et son enfant étaient conviés à s'asseoir confortablement à la table, côte à côte (face à la caméra). Alors qu'elles participaient ensemble à ces deux tâches de lecture conjointe d'une durée moyenne de 20



minutes, les dyades étaient filmées sur bande vidéo. À partir de ces vidéos, un ensemble de dimensions associées aux interactions mère-enfant, à leur plaisir de la dyade à faire l'activité ensemble et à leur façon de réagir aux différentes conduites de leurs partenaires ont été évaluées selon une grille de codage (St-Louis, Parent, Sénéchal et Montésinos-Gelet, 2006). Deux juges ont participé au codage des attitudes de la dyade en situation de lecture conjointe. L'ensemble des 196 bandes vidéo a été codé par l'un des deux juges. Pour mesurer la fidélité des résultats, 20% (40 vidéos) de ces enregistrements ont été sélectionnés aléatoirement puis ont été codés par le deuxième juge. Comme recommandé, l'accord inter-juge a été évalué au moyen de corrélations intra-classes, avec la méthode univariée mixte pour scores uniques et pour tester la cohérence des scores (Hallgren, 2012; Shrout et Fleiss, 1979). Les résultats pour chacune des échelles sont rapportés dans le tableau 1.

Tableau 1.

*Accord inter-juge (corrélations intra-classes) et statistiques descriptives des échelles d'observation des attitudes de la mère et de l'enfant en situation de lecture conjointe.*

Échelle	Moyenne	É-T	Min	Max	Corrélation intra-classe
Mère					
Présence soutenante	4,8	0,8	1	6	0,91
Expressivité pendant la lecture	1,9	0,3	0	3	0,66
Engagement envers la tâche	2,1	0,3	1	3	0,59
Acceptation/rejet	6,6	1,0	3	9	0,89
Respect de l'autonomie de l'enfant	4,9	0,9	1	6	0,82
Enfant					
Enthousiasme	5,6	1,1	1	7	0,97
Coopération	6,3	1,5	1	9	0,98
Inhibition	3,9	0,5	1	4	0,98
Facilitation	2,5	0,6	1	4	0,79
Contrôle	4,9	0,5	1	5	0,96
Affection	4,5	0,9	1	6	0,87
Négativisme	6,9	0,7	1	7	0,99

## Mesures

**Attitudes maternelles en situation de lecture.** Pour mesurer la qualité des attitudes maternelles en situation de lecture, un score global a été créé à partir de cinq échelles d'observation qui évaluent les attitudes de la mère dans sa capacité à assister adéquatement son enfant dans la tâche. (1) La « présence soutenante » est une échelle en 7 points qui reflète le soutien émotif offert à l'enfant, telle une mère qui encourage positivement les accomplissements de son enfant. (2) L'« expressivité pendant la lecture » est une échelle en 4 points qui permet d'identifier l'expression de la mère lorsqu'elle lit le livre à son enfant, par

exemple la tonalité de sa voix et l'imitation des voix des personnages. (3) L'« engagement envers la tâche », en 3 points, réfère au niveau d'implication de la mère au cours de l'activité, où une mère engagée est attentive à l'histoire et semble amusée par celle-ci. (4) L'échelle « acceptation/rejet » de 9 points fait référence à l'expression affective de la mère en réponse aux réactions et aux initiatives de son enfant. (5) Le « respect de l'autonomie de l'enfant » est une échelle de 7 points qui reflète la capacité de la mère à reconnaître l'individualité de son enfant dans ses perceptions et ses actions (voir l'annexe A pour une description détaillée des échelles). Trois des cinq échelles affichent d'excellentes corrélations intra-classes avec des scores se situant entre 0,82 et 0,91, tandis que les deux autres obtiennent des corrélations intra-classes acceptables et bonnes avec des scores de 0,59 et 0,66 (voir le tableau 1). Ces échelles n'ayant pas la même métrique, les scores bruts obtenus ont été standardisés pour obtenir une moyenne de zéro et un écart-type de 1. La moyenne de ces scores-z a été calculée pour constituer un score global pour chaque participant. Un score élevé reflète des mères qui adoptent des attitudes chaleureuses et adaptent leur aide et leur niveau de soutien aux capacités et au niveau de développement de leur enfant, tout en laissant place à leur autonomie. L'alpha de Cronbach pour ce score global est de 0,81.

**Compétences émergentes en littératie.** À 60 mois, les compétences émergentes en littératie ont été évaluées à l'aide du sous-test de connaissance des lettres et de l'écriture de la version française du Lollipop (Venet, Normandeau, Letarte et Bigras, 2003). Ce sous-test mesure l'identification et la reproduction des lettres. Il est composé de 14 items. Pour les cinq premières questions, l'évaluatrice demande à l'enfant de repérer les lettres qu'elle nomme parmi un ensemble de dix lettres (B, L, C, P, F). Pour les cinq questions suivantes, l'enfant doit nommer des lettres pointées par l'expérimentatrice (M, E, S, D, H). Ensuite, pour les trois

questions suivantes, l'enfant doit écrire des lettres (A, B, C). Pour ces 13 premières questions, un point est accordé pour chaque question à laquelle l'enfant répond correctement. Pour la dernière question, l'enfant doit écrire son prénom. Un point est accordé pour chacune des deux premières lettres et un total de cinq points pour le nom complet s'il est reconnaissable. Le score total maximal au sous-test est de 18 points. Ce sous-test possède une bonne cohérence interne, l'alpha de Cronbach étant évalué à 0,84. La version originale du Lollipop (Chew, 1981) affiche des corrélations supérieures à 0,70 avec d'autres instruments mesurant la préparation à l'école (*Metropolitan Readiness Test et Development Indicators for the Assessment of Learning*). Venet et al. (2003) ont démontré que la version française du Lollipop obtenait d'excellentes propriétés psychométriques : des corrélations de plus de 0,50 avec d'autres instruments de mesure cognitive (Échelle de vocabulaire en image *Peabody* et *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) sont rapportées dans leur étude. Cette même version présente une fidélité test-retest de 0,86 pour des enfants de prématernelle, de 0,70 pour des enfants de maternelle et une corrélation de 0,58 entre le début de la prématernelle et la fin de la maternelle (Venet et al., 2003).

**Engagement comportemental.** La dimension comportementale de l'engagement scolaire a été mesurée à partir d'un questionnaire complété par les enseignants de maternelle, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. D'une année à l'autre, l'enseignant participant était appelé à changer. Les items utilisés varient légèrement à chaque temps de mesure (voir le tableau 2). L'enseignant cote sur une échelle d'intensité. Considérant que les échelles de réponse variaient d'une année à l'autre, elles ont été ramenées sur une échelle de 10 points. Des énoncés tels que : « Écoute attentivement », « Prend soin du matériel », « Participe en classe », ont été utilisés pour

constituer la mesure. Les items sélectionnés ont déjà été utilisés par Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010), et Pagani, Fitzpatrick et Parent (2012), confirmant la validité de ces derniers comme mesure d'engagement comportemental. Un score moyen a été calculé pour chaque sujet à chacun des âges. Plus l'élève obtient un score élevé, plus il est engagé sur le plan comportemental. Les coefficients alpha de Cronbach pour chaque temps de mesure sont rapportés au tableau 2. Ils varient entre 0,89 et 0,93, indiquant un niveau de cohérence élevé entre les items.

Tableau 2.

Liste des items et cohérence interne (alpha de Cronbach) pour les échelles d'engagement comportemental en maternelle, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année.

Temps de mesure	Items	Échelles	Alpha de Cronbach
Maternelle (72 mois)	1. Écoute attentivement 2. Suit les directives 3. Termine ses travaux à temps 4. Travaille de façon autonome 5. Prend soin du matériel 6. Travaille proprement et soigneusement	(1) Souvent/très vrai (2) Quelquefois/assez vrai (3) Jamais/pas vrai	0,89
1 <sup>ère</sup> année (84 mois)	1. Écoute attentivement 2. Suit les directives 3. Termine ses travaux à temps 4. Travaille de façon autonome 5. Prend soin du matériel 6. Travaille proprement et soigneusement 7. Met beaucoup d'effort au travail	(1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours	0,93
2 <sup>e</sup> année (96 mois)	1. Écoute attentivement 2. Suit les directives 3. Termine ses travaux à temps 4. Travaille de façon autonome 5. Prend soin du matériel 6. Travaille proprement et soigneusement 7. Met beaucoup d'effort au travail 8. Participe en classe 9. Pose des questions quand il ne comprend pas	(1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours	0,93
3 <sup>e</sup> année (108 mois)	1. Écoute attentivement 2. Termine ses travaux à temps 3. Travaille de façon autonome 4. Prend soin du matériel 5. Travaille proprement et soigneusement 6. Met beaucoup d'effort au travail 7. Participe en classe 8. Pose des questions quand il ne comprend pas	(1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours	0,92

**Variables de contrôle.** Le sexe de l'enfant, le niveau d'éducation maternelle évalué à 5 mois, la mémoire de travail de l'enfant et l'inattention évaluées à 42 mois, le revenu familial et les attitudes de l'enfant en situation de lecture mesurées à 48 mois, servent de variables de contrôle dans la présente étude.

**Sexe.** Le sexe a été obtenu à partir du dossier obstétrical de la mère. Les données ont été codées en deux catégories : (0) masculin et (1) féminin.

**Niveau d'éducation maternelle.** Au cours de l'entrevue à domicile à 5 mois, les informations concernant le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère du bébé ont été recueillies auprès de ces dernières. Les scores se distribuent sur une échelle ordinale en sept points : (1) Sans diplôme d'études secondaires, (2) Diplôme d'études secondaires, (3) Diplôme d'études professionnelles, (4) Études postsecondaires partielles sauf université, (5) Diplôme collégial, (6) Études universitaires partielles et (7) Diplôme universitaire.

**Mémoire de travail.** Lors de la visite à domicile à 42 mois, les évaluatrices ont administré différentes tâches cognitives aux enfants. Parmi celles-ci, le *Random Object Span Test* (ROST) a permis d'évaluer la mémoire de travail des enfants. Ce test psychométrique est une variante du *Self-Ordered Pointing task* (SOPT) de Petrides et Milner (1982), adaptée aux enfants d'âge préscolaire (Hongwanishkul, Happaney, Lee et Zelazo, 2005). Au cours de cette tâche, des séries d'images informatisées sont présentées aux participants. Ces séries comportent un nombre croissant d'images (2 à 5 pour la version de 42 mois). Ces images sont présentées sous forme de tableau. Chaque série est composée d'un nombre de tableaux qui équivaut au nombre d'images de la série. Chacun des tableaux présente l'ensemble des images, mais la disposition des objets varie d'un tableau à l'autre. Par exemple, la série

composée de quatre images est constituée de quatre tableaux sur lesquels on retrouve quatre images, selon une configuration différente.

Avant d'entamer la tâche, l'enfant est informé qu'il doit choisir toutes les images, mais seulement une à la fois. Pour répondre adéquatement à cette tâche, l'enfant doit mémoriser les images précédemment sélectionnées et se servir de cette information pour les tableaux d'images suivants qui lui sont présentées. Ainsi, à chaque nouveau tableau, il doit choisir une nouvelle image. Si l'enfant commet une erreur, c.-à-d. s'il sélectionne la même image à deux reprises, le tableau suivant lui est quand même présenté; s'il commet une deuxième erreur, la tâche prend fin. Une série composée de deux images est d'abord réalisée avec l'enfant pour un essai de pratique. La tâche débute officiellement avec une série comportant trois images. Pour chaque série, un score correspondant à la proportion des images correctement identifiées sur le nombre total d'images de la série est attribué à l'enfant. Par exemple, un enfant qui identifie correctement quatre images à la série composée de cinq images se voit attribuer un score de 0,8. Le score total utilisé pour mesurer la mémoire de travail correspond à la somme des pointages obtenus par l'enfant pour chacune des séries. Ce test affiche une corrélation de 0,50 avec le *Dimensional Change Card Sort (DCCS)*, une tâche cognitive mesurant elle aussi la fonction exécutive à froid (Hongwanishkul et al., 2005).

***Inattention.*** La mesure d'inattention de l'enfant a été obtenue auprès de la mère lors d'une entrevue à l'aide d'une échelle du Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Desmarais-Gervais et Tremblay, 1984), une version traduite du *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974). Cette mesure d'inattention comporte trois questions : « Est facilement distrait, a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque », « Est incapable de se concentrer » et « Est inattentif ». Pour chaque énoncé, les



parents ont répondu sur une échelle d'intensité de trois points : (1) jamais (2) quelques fois et (3) souvent. La somme des trois items a été calculée pour former l'échelle d'inattention. Ces trois items présentent un niveau de cohérence interne élevée, avec un alpha de Cronbach de 0,75.

**Revenu familial.** Les données sur le revenu du ménage ont été obtenues à partir d'un questionnaire complété lors de la visite en laboratoire à 48 mois. Les mères devaient indiquer sur une échelle ordinale de 9 points le revenu total familial : (1) moins de 10 000 \$, (2) 10 000 – 19 000 \$, (3) 20 000 – 29 000 \$, (4) 30 000 – 39 000 \$, (5) 40 000 – 49 000 \$, (6) 50 000 – 74 000 \$, (7) 75 000 – 99 000 \$, (8) 100 000 – 200 000 \$ et (9) 200 000 \$ et plus.

