

2 m 11, 2851.1

Université de Montréal

**L'impact du climat d'apprentissage, des pratiques éducatives et du
partenariat famille-école sur le rendement scolaire et l'adaptation
sociale des enfants de milieux défavorisés fréquentant la prématernelle**

Par

Marie-Josée-Gauvin

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.)

en psychoéducation

Avril 2000

© Marie-Josée Gauvin, 2000



LB
1055
UBf
2001
V.003

Université de Montréal

L'impact du climat d'apprentissage, des pratiques éducatives et du
parentalité famille-école sur le rendement scolaire et l'adaptation
sociale des enfants de milieux défavorisés fréquentant la maternelle

Par
Marie-Josée Gauthier
École de psychéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en sciences (M.Sc.)
en psychéducation



Avril 2002

© Marie-Josée Gauthier, 2002

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'impact du climat d'apprentissage, des pratiques éducatives et du
partenariat famille-école sur le rendement scolaire et l'adaptation
sociale des enfants de milieux défavorisés fréquentant la prématernelle

présenté par
Marie-Josée Gauvin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Présidente du jury : Mme Sophie Parent

.....

Directrice de recherche : Mme Linda Pagani

.....

Examinatrice externe : Mme Lise St-Laurent

.....

Mémoire accepté le :

Sommaire

L'objectif général de cette étude est d'améliorer nos connaissances sur les prématernelles montréalaises. Cette étude cherche à identifier les caractéristiques de l'environnement scolaire associées à l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants issus de milieux défavorisés qui fréquentent la prématernelle demi-temps. Plus spécifiquement, la problématique de cette étude porte sur (1) le climat d'apprentissage, (2) les pratiques éducatives et (3) le partenariat famille-école dans les classes de prématernelle.

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon de 522 enfants de milieux défavorisés fréquentant la prématernelle demi-temps à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Cet échantillon constitue la première cohorte d'une vaste étude longitudinale prospective qui évalue différentes composantes du programme Opération Renouveau¹. Les enfants ont été évalués en début d'année scolaire afin de considérer leur niveau de préparation scolaire et leur adaptation sociale lors de leur arrivée à l'école. À la mi-année, les enseignantes ont complété un questionnaire portant sur leurs pratiques éducatives et le climat qui règne dans la classe. Les sujets ont été évalués à nouveau à la fin de l'année scolaire. Des analyses de variances univariées et multivariées ont été réalisées afin d'étudier quelles caractéristiques sont associées à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale de ces enfants.

Parmi les caractéristiques étudiées, l'encadrement, l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe, l'utilisation des idées des enfants, l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/défis à relever et le partenariat famille-école se sont avérés

¹ Ce programme s'appelle désormais Opération Solidarité

particulièrement bénéfiques pour les enfants. Les résultats ont aussi suggéré que les stratégies susceptibles d'améliorer le rendement scolaire des enfants de quatre ans sont essentiellement les mêmes que celles qui favorisent leur adaptation sociale.

En conclusion, cette étude met en évidence des stratégies afin d'améliorer la qualité des classes de prématernelle. Les résultats suggèrent également que les enfants issus de milieux défavorisés pourraient être moins bien préparés à certaines approches pédagogiques que les enfants issus de milieux non défavorisés. Certains résultats obtenus dans cette étude appuient également la pertinence de la réforme concernant le nouveau curriculum pédagogique. Finalement, cette étude soulève le problème de l'implantation des programmes et la difficulté des enseignantes d'appliquer dans leur classe les stratégies jugées efficaces par la littérature.

MOTS CLÉS : prématernelle, climat d'apprentissage, pratiques éducatives, partenariat famille-école, réussite scolaire.

Table des matières

| | |
|--|-----|
| SOMMAIRE | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| REMERCIEMENTS | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CONTEXTE THÉORIQUE | 6 |
| Présentation du programme Opération Renouveau | 7 |
| Présentation du profil d'intervention en prématernelle | 8 |
| Partenariat famille-école | 10 |
| Le climat d'apprentissage | 17 |
| Qualité d'un programme préscolaire | 17 |
| QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES | 22 |
| MÉTHODE | 25 |
| Sujets | 26 |
| Recrutement et procédure | 27 |
| Instruments | 28 |
| Démarche analytique | 32 |
| RÉSULTATS | 39 |
| Analyses préliminaires | 40 |
| Données descriptives des variables indépendantes | 40 |
| Corrélation des variables indépendantes | 42 |
| Données descriptives des variables dépendantes | 44 |
| Corrélation des variables dépendantes | 47 |
| Équivalence des groupes | 48 |
| Analyses principales | 51 |
| Effet du climat d'apprentissage | 51 |
| Effet des pratiques éducatives | 56 |
| Effet du partenariat famille-école | 64 |

| | |
|--|----|
| DISCUSSION | 68 |
| Le climat d'apprentissage | 70 |
| Les pratiques éducatives | 72 |
| Le partenariat famille-école | 77 |
| Contenu d'activités et implantation du programme | 79 |
| Limites de l'étude | 81 |
| CONCLUSION | 84 |
| RÉFÉRENCES | 87 |
| ANNEXES | 97 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Données descriptives des sujets valides | 37 |
| Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes | 38 |
| Tableau 3 : Données descriptives du climat d'apprentissage | 40 |
| Tableau 4 : Nombre de groupes-classe pour chacune des dimensions du climat d'apprentissage | 41 |
| Tableau 5 : Nombre de groupes-classe pour chacune des pratiques éducatives | 41 |
| Tableau 6 : Données descriptives du partenariat famille-école et fréquence des 2 groupes comparés | 42 |
| Tableau 7 : Coefficients de corrélation entre les dimensions du climat d'apprentissage | 42 |
| Tableau 8 : Coefficients de corrélation entre les pratiques éducatives | 43 |
| Tableau 9 : Coefficients de corrélation entre les trois questions de recherche ... | 44 |
| Tableau 10 : Données descriptives du rendement scolaire | 45 |
| Tableau 11 : Données descriptives de l'adaptation sociale | 45 |
| Tableau 12 : Test de moyenne sur les variables dépendantes au pré-test et post-test | 46 |
| Tableau 13 : Coefficients de corrélation des variables dépendantes | 47 |
| Tableau 14 : Variables dépendantes selon la langue maternelle | 49 |
| Tableau 15 : Test de moyenne entre le groupe de francophones et non- francophones sur les variables dépendantes | 49 |