**Attitudes de l'enfant en situation de lecture partagée.** Les attitudes de l'enfant ont été mesurées pendant la tâche de lecture conjointe décrite ci-dessus. Sept échelles évaluant les attitudes de l'enfant envers sa mère et la tâche ont été codées pour évaluer la qualité des attitudes de l'enfant. (1) L'« enthousiasme envers la tâche » est une échelle de 7 points qui évalue l'investissement, les efforts et l'intérêt de l'enfant à accomplir les buts de la tâche. (2) L'échelle « coopération » est graduée en 9 points et traite la façon dont l'enfant réagit aux attitudes de sa mère, par exemple s'il semble heureux d'être avec elle. (3) L'échelle « inhibition » code sur un continuum en 4 points les attitudes de l'enfant qui interfèrent avec le processus de communication avec la mère. (4) L'échelle « facilitation » évalue sur un continuum en 4 points si les comportements de l'enfant favorisent et rendent harmonieuse la communication avec la mère. (5) Le « contrôle » est une échelle de 5 points qui évalue si l'enfant prend l'activité en charge, s'il tente de manipuler son parent et d'imposer son autorité. (6) L'« affection » consiste en une échelle de 7 points qui évalue les tentatives de l'enfant à partager avec sa mère ses affects positifs tel que l'établissement de contacts visuels et

l'expression de sourires. (7) Finalement, l'échelle « négativisme » évalue sur un continuum de 7 points le degré de colère, d'aversion ou d'hostilité de l'enfant envers sa mère. (voir l'annexe B pour une description détaillée des échelles). Les accords inter-juges (corrélations intra-classes) pour chacune des échelles sont rapportés dans le tableau 1. Les sept échelles affichent d'excellentes corrélations se situant entre 0,79 et 0,99. Ces échelles n'ayant pas la même métrique, les scores bruts obtenus ont été standardisés pour obtenir une moyenne de zéro et un écart-type de 1. À partir des scores-z, un score moyen global a été calculé pour chaque sujet afin de mesurer la qualité des attitudes de l'enfant. Les mesures d'inhibition, de contrôle et de négativisme ont été inversées. Un score élevé indique des attitudes qui se traduisent par la présence d'affects positifs, d'attitudes chaleureuses et coopératives, un intérêt et un investissement marqués pour l'activité. Les échelles possèdent une bonne cohérence interne avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,88.

### **Démarche analytique**

Des analyses préliminaires ont d'abord été menées à partir de la version 21 du logiciel statistique Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Elles regroupent des analyses descriptives (moyenne, écart type, minimum/maximum, distribution de fréquence), une analyse d'attrition ainsi que des analyses de corrélations bivariées. Les coefficients de corrélation de Pearson entre les différentes variables à l'étude ont été calculés après imputation multiple. Pour le Lollipop, des scores indépendants de l'âge de l'enfant ont été calculés en régressant les scores bruts du sous-test des connaissances des lettres et de l'écriture sur l'âge de l'enfant au moment de la passation afin de contrôler pour les écarts entre les âges.

Afin de tester l'hypothèse des effets directs 1(a) des compétences émergentes en littératie et 1(b) des attitudes maternelles en situation de lecture partagée sur l'engagement

comportemental de l'enfant en maternelle, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année et celle (2) du rôle médiateur de ces compétences émergentes dans la relation entre les attitudes maternelles et l'engagement scolaire comportemental, une analyse de régression multiple sur courbe de croissance a été effectuée avec la version 7,3 de Mplus. La méthode du maximum de vraisemblance à informations complètes (*full information maximum likelihood*, FIML) a été utilisée pour traiter les données manquantes. Pour examiner les hypothèses de l'étude, un modèle de courbe de croissance a d'abord été réalisé à partir des quatre mesures d'engagement comportemental : l'ordonnée à l'origine (niveau initial d'engagement) et la pente linéaire (taux de variation en fonction du temps) de celui-ci ont été fixées. Cinq marqueurs ont été utilisés pour évaluer l'ajustement du modèle: l'indice d'ajustement comparatif (CFI), l'indice de Tucker et Lewis (TLI), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (RMSEA), le résidu carré moyen standardisé (SRMR) et le chi carré. Les valeurs de CFI et de TLI supérieures à 0,95, les valeurs inférieures à 0,05 pour les marqueurs de RMSEA et SRMR et les valeurs de chi-carré inférieures à trois fois le nombre de degrés de liberté indiquent un bon ajustement du modèle (Geiser, 2013). La première étape de l'analyse a permis de tester les effets directs des prédicteurs sur l'ordonnée à l'origine et la pente de l'engagement comportemental. Ensuite, l'effet indirect des attitudes maternelles via le médiateur (compétences émergentes en littéracie) a été testé. Les variables de contrôle ont été incluses de manière concomitante dans toutes les analyses.

## **Résultats**

### **Analyses préliminaires**

Les statistiques descriptives pour l'ensemble des variables à l'étude sont rapportées dans le tableau 3. Aucune valeur extrême n'a été identifiée.

Tableau 3.

*Statistiques descriptives des variables à l'étude.*

Variabes	N	Moyennes	É-T	Min	Max
<b>Variabes principales</b>					
Attitudes de la mère	163	-0,01	0,70	-3,09	1,80
Compétences en littératie	149	7,9	5,8	0	18
Engagement scolaire comportemental					
72 mois	102	7,7	2,3	0,8	10,0
84 mois	111	7,2	2,1	2,5	10,0
96 mois	75	7,6	1,9	3,1	10,0
108 mois	74	7,3	2,0	2,5	10,0
<b>Variabes contrôle</b>					
Niveau de scolarité de la mère	160	4,5	2,1	1	7
Inattention de l'enfant	158	5,0	1,3	3	9
Mémoire de travail	130	6,6	1,0	3,5	8,0
Revenu du ménage	163	5,6	1,7	1	9
Attitudes de l'enfant	163	0,01	0,72	-4,37	0,88

L'analyse d'attrition a permis de vérifier si les participants de l'échantillon final (n=163) différaient des participants originellement sollicités pour les évaluations en laboratoire (n=293). Des tests t ont permis de comparer ces deux groupes sur toutes les variables continues à l'étude tandis qu'un test de Khi carré a permis de vérifier si la répartition des filles et des garçons était équivalente dans les deux échantillons. Aucune différence n'est significative entre les deux échantillons. Une plus grande proportion de filles (60% c. 40%) est

observable dans l'échantillon final, mais cette différence n'est pas significative ( $\chi^2=2,63$ ,  $p=0,11$ ).

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les différentes variables ont été calculés après imputation multiple et sont rapportés dans le tableau 4. L'ensemble des corrélations significatives va dans le sens attendu. Selon les critères de Cohen, des corrélations ( $r$ ) variant entre 0,10 et 0,29 sont considérées comme étant faibles, modérées entre 0,30 et 0,49 et élevées entre 0,50 et 1,00 (Pallant, 2013). Notons que les compétences émergentes en littératie de l'enfant sont faiblement corrélées avec les attitudes de la mère et de faiblement (maternelle) à modérément (1<sup>re</sup> – 3<sup>e</sup> année) avec l'engagement comportemental de l'enfant. Les attitudes maternelles sont faiblement corrélées avec une seule mesure d'engagement (à la maternelle). Les corrélations indiquent également une stabilité temporelle de la mesure d'engagement comportemental au cours des premières années du primaire (corrélations modérées à élevées). Enfin, l'ensemble des variables de contrôle présente au minimum une association significative avec les variables à l'étude, à l'exception de la mesure de mémoire de travail (ROST). Des études ayant démontré l'association entre la fonction exécutive des enfants et le développement de nouvelles compétences, cette mesure est néanmoins maintenue dans les analyses (Blair et Razza, 2007; Fuhs et al., 2015; Zelazo et al. 2003).

Tableau 4.

*Matrice de corrélations*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Attitudes de la mère	1											
2. Compétences en littératie	0,20**	1										
3. Eng. comp. maternelle	0,18*	0,26**	1									
4. Eng. comp. 1 <sup>ère</sup> année	0,14	0,49**	0,65**	1								
5. Eng. comp. 2 <sup>e</sup> année	0,18	0,48**	0,55**	0,62**	1							
6. Eng. comp. 3 <sup>e</sup> année	0,14	0,42**	0,32*	0,63**	0,67**	1						
7. Sexe de l'enfant	0,06	0,26**	0,19*	0,36**	0,33**	0,43**	1					
8. Niveau de scolarité de la mère	0,19*	0,13	0,16	0,26**	0,21*	0,16	0,09	1				
9. Inattention de l'enfant	-0,02	-0,08	-0,10	-0,17*	-0,02	-0,05	-0,13	-0,02	1			
10. Mémoire de travail de l'enfant	0,06	0,17	0,05	0,11	0,13	0,04	0,09	0,14	0,01	1		
11. Revenu du ménage	0,20**	0,16	0,22*	0,33**	0,30**	0,30**	0,03	0,44**	-0,04	0,16	1	
12. Attitudes de l'enfant	0,51**	0,13	0,07	0,01	0,07	0,00	0,02	0,12	-0,01	0,12	-0,08	1

Note. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

Sexe : 0=garçons, 1=filles

$N=163$

### **Modèle de courbe de croissance**

Un modèle de courbe de croissance a d'abord été testé sur les mesures répétées d'engagement comportemental afin d'examiner l'évolution de cette variable au fil du temps. Ce modèle possède un bon ajustement,  $\chi^2(5) = 4,05$ , CFI = 1,00, TLI = 1,01, RMSEA = 0,00, SRMR = 0,06. La moyenne de l'ordonnée à l'origine diffère significativement de zéro (7,51,  $p < 0,001$ ) alors que celle de la pente ne diffère pas significativement de zéro (-0,08,  $p = 0,27$ ). Les variances de ces deux facteurs sont significatives (ordonnée à l'origine 3,89,  $p < 0,001$  ; pente 0,34,  $p < 0,05$ ), indiquant la présence de différences individuelles entre les participants quant à leur niveau initial d'engagement comportemental à la maternelle et à son évolution jusqu'en 3<sup>e</sup> année. La présence de variance justifie l'exploration des prédicteurs potentiels de ces différences individuelles. L'ordonnée à l'origine et la pente corrélaient significativement et négativement ( $r = -0,52$ ,  $p < 0,001$ ), signifiant qu'un niveau d'engagement comportemental élevé au début du primaire (maternelle) est associé à une diminution de l'engagement comportemental au cours des années subséquentes (jusqu'en 3<sup>e</sup> année).

### **Effets directs sur le modèle de courbe de croissance**

Pour examiner l'effet direct des compétences émergentes en littératie et des attitudes maternelles en situation de lecture partagée sur le niveau initial d'engagement comportemental (maternelle) et son évolution au début du primaire, le modèle de courbe de croissance décrit ci-dessus a été régressé sur les mesures observationnelles des attitudes de la mère au cours de la tâche de lecture avec son enfant, sur les compétences émergentes en littératie de l'enfant et sur les covariables (le sexe, le niveau d'éducation maternelle, la mémoire de travail, l'inattention, le revenu familial et les attitudes de l'enfant). Le modèle s'ajuste bien aux données,  $\chi^2(28) = 34,03$ , CFI = 0,97, TLI = 0,96, RMSEA = 0,04, SRMR = 0,06. Les résultats

indiquent que parmi l'ensemble des variables, seuls le sexe ( $\beta=0,21$ ,  $p < 0,05$ ) et les compétences émergentes en littératie de l'enfant ( $\beta=0,24$ ,  $p < 0,01$ ) sont associés significativement au niveau initial de l'engagement comportemental ; aucun lien significatif n'est observable entre les variables du modèle et la pente (voir le tableau 5). Ces résultats suggèrent que les filles ont tendance à être plus engagées sur le comportemental que les garçons lorsqu'elles entament le primaire (maternelle) et que les élèves qui possèdent de bonnes compétences en littératie avant d'entrer à l'école auront plus de facilité à suivre les directives, à travailler de façon autonome, ou à participer davantage en classe de maternelle. Une fois ces différences initiales prises en compte, les différences individuelles dans l'évolution de l'engagement comportemental jusqu'en 3<sup>e</sup> année ne sont pas expliquées par les prédicteurs préscolaires examinés.



Tableau 5.

Résultats des analyses de régression (Bêtas standardisés)

	Engagement scolaire comportemental (maternelle à 3 <sup>e</sup> année)		Compétences en littératie (60 mois)
	Ordonnée à l'origine	Pente	
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Attitudes de la mère	0,11	-0,04	<b>0,23***</b>
Compétences en littératie	<b>0,24**</b>	0,06	-
Sexe de l'enfant	<b>0,21*</b>	0,19	-
Niveau d'éducation de la mère	0,08	-0,15	-
Mémoire de travail de l'enfant	0,02	-0,12	-
Inattention de l'enfant	-0,10	0,13	-
Revenu du ménage	0,20	0,20	-
Attitudes de l'enfant	-0,02	0,01	-

Note. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Sexe : 0=garçon, 1=filles

$N=163$

### Modèle de médiation

Pour soutenir la présence d'un effet médiateur, deux conditions sont nécessaires (Hayes, 2013). (1) La variable médiatrice doit être associée à la variable dépendante. Cette première condition a été démontrée dans le premier modèle par un lien direct entre les compétences en littératie et le niveau initial de l'engagement comportemental, justifiant de poursuivre l'analyse et de tester la deuxième condition. (2) La variable indépendante doit prédire le médiateur. Pour tester cette condition, un lien entre les attitudes de la mère en situation de lecture et les compétences émergentes en littératie a été ajouté au modèle précédent.

L'ajustement de ce nouveau modèle est bon :  $\chi^2(33) = 39,87$ , CFI = 0,97, TLI = 0,96, RMSEA = 0,04, SRMR = 0,07. Les résultats montrent que les attitudes maternelles permettent de prédire les compétences émergentes en littératie (voir le tableau 5). Cette conclusion appuie la seconde condition pour soutenir l'existence d'un effet médiateur. La figure 1 illustre ce modèle. De plus, l'effet indirect des attitudes maternelles sur l'ordonnée à l'origine de l'engagement comportemental est significatif : le bêta standardisé pour cet effet indirect est de 0,16,  $p < 0,05$  (voir le tableau 6). Ce résultat suggère que les mères qui adoptent des attitudes chaleureuses et adaptées aux capacités de leur enfant en situation de lecture à l'âge de 48 mois contribuent significativement au développement de leurs habiletés émergentes en littératie à l'âge de 60 mois, qui à leur tour contribuent positivement à l'adoption d'attitudes d'engagement comportemental au début du primaire.

Tableau 6.

*Décomposition des effets des attitudes maternelles sur l'engagement comportemental.*

Attitudes de la mère	Engagement scolaire comportemental	
	Ordonnée à l'origine (72 mois)	Pente (72 à 108 mois)
	$\beta$	$\beta$
Effet indirect	<b>0,16*</b>	0,01
Effet direct	0,29	-0,03
Effet total	0,45	-0,02

Note. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

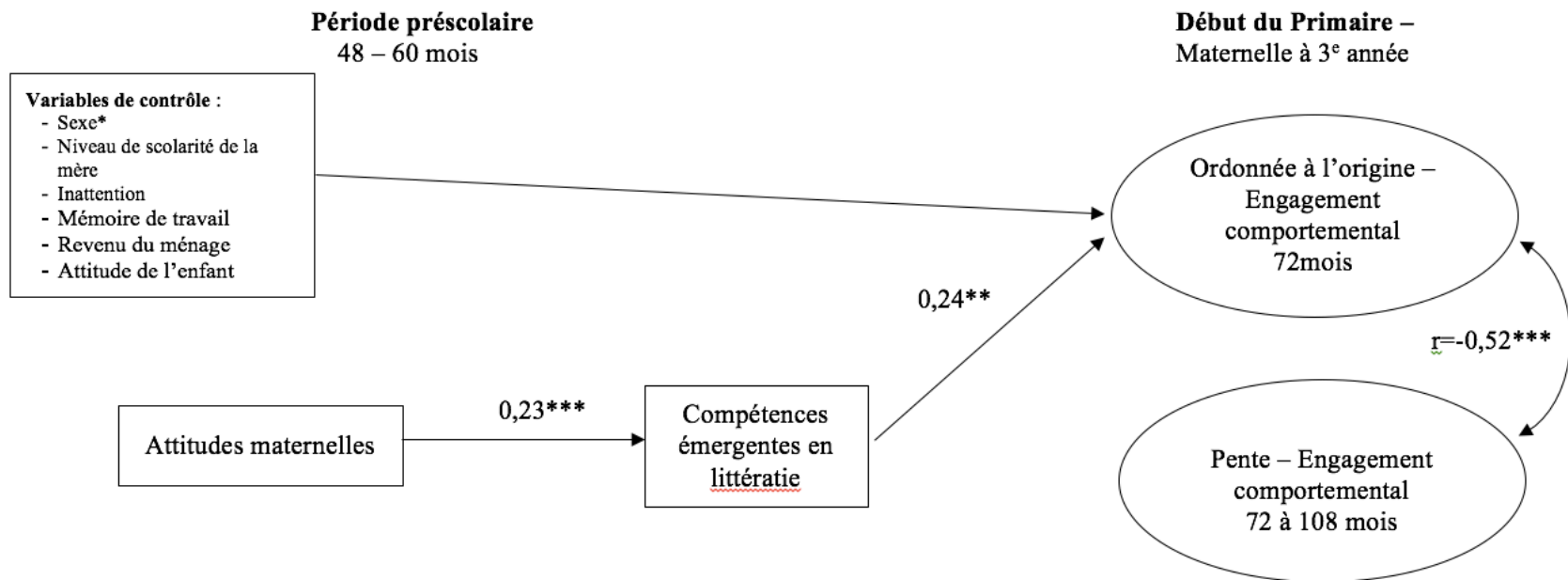


Figure 1. Effet indirect significatif sur la courbe de croissance de l'engagement comportemental. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

## Discussion

L'objectif de la présente étude était d'abord d'explorer la contribution unique des compétences émergentes en littératie et des attitudes maternelles en situation de lecture partagée à la prédiction du niveau initial d'engagement comportemental en maternelle et de son évolution jusqu'en 3<sup>e</sup> année, puis d'examiner le rôle de ces compétences en littératie comme médiateur du lien entre les attitudes maternelles et l'engagement comportemental. Ces processus ont été examinés tout en contrôlant pour le sexe de l'enfant, le niveau d'éducation de la mère, la mémoire de travail et l'inattention de l'enfant, le revenu familial et les attitudes de l'enfant en situation de lecture. En premier lieu, les associations directes et indirectes observées en lien avec le niveau initial de l'engagement comportemental seront discutées, suivies par les associations observées avec l'évolution de l'engagement comportemental au cours des quatre premières années scolaires.

Conformément à l'hypothèse 1(a), les résultats indiquent que les compétences émergentes en littératie sont associées directement au niveau initial de l'engagement comportemental de l'enfant. Ces résultats sont congruents avec les études antérieures qui ont rapporté que ces compétences sont associées positivement à la réussite et au rendement scolaire des élèves (Burns et al., 2003; Duncan et al. 2007; Pagani et al., 2010). Nos résultats permettent d'ajouter aux connaissances actuelles : une bonne connaissance des lettres et de l'écrit avant l'entrée à l'école est associée à l'adoption de conduites requises dans le contexte scolaire, telles que l'écoute, le respect des directives et le travail autonome et ce, dès la maternelle. Ces habiletés facilitent l'adaptation des élèves aux exigences auxquelles ils sont exposés dans leur environnement scolaire. Une seule étude sur la préparation scolaire avait

déjà démontré que les enfants qui possèdent les acquis développementaux cognitifs (connaissances du vocabulaire, reconnaissance des lettres et des chiffres, capacité à compter, à ordonner et à additionner) appropriés à leur âge lors de leur entrée à l'école ont plus de facilité à comprendre les directives, à suivre les consignes, à participer en classe et à travailler de manière autonome (Pagani et al., 2011). Notons que dans cette étude, les résultats suggéraient que les habiletés prémathématiques faisaient partie des compétences cognitives les plus fortement associées à l'engagement ultérieur en classe. La contribution spécifique des compétences émergentes en littératie sur l'engagement scolaire comportemental devra donc être réexaminée dans des études futures en incluant d'autres indicateurs de préparation cognitive, telles que les habiletés prémathématiques.

Par ailleurs, contrairement à l'hypothèse 1(b), les enfants ayant bénéficié d'attitudes maternelles chaleureuses en situation de lecture conjointe au cours de la petite enfance ne sont pas plus engagés en classe et dans leurs apprentissages en maternelle. Très peu d'études ont testé la présence d'un lien entre ces variables, mais l'étude de Jung (2016) avait démontré la présence d'un lien direct significatif entre l'engagement familial vis-à-vis des activités d'apprentissage à la maison, telles que la lecture de livre, et les attitudes de l'enfant envers l'école. Notons que les concepts étudiés et les méthodes diffèrent, ce qui pourrait expliquer la divergence entre les résultats des deux études. En effet, dans l'étude de Jung (2016), l'ensemble des mesures a été rapporté par les parents. Cette méthode peut contribuer à amplifier le degré de corrélation entre les variables en raison de la variance commune partagée et donc biaiser le niveau de signification du lien étudié. De plus, l'engagement familial dans les activités de lecture a été défini par la fréquence et la diversité des contextes de lecture, contrairement à notre étude où l'accent a été mis sur des mesures d'observation de la qualité

socioémotionnelle des attitudes adoptées par la mère lors d'une activité de lecture conjointe. Le fait que la mesure utilisée par Jung (2016) soit basée sur la perception des parents soulèvent des questionnements, car les réponses des parents portant sur leur propre conduite pourraient comporter des biais, intentionnels ou non, de façon à présenter une image d'eux-mêmes favorable et socialement plus acceptable. Par ailleurs, on observe également des différences entre cette étude et la présente quant à la dimension et à la méthode utilisées pour l'évaluation de l'engagement scolaire. La mesure des attitudes de l'enfant envers l'école utilisée par Jung (2016) se divise en deux catégories, soit les attitudes négatives (se plaint au sujet de l'école, exprime du mécontentement à aller à l'école et se plaint d'être malade pour rester à la maison) et les attitudes positives (aime son professeur, est excité à l'idée d'aller à l'école et fait l'éloge de l'école). Ces mesures s'apparentent à la dimension affective de l'engagement scolaire, plutôt que comportementale comme dans la présente étude. Notons que pour évaluer les attitudes et les affects de l'élève par rapport à l'école, certains auteurs recommandent l'utilisation d'une mesure autorapportée plutôt qu'une mesure basée sur la perception d'une tierce personne (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014; Fredricks et al., 2004). Par contre, la mesure de la dimension comportementale de l'engagement scolaire de l'élève relève de conduites observables qui peuvent être évaluées par une tierce personne, dans le cas présent, par l'enseignant de l'élève ciblé. En bref, bien que les résultats de l'étude de Jung (2016) divergent de la nôtre, des disparités au niveau des concepts étudiés et des méthodes employées pourraient en être responsables. D'un côté, l'étude de Jung (2016) démontre la présence d'un lien direct entre l'engagement familial dans des activités de littératie et l'engagement scolaire affectif. De l'autre, les résultats de notre étude suggèrent qu'il n'y a pas d'association entre la qualité socioémotionnelle des attitudes maternelles en

situation de lecture et l'engagement comportemental à la maternelle. Afin de clarifier le lien entre les dimensions de la littératie familiale et celles de l'engagement scolaire, il serait pertinent d'examiner conjointement la fréquence des activités de littératie familiales et les attitudes maternelles en contexte de lecture mère-enfant en lien avec l'engagement scolaire mesuré selon les trois dimensions qui le composent.

Malgré l'absence d'un lien direct entre les attitudes maternelles chaleureuses en situation de lecture conjointe et l'engagement comportemental ultérieur de l'enfant, nos résultats appuient l'hypothèse d'une médiation par le biais des habiletés émergentes en littératie. Conformément aux recommandations de Hayes (2013) pour soutenir la présence d'un effet médiateur, la variable médiatrice doit être associée à la variable dépendante, ce qui est le cas ici, et la variable indépendante doit prédire le médiateur. En revanche, le lien direct entre les variables indépendante et dépendante n'est pas essentiel. Or, nos résultats confirment que les attitudes de la mère en situation de lecture partagée sont associées aux compétences émergentes en littératie de l'enfant, qui, en retour, sont associées au niveau initial de son engagement comportemental à l'école, appuyant du coup la présence d'un lien indirect significatif entre les attitudes de la mère et le niveau initial d'engagement comportemental. De fait, les enfants qui bénéficient d'attitudes maternelles affectueuses et soutenantes au cours des activités de lecture partagée développent un meilleur bagage de compétences en littératie émergentes. Bien que l'influence de l'exposition à la lecture de livres sur le développement des compétences en littératie soit bien documentée, aucune étude n'avait à ce jour mis en lien la qualité socioémotionnelle des attitudes maternelles en situation de lecture et le développement des connaissances procédurales de l'écrit. En effet, les études sur le sujet rapportent que les échanges formels qui accompagnent la lecture telle que l'attention portée

sur la structure sonore des lettres, les questionnements sur l'histoire, les références faites aux images et au quotidien de l'enfant sont associés aux savoirs conceptuels et procéduraux de la littératie émergente (la connaissance des lettres, la connaissance des fonctions et des concepts reliés à l'écrit) (Jacobs et al. 2011; Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998), alors que la lecture informelle axée sur la lecture de l'histoire favorise le développement du langage verbal (Sénéchal, 2016). La qualité socioémotionnelle des interactions lors de la lecture conjointe avait quant à elle été mise en lien avec le développement de la motivation de l'enfant à lire et son intérêt pour l'apprentissage de la lecture (Baker et al., 2001; Bergin 2001; Sonnenschein et Musterman, 2002). La présente étude ajoute à la littérature existante. En ce sens, l'adoption d'attitudes positives et gratifiantes par la mère en situation de lecture partagée est également associée au développement des connaissances procédurales liées à l'écrit de l'enfant.

Dans l'ensemble, ces liens sont cohérents avec les recherches antérieures sur la littératie émergente et celles sur l'engagement scolaire. Toutefois, aucune étude n'avait examiné l'ensemble de ces variables conjointement. Au-delà des suggestions émises précédemment quant au lien direct, les résultats de la présente étude permettent de clarifier l'un des mécanismes explicatifs par lequel les attitudes socioémotionnelles en contexte de littératie familiale contribuent à l'explication de la dimension comportementale de l'engagement scolaire.

Par ailleurs, nos résultats suggèrent la présence de différences sexuelles dans le niveau initial d'engagement comportemental. Ce résultat est cohérent avec les nombreuses études ayant démontré que dès le premier cycle du primaire, les filles font preuve d'une plus grande maturité comportementale que les garçons (Archambault, 2007). En effet, ces dernières ont



tendance à adopter des comportements représentatifs d'une bonne conduite, tels que s'asseoir en silence et lever la main (Serbin, Zelkowitz, Doyle, Gold et Wheaton, 1990) et elles souscrivent davantage aux règles de la classe (Helwing, Anderson et Tindal, 2001; Riding et Fairhurst, 2001).

Nos résultats indiquent enfin qu'aucune variable ne contribue de façon significative au taux de variation de l'engagement comportemental de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année. Rappelons que la présence de variance significative autour de la pente indique que des différences individuelles existent chez les participants quant à l'évolution de leur niveau d'engagement comportemental au début du primaire. Comme l'engagement scolaire a été mesuré en faisant appel à des enseignants différents à chaque année, il est possible que cela explique la difficulté à prédire l'évolution de l'engagement dans le temps. Néanmoins, et bien que les variables à l'étude n'aient pas permis d'expliquer les différences individuelles dans l'évolution de l'engagement scolaire, d'autres facteurs préscolaires et des facteurs liés à l'expérience scolaire pourraient être impliqués dans l'explication de ces changements. En effet, Pagani et al. (2012) rapportent que des caractéristiques comportementales de l'enfant à la maternelle, telles que l'agressivité physique, sont associées aux trajectoires d'engagement en classe évaluées par les enseignants de la première à la sixième année. Ainsi, les enfants qui obtiennent des scores plus élevés d'agressivité physique en maternelle ont une plus faible probabilité d'appartenir à la trajectoire d'engagement élevé au cours des années du primaire. L'étude de De Laet et al. (2015) a quant à elle révélé que le soutien de l'enseignant et l'acceptation par les pairs permettent de réduire le déclin des conduites d'engagement comportemental chez l'élève de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. De plus, contrairement à l'ensemble des études répertoriées sur l'évolution de l'engagement au cours du primaire, nos résultats indiquent que les élèves qui entament le

primaire avec un niveau élevé d'engagement comportemental rapportent une diminution de leur niveau d'engagement au cours des trois années subséquentes, et inversement. Sauf erreur, les résultats des études antérieures sur le début du primaire rapportent plutôt une stabilité des comportements d'engagement (trajectoire faible, modéré, élevé) alors que celles effectuées à la fin du primaire indiquent des variations (diminution et/ou augmentation) dans les trajectoires d'engagement.