| | |
|--|----|
| Tableau 16 : Données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes selon les dimensions du climat d'apprentissage | 51 |
| Tableau 17 : Résultats des analyses de variance univariée du climat d'apprentissage sur l'amélioration du rendement scolaire | 52 |
| Tableau 18 : Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes selon les dimensions du climat d'apprentissage | 53 |
| Tableau 19 : Résultats des analyses de variances multivariées du climat d'apprentissage sur l'adaptation sociale | 54 |
| Tableau 20 : Résultats des analyses discriminantes selon les variables significatives du climat d'apprentissage | 55 |
| Tableau 21 : Données descriptives du rendement scolaire pour chacune des pratiques éducatives | 57 |
| Tableau 22 : Résultats des analyses de variance univariée des pratiques éducatives sur l'amélioration du rendement scolaire | 58 |
| Tableau 23 : Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes selon les pratiques éducatives | 59 |
| Tableau 24 : Résultats des analyses de variances multivariées des pratiques éducatives sur l'adaptation sociale | 60 |
| Tableau 25 : Résultats des analyses discriminantes selon les variables significatives des pratiques éducatives | 62 |
| Tableau 26 : Données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes selon l'implication parentale | 64 |
| Tableau 27 : Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes selon l'implication parentale | 65 |
| Tableau 28 : Résultats des analyses discriminantes de l'implication parentale | 66 |
| Tableau 29 : Connaissance et utilisation des programmes en vigueur | 67 |

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier ma directrice de maîtrise, madame Linda Pagani pour sa confiance, son support, son humour et son très grand professionnalisme. Ses conseils et sa disponibilité furent grandement appréciés.

Merci aux membres du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant (GRIP) pour leur support financier ainsi que l'accès à leurs données. Je remercie madame Hélène Beauchênes, qui, à plus d'une occasion, a su trouver solutions à mes problèmes. Merci également au Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) pour leur soutien financier.

Merci finalement à mes parents et à ma sœur Chantal qui m'ont toujours encouragée et supportée. J'ai la chance d'avoir une famille exceptionnelle. Merci à Julie et Anick qui ont été disponibles dans un moment particulièrement difficile de ma vie.

*À Colette et Jean,
à qui je dois tout ce que
je suis aujourd'hui...*

Introduction

La pauvreté est un problème important qui ne cesse de s'accroître en Amérique du nord (McLoyd, 1998). Alors qu'elle influence négativement la qualité de vie de tous les membres d'une communauté, la pauvreté est particulièrement néfaste pour les enfants (McLoyd, 1998). Entre autres, les enfants pauvres sont plus susceptibles d'éprouver des troubles de santé (Huston, 1994) et des difficultés d'apprentissage (Pagani, Boulerice & Tremblay, 1997) que les enfants issus d'un milieu socio-économique plus avantageux. Certaines études suggèrent également que la pauvreté augmente le risque de troubles de comportement chez l'enfant (Ramey & Ramey, 1998; Zigler, Taussig & Black, 1992). De plus, puisque les enfants pauvres reçoivent généralement moins de stimulation de la part de leurs parents en bas âge (Brooks-Gunn, Klebanov & Liaw, 1995; Drolet, 1990; Kutsick, Vance, Schwarting & West, 1988; Morin, 1987), ils arrivent souvent à l'école moins préparés que les enfants provenant de milieux non défavorisés (Jones & Rowley, 1990; Payne, McGee-Brown, Taylor & Dukes, 1993). Cette forme d'injustice sociale a d'ailleurs donné naissance à de nombreux programmes de stimulation et d'éducation au cours des trois dernières décennies aux États-Unis et ailleurs dans le monde (Shonkoff & Meisels, 1996; Zigler & Styfco, 1996).

Les grandes villes sont particulièrement touchées par la pauvreté et Montréal ne fait pas exception à la règle (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1990; Drolet, 1990; Morin, 1987). Inspiré par les programmes *Head Start* visant à améliorer la performance académique et l'adaptation sociale des enfants pauvres, le programme Opération Renouveau a pris naissance en 1970 au sein de la Commission scolaire de Montréal (CSDM anciennement connue sous l'appellation CECM).

Le programme Opération Renouveau¹ est toujours en vigueur et est dispensé dans les écoles primaires de quartiers défavorisés, soit dans une cinquantaine d'écoles environ sur le territoire de l'île de Montréal. L'éducation préscolaire représente le pivot central de ce programme. En effet, le programme Opération Renouveau offre depuis longtemps déjà la maternelle 5 ans à plein temps et la prématernelle 4 ans à demi-temps aux enfants issus de milieux défavorisés. Alors que l'ensemble des écoles québécoises offrent désormais la maternelle à plein temps, les écoles de l'Opération Renouveau ont été les pionnières de cette pratique.

Les programmes préscolaires tel que *Head Start* se sont développés rapidement depuis leur apparition et il existe maintenant une littérature abondante à ce sujet. Le débat concernant l'efficacité de ces programmes s'est graduellement estompé. Aujourd'hui, il est généralement reconnu que les programmes préscolaires sont bénéfiques et qu'ils peuvent améliorer les chances de réussite des enfants pauvres (Paquet, 1998; Ramey & Ramey, 1998; Zigler et al., 1992). La recherche se préoccupe désormais de la qualité des programmes offerts.

De nombreux auteurs ont souligné l'importance de la qualité d'un programme préscolaire (Ramey & Ramey, 1998; Zigler et al., 1992; Zigler & Styfco, 1996). À cet égard, des études démontrent que l'efficacité d'un programme préscolaire dépend en partie de sa qualité. Par exemple, la qualité du programme *Perry Preschool*, dispensé durant les années soixante, a été jugée responsable de l'efficacité de ce programme qui, à maintes reprises, a été comparé aux programmes *Head Start*.