Bien sûr, cette étude comporte un ensemble de limites et de forces qui en nuancent la portée. Premièrement, l'utilisation d'un sous-échantillon homogène au plan démographique, constitué uniquement de familles francophones et résidentes de la grande région de Montréal, limite la généralisation des résultats à cette partie de la population québécoise. Cependant, les résultats de l'étude sont cohérents avec un ensemble d'études précédemment effectuées auprès de populations anglophones ou francophones et d'origine européenne ou américaine, confirmant du coup la validité externe de nos résultats. De plus, l'utilisation d'un devis longitudinal prospectif s'échelonnant sur plusieurs temps de mesure a permis de scruter six années dans la vie de ces enfants, incluant la transition entre le préscolaire et le primaire. Un tel examen des facteurs favorisant la préparation à l'école permettra à terme de mieux cibler les interventions préventives, et ce avant que les enfants fassent leur entrée à l'école. Une deuxième limite concerne l'utilisation de données observationnelles en laboratoire : ce mode de collecte pour évaluer les attitudes maternelles en situation de lecture peut être biaisé, car il est possible que les mères aient ajusté leurs attitudes considérant la présence de la caméra. Malgré cette limite, les échelles de mesure observationnelles utilisées ont été validées dans d'autres études mesurant les interactions mère-enfant en situation de lecture partagée (Baker et al., 2011; Erickson, Sroufe et Egeland, 1985; Oppenheim, Nir, Warren et Emde, 1987;

Sonnenschein et Munsterman, 2002). Il a été démontré que ces dernières apportent une représentation valide des interactions quotidiennes de la mère et de l'enfant en situation de lecture. Également, les mesures d'observation fournissent des renseignements plus détaillés et représentatifs de la réalité que les méthodes indirectes qui reflètent davantage les impressions globales et les perceptions des répondants. Une troisième limite concerne l'utilisation unique du sous-test de la reconnaissance et de la production des lettres du Lollipop comme indicateur des compétences émergentes en littératie, mesurant un seul aspect de ce construit, soit les connaissances procédurales. Afin d'avoir un aperçu de l'ensemble des dimensions qui composent les compétences émergentes en littératie, il aurait été pertinent d'ajouter une mesure des connaissances conceptuelles. Cependant, le Lollipop a fait la démonstration de sa validité tant pour la version anglaise que française (Chew, 1981; Venet et al., 2003), et les informations recueillies avec le sous-test de la reconnaissance et de la production des lettres est un bon indicateur des compétences procédurales de l'enfant à 60 mois. Créé originalement pour offrir aux éducateurs du préscolaire un portrait global des habiletés des enfants avant la transition scolaire, cet instrument est simple et rapide d'utilisation. Malgré ces limites, et contrairement à plusieurs études, notons qu'une importante force de la présente étude est que les données ont été recueillies à partir de plusieurs sources d'informations (observations en laboratoire, entrevues avec les parents, questionnaires aux enseignants) et que plusieurs variables de contrôle, telle que les attitudes de l'enfant ont été ajoutées aux analyses afin de tirer des conclusions fiables et rigoureuses. En conséquence, cette étude contribue de manière importante à la compréhension des mécanismes expliquant l'émergence de l'engagement comportemental au début du parcours scolaire.

## Conclusion

La présente étude a permis d'élargir les connaissances sur les prédicteurs préscolaires de l'engagement comportemental au début du primaire. Au plan théorique, les résultats obtenus confirment la pertinence d'aller au-delà des facteurs ayant cours durant la période scolaire et d'explorer des composantes préscolaires dans la compréhension de l'engagement scolaire. Par ailleurs, les résultats obtenus élargissent le champ d'intervention en petite enfance. Les conclusions tirées de l'étude permettront d'orienter les interventions vers une approche préventive afin de promouvoir l'engagement scolaire des élèves avant que ces derniers fassent leur entrée à l'école. Conséquemment, sensibiliser les intervenants à l'importance de bien outiller les mères dans leur façon de faire la lecture à leur enfant dès leur plus jeune âge contribuerait à ce que ces derniers soient prêts à faire le grand pas dans le milieu scolaire et maximiserait leurs chances d'être engagés sur le plan comportemental au cours de leur première année de scolarisation. En d'autres termes, en plus de viser la promotion d'activités de littératie familiale, les interventions devront mettre l'accent sur les attitudes socioaffectives à adopter dans les activités de lecture dyadique afin qu'un plus grand nombre d'enfants possèdent les prérequis nécessaires à l'amorce de leur parcours scolaire. Bien que les résultats de l'étude aient permis de mieux comprendre certains mécanismes explicatifs de l'engagement scolaire, ce phénomène est complexe et d'autres études seront nécessaires pour en expliquer les rouages. Éventuellement, des chercheurs pourraient se pencher sur d'autres prédicteurs préscolaires tels que les habiletés en prémathématique et la fréquence d'activité de littératie familiale susceptibles d'influencer le niveau initial et l'évolution de l'engagement scolaire comportemental au début du primaire. Les relations étudiées dans la présente étude pourraient-elles être accentuées chez les familles à faible

revenu ? Cette question est d'autant plus intéressante considérant les corrélations entre le revenu du ménage et l'engagement comportemental au début du primaire. Il serait également approprié de considérer les trois dimensions de l'engagement scolaire. Enfin, compte tenu des différences sexuelles dans le niveau initial d'engagement comportemental, il serait justifié d'examiner si des processus développementaux distincts s'appliquent aux filles et aux garçons.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## **Résultats de la présente étude**

Plusieurs chercheurs font état dans leurs études des nombreuses répercussions du décrochage scolaire tant sur le décrocheur lui-même que sur la collectivité dans son ensemble (Bjerk, 2012; Cohen, 1998; Cutler et Lleras-Muney, 2006; Furnée et al., 2008; Rumberger, 1987). Différents éléments sont susceptibles d'influencer positivement ou négativement le parcours scolaire d'un jeune. Bien que cette problématique résulte d'un cumul de facteurs de risque, il est de plus en plus reconnu au sein des écrits scientifiques que l'abandon scolaire est l'aboutissement d'un processus de désengagement qui débute dans les premières années de scolarisation (Archambault et al., 2009; Vitaro et al., 2005). Plusieurs études ont porté sur la contribution de l'engagement scolaire à l'expérience des élèves à l'école et les résultats ont permis d'établir le rôle important de l'engagement comportemental d'un élève sur sa réussite et sa persévérance scolaires (Alexander et al., 1993; Alexander et al., 1997; Archambault et al., 2009 et Janosz et al., 2013). D'autres recherches révèlent que durant le parcours scolaire, les contextes scolaire et culturel, le milieu familial et les caractéristiques individuelles sont des composantes influentes sur le niveau d'engagement des élèves envers l'école (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012). Toutefois, peu d'études ont examiné les facteurs préscolaires susceptibles d'influencer l'engagement scolaire comportemental au début de la scolarisation. Afin d'identifier les jeunes les plus vulnérables et intervenir auprès d'eux avant qu'ils ne s'installent sur les bancs de l'école, il semblait pertinent de faire progresser la recherche sur ce sujet dans le but de favoriser, dès leur plus jeune âge, l'émergence des conduites d'engagement chez les élèves.

Bien que certains modèles théoriques laissent présager l'existence de séquences d'associations prédictives entre les attitudes parentales en situation d'activités d'apprentissages, les compétences émergentes en littératie et l'engagement scolaire au début de la scolarité, aucune étude jusqu'à ce jour n'avait étudié l'ensemble de ces variables conjointement (Averalo et al., 2012; Cowan et Cowan, 2009; Cowan et al., 2005; Goupil, 2014; Lemelin et Boivin, 2007; Pino-Pasternak et Whitebread, 2010; Sénéchal et LeFevre, 2002; Treyvaud et al., 2015). Le but de cette étude était d'examiner si des facteurs individuels de l'enfant (les compétences émergentes en littératie) et familiaux (les attitudes maternelles en situation de lecture conjointe), présents avant l'amorce de la scolarisation, étaient susceptibles

de prédire le niveau initial d'engagement scolaire comportemental de l'élève au début du primaire et sa progression jusqu'en 3<sup>e</sup> année. Parallèlement, l'étude avait pour objectif d'évaluer le rôle médiateur des compétences émergentes en littératie dans la relation prédictive entre les attitudes maternelles en situation de lecture partagée et l'engagement scolaire comportemental dans les premières années du primaire. Afin d'isoler le rôle des prédicteurs, les processus ont été examinés tout en contrôlant pour un ensemble de variables de contrôle susceptibles d'influencer ces relations.

Les résultats de l'étude indiquent que les compétences émergentes en littératie sont associées directement au niveau initial de l'engagement comportemental de l'enfant. Ainsi une bonne connaissance des lettres et de l'écrit avant l'entrée à l'école est associée à l'adoption des conduites requises dans le contexte scolaire, telles que l'écoute, le respect des directives et le travail autonome, et ce, dès la maternelle. Bien qu'un lien direct entre les attitudes maternelles en situation de lecture conjointe et l'engagement comportemental ultérieur de l'enfant ne soit pas appuyé par les résultats de l'étude, ces derniers appuient l'hypothèse d'une médiation par le biais des habiletés émergentes en littératie. À cet effet, les conclusions confirment que les attitudes de la mère en situation de lecture partagée sont associées aux compétences émergentes en littératie de l'enfant, qui, en retour, sont associées au niveau initial de son engagement comportemental à l'école, appuyant du coup la présence d'un lien indirect significatif entre les attitudes de la mère et le niveau initial d'engagement comportemental. De fait, encourager l'adoption d'attitudes positives, chaleureuses et gratifiantes par les mères lors de situation de lecture avec leur jeune enfant semble une des voies pour faciliter son adaptation aux exigences de l'environnement scolaire.

### **Programmes d'intervention ayant pour cible l'éveil à la lecture**

La recherche a bien démontré que les premières années de vie d'un jeune enfant gravitent principalement autour de sa famille. Cet environnement constitue le premier contexte d'apprentissage pour l'enfant. Tel que le confirment les résultats de la présente étude, le milieu de vie principal a une incidence importante sur le développement de l'enfant et engendre des répercussions sur son adaptation scolaire et sociale ultérieure (Ministère de la famille, 2014). Au sein de l'unité familiale, les parents sont les principaux acteurs qui procurent à l'enfant des



occasions d'apprentissages (Vygotsky, 1978). Ainsi, les compétences et les habiletés qu'ils exercent au quotidien envers leur progéniture doivent être considérées et soutenues. Bien que de façon générale, tous les parents souhaitent offrir le meilleur pour leurs enfants, des circonstances et des conditions de vie particulières empêchent parfois certains d'entre eux d'offrir un contexte de vie optimal au développement de leur enfant. Au Québec, un enfant sur trois est vulnérable dans un ou plusieurs aspects de son développement (santé physique/bien-être, cognitif/langagier, maturité affective, compétence sociale, habileté de communication et connaissances générales) lorsqu'il entame l'école. Plus spécifiquement, à Montréal, le domaine du développement cognitif et langagier est celui pour lequel on rapporte le plus grand nombre d'enfants vulnérables (17%) (Agence de la santé et des services sociaux, 2008). Ces chiffres sont alarmants considérant les liens étroits entre les compétences développées à la période préscolaire, période où l'enfant est fortement influencé par sa famille, et la qualité de leur adaptation scolaire ultérieure (Lemelin & Boivin, 2007). Il est donc primordial que les décideurs politiques poursuivent le financement de la recherche sur les pratiques parentales afin d'adapter les lignes directrices des politiques sociales en matière de développement de l'enfant et d'orienter les programmes d'intervention qui visent à soutenir les parents dans l'adoption des techniques et des stratégies parentales appropriées pour s'assurer que les enfants reçoivent le meilleur encadrement éducatif.

Compte tenu de ce qui précède et des connaissances actuelles en recherche, il est essentiel d'intervenir avant que les difficultés se présentent chez les jeunes. Plusieurs initiatives et programmes éducatifs axés sur la littératie familiale au préscolaire ont été évalués et semblent avoir fait leurs preuves dans la communauté (Beauregard et al., 2011). Le but de ces programmes est d'augmenter et d'améliorer les pratiques de littératie dans les familles ainsi que les interactions parent-enfant qui entourent l'activité. Ces derniers semblent être les mieux fondés, d'un point de vue scientifique, pour favoriser le développement du langage et de la lecture chez les enfants d'âge préscolaire ainsi que développer les compétences parentales à l'égard de cette activité. Des études ont également démontré qu'il est possible, à l'aide de brèves interventions comportementales, d'améliorer plusieurs aspects des comportements parentaux à l'endroit des enfants (Bakmans-Kranenburg, Van Ijzendoorn et Juffer, 2003; Landry et al., 2012). Denver et Burts (2002) ont développé un programme de

littératie familiale (*Family Literacy Bag*) pour le préscolaire s'adressant majoritairement aux familles hispanophones. Le but du projet était d'accroître la participation des parents à la lecture de livres et favoriser l'émergence de discussions littéraires à la maison en fournissant aux familles participantes un sac de littératie familial. Les résultats de l'évaluation indiquent que le projet a non seulement encouragé la lecture de livres à domicile, mais également permis aux parents d'apprendre des façons efficaces de faire la lecture et de discuter des livres avec leurs enfants. Bref, ils se sont davantage engagés dans une lecture interactive. Également, les parents ont rapporté avoir découvert leur enfant à travers cette expérience. LeTouzé (2005) a mené une recherche ayant comme objectif de mesurer les retombées de divers programmes d'alphabétisation familiale sur les parents et les enfants provenant d'un milieu minoritaire francophone, en Ontario. Quatre programmes ont été ciblés par son étude : (1) *Des livres dans mon baluchon* (développement des habiletés linguistiques, cognitives et affectives au préscolaire); (2) *Grandir avec mon enfant* (amélioration des compétences parentales, en lecture et en écriture au préscolaire); (3) *Lire et écrire à la maison* (aider les parents peu alphabétisés à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages en 1<sup>ère</sup> année); (4) *Je m'éveille à la maison* (travail sur la conscience phonologique et le développement du goût de lire au préscolaire). Ces programmes offrent aux parents quelques heures de soutien par semaine afin de les aider à développer des moyens et des techniques pour soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture. Les résultats de l'étude révèlent une plus grande fréquence des interactions parent-enfant au travers différentes activités d'apprentissages. Également, selon les formateurs, les parents rapportent se sentir mieux outillés pour exercer leur rôle d'éducateurs et plus confiants envers leurs capacités. Dans une recension d'études, Sénéchal (2008) fait état des effets que peuvent engendrer des interventions familiales axées sur l'acquisition de la lecture par les enfants. Les études incluses dans son rapport indiquent que le fait de former les parents afin qu'ils enseignent des aptitudes de lecture spécifique à leur enfant peut avoir un effet considérable sur le rendement en lecture de leur enfant. En effet, les interventions au cours desquelles les parents ont été formés à utiliser des fiches sur lesquelles figuraient des mots afin d'aider leurs enfants à apprendre à lire de nouveaux mots, ainsi que des phrases contenant ces mots, à choisir des environnements appropriés pour la lecture, à corriger les erreurs de leur enfant, et à enseigner l'association et la fusion graphème-phonème figurait parmi les meilleures interventions à avoir un effet sur la réussite en lecture de leur

enfant.

Bien que des programmes axés sur la formation offerte aux parents face aux activités de littératie familiale aient démontré leur efficacité, notre étude raffine les modalités d'interventions futures à préconiser auprès des parents. En effet, selon les résultats de la présente étude, des interventions axées sur les attitudes socioémotionnelle adoptées par les mères au cours de la lecture faite avec leur enfant devraient être ciblées dans les futurs programmes d'éveil à la lecture. Les interventions offertes aux parents devraient mettre l'accent sur les encouragements offerts face aux accomplissements et aux efforts de l'enfant, à l'expressivité employée lors de la lecture (tonalités dans la voix, imitation des voix des personnages), à leur implication dans la lecture de l'histoire (prendre plaisir, rire, sourire, poser des questions en lien avec l'histoire), à maximiser les interactions positives (commentaires positifs, éloges faites à l'enfant), puis à la reconnaissance accordée aux intentions et aux désirs de l'enfant. Somme toute, les programmes d'interventions sur les pratiques parentales devront mettre l'accent sur l'influence que peuvent avoir les attitudes socioémotionnelles des mères en situation de lecture partagée sur l'adaptation scolaire ultérieure de leurs enfants. Cependant, un suivi devra être maintenu à l'âge scolaire considérant que les facteurs préscolaires ciblés dans la présente étude ne prédisent pas l'évolution du niveau d'engagement scolaire au cours des premières années du primaire.

### **Pratique psychoéducative et activité de littératie familiale**

Les résultats de la présente étude ont été obtenus dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation. Considérant la complémentarité des savoirs et du savoir-faire, les connaissances théoriques et expérientielles essentielles à la pratique psychoéducative, il importe de rallier recherche et pratique en un tout cohérent. Le rôle des psychoéducateurs et des psychoéducatrices est d'intervenir auprès de personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec). Selon la conception de cette approche, l'adaptation d'un individu s'inscrit dans une perspective écosystémique considérant la personne comme un être global qui se développe par l'interaction de ses capacités internes et des possibilités d'expérimentation offertes par son

environnement (Gendreau, 1978). En privilégiant l'action sur le terrain, le psychoéducateur est présent dans le quotidien des personnes qu'il accompagne. Il évalue les différentes problématiques et propose des solutions propres aux besoins de chaque individu auprès desquels il vient en aide (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec). Pour répondre aux besoins de leur clientèle, les interventions mises en place par les psychoéducateurs doivent s'appuyer sur les résultats de recherches appliquées et fondamentales.

Dans le cadre de leurs pratiques, les psychoéducateurs en petite enfance sont souvent amenés à travailler auprès des parents. Bien que la cible de leur intervention soit l'enfant aux prises avec des difficultés adaptatives, son environnement, qui bien souvent est constitué essentiellement de sa famille, joue un rôle important dans son développement. Ainsi, leurs interventions vont couramment graviter autour des pratiques disciplinaires et éducatives à promouvoir pour stimuler le développement des enfants. Suite aux résultats de cette recherche, les attitudes socioémotionnelles qu'une mère adopte au cours de la lecture d'un livre s'avèrent être un soutien significatif au développement optimal des compétences émergentes en littératie chez les enfants d'âge préscolaire et à l'émergence ultérieure des conduites d'engagement en classe. Dans l'optique d'une approche préventive, le psychoéducateur pourrait arrimer une intervention auprès de parents présentant des facteurs de risque liés à l'éveil à la lecture (précarité financière, faible scolarité, etc.). Ce dernier pourrait d'abord évaluer les pratiques parentales des parents, en les observant en situation de lecture avec leur enfant. Puis à partir des capacités et des difficultés adaptatives observées en cours d'activité, orienter son intervention en fonction des recommandations sous-jacentes à cette étude.

## Bibliographie

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*, Montréal, Direction de santé publique, 133 p.
- Albrecht, C. M. et Albrecht, D. E. (2010). Social status, adolescent behavior, and educational attainment. *Sociological spectrum*, 31(1), 114-137.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child development*, 64(3), 801-814.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70(2), 87-107.
- Archambault, I. (2007). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*: Université de Montréal.
- Archambault, I. et Dupéré, V. (2016). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 0(0), 1-11.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescent*, 32(3), 651-670.
- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275.
- Arevalo, A., Kolobe, T. H., Arnold, S. et DeGrace, B. (2014). Early Childrearing Practices and Their Relationship to Academic Performance in Mexican American Children. *Pediatric Physical Therapy*, 26(2), 214-222.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. et Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. et Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin*, 129(2), 195.
- Beauregard, F., Carignan, I., Létourneau, M.-D., Sene, J., Caron, A. et Roy, M. (2011). Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

- Behar, L. et Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental psychology*, 10(5), 601.
- Bempechat, J. et Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement Dans Christenson, S.L., Reschly, A.L. et Wylie, C. (dir) *Handbook of research on student engagement*. (pp. 315-342) New York, NY: Springer. Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110-122.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C. et Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. *Rapport de recherche*.
- Boudreau, M., St-Laurent, L. et Giasson, J. (2009). La littératie familiale et ses liens avec la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit et le vocabulaire des enfants de maternelle. Dans Masny, D. (dir.), *Lirele monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. (p.187-238). Ottawa, ON: University of Ottawa Press.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(1), 1-19.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A. et Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 79-113.
- Burns, S., Espinosa, L. et E Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Canadian Education Statistics Council. (2012). *Education Indicators in Canada: An International Perspective*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-eng.pdf>

- Chew, A. L. (1981). *The Lollipop Test, a Diagnostic Screening Test of School Readiness*. Wood Dale, IL : Stoelting.
- Chew, A. L. et Lang, W. S. (1990). Predicting academic achievement in kindergarten and first grade from prekindergarten scores on the Lollipop Test and DIAL. *Educational and Psychological Measurement*, 50(2), 431-437.
- Cohen, M. A. (1998). The Monetary Value of Saving a High-Risk Youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14(1), 5-33.
- Cowan, P. A. et Cowan, C. P. (2009). The role of parents in children's school transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K. et Measelle, J. R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*: Routledge.
- Cutler, D. M. et Lleras-Muney, A. (2006). *Education and health: evaluating theories and evidence*. National Bureau of Economic Research.
- De Jong, P. F. et Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J. et Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of experimental child psychology*, 55(2), 151-162.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433): DfES Publications Nottingham.
- Desmarais-Gervais, L. et Tremblay, R.-E. (1984). *Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP): normes pour la CECM*: Université de Montréal, École de psychoéducation.
- Dever, M. et Burts, D. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental*

*psychology*, 43(6), 1428-1446.

- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. et Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development*, 50(1-2), 147-166.
- Evans, M. A., Shaw, D. et Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E. et Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child development*, 80(3), 736-749.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Frosch, C. A., Cox, M. J. et Goldman, B. D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 445-474.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C. et Nesbitt, K. T. (2015). Prekindergarten children's executive functioning skills and achievement gains: The utility of direct assessments and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 207.
- Furnée, C. A., Groot, W. et van Den Brink, H. M. (2008). The health effects of education: a meta-analysis. *The European Journal of Public Health*, 18(4), 417-421.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(2), 77-92.
- Gauthier, B. (1998). *Zunik dans le grand magicien*. Montréal : Les Éditions de la Courte Échelle.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Ways of speaking about space: The development of children's skill in communicating spatial knowledge. *Cognitive Development*, 4(3), 295-307.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative: solution ou défi?* : Éditions Fleurus.



- Ginsburg, G. S. et Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, 64(5), 1461-1474.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. et Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à <http://www.reseautreussitemontreal.ca/wpcontent/uploads/2015/08/Savoirpourpouvoir.pdf>.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8(1), 23-34.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Helwig, R., Anderson, L. et Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 93-102.
- Hokoda, A. et Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. et Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 617-644.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. et Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- Jacobs, G. M., Newland, L. A., Gapp, S. C., Syed, D. C., Reisetter, M. F. et Wu, C.-H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development.

*Tarptautinis psichologijos žurnalas: Biopsichosocialinis požiūris*, (9), 67-90.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique Québec*, 7(2), 1-24.
- Janus, M. et Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Canadian Journal of Policy Research*, 1(2), 71-75.
- Jolin, D. (1995). *Pas de bébé pour Babette*. Montréal : Les 400 coups.
- Jung, E. (2016). The Development of Reading Skills in Kindergarten Influence of Parental Beliefs About School Readiness, Family Activities, and Children's Attitudes to School. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 61-78.
- Juvonen, J., Espinoza, G. et Knifsend, C. (2012). ). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Dans Christenson, S.L., Reschly, A.L. et Wylie, C. (dir) *Handbook of research on student engagement*. (pp. 387-401) New York, NY: Springer.
- Knollmann, M. et Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Kontos, S. (1983). Adult-child interaction and the origins of metacognition. *The Journal of Educational Research*, 77(1), 43-54.
- Ladd, G. W. et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lam, S.-f., Wong, B. P., Yang, H. et Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. Dans Christenson, S.L., Reschly, A.L. et Wylie, C. (dir) *Handbook of research on student engagement*. (pp. 403-419) New York, NY: Springer.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. et Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental psychology*, 48(4), 969-986.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique du Québec*, 4(2), 1-11.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational

- orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- LeTouzé, S. (2005). Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 1: 2004-2005: CIRCEM, Université d'Ottawa, pour la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, Ottawa (Ontario). Repéré à <http://www.coalition.ca/publications/publications/enfant1.pdf>
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 1-18.
- Melby, J. N., Conger, R. D., Fang, S.-A., Wickrama, K. et Conger, K. J. (2008). Adolescent family experiences and educational attainment during early adulthood. *Developmental psychology*, 44(6), 1519-1536.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisio\\_nnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisio_nnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>
- Moss, E. et Strayer, F. (1990). Interactive problem-solving of gifted and non-gifted preschoolers with their mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 13(2), 177-197.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ : Routledge.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S. et Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental psychology*, 33(2), 284.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2016). Grand Public. Repéré à : <http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later

- achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrice à la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 6(1), 1-12.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C. et Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school. *Journal of abnormal child psychology*, 40(5), 715-725.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*: McGraw-Hill Education (UK).
- Parent, S. et Dufour, S. (2012). *Les interventions cognitivo-comportementales et les perturbations de la fonction exécutive parentale à la petite enfance*. Dans Turgeon, L., & Parent, S. (dir), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents: Tome 2 Trouble de comportement*. (p.145-173). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Paré, R. (1985). *L'alphabet*. Montréal : Les Éditions La Courte Échelle.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Shockley, B. et Stahl, S. (1995). The nexus of social and literacy experiences at home and school: Implications for primary school oral language and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 273-285.
- Petrides, M. et Milner, B. (1982). Deficits on subject-ordered tasks after frontal-and temporal-lobe lesions in man. *Neuropsychologia*, 20(3), 249-262.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans Christenson, S.L., Reschly, A.L. et Wylie, C. (dir) *Handbook of research on student engagement*. (pp. 365-386) New York, NY: Springer.
- Pino-Pasternak, D. et Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Puustinen, M., Lyyra, A.-L., Metsäpelto, R.-L. et Pulkkinen, L. (2008). Children's help seeking: The role of parenting. *Learning and Instruction*, 18(2), 160-171.
- Radziszewska, B. et Rogoff, B. (1988). Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills. *Developmental psychology*, 24(6), 840.
- Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

- Réunir Réussir. (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*. Repéré à [http://reunirreussir.org/pdf/doc\\_reference\\_determinants.pdf](http://reunirreussir.org/pdf/doc_reference_determinants.pdf)
- Richman, E. R. et Rescorla, L. (1995). Academic orientation and warmth in mothers and fathers of preschoolers: Effects on academic skills and self-perceptions of competence. *Early Education and Development*, 6(3), 197-213.
- Riding, R. J. et Fairhurst, P. (2001). Cognitive style, home background and conduct behaviour in primary school pupils. *Educational Psychology*, 21(1), 115-124.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Rumberger, R. W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans Christenson, S.L., Reschly, A.L. et Wylie, C. (dir) *Handbook of research on student engagement*. (pp. 491-513) New York, NY: Springer.
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salonen, P., Lepola, J. et Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 77-96.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sénéchal, M. (2016). Young children's home literacy experiences. Dans Pollatsek, A. & Treiman, R. (dir), *The oxford handbook of reading*. (p397-414). London, UK: Oxford University Press.

- Sénéchal, M. (2008). L'effet d'interventions familiales sur l'acquisition de la lecture par les enfants: de la maternelle à la 3e année. *Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation* (p.1-8). London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=251&fr=true>
- Sénéchal, M. (2005). Alphabétisation, langage et développement affectif. *Développement du langage et alphabétisation*.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439- 460.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M. et Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 96-116.
- Serbin, L. A., Zelkowitz, P., Doyle, A.-B., Gold, D. et Wheaton, B. (1990). The socialization of sex- differentiated skills and academic performance: A mediational model. *Sex Roles, 23*(11), 613- 628.
- Shrout, P. E. et Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological bulletin, 86*(2), 420-428.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Sonnenschein, S. et Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5- year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 318-337.
- Statistique Canada (2012). *Enquête sur la population*. [En ligne], Repéré à : <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32>
- St-Louis, A., Parent, S., Sénéchal, M. et Montésinos-Gelet, I. (2006). *Manuel d'instructions : Grille de codage des interactions mère-enfant durant une tâche de lecture*. Université de Montréal.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research, 45*(1), 89-125.
- Thomas, V. et Korcky, P. (2000). *Pélagie n'a peur de rien*. Paris : Milan.

- Trautmann-Villalba, P., Gerhold, M., Polowczyk, M., Dinter-Jörg, M., Laucht, M., Esser, G. et Schmidt, M. (2001). Mother-child interaction and externalizing disorders in elementary schoolchildren. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29(4), 263-273.
- Treyvaud, K., Doyle, L. W., Lee, K. J., Ure, A., Inder, T. E., Hunt, R. W. et Anderson, P. J. (2015). Parenting behavior at 2 years predicts school-age performance at 7 years in very preterm children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 814-821.
- Turner, L. A. et Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- Valeski, T. N. et Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child development*, 72(4), 1198-1213.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. et Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 165-176.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. et Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wang, M. T. et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. et Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. et Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child development*, 51(4), 1215-1221.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., . . . Sutherland,

- A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 68(3), 1-151.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). New York, NY: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



**A) PRÉSENCE SOUTENANTE**

Cette échelle consiste à identifier le soutien émotionnel offert par la mère à son enfant et l'expression des regards qu'elle pose sur ce dernier. Contrairement à la qualité de l'orientation, qui implique un soutien de la mère dans le but d'accomplir l'activité (guide), cette échelle met l'emphase sur le soutien émotif offert à l'enfant.