¹ Ce programme s'appelle désormais Opération Solidarité

Ainsi, n'est-il pas suffisant d'offrir aux enfants pauvres un programme préscolaire pour améliorer leurs chances de réussite. Encore faut-il leur offrir un programme de qualité respectable susceptible d'améliorer leur rendement scolaire et leur adaptation sociale. L'expérience ordinaire du préscolaire n'est pas en elle-même gage de succès (Paquet, 1998). Plusieurs questions demeurent néanmoins inévitables. Qu'entend-on par programme préscolaire de *qualité*? Quelles composantes doit-on associer à la *qualité* d'un programme préscolaire? Cette étude vise justement à répondre à ces questions.

L'étude qui suit s'intéresse au programme préscolaire offert aux enfants pauvres de l'île de Montréal par l'entremise du programme Opération Renouveau. Plus spécifiquement, cette étude vise à améliorer notre compréhension des prématernelles demi-temps offertes aux enfants âgés de quatre ans. L'objectif de cette étude est de mettre en évidence les caractéristiques les plus susceptibles d'améliorer le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants issus de milieux défavorisés afin de leur offrir une prématernelle de meilleure qualité. Une attention particulière est notamment portée sur la qualité du climat d'apprentissage, la nature des pratiques éducatives et le partenariat famille-école dans les classes de prématernelle.

« Jusqu'à maintenant les politiques régissant la maternelle se sont plutôt intéressées à modifier les conditions externes. Les réformes à venir devraient s'attarder aux activités quotidiennes qui se déroulent à l'intérieur des maternelles. L'obtention de maternelles de qualité ne dépend pas nécessairement de l'uniformisation de la présence, de l'instauration de maternelles à temps complet ou de modifications de l'âge d'entrée. Bâtir des maternelles de qualité commande de porter une attention à ce qui se passe à l'intérieur des classes. » (Paquet, 1998)

Contexte théorique

Présentation du programme Opération Renouveau

C'est dans les années 1970, une dizaine d'années après s'être répandue avec vigueur aux États-Unis, que l'idée d'intervenir précocement auprès des enfants défavorisés a fait petit à petit son chemin au Québec (Paquet, 1998). C'est à cette période que le programme Opération Renouveau a pris naissance à la commission scolaire de Montréal (CSDM). Ce programme a été évalué au fil des ans et les résultats furent parfois décevants. En effet, parallèlement aux programmes américains, les résultats ne démontraient pas d'effets durables en français et en mathématiques pour les enfants qui avaient bénéficié de ce programme (Bonnier-Tremblay, 1977; Montmarquette, Houle, Crespo & Mahseredjian, 1989). Le programme a alors connu plusieurs révisions en fonction des connaissances disponibles à l'époque ainsi que des nouvelles caractéristiques des élèves montréalais.

Le programme Opération Renouveau est aujourd'hui à son 5^{ème} plan d'action. L'objectif de ce dernier vise notamment à 1) *favoriser la prise en compte positive de l'identité socioculturelle des élèves par l'adaptation de l'enseignement* et 2) *favoriser l'association aux parents concernant le cheminement scolaire de leur enfant* (CECM, 1993). Les nouvelles orientations du programme illustrent les récentes tendances observées dans la littérature à impliquer davantage les parents dans le processus scolaire de leur enfant (Christenson, Hurley, Sheridan & Fenstermacher, 1997; Jones & Rowley, 1990; White, Taylor & Moss, 1992) ainsi qu'à tenir compte de l'identité socioculturelle des élèves dans une démarche pédagogique (Lee, 1998; Leung, 1992).

Présentation du profil d'intervention en prématernelle

En 1991, un comité ad hoc constitué de différents experts et d'enseignantes était formé afin d'élaborer un profil d'intervention en prématernelle 4 ans à demi-temps et en maternelle 5 ans à plein temps en milieux défavorisés. En 1992, un document conçu comme un guide d'action s'intitulant « Zoom sur la maternelle » (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992) était alors créé, donnant à tout intervenant du préscolaire les éléments essentiels de repérage pour intervenir auprès d'élèves issus de milieux défavorisés.

Ce profil d'intervention est présenté comme un « *instrument adapté aux besoins et caractéristiques des enfants de milieux défavorisés* » (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992). À cet égard, Drolet (1990) identifie cinq caractéristiques qui différencient les enfants issus de milieux défavorisés des enfants issus de milieux non défavorisés. Ces caractéristiques sont les suivantes :

- 1) Un faible bagage de connaissances : Les élèves de milieux défavorisés sont confrontés à un univers pauvre en ressources et n'ont pas accès à des expériences de vie diversifiées, ce qui limite leur bagage de connaissances et leur compréhension du monde.
- 2) Une culture orale : Les élèves de milieux défavorisés appartiennent à une culture orale. La limite des ressources matérielles associée au faible niveau de scolarisation des parents et à leur type d'emploi fait que la culture du langage écrit occupe peu de place en général.
- 3) Une culture d'action : Les élèves de milieux défavorisés sont exposés à une culture qui valorise l'agir plutôt que la planification et la réflexion sur l'action. Ils sont aussi exposés à une culture qui valorise les productions concrètes plus que la manipulation du langage et des images abstraites.

- 4) Une culture centrée sur le temps présent : Les élèves de milieux défavorisés sont exposés à des modes de vie qui les centrent sur le temps présent. Les familles pauvres apprennent à vivre au jour le jour. Les périodes de tension auxquelles les enfants sont confrontés font qu'ils éprouvent des difficultés à différer la gratification.
- 5) Une culture qui valorise la coopération : Les élèves de milieux défavorisés font l'apprentissage de l'entraide et de la coopération. Ces attitudes et ces comportements sont fortement valorisés par leur famille et par la communauté.

Objectifs retenus dans le profil d'intervention

S'inspirant des caractéristiques et des besoins spécifiques des élèves de milieux défavorisés, le profil d'intervention en prématernelle définit en trois champs spécifiques les objectifs à atteindre concernant l'enfant: (1) développement personnel et social; (2) développement de la communication orale et écrite et (3) développement de l'habileté à effectuer une démarche réflexive. De ces objectifs terminaux découlent des objectifs intermédiaires dont l'atteinte peut être mesurée selon des manifestations observables. En voici un exemple :

| <u>objectif terminal</u> | <u>objectif intermédiaire</u> | <u>manifestation</u> |
|---|---|--|
| développement de la communication orale et écrite | développer de l'intérêt et de la curiosité pour le monde de l'écrit | l'enfant prend un livre et fait semblant de lire |

Le profil d'intervention en prématernelle est ainsi bien détaillé pour chacun des objectifs à atteindre. De plus, les objectifs sont définis en fonction des différents partenaires impliqués soit, l'enfant, l'enseignante, la direction d'école, les parents et la communauté. Ainsi, l'intervention vise

la collaboration de plusieurs partenaires pour assurer la réussite des élèves. Par contre, en respect de l'objet de notre étude, nous nous limiterons ici au volet «enseignante», cette dernière étant la principale responsable des apprentissages enseignés et du climat qui règne dans sa classe.

Mise à part des objectifs d'ordre pédagogique, l'enseignante a aussi la responsabilité d'encourager l'implication des parents de ses élèves. Ainsi, afin de favoriser le partenariat famille-école, l'enseignante devrait; (1) valoriser les parents en tant que premier agent d'éducation auprès de leurs enfants; (2) établir un climat de confiance réciproque entre elle-même et les parents; (3) fournir aux parents des informations leur permettant de mieux comprendre le travail réalisé en classe; (4) être à l'aise pour recevoir les parents; (5) établir un réseau de communication avec eux et (6) associer les parents à certaines activités en classe ou parascolaires (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992).

Partenariat famille-école

Définition

L'implication parentale peut être définie de plusieurs façons ce qui entraîne une certaine confusion au sein de la littérature. Pour certains auteurs, l'implication parentale fait référence aux attitudes et pratiques parentales qui encouragent et stimulent le développement cognitif de l'enfant comme les dialogues fréquents, des interactions chaleureuses et des règles constantes et cohérentes (Christenson et al., 1997). D'autres auteurs mesurent l'implication parentale en terme de niveaux d'engagement (Comer & Haynes, 1991; Epstein, 1995; Jones, White, Aeby & Benson, 1997;

Sharpe, 1991). Par exemple, Epstein (1995) identifie cinq niveaux d'engagement parental : (1) l'engagement dans les besoins de base; (2) l'engagement dans la communication; (3) l'engagement à l'école; (4) l'engagement dans l'apprentissage à la maison et (5) l'engagement dans les prises de décisions. Finalement, pour certains auteurs, il s'agit uniquement du nombre de contacts établis entre l'école et la famille durant une période donnée (CECM, 1995; CECM, 1993; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992; Levasseur, Tremblay & Vermette, 1994; Morin, 1987). Ces contacts peuvent être directs (rencontres de parents, ateliers de parents, visites à domicile, etc.) ou indirects (lettres remises aux parents, calendrier des activités scolaires, etc.). Considérant les informations disponibles, c'est à cette dernière définition que cette étude fera référence.

Effets

Malgré une différence de définition opérationnelle, plusieurs études démontrent une relation positive entre l'implication des parents dans le processus scolaire de leur enfant et le rendement scolaire de ce dernier (Epstein, 1995; Greenwood & Hickman, 1991; Jones et al., 1997; Levasseur et al., 1994; Shriver, Kramer & Garnett, 1993). D'autres auteurs ont aussi souligné l'influence positive du partenariat famille-école sur le niveau de confiance du parent manifesté à l'égard de l'enseignant (Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1991) et du sentiment de compétence professionnelle des enseignants qui parviennent à obtenir la collaboration des parents (Haynes, Comer & Hamilton-Lee, 1989; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992).

Le partenariat famille-école apparaît donc bénéfique pour les membres concernés (Olmsted, 1991). Ce partenariat décline néanmoins à mesure que

l'enfant vieillit (Epstein & Dauber, 1991). En effet, les études transversales indiquent une diminution du partenariat famille-école avec l'avancement en âge des enfants (Power, 1985). Les parents d'enfants plus âgés qui entretiennent une relation avec l'école sont ceux qui entretenaient déjà en bas âge une relation de partenariat avec l'école d'où l'importance de développer tôt de saines relations entre l'école et la famille (Comer & Haynes, 1991; Greenwood & Hickman, 1991).

Facteurs influençant le partenariat famille-école

Il existe de nombreuses barrières au partenariat famille-école. La réticence de certains parents envers les professeurs et le système d'éducation dans son ensemble constitue une barrière importante (Levasseur et al., 1994). Cette réticence, souvent rencontrée auprès des populations désavantagées, trouve son origine dans les mauvaises expériences scolaires des parents (Levasseur et al., 1994). Parmi d'autres barrières importantes, notons le manque de temps, la mésentente concernant les rôles de chacun et la peur du parent ou de l'enseignant d'être jugé par l'autre (Becker & Epstein, 1983; Christenson et al., 1997; Comer & Haynes, 1991; Jones et al., 1997).

Certains facteurs peuvent néanmoins encourager le partenariat famille-école. Entre autres, le professeur lui-même constitue un prédicteur important (Christenson et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 1992; Jones et al., 1997; Power, 1985; Reynolds, 1992; Swick & McKnight, 1989). En effet, certains professeurs réussissent beaucoup mieux que d'autres à obtenir la collaboration des parents de leurs élèves malgré l'équivalence des groupes-classe et de toutes les variables susceptibles d'influencer cette collaboration (Swick & McKnight, 1989). Certaines caractéristiques liées aux

professeurs pourraient notamment encourager l'implication parentale. Parmi celles-ci mentionnons la personnalité de l'enseignant, son sentiment de compétence professionnelle, ses attentes élevées par rapport à la réussite de ses élèves et ses années d'expérience (Epstein & Dauber, 1991; Hoover-Dempsey et al., 1992; Power, 1985; Swick & Mcknight, 1989).