Un score élevé est donné à une mère qui reflète et encourage les accomplissements de son enfant (par exemple, « tu es vraiment bon pour lire ce mot »). La mère démontre à son enfant qu'elle le soutient et qu'elle a confiance en lui. Si l'enfant a de la difficulté par exemple à lire ou à répondre à l'une de ses questions, la mère réagira (verbalement ou physiquement) en le rassurant de façon calme apportant ainsi une sécurité et un soutien affectif positif à l'enfant.

Un score faible est donné à une mère qui est incapable d'apporter du soutien émotif à l'enfant. Elle peut être passive, distante, non impliquée ou inaccessible. Aussi, cette mère peut sembler plus concernée par sa propre performance à lire plutôt que par les besoins émotifs de son enfant.

**(1) Soutien inadéquat :** La mère n'offre pas de soutien à l'enfant durant la tâche de lecture. Elle peut, par exemple, être distante, non disponible ou hostile envers l'enfant lorsque ce dernier a besoin de soutien.

**(2) Soutien plus ou moins adéquat :** La mère fournit très peu de soutien émotif à l'enfant durant la tâche. Le soutien offert est minime et manque souvent d'à-propos. Par exemple, la mère est soutenante lorsque l'enfant n'en a pas nécessairement besoin ou seulement après que l'enfant se soit fâché.

**(3) Soutien précaire :** Le soutien offert par la mère durant la tâche est sporadique et manque quelques fois d'à-propos. Le soutien est inégal, ce qui rend la présence soutenante de la mère incertaine.

**(4) Soutien raisonnable :** Le soutien offert par la mère durant la tâche est raisonnable en ce sens qu'elle est disponible la plupart du temps lorsque l'enfant a besoin de soutien. Par exemple, elle peut s'approcher de celui-ci lorsque qu'il démontre des signes de frustration ou renforcer les efforts de l'enfant afin de démontrer qu'elle est disponible et soutenante. Toutefois, ce soutien n'est pas constant, en ce sens que l'on peut noter un manque de soutien à certains moments cruciaux où l'enfant en aurait eu besoin.

**(5) Soutien adéquat :** La mère offre un bon soutien à l'enfant durant la tâche. Elle est rassurante et confiante. Toutefois, il arrive qu'elle hésite à offrir du soutien à certains moments où l'enfant aurait eu besoin de plus de soutien.

OU la mère est universellement soutenante mais son soutien est toujours de même niveau peu importe la modulation des besoins de l'enfant.

**(6) Soutien adéquat et continu :** La mère est soutenante, encourageante et ce soutien est continu. Le soutien de la mère accroît ou décroît selon les besoins de l'enfant. Son soutien est donc proportionnel aux besoins de l'enfant. Il peut arriver qu'elle fasse erreur, entraînant ainsi un léger manque de soutien mais elle s'en rend compte et redouble alors son soutien afin de ramener l'enfant à un niveau de confiance qui est plus optimal.

**(7) Soutien optimal :** La mère offre un soutien optimal à l'enfant durant la tâche de lecture. Elle démontre dès le début sa confiance envers les efforts de son enfant. Si l'enfant a de la difficulté, elle lui offre du soutien, elle le renforce et l'encourage. Ce soutien est continu, à-propos, fréquent et constant.

## **B) EXPRESSIVITÉ DE LA MÈRE PENDANT LA LECTURE**

Il s'agit d'identifier l'expression de la mère lorsqu'elle lit à son enfant.

**(0) Aucune lecture :** La mère ne lit pas le livre. Par exemple, l'enfant feuillette les pages du livre et la mère le regarde sans lire l'histoire.

**(1) Lecture monotone :** La mère lit avec une expression monotone, ennuyeuse. Elle accorde peu d'attention à la ponctuation, démontre peu ou pas d'expression et n'imité pas les voix des personnages.

**(2) Lecture avec expression modérée :** La mère lit avec expression modérée, il y a quelques changements de tons dans sa voix, quelques attentions à la ponctuation mais il n'y a pas d'imitation de voix des personnages.

**(3) Lecture expressive :** La mère a une lecture expressive, elle utilise plusieurs tonalités dans sa voix, elle s'attarde à la ponctuation, elle imite les voix des personnages et son expression amène du suspense à l'histoire.

### **C) ENGAGEMENT ENVERS LA TÂCHE**

Cette échelle réfère au niveau d'implication de la mère dans la tâche.

Un score faible est donné à une mère qui est plutôt distraite, qui émet peu ou pas de sourires ou de rires et qui ne pose aucune question en lien avec l'histoire.

Un score élevé est donné à une mère qui est attentive à l'histoire, qui semble être amusée, qui rit, qui émet des sourires et qui posent des questions en lien avec l'histoire.

**(1) Faible :** La mère est peu ou pas impliquée dans la tâche. Elle est distraite, ne semble pas être amusée par la tâche, elle émet peu ou pas de sourires, ne rit pas et ne pose pas de questions ou pose des questions hors-propos.

**(2) Modéré :** L'implication de la mère est modérée. Elle est concentrée sur le livre pour 25% à 75% du temps, elle rit et sourit à quelques reprises et pose quelques questions en lien avec l'histoire.

**(3) Élevé :** La mère est très impliquée dans l'activité. Elle est concentrée sur l'histoire tout au long de la tâche, elle est amusée par l'histoire, elle rit et sourit à plusieurs reprises et elle pose plusieurs questions en lien avec l'histoire.

## D) ACCEPTATION/REJET

Cette échelle réfère à l'expression affective de la mère soit, la façon dont la mère répond aux réactions ou aux initiatives de son enfant, le degré avec lequel elle accepte ces réactions et le degré avec lequel elle accepte son enfant en général.

L'acceptation générale de la mère est vue par l'affect positif et chaleureux qu'elle exprime envers son enfant. Le rejet général est perçu par le manque d'affect positif et par l'affect négatif. On tient compte ici des réactions verbales, du ton de la voix et des expressions faciales (sourires, regards) de la mère suite aux comportements de l'enfant. De façon générale, l'échelle fait référence à l'habileté de la mère à être un bon partenaire qui est acceptant et supportant dans l'interaction, contrairement à un partenaire qui est déplaisant et rejetant.

Des scores élevés sont donnés aux mères qui montrent en général une bonne habileté à accepter leur enfant et ses contributions en l'encourageant, lui souriant, en l'admirant, en l'approuvant et/ou l'aidant à « élargir » ses réactions. Les scores faibles sont donnés aux mères qui rejettent les comportements et réactions de leur enfant en général. Les scores 6 à 9 indiquent une orientation de base vers l'acceptation. Les scores 1 à 4 montrent l'expression de rejet. Les scores pairs sont utilisés pour les cas intermédiaires.

**(9) Acceptation élevée :** La mère parle à l'enfant d'un ton positif et il semble qu'elle accepte ses actions et ses réactions. La plupart du temps elle semble attentive à son enfant, elle l'admire et est heureuse d'accepter ses contributions. Il arrive à quelques reprises qu'elle tente d'élargir et d'enrichir les réactions de l'enfant. Elle répond aux demandes et aux réactions de son enfant de façon non rejetante. La mère est très sensible à l'état émotif de l'enfant. Par exemple, si l'enfant a de la difficulté à coopérer, elle l'encourage avec sensibilité et compréhension. Nous pouvons également noter plusieurs commentaires positifs, plusieurs sourires, plusieurs contacts visuels et/ou physiques, une évaluation positive de l'enfant, la présence d'éloges fait à l'enfant, ton de voix très affectueux, amical et chaleureux. La mère montre donc clairement et fréquemment des signes d'interactions positives à l'enfant.

**(7) Acceptation :** La mère semble chaleureuse et « acceptante » envers son enfant et envers ses réactions. En comparaison avec une mère dont l'acceptation est élevée (9), l'acceptation de cette mère est plus modérée et il y a moins d'expressions d'admiration, de reflets et d'expansion des réactions. Si l'enfant a de la difficulté à coopérer, elle ne l'encouragera pas nécessairement à le faire. Tout de même, cette mère supporte et approuve son enfant mais elle n'élargit ni n'enrichit ses contributions à toutes les occasions.

**(5) Faible acceptation/faible rejet :** Cette mère se caractérise par un niveau modéré d'acceptation et de rejet. En général, cette mère semble gentille envers son enfant et elle le renforce lorsqu'il fait quelque chose qu'elle juge bien, mais de temps en temps elle n'accepte pas ses contributions.

**OU** Il peut aussi s'agir d'une mère qui est généralement attentive à son enfant mais qui ne réagit pas avec acceptation même à des moments où elle aurait clairement dû le faire. Cette mère semble un peu retirée ou son affect positif est plutôt général et non directement dirigé vers l'enfant.

**(3) Rejet :** La plupart du temps la mère critique les actions de son enfant. Elle peut parfois supporter et approuver ses actions mais la plupart du temps elle n'est pas contente de lui et de ses actions. Elle peut utiliser des mots comme « ouan, pis. » et montrer de la déception et de la frustration. Tout de même, il arrive qu'elle semble être soucieuse de son enfant mais la majeure partie de son implication consiste à essayer de le changer. Les réactions négatives de la mère sont retenues. Bien qu'elle montre du rejet et de l'insatisfaction, elle semble tenter d'aider l'enfant.

**OU** il peut s'agir d'une mère qui semble gentille et plaisante mais qui une fois ou deux montre du mépris envers son enfant (elle dira par exemple : « Voyons, qu'est-ce qui se passe avec toi ?... Ça te prend une éternité pour comprendre ! »).

**OU** une mère qui a un ton de voix gentil et plaisant mais la plupart du temps elle s'oppose ou argumente face aux actions de l'enfant. Cette mère ne montrera pas nécessairement du rejet mais son manque général d'acceptation face aux contributions de son enfant est prééminent.

**(1) Rejet élevé :** La mère est fortement rejetante face à son enfant. Elle est très en colère envers lui et elle le traite avec mépris. Ses réactions face aux contributions de son enfant sont très critiques de sorte qu'elle semble troubler l'enfant dans la réalisation de la tâche. Cette mère tend à utiliser des expressions de colère ou de mépris et d'humiliation envers son enfant. La plupart du temps elle tendra à nier de façon brusque la parole de l'enfant et à lui donner le sentiment qu'il n'est pas assez bon. Elle peut même le frapper en lui donnant une tape rapide sur la main par exemple. Il y a présence de plusieurs remarques négatives ou décourageantes, il y a rarement de commentaire positifs ou d'éloges, son ton de voix est négatif, il y a peu de contact visuel et/ou physique, elle résiste aux ouvertures affectueuses de l'enfant et il y a peu ou pas de sourires.

#### **E) RESPECT DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT**

Cette échelle reflète jusqu'à quel point la mère agit de façon à reconnaître et respecter l'individualité de l'enfant, ses motivations et perceptions durant la tâche. Par exemple, jusqu'à quel point autorise-t-elle son enfant à avoir sa propre opinion ? À avoir ses propres idées, désirs et perceptions ? Jusqu'à quel point la mère impose son interprétation des faits, ses sentiments, etc. et même ceux de son enfant. Cette échelle évalue donc les « degrés de liberté » que laisse la mère à son enfant pour développer sa propre personnalité.

Un score faible est donné à une mère qui est intrusive dans ses interventions avec l'enfant et qui exerce ses attentes sur lui de façon à ce qu'il soit comme un satellite ou un serviteur de la mère plutôt que de développer une relation de négociation mutuelle.

**Où** un score faible est donné à une mère qui définit implicitement ses interactions en termes de lutte (gagnant-perdant), où l'obéissance de l'enfant rend la mère gagnante et l'enfant soumis.

Il est à noter que la mère peut être intrusive de manière rude ou avec affection. Dans chaque cas, ses actions ne reconnaissent pas les intentions de l'enfant comme étant vraies ou valides et la mère communique ainsi qu'il vaut mieux et qu'il est plus sûr que l'enfant dépende de ses directives plutôt que d'essayer quoi que ce soit par lui-même (individualité).

Un score élevé est donné à une mère qui reconnaît les perceptions de l'enfant ainsi que ses désirs comme une partie valide de l'identité individuelle de ce dernier. Une mère avec un score très élevé réalise ceci de façon explicite en négociant les règles avec l'enfant, en verbalisant sa reconnaissance des intentions de l'enfant, en ne niant pas les droits de l'enfant à ses désirs, en modelant sa propre identité et en validant ses propres désirs de façon à ce que son enfant respecte aussi son individualité.

**(Note)** : La mère peut obtenir un score faible seulement en niant fortement l'individualité de l'enfant (c'est-à-dire, en interrompant ce dernier, en faisant des choses avant que l'enfant puisse même les faire seul, etc.) même si ceci ne réussit pas à interrompre le comportement de l'enfant.

**(1) Très faible** : La mère nie complètement l'individualité de l'enfant par les techniques qu'elle utilise. La mère est très intrusive physiquement et violemment dans son contrôle par rapport à l'enfant.

**(2) Faible** : La mère nie fortement l'individualité de l'enfant mais il existe quelques opportunités où ce dernier expérimente de l'autonomie soit dû aux variations de l'approche de la mère ou simplement par des absences occasionnelles de contrôle maternel sur l'enfant. Dans la plupart des cas toutefois, le style de la mère nie l'autonomie de l'enfant et elle est intrusive.

**(3) Modérément faible** : La mère ne nie pas complètement l'individualité de l'enfant mais elle communique avec vigueur (de manière frappante) que les intentions de l'enfant n'ont pas de validité en comparaison de ses propres intentions pour l'enfant. Elle est aussi fortement intrusive, laissant à l'enfant peu de chance de faire quoi que ce soit par lui-même.

**(4) Modéré** : La mère est modérément intrusive. Même si la mère ne nie pas l'identité séparée de l'enfant, elle offre peu de soutien à l'individualité de ce dernier. Elle peut communiquer qu'elle doute du caractère adéquat des intentions de l'enfant ou elle peut être brusquement intrusive à plusieurs reprises.