L'enseignant est ainsi susceptible de jouer un rôle primordial dans le partenariat famille-école en encourageant ou décourageant, selon les cas, l'implication des parents de ses élèves. Cependant, malgré des efforts déployés par l'enseignant, certains parents refusent tout de même d'entretenir des liens avec l'école. Le niveau socio-économique de la famille, le niveau d'éducation des parents, l'origine ethnique, la configuration familiale et l'importance accordée aux études sont quelques facteurs susceptibles d'influencer le partenariat entre la famille et l'école (Greenwood & Hickman, 1991; Sharpe, 1991; Shriver et al., 1993). Ces facteurs familiaux sont aussi susceptibles d'influencer le niveau de préparation scolaire de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école ainsi que son comportement.

Importance des facteurs familiaux

Selon McLoyd (1998), les facteurs familiaux sont ceux qui influencent le plus le rendement scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant. En effet, les facteurs familiaux expliquent en moyenne 50% de la variance observée chez les enfants alors que les variables scolaires en expliquent à peine 2 ou 3% (Rutter, 1983). Le niveau de stimulation offert, la quantité d'interactions verbales entre les parents et l'enfant, les attentes élevées et réalistes, les

relations harmonieuses dans la famille ainsi que les méthodes de discipline utilisées sont des aspects de l'environnement familial particulièrement importants à considérer (McLoyd, 1998). L'environnement familial, quoique modifiable, demeure néanmoins difficile à changer.

L'environnement scolaire

De plus en plus d'auteurs s'intéressent maintenant à l'influence de l'environnement scolaire sur le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants (Janosz, Georges & Parent, 1998; Michaud, Comeau & Goupil, 1990). L'objectif n'est pas de minimiser l'influence des facteurs familiaux sur l'enfant mais plutôt de mettre en évidence les meilleures conditions possibles pour assurer la réussite des élèves. Par ailleurs, le pouvoir de modification de l'environnement scolaire semble, a priori, moins limité que celui de l'environnement familial.

Le climat scolaire d'apprentissage

Définition

Plusieurs travaux ont tenté d'identifier les caractéristiques de l'environnement scolaire susceptibles d'influencer le rendement scolaire des élèves et leur comportement. Cet ensemble de caractéristiques se définit différemment selon les auteurs. Par exemple, Moos (1979) utilise l'expression «climat social» tandis que Janosz et ses collaborateurs (1998) parlent plutôt de «l'environnement socioéducatif». Michaud et ses collaborateurs (1990) utilisent quant à eux l'expression «climat d'apprentissage».

La définition du concept qui nous intéresse est loin de faire l'unanimité au sein de la littérature et pose problème en terme d'opérationnalisation. En effet, selon les auteurs consultés, ce concept semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu (Janosz et al., 1998). Afin d'éviter ici un débat complexe et fastidieux, nous nommerons, pour les besoins de la cause « climat scolaire d'apprentissage » le concept auquel nous ferons référence par la suite.

Le concept de climat scolaire d'apprentissage correspond à une multitude de caractéristiques étant susceptibles d'influencer le comportement et le rendement scolaire des élèves. Les attitudes des professeurs, les valeurs véhiculées dans l'école, les caractéristiques organisationnelles du milieu, la chaleur des relations interpersonnelles et la cohérence des règles sont quelques unes des caractéristiques associées au climat scolaire d'apprentissage (Michaud et al., 1990; Rutter, 1983).

Le climat scolaire d'apprentissage peut être observé au palier de la classe ou au palier de l'école. La classe et l'école font néanmoins appel à deux entités structurelles différentes (Janosz et al., 1998). Au primaire, la classe représente un environnement très stable, tant sur le plan physique que sur le plan social (Janosz et al., 1998). La classe régulière de l'école secondaire ne possède pas cette stabilité compte tenu des fréquents changements de locaux et de professeurs auxquels les élèves sont confrontés. Puisque notre étude s'intéresse aux prématernelles, milieu stable du primaire, il est justifié d'évaluer le climat scolaire au palier de la classe uniquement.

Il existe plusieurs outils d'évaluation du climat scolaire d'apprentissage aux États-Unis mais peu ont été traduits en français et validés. Pour combler cette lacune, une équipe de chercheurs québécois a entrepris une démarche de création d'un modèle conceptuel et d'un instrument d'évaluation leur permettant d'identifier les forces et faiblesses de l'environnement scolaire d'une école secondaire (Janosz et al., 1998). Par contre, cet outil s'intéresse spécifiquement à l'environnement des écoles secondaires et est moins approprié pour un contexte d'école primaire.

Il est important de mentionner que la plupart des travaux s'étant intéressés au climat scolaire d'apprentissage ont été réalisés auprès d'enfants plus âgés. En effet, des recherches ont surtout été réalisées auprès d'élèves du secondaire (Crawford, 1990; Janosz & Leclerc, 1993; Rutter, 1983) ou auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire (Forgette-Giroux, Richard & Michaud, 1995; Fuchs, Fuchs & Phillips, 1994). À notre connaissance, peu de recherche a été faite sur le climat scolaire d'apprentissage des enfants de prématernelle, justifiant d'autant plus la pertinence de cette étude.

Pour éviter de réinventer la roue dans notre étude, nous avons fait appel à un instrument existant, élaboré en français par une équipe de chercheurs (Michaud, Comeau & Goupil, 1985). L'outil d'évaluation se nomme « *L'inventaire du climat d'apprentissage* » (ICA, Michaud et al., 1985) et évalue le climat dans les classes de niveau primaire.

Le climat d'apprentissage (Michaud et al., 1990)

Selon Michaud et ses collaborateurs (1990), le climat d'apprentissage correspond à une multitude de caractéristiques contextuelles ayant une incidence sur l'apprentissage. Ces auteurs identifient sept composantes:

- 1) **La participation** indique l'intérêt de l'élève pour les activités de la classe.
- 2) **L'attachement mutuel** indique le niveau d'amitié et de camaraderie entre les élèves.
- 3) **L'appui reçu** correspond au degré d'attention, de confiance et d'amitié exprimé par l'enseignant envers les élèves.
- 4) **L'importance de la tâche** correspond à la valeur accordée à l'organisation, aux activités et au succès.
- 5) **L'ordre et l'organisation** correspondent à l'importance accordée à la bonne conduite, la politesse et l'organisation générale.
- 6) **Les règlements** indiquent dans quelle mesure l'accent est mis sur les règles et la constance avec laquelle elles sont appliquées.
- 7) **L'innovation pédagogique** reflète dans quelle mesure l'enseignant exploite les méthodes nouvelles et la créativité.

Dans le cadre de cette étude, la conception du climat d'apprentissage des auteurs a été respectée. Certaines modifications ont néanmoins été apportées afin de tenir compte des réalités des classes de prématernelle. Ces modifications seront présentées dans une prochaine section.

Qualité d'un programme préscolaire

Jusqu'à maintenant, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif des élèves, notamment la qualité du climat scolaire d'apprentissage dans la classe. À cet égard, il a aussi été mentionné que la littérature était peu abondante au sujet

des classes de prématernelle. Par contre, nous ne pouvons ignorer ici la littérature disponible sur les programmes d'intervention précoce et préscolaire. Entre autres, il existe une littérature américaine importante s'étant intéressée au programme préscolaire «Head Start».

Plusieurs auteurs ont mentionné qu'il est injustifié de parler *du programme «Head Start»* en terme de programme unique puisqu'il y a, en fait, plusieurs programmes «Head Start» pouvant être très différents les uns des autres (Lubeck, Devries, Nicholson & Post, 1997; Zigler & Styfco, 1994). Parallèlement, le programme *Opération Renouveau* peut aussi s'opérer de différentes façons d'une école à une autre. L'efficacité d'un programme peut ainsi varier d'un endroit à l'autre selon la qualité du programme offert. Néanmoins, en ce qui concerne les programmes *Head Start*, les études démontrent que seuls les programmes de qualité sont associés à une amélioration du rendement scolaire des enfants de faible niveau socio-économique (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; Chafel, 1992; Lubeck et al., 1997; Powell, 1987; Zigler & Styfco, 1994).

Conditions facilitantes

Constatant une détérioration de la qualité des programmes «Head Start» depuis leur apparition, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux conditions facilitant l'émergence de programmes préscolaires de qualité (Bryant et al., 1994; Chafel, 1992; Lubeck et al., 1997; Weikart, 1987). Parmi les plus importantes notons, le financement adéquat (Chafel, 1992), la continuité du programme assurée par un personnel stable et régulier (Chafel, 1992), la qualification du personnel (Berk, 1985), l'implantation rigoureuse

du programme (Kemple, Hysmith & Davis, 1996; Smith & Dickinson, 1994), les modalités d'enseignement et les attitudes du personnel (Quay & Jarrett, 1986), le curriculum du programme (Bryant et al., 1994; Powell, 1987; Weikart, 1987), le nombre restreint d'enfants dans le groupe (Chafel, 1992; Smith & Dickinson, 1994), l'utilisation d'un lieu adéquat et le matériel utilisé (Chafel, 1992) ainsi que l'implication parentale (Peters, 1988; Seefeldt, Denton, Galper & Younoszai, 1998; Taylor & Machida, 1994).

Il va s'en dire qu'il existe de nombreuses différences entre les programmes «Head Start» retrouvés aux États-Unis et les classes de prématernelle montréalaises. Certains problèmes rencontrés par nos voisins du sud ne se présentent pas dans les prématernelles ou du moins, de façon beaucoup moins importante. Le financement, la stabilité du personnel ainsi que sa qualification ne posent habituellement pas de problèmes. En effet, l'État assure le financement du programme et les enseignants ont minimalement une formation universitaire. Des salaires respectables encouragent aussi les enseignants à ne pas quitter leur emploi, assurant ainsi continuité et routine. Pour ce qui est du nombre d'enfants dans la classe, du lieu et du matériel utilisé, ils sont généralement conformes aux normes recommandées et constants d'une classe à l'autre de prématernelle.

L'importance de l'implication parentale a déjà été abordée, nous n'en reparlerons pas ici. Les modalités d'enseignement et attitudes des professeurs sont similaires à celles qui sont encouragées auprès des élèves plus âgés. Entre autres, de nombreuses interactions verbales, une attitude chaleureuse et un encadrement solide sont encouragés dans les programmes

préscolaires (Quay & Jarrett, 1986; Smith & Dickinson, 1994). Le curriculum et l'implantation du programme n'ont cependant pas été considérés jusqu'à maintenant. Il vaut la peine de s'y attarder quelques instants.

Curriculum du programme

Les premières études s'étant intéressées à la question suggéraient que tous les curriculums préscolaires, pourvus qu'ils soient bien articulés et définis, procuraient les mêmes effets sur les élèves (Consortium for Longitudinal Studies, 1983). Des études plus récentes ont par contre montré que certains curriculums sont plus efficaces auprès de jeunes enfants (Bryant et al., 1994; Powell, 1987; Weikart, 1987). À cet égard, Weikart (1987) a démontré dans une étude que le curriculum le plus efficace est celui qui encourage les activités initiées par l'enfant lui-même. Le curriculum directif (connaissances transmises de façon magistrale) a par ailleurs été évalué moins efficace pour faire apprendre les règles et conventions aux enfants (Weikart, 1987).