**(5) Modérément élevé :** La mère reconnaît en partie l'autonomie de l'enfant au niveau de ses intentions, mais elle ne le soutient pas et ne le renforce pas activement dans cette perception. Elle peut refléter les intentions de l'enfant et ses idées en s'engageant dans un échange avec lui, mais elle impose aussi sa volonté à quelques reprises à l'enfant de manière à changer la perspective de ce dernier.

**(6) Élevé :** La mère n'est pas intrusive. Au contraire, elle reconnaît les intentions de l'enfant, communique sa confiance dans l'individualité de l'enfant et elle permet une interaction mutuellement négociée.

**(7) Très élevé :** La mère interagit clairement avec l'enfant de façon à démontrer qu'elle reconnaît la validité de la perception de l'enfant, elle encourage l'enfant à reconnaître ses propres intentions et à négocier le cours des interactions durant la tâche. Dans ces interactions négociées, cette mère modèle aussi sa propre individualité pour l'enfant. Elle peut insister sur l'importance de suivre ses consignes, mais elle le fait tout en reconnaissant la réalité et la validité de la perception différente de l'enfant et ne le fait jamais de manière intrusive.



**Annexe B : Grille de codage des attitudes de l'enfant en situation de lecture partagée** (St-Louis, Parent, Sénéchal, et Montésinos-Gelet, 2006)

**A) ENTHOUSIASME**

Le niveau d'enthousiasme de l'enfant fait référence à sa vigueur, sa confiance, son ardeur et sa persévérance envers la tâche. L'enfant a un intérêt actif pour l'activité de lecture, il investit des efforts dans la tâche et il se réjouit de ses réussites. L'enthousiasme implique à la fois un sentiment d'agencement et de coordination entre l'affect et le comportement (congruence). L'enfant apparaît bien intégré dans le sens qu'il dirige son énergie vers l'activité sans être en conflit avec ses motivations, sans réprimer ses sentiments et avec confiance que tout se déroule bien. L'enthousiasme est noté en fonction du comportement de l'enfant orienté vers les buts de la tâche (buts tels que définis par la mère). D'autres buts ou expressions d'excitation peuvent servir à distraire la mère, à gagner des approbations, etc. et ne sont pas considérées comme de l'enthousiasme dans ce cas-ci.

Même si le degré d'enthousiasme de l'enfant envers la tâche dépend grandement des efforts de la mère à garder l'enfant orienté vers l'activité, cette échelle reflète les efforts mis par l'enfant à réaliser la tâche peu importe le degré de contribution de la mère à générer de l'enthousiasme chez l'enfant.

**(1) Aucun enthousiasme :** L'enfant ne démontre aucun enthousiasme. Il évite la tâche de façon active. Il semble ne pas vouloir faire partie de la tâche et passe son temps à se sauver de l'activité. L'enfant démontre un manque de confiance extrême dans ses comportements et son affect est restreint.

**(2) Généralement non enthousiaste :** L'enfant est généralement non enthousiaste. Il semble hésitant à s'engager dans la tâche ou le fait de façon « mécanique », sans intérêt ou sans excitation par rapport à sa performance (même si l'enfant peut néanmoins être bouleversé par ses échecs). L'enfant est quelque peu engagé dans la tâche mais de façon superficielle et sans effort ou concentration. Par exemple, l'enfant peut répondre aux questions liées à la tâche mais n'investit aucun effort et n'y met pas d'énergie.

**OU** Il démontre un peu d'intérêt actif dans l'activité et devient engagé à certains moments mais il est pour la plupart du temps sobre (restreint).

**(3) Enthousiasme faible :** Il y a des moments clairs où l'enfant démontre de l'enthousiasme et où il adopte un engagement actif envers la tâche mais, à prime abord, il ne s'engage pas dans la situation de cette façon. L'enfant fait la tâche avec une certaine assiduité mais ses efforts sont mixtes et il n'y a pas de longues périodes où il est concentré sur la tâche.

**(4) Enthousiasme ambivalent :** L'enfant démontre un mélange d'enthousiasme et d'efforts restreints et superficiels. Ceci peut se produire si l'enfant est très lent à se « réchauffer » au potentiel de l'activité ou si l'enthousiasme de celui-ci croît et décroît et s'il n'est pas constant dans son investissement envers la tâche. Par exemple, l'enfant met des efforts dans l'activité mais, dès qu'il atteint un niveau de difficulté, il évite clairement la tâche.

**(5) Enthousiasme modéré :** L'enfant est fondamentalement intéressé par la tâche et est enthousiaste pour une grande partie de l'activité. Il y a un sentiment d'harmonie entre l'affect et le comportement dans l'enthousiasme de l'enfant mais il y a plusieurs moments durant lesquels ce n'est pas le cas. L'enfant consacre des périodes relativement longues d'attention sur la tâche et se concentre sur celle-ci avec régularité. Il maintient son attention pour au moins 75% du temps. Toutefois, sa persévérance décroît à certains moments dans la tâche et il devient évitant par rapport à l'activité en répondant de façon superficielle démontrant ainsi un manque de concentration ou un désintérêt.

**(6) Enthousiasme adéquat :** L'enfant démontre de l'enthousiasme et coordonne son affect avec son comportement pour la majeure partie de la tâche avec seulement des moments brefs et mineurs où ceci n'apparaît pas. L'enfant est plutôt passionné (désireux) et confiant d'approcher la tâche et il prend plaisir à ses accomplissements. Il est aussi persévérant durant la majeure partie de la tâche. Il perd son intérêt ou sa concentration seulement de façon sporadique avec, dans l'ensemble, un pattern d'efforts sur la tâche.

**(7) Enthousiasme élevé :** L'enfant démontre un enthousiasme élevé tout au long de la tâche. Il approche les buts de la tâche avec ardeur et persévérance lorsqu'il rencontre des difficultés.

La coordination entre son affect et son comportement donne à l'enfant un sens notable d'énergie tout au long de la tâche. L'enfant semble avoir une grande confiance que l'activité se déroulera bien : il se fait confiance et il a confiance dans le soutien de sa mère, sans crainte que quelque chose de « mauvais » pourrait survenir. L'enfant s'engage clairement dans la tâche avec ardeur et il veut être impliqué. Il participe à la tâche avec un but apparent de la réaliser jusqu'à ce que celle-ci soit terminée.

**(Note)** : Un enfant qui est persévérant face à la tâche dû aux efforts constants de la mère à le ramener centré sur celle-ci ne devrait pas recevoir un score de 6 ou 7.

## **B) COOPÉRATION AVEC LA MÈRE**

Cette échelle traite de la propension de l'enfant à coopérer avec sa mère durant la tâche. Il est question de la façon dont l'enfant réagit à sa mère en général et, plus spécifiquement, de la façon dont il réagit à ce qu'elle dit. Nous référons ici à son ton de voix et à l'affect qu'il exprime durant cette interaction. De façon générale, la coopération réfère à une habileté et un désir de l'enfant d'être avec sa mère et d'accepter celle-ci et les réactions de celle-ci. Un score élevé est donné aux enfants très coopérants qui semblent heureux d'être avec leur mère et qui acceptent ses réactions.

Un score faible est donné aux enfants non-coopérants qui semblent hostiles face à leur mère ou aliénés par celle-ci. Les scores pairs sont utilisés pour les cas intermédiaires.

**(9) Coopération élevée** : L'enfant coopère constamment avec sa mère et accepte la plupart de ses réactions. Il lui pose des questions de façon joyeuse et il semble avide de ses réponses. Il est clair qu'il est joyeux et excité que sa mère lui lise une histoire. Cet enfant semble initier et contribuer à l'histoire et à l'atmosphère chaleureuse. Il répond volontiers aux questions de sa mère et réagit à la plupart des choses qu'elle dit. Il semble coopérer avec sa mère sans que celle-ci ait à susciter ou encourager sa collaboration. Il semble agir et initier des actions de lui-même et il semble compétent.

**(7) Coopération** : L'enfant est heureux d'être avec sa mère et il coopère avec elle. Sa coopération est active et il est impliqué dans la tâche mais de temps en temps il peut sembler un peu passif, moins initiateur que l'enfant « 9 » (ex : pose moins de question sur l'histoire). En général, il est possible de dire qu'un enfant « 7 » est similaire à un enfant «9» mais avec moins d'affects positifs.

**(5) Coopération passive** : L'enfant participe à la tâche d'une façon passive (écoute attentivement l'histoire). Toutefois, cet enfant semble être émotionnellement impliqué auprès de sa mère et de la tâche.

OU il peut s'agir d'un enfant qui une partie du temps est coopérant avec sa mère (ex : écoute l'histoire, répond aux questions posées par la mère), qui accepte et intègre ses contributions et l'autre partie du temps ne l'accepte pas et ne veut pas coopérer. Il peut coopérer mais aussi un peu rejeter sa mère. Mais en général, on sent qu'il y a coopération.

**(3) Évitement et rébellion** : L'enfant parle gentiment à sa mère et semble coopérer, mais en fait la plupart du temps il lutte avec elle et ne coopère pas. Il est clair que même s'il veut être avec elle, la plupart du temps il lui résiste et tente de faire les choses différemment. Cet enfant persiste avec ce comportement tout au long de la tâche.

OU il peut s'agir d'un enfant extrêmement passif, non motivé, qui habituellement ne coopère pas et ne réagit pas à ce que sa mère lui dit. Il est difficile pour lui de répondre à ses questions et même si elle l'encourage, il ne coopère pas et ne fait pas ce qu'il a à faire.

**(1) Évitement et rébellion élevés** : L'enfant semble résister à coopérer avec sa mère et à faire la tâche avec elle. Il lui résiste et l'évite comme un enfant « 3 » mais en plus à certains moments il exprime son manque de volonté de collaborer à la tâche. De plus, même si sa mère tente de le persuader à continuer, il ne le fait pas. Dans cette situation, l'enfant semble résister peu importe ce qui peut être fait. Les sentiments qu'il peut exprimer sont l'insulte, la colère ou l'ennui. L'enfant sera finalement incapable de compléter la tâche. Généralement, il est difficile d'être avec cet enfant et il semble difficile de l'atteindre et de le faire coopérer. Ce score sera aussi donné à l'enfant qui rejette constamment sa mère même s'il ne le fait pas de

façon très brutale. Par exemple, l'enfant peut, tout au long de la tâche, refuser d'être aidé par sa mère, rejeter ce qu'elle dit et être désobéissant.

### **C) INHIBITION**

Dans cette échelle, on code sur un continuum en 4 points si la façon dont l'enfant prend part à la conversation diminue la qualité de la communication de sorte qu'elle est asynchrone, disjointe, négative et/ou conflictuelle. Il est à noter que le fait d'ignorer l'autre, ses propos ou ses actions est un comportement négatif qui peut entraver le processus de communication.

**(1) Non inhibant :** L'enfant ne présente pas de comportements négatifs qui pourraient entraver le processus de communication. Il ne contribue pas à rendre la communication asynchrone, disjointe, négative et/ou conflictuelle.

**(2) Modérément inhibant :** À quelques occasions l'enfant montre des comportements négatifs (ignorer, argumenter ou distraire [distracting]) mais la plupart du temps il est plutôt sensible à l'autre [responsive].

**(3) Inhibant :** L'enfant interrompt, ignore, ne se conforme pas ou s'oppose mais ces moments ne sont pas aussi communs qu'en « 4 » et sont équilibrés par d'assez longs moments où il est au moins un partenaire sensible.

**(4) Très inhibant :** Fréquemment l'enfant interrompt, ignore, ne se conforme pas et est en opposition avec son parent. Il montre peu de sensibilité. Il peut y avoir un ou deux moments où il répond de façon sensible mais ces moments sont obscurcis par les contributions négatives de l'enfant à l'interaction.

### **D) FACILITATION**

Dans cette échelle, on code sur un continuum en 4 points si la façon dont l'enfant prend part à la conversation augmente la qualité de la communication de sorte qu'elle est alors plus réciproque, mutuellement gratifiante, positive et/ou harmonieuse.

**(1) Non facilitant :** La contribution de l'enfant à la communication ne permet pas du tout d'en augmenter la qualité. La façon dont il prend part à la conversation ne favorise pas du tout une communication plus réciproque, mutuellement gratifiante, positive et/ou harmonieuse.

**(2) Plutôt facilitant :** Par exemple, l'enfant va répondre aux questions de façon télégraphique, il n'élabore pas ou l'on peut noter une certaine difficulté à s'exprimer.

**(3) Facilitant :** Généralement l'enfant se conforme et accepte l'orientation de son parent. La différence entre « 3 » et « 4 » est qu'en « 4 » l'enfant est un partenaire de communication exceptionnellement bon qui peut dans certains cas faire paraître son parent meilleur qu'il est vraiment. L'enfant « 3 », lui, est simplement bon.

**(4) Très facilitant :** L'enfant montre une acceptation fondamentale de son parent, particulièrement dans son rôle d'orientation et de direction. L'enfant « répond » à son parent d'une façon chaleureuse qui peut bien faire paraître ce dernier. L'enfant est un bon partenaire de communication qui suit le chemin tracé par son parent en y contribuant et en y élaborant du nouveau matériel. Un score de 4 est aussi donné à un enfant qui travaille très fort pour compenser pour l'insensibilité de son parent. Il peut se conformer particulièrement ou encourager [cheer up] son parent. Pour obtenir un score « 4 », il faut que la communication entre les partenaires soit vraiment bonne.

**NOTE :** En général, pour obtenir un « 4 » sur l'échelle de facilitation il faut avoir un score « 2 » ou moindre sur l'échelle d'inhibition.

## **E) CONTRÔLE**

Pour faire une évaluation adéquate du niveau de contrôle de l'enfant, il est important de très bien lire chacune des définitions. Les enfants peuvent faire des comportements qui sont similaires à première vue. Or, le sens de ces comportements peut varier selon leur intensité, leur fréquence et/ou le contexte dans lequel ils prennent place. Il faut donc être très attentif et ne pas se fier uniquement au comportement lui-même mais aussi à ce qui se cache derrière celui-ci, c'est-à-dire au contexte et au sens du comportement.

**(1) Aucune tentative de contrôle :** L'enfant ne tente pas de contrôler son parent de quelque façon que ce soit (manipulation, etc.). Il n'y a pas de renversement des rôles, c'est-à-dire que le parent joue son rôle d'autorité, de guide et de pourvoyeur de soins lorsque c'est nécessaire.