L'implantation du programme

Plusieurs auteurs soulignent le problème de l'implantation des programmes (Peters, 1988; Smith & Dickinson, 1994). En effet, alors qu'une proportion importante d'enseignants connaissent les pratiques d'enseignement appropriées et adéquates dans un programme préscolaire, plusieurs études montrent que les professeurs n'appliquent que partiellement ces pratiques dans leur propre classe (Kemple et al., 1996; Smith & Dickinson, 1994) ou n'appliquent pas correctement le programme qu'ils devraient appliquer (Peters, 1988). Par exemple, Kemple et ses

collaborateurs (1996) ont montré que, bien que les professeurs croient à l'importance d'encourager le développement social et affectif des enfants, leurs modalités d'enseignement favorisent essentiellement les objectifs de nature académique.

L'adaptation sociale

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance de ne pas considérer uniquement la réussite scolaire dans l'évaluation des programmes préscolaires tel que «Head Start» mais également la dimension socio-affective et comportementale de l'enfant (Rutter, 1983; Zigler & Styfco, 1996; Zigler et al., 1992). Bien qu'au départ, ils ont essentiellement été créés dans le but de prévenir les échecs scolaires des enfants pauvres, ces programmes influencent également l'adaptation sociale des enfants (McLoyd, 1998; Zigler et al., 1992).

Cependant, les études ayant évalué l'effet des programmes préscolaires sur l'adaptation sociale des enfants sont beaucoup plus limitées que celles qui ont évalué la dimension cognitive. Par ailleurs, il y a lieu de se demander si les pratiques encourageant la réussite scolaire des élèves de prématernelle sont les mêmes que celles qui encouragent leur adaptation sociale. La pertinence de cette étude réside justement dans sa capacité à combler ce manque et à répondre à ces questions.

Questions de recherche et hypothèses

Cette étude vise à améliorer notre compréhension des prématernelles demi-temps offertes à la CSDM aux enfants montréalais âgés de quatre ans issus de milieux défavorisés. Plus spécifiquement, cette étude a comme objet de mettre en évidence les caractéristiques de l'environnement scolaire les plus susceptibles d'améliorer le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants de quatre ans issus de milieux pauvres. Une attention particulière est portée au climat d'apprentissage, aux pratiques éducatives et au partenariat famille-école dans les classes de prématernelle.

Questions de recherche

Trois questions de recherche sont posées dans cette étude. En premier lieu, 1) quelles composantes du climat d'apprentissage (participation, attachement mutuel, appui reçu, importance de la tâche, règlements et innovation pédagogique) sont associées à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants? En second lieu, 2) quelles pratiques éducatives sont associées à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants? En troisième lieu, 3) le partenariat famille-école est-il associé à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants?

Hypothèses de recherche

Certaines hypothèses sont anticipées sur la base des connaissances théoriques disponibles. Cependant, la plupart des études considérées ont été réalisées auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire ou du niveau secondaire. D'autres études se sont également intéressées aux programmes préscolaires tel que *Head Start*. La majorité de ces études ont cependant été réalisées aux États-Unis. Notre étude permettra de valider ces connaissances au niveau de la prématernelle, et ce, pour un échantillon montréalais.

Les hypothèses anticipées sont les suivantes : 1) Le climat d'apprentissage et 2) les pratiques éducatives qui favorisent la participation des élèves et qui encouragent le travail et l'ordre dans la classe sont associés à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants. 3) Le partenariat famille-école est associé à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants.

Méthode

Sujets

Cette étude a été réalisée auprès d'un échantillon montréalais d'enfants de milieux défavorisés. Les données ont été recueillies dans le cadre d'une vaste étude longitudinale prospective qui évalue différentes composantes du programme Opération Renouveau offert à la CSDM. Ces sujets constituent la première cohorte de l'étude. Les enfants ont débuté la prématernelle en septembre 1997 dans une des écoles offrant le programme.

L'échantillon se compose de 522 enfants dont l'âge moyen était de 4,5 ans au premier octobre 1997. Parmi eux, 262 sont des garçons (50,3%) et 260 (49,7%) sont des filles. La majorité de ces enfants provient de milieux socio-économiques faibles. Entre autres, environ la moitié d'entre eux (48,2%) ont un revenu familial inférieur à 20 000\$ par année. 64,5% des enfants habitent avec leurs deux parents alors que 33,8% d'entre eux habitent seul avec leur mère. L'échantillon est aussi constitué d'un nombre important d'allophones. En effet, environ un tiers des enfants (39,5%) ont une langue maternelle autre que le français.

Attrition et biais d'échantillonnage

Il est possible qu'il existe un biais à l'intérieur de cet échantillon. En effet, les enseignants et parents ayant accepté de participer à l'étude peuvent se différencier de ceux qui ont refusé d'y participer. Notamment, il est probable que les enfants participant à l'étude soient moins à risque que les enfants non participant (Hoover-Dempsey et al., 1992). Aussi, il est possible que les enseignants ayant accepté de participer se soucient davantage du bien-être de leurs élèves que leurs confrères et consœurs ayant

refusé d'y participer (Charlesworth, Hart & Burts, 1991; Swick & McKnight, 1989).

Le taux d'attrition est aussi élevé. En effet, parmi l'échantillon initial de 522 enfants, 372 sujets (71,3%) demeurent disponibles pour fins statistiques. Les 150 sujets perdus le sont par cause de données manquantes. Notamment, un nombre important de parents n'a pas complété le questionnaire leur étant destiné à la fin de l'année scolaire. De nombreux déménagements chez les enfants et des remplacements chez les enseignantes sont aussi responsables de la perte de sujets. Un test de moyenne a été effectué sur de nombreuses variables afin de comparer le groupe de sujets valides du groupe de sujets perdus par cause d'attrition. Parmi 14 variables étudiées, seulement trois s'avèrent significatives; le statut familial, la langue maternelle et la participation parentale. Ainsi, en comparaison avec les sujets valides, les sujets perdus par cause d'attrition sont plus susceptibles 1) de provenir de familles intactes, 2) d'avoir une langue maternelle autre que le français et 3) d'avoir des parents qui s'impliquent moins à l'école.