**(2) Tentatives de contrôle occasionnelles sans renversement des rôles :** Il arrive à quelques reprises (une ou deux fois) que l'enfant tente de contrôler son parent, par la manipulation (par exemple, les pleurs, les cris, etc.) utilisée clairement à un moment où l'enfant n'a pas vraiment besoin d'être réconforté mais plutôt où il tente d'obtenir quelque chose, d'influencer son parent. Il n'y a toutefois pas de renversement des rôles. On sent bien que l'adulte demeure la personne en charge, l'autorité, le pourvoyeur de soins. Occasionnellement, l'enfant « 2 » peut aider son parent, être serviable.

**(3) Tentatives de contrôle fréquentes sans renversement des rôles :** L'enfant utilise fréquemment la manipulation pour tenter de contrôler son parent mais il n'y a toujours pas de renversement des rôles. L'enfant « 3 » montre les mêmes comportements que l'enfant « 2 » mais ils sont plus fréquents et/ou plus intenses. Dans leur relation avec leur parent, certains enfants « 3 » peuvent imposer leur autorité. Ils peuvent jouer au « petit chef » et mener l'autre par le bout du nez [bossy]. Ils peuvent mépriser ou se moquer de leur parent mais ils le font d'une façon espiègle et enjouée. Ils peuvent, de la même façon, simuler l'exaspération (par exemple en mettant une main sur la hanche et en soupirant avec une exaspération enjouée en regardant directement leur parent). Cette attitude peut ou non être de nature affectueuse. Leur attitude d'assurance autoritaire peut résulter du fait que leur parent a été intrusif ou contrôlant. Il peut s'agir aussi d'un moment où ils affirment ou défendent leurs choix. Lorsque ces enfants ne répondent pas ou qu'ils dirigent leur attention ailleurs, c'est par entêtement plutôt que par évitement. L'enfant « 3 » peut parfois réagir de façon vague, désintéressée et inattentive mais le reste du temps, cet enfant joue avec son parent. La mère et l'enfant ont des échanges chaleureux, intimes et décontractés.

L'enfant est de type « 3 » s'il y a des moments isolés où il tente de contrôler son parent en prenant soins de lui, en le punissant ou en étant contrôlant de façon générale. Il faut faire

attention de ne pas considérer qu'à chaque fois que l'enfant fait quelque chose pour son parent qu'il tente de le contrôler en prenant soins de lui. Certains enfants non contrôlants peuvent être serviables envers leur parent.

Comparaison de l'enfant « 3 » avec « 4 » ou « 5 » : Il arrive que l'enfant « 3 » contrôle beaucoup l'interaction qu'il a avec son parent mais, contrairement à l'enfant contrôlant (« 4 » ou « 5 »), il est motivé, en général, par le désir de guider, d'orienter ou d'animer son parent de façon serviable. On sent que l'affect sous-jacent est généralement positif, contrairement à l'enfant contrôlant « 4 » ou « 5 » qui peut faire la même chose mais qui le fait de façon désagréable et parfois même punitive. De plus, le parent de l'enfant « 3 », malgré la forme de contrôle qu'exerce son enfant, continuera à effectuer sa fonction de parent. Il peut se laisser guider, orienter et animer mais lorsqu'un moment où lui-même doit guider, orienter, animer ou même sévir se présente, il le fait en sa qualité de parent. Les rôles ne sont donc pas inversés, comparativement aux dyades « 4 » ou « 5 ».

Certains enfants « 3 » peuvent montrer de la résistance directe et agressive. Ils peuvent être irritables, susceptibles et facilement frustrés. Ils peuvent se montrer ouvertement contrariés, vouloir faire le contraire de ce que leur parent leur dit et/ou faire des crises de colère [temper tantrums]. Ces comportements peuvent sembler contrôlants mais il faut les voir ici comme immatures et dépendants. Les enfants qui montrent ce type de comportements sont donc vus ici comme plutôt dépendants (« 2 » ou « 3 » selon la fréquence et l'intensité) que contrôlants (« 4 » ou « 5 »). Il peut être difficile de distinguer ces comportements des comportements « contrôlants-punitifs » (voir « 4 » et « 5 »). En général, il est possible de les différencier en considérant si la volonté directe de l'enfant est liée à lui-même ou si elle est dirigée vers son parent. Si elle est liée à lui-même (e.g. « Je veux plus de jouets ! »), l'enfant est de type « 3 ». Cet enfant agit comme s'il croyait que pour obtenir ce qu'il veut il doit faire des histoires [fuss] et pleurnicher. Il suppose que le contrôle de la relation est entre les mains de son parent. Mis à part ces comportements, la relation de cet enfant avec son parent est en général chaleureuse et intime. La volonté de l'enfant contrôlant « 4 » ou « 5 » est quant à elle directement liée à son parent (e.g. « Ne touche pas à mes jouets m'man ! »). Pour considérer que l'enfant est de type « 4 » ou « 5 », il faut considérer la fréquence et l'intensité de ce type



de réaction. L'enfant ordonne avec l'assurance que son parent en tiendra compte. Son ton est supérieur plutôt que plaintif. Cet enfant pleure peu et fait peu d'histoires, en supposant que le contrôle de la relation qu'il a avec son parent est entre ses mains à lui.

Il est possible, mais non obligatoire, que l'enfant de type « 2 » ou « 3 » nous semble sympathique et attachant et que l'enfant « 4 » ou « 5 » nous semble antipathique et désagréable. Mais il ne s'agit en rien d'une règle absolue.

**(4) Contrôle avec inversion des rôles sans hostilité directe :** L'enfant fournit une certaine structure en contrôlant le parent. Il prend les choses en charge. Il peut toutefois se laisser guider par l'expérimentatrice mais non par son parent. L'enfant peut contrôler soit en guidant le parent pour l'aider, en l'orientant ou en l'animant [cheer her up]. Le parent quant à lui se laisse faire et n'agit pas en qualité de parent. Il ne guidera pas son enfant et il ne sévira pas lorsqu'il en sera nécessaire. Il y a inversion des rôles. Dans l'ensemble, l'enfant « 4 » ne se synchronise pas avec l'affect de son parent mais il ne le fait pas de façon directe. Par exemple, il dissimulera le fait de ne pas répondre aux questions ou aux attentes de répliques que son parent peut avoir en faisant comme si son attention se dirigeait sur autre chose (vers un nouveau jouet par exemple) ou en émettant une réponse distraite.

L'enfant peut être « aux petits soins » envers son parent mais on sent que cette attention n'a pas pour but principal d'être serviable et gentil. Ces petits soins sont teintés par une sorte d'hostilité déguisée et une forme de « dictature » de la part de l'enfant. C'est lui qui contrôle. L'enfant peut diriger l'activité du parent, le flot de la conversation ou donner une structure excessive à l'interaction. L'enfant peut ne pas être particulièrement punitif ou « attentionné » mais il peut tout de même prendre le contrôle de l'interaction en donnant à son parent une longue liste d'ordres par exemple. Il peut arriver que l'enfant « 4 » soit punitif (hostilité directement dirigée vers le parent) mais il s'agit de très rares occasions et l'intensité est moindre que dans le cas de l'enfant « 5 ».

**(5) Contrôle avec inversion des rôles et hostilité directe :** L'enfant peut aussi contrôler les interactions de façon hostile ou punitive. L'enfant peut par exemple contrôler le parent en lui disant, d'une façon soit désobligeante, agacée ou fâchée, ce qu'il doit faire. Contrairement à

l'enfant « 3 », il ne le fera pas de façon enjouée. L'enfant peut aussi contrôler le flot des interactions qu'il a avec son parent et être punitif en refusant à répétition de parler (de répondre) lorsqu'on lui parle, même lorsqu'il est assez clair que l'enfant a entendu le parent et que ce dernier désire ou attend une réplique.

Il est important de considérer le contexte. Si par exemple le parent est intrusif et que l'enfant ne fait qu'affirmer ses positions, on ne considère pas qu'il tente de contrôler le parent. Pour être coté contrôlant, le comportement de l'enfant doit être clairement contrôlant. Il arrive que des enfants non contrôlants fassent ce genre de comportement mais le nombre et l'intensité sont habituellement moins grands. L'enfant contrôlant ne se synchronise pas avec l'affect du parent et il le fait de façon ouverte et non déguisée. Si le parent dit par exemple : « Ho ! Regarde ça ! » L'enfant contrôlant qui est punitif pourra simplement continuer son activité en cours sans répondre, ni tenter de cacher son manque de réponse par une indication que son attention est ailleurs par exemple.

## **F) AFFECTION**

Cette échelle fait référence à la présence de considérations positives et de partage d'affects positifs de l'enfant avec sa mère. Il s'agit de porter attention aux tentatives d'approches par l'enfant et à ses essais pour partager des affects positifs avec celle-ci : regarder la mère, établir un contact visuel, sourire et autres comportements affectifs positifs.

**(1) Affection très faible :** L'enfant est peu orienté vers sa mère et n'essaie pas de partager d'affects positifs avec elle. Par exemple, l'enfant ne fait pas de contact visuel avec la mère ou l'a repoussé lorsqu'elle exprime des affects positifs.

**(2) Affection faible :** On observe quelques courts moments où l'enfant manifeste de façon positive sa considération envers sa mère, permettant d'inférer un léger partage d'affects positifs entre eux. Toutefois, durant la majeure partie de la tâche, l'enfant ne manifeste pas de considération positive envers sa mère.

**(3) Affection modérément faible :** L'enfant démontre quelques signes de considérations positives mais ceux-ci sont brefs ou mixtes en termes de qualité. L'enfant peut sembler ambivalent durant ces expressions.

**(4) Affection modérée :** L'enfant partage quelques expressions positives avec la mère de façon claire et même parfois répétée mais, encore une fois, ce sont des éléments mineurs de l'interaction et ces comportements ne sont pas soutenus par l'enfant. Il n'y a pas d'épisode de partage intime des affects avec la mère.

**(5) Affection modérément élevée :** L'enfant démontre plus d'une fois durant la tâche des épisodes de considération positive et de partage d'affects positifs soutenus. L'enfant semble maintenir cette considération positive envers la mère suffisamment pour permettre un échange caractérisé par le partage affectif positif avec elle. De plus, pendant ces échanges, l'enfant ne semble pas se soustraire timidement de son lien émotionnel avec la mère (bien que ça puisse se produire à d'autres moments).

**(6) Affection élevée :** La présence d'un épisode d'expressions positives soutenues et de partage de ces émotions avec la mère est très clair en termes de : (a) durée de l'interaction (au moins quelques minutes) et (b) d'absence d'ambivalence dans l'expression des sentiments de l'enfant envers la mère. Clairement, cet enfant est expressif, chaleureux, engagé avec la mère pour au moins une période substantielle durant la tâche.

**(7) Affection très élevée :** L'enfant démontre une relation très positive, engagée et de partage avec la mère pendant une portion substantielle de la tâche. Ce pattern est de longue durée et ce, même s'il n'apparaît plus suite à un conflit entre la mère et l'enfant. La relation entre la mère et l'enfant semble très positive et chaleureuse durant la majeure partie de la tâche.

## **G) NÉGATIVISME**

Cette échelle fait référence au degré de colère, d'aversion ou d'hostilité de l'enfant envers la mère. Un score faible à cette échelle signifie qu'il n'y a pas de manifestation ouverte ou couverte de telle colère. Les expressions sont essentiellement positives envers la mère peu

importe le degré d'obéissance de l'enfant ou son niveau d'engagement à l'égard de la mère. Un score élevé à cette échelle signifie que l'enfant démontre de la colère de manière ouverte et répétitive envers sa mère (par exemple, en rejetant ses idées avec force, en exprimant de la frustration et de la résistance, en boudant ou en étant déraisonnablement demandant ou critique à son égard).

**(1) Aucun négativisme :** L'enfant ne démontre pas de négativité. Par ces interactions constamment positives envers la mère, il démontre que sa relation avec sa mère est vraiment positive et qu'il ne ressent aucune colère résiduelle à son égard.

**(2) Peu de négativisme :** L'enfant ne démontre aucune indication claire de négativisme mais le ton de certaines interactions est moins positif que ce que l'on pourrait s'attendre d'une relation idéale avec la mère.

**(3) Négativisme bref :** L'enfant manifeste seulement de courtes instances ouvertes de négativisme, mais celles-ci suggèrent la présence non négligeable de colère et de résistance de la part de l'enfant dans l'interaction avec la mère.

**(4) Négativisme occasionnel :** L'enfant démontre un négativisme clair envers la mère à plusieurs occasions ou à une occasion significative mais ce sont des épisodes isolés et séparés de périodes durant lesquelles l'enfant se comporte assez positivement envers la mère.

**(5) Négativisme fréquent :** L'enfant est fréquemment négatif ou démontre quelques moments de négativisme fort ou intense mais ce n'est pas prédominant dans l'interaction.

**(6) Négativisme prédominant mais sporadique :** La colère de l'enfant est un aspect prédominant de l'interaction mais ceci est fait de façon plus sporadique et généralement plus subtile qu'en 7.

**(7) Négativisme prédominant et soutenu :** L'enfant est de manière évidente et répétée en colère ou résistant envers la mère. Le degré de colère semble si élevé que l'enfant est incapable de le déguiser en des formes plus subtiles pour de longs moments. Il réapparaît plutôt de manière répétitive dans l'interaction avec la mère.

- Beauregard, F., Carignan, I., Létourneau, M.-D., Sene, J., Caron, A., & Roy, M. (2011). Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(01), 1-19.
- Cohen, M. A. (1998). The Monetary Value of Saving a High-Risk Youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14(1), 5-33.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*: Guilford Press.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*: Institut de la statistique Québec.
- Lemelin, J.-P., & Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*: Institut de la statistique Québec.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- LeTouzé, S. (2005). Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 1: 2004-2005: CIRCEM, Université d'Ottawa, pour la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, Ottawa (Ontario). En ligne: [http://www.circem.uottawa.ca/pdf/pour\\_mon\\_enfant\\_d'abord\\_2004-2005\\_f.pdf](http://www.circem.uottawa.ca/pdf/pour_mon_enfant_d'abord_2004-2005_f.pdf).
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*: Routledge.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*: McGraw-Hill Education (UK).
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings.
- Sénéchal, M. (2005). Alphabétisation, langage et développement affectif. *Développement du langage et alphabétisation*.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25): Springer.