Recrutement et procédure

En septembre 1997, des lettres ont été envoyées à la direction des écoles primaires de la CSDM qui offrent le programme Opération Renouveau. Le projet de recherche a été présenté et la collaboration de ces écoles a été demandée. 25 écoles ont accepté de participer à l'étude représentant 62 classes de prématernelle dirigées par 34 enseignants. Par la suite, les parents des enfants ont été contactés par courrier afin d'obtenir leur collaboration pour cette étude. Les parents ont été informés que seuls

les résultats portant sur l'ensemble des enfants seraient analysés. 522 parents ont accepté de participer à l'étude avec leur enfant.

À l'automne 1997, les enfants ont été évalués de façon individuelle à leur école par une assistante de recherche. Ils ont participé à un test de vocabulaire. À la même date, les parents ont complété un questionnaire recueillant des données socio-démographiques. Les enseignantes ont aussi complété un questionnaire sur le comportement de chacun des enfants. À l'hiver 1998, les enseignantes ont complété un questionnaire concernant le climat dans leur classe et leurs pratiques éducatives. À la fin de l'année scolaire, les enfants ont été évalués à nouveau. Ils ont participé au même test de vocabulaire qu'à l'automne. Les enseignantes ont également complété à la fin de l'année scolaire le même questionnaire qu'à l'automne concernant le comportement de l'enfant.

Instruments

Variables de contrôle

Sexe, revenu, langue maternelle et configuration familiale

Les variables sexe, revenu, langue maternelle et configuration familiale ont été utilisées comme variables de contrôle afin de s'assurer de l'équivalence des groupes comparés. Ces informations ont été recueillies par le questionnaire *L'Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes* (ELNEJ; Statistiques Canada, 1995). Ce questionnaire a été élaboré par Statistiques Canada et s'adresse au parent qui connaît le mieux

l'enfant, habituellement la mère. Ce questionnaire de 198 énoncés a été administré à plus de 25 000 enfants canadiens. Il recueille de nombreuses informations sur l'environnement familial de l'enfant. Par contre, seules les variables sexe, revenu, langue maternelle et configuration familiale provenant de l'ELNEJ ont été utilisées dans le cadre de cette étude.

Variabes indépendantes

Le Questionnaire sur les pratiques éducatives dans les classes de prématernelle

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants de prématernelle et recueille des informations sur la scolarité de l'enseignant, ses méthodes éducatives, le climat d'apprentissage dans sa classe et le degré d'implication des parents de ses élèves. Ce questionnaire se complète en 20 minutes. Il comprend 89 énoncés dont l'échelle est de type Likert. La première partie du questionnaire a été élaborée à partir de l'*Inventaire du climat d'apprentissage* (ICA; Michaud et al., 1985) dont nous avons discuté dans une partie antérieure. L'ICA a été administré à plus de 3 200 élèves au Québec et en Ontario. Pour cette étude, quelques phrases ont cependant été modifiées de leur version originale par notre équipe, certains énoncés étant non pertinents dans une classe de prématernelle (voir annexe 1). La sous-échelle «ordre et organisation» a été abolie parce qu'elle était redondante aux sous-échelles «règlements» et «importance de la tâche». Des indices de fidélité ont été calculés pour chacune des 6 sous-échelles retenues; participation (5 items, alpha : .65), attachement mutuel (6 items, alpha : .66), appui reçu (6 items, alpha : .57), importance de la tâche (6 items,

alpha : .70), règlements (4 items, alpha : .62), innovation pédagogique (4 items, alpha : .64).

La deuxième partie du questionnaire a été élaborée par notre équipe à partir des objectifs définis dans le *Profil d'intervention en prématernelle* (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992) dont nous avons également discuté précédemment. Cette partie évalue les pratiques éducatives des enseignants dans les classes et le degré d'implication parentale. Les questions dont l'échelle est de type Likert sont complétées par les enseignantes. Les variables à l'étude sont présentées à l'annexe 2. Concernant cet outil d'évaluation, mentionnons toutefois un certain risque de désirabilité sociale dans les réponses des enseignants à ces questions.

Variables dépendantes

Rendement scolaire

L'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (adaptation française)

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP; Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993) a été retenue pour mesurer le niveau de préparation scolaire de l'enfant de prématernelle. De nombreuses études ont entre autres démontré que le vocabulaire est le meilleur genre de test qui puisse à lui seul prédire le rendement scolaire (Dale & Reichert, 1957, in Dunn et al., 1993). Par ailleurs, l'étendue du vocabulaire d'un jeune enfant est un prédicteur important de sa réussite scolaire (Dunn et al., 1993).

L'ÉVIP est une adaptation en langue française du *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Ce test psychométrique, appuyé sur des normes, évalue le vocabulaire d'écoute du sujet. Parmi un choix de quatre images, l'enfant doit choisir celle qui illustre le mieux le mot prononcé à haute voix par l'examineur. La forme A du test a été utilisée dans l'étude. La durée d'administration varie entre 8 et 15 minutes. La fidélité et validité de l'instrument ont été établies pour la version originale anglophone (PPVT-R). Entre autres, les corrélations entre les résultats au PPVT-R et d'autres tests de vocabulaire varient de 0,68 à 0,86 (Kutsick et al., 1988). Des normes ont été établies pour la version française auprès de 2 038 jeunes canadiens. La fidélité test-retest de l'ÉVIP indique un coefficient de corrélation de 0,72.

Adaptation sociale

Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements

Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements (version professeur : QECP; Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée & Leblanc, 1991) a été utilisé pour évaluer l'adaptation sociale de l'enfant. Ce questionnaire s'adresse aux enseignants et évalue le comportement des enfants. Il a été utilisé en début et fin d'année scolaire. Le QECP a été validé pour la population canadienne-française et est aussi utilisé comme instrument de dépistage en bas âge. Ce questionnaire de 37 items dont l'échelle est de type Likert identifie 5 sous-échelles de comportement (annexe 3). Des indices de fidélité ont été calculés pour chacune des sous-échelles: hyperactivité (8 items, alpha : .93), prosocialité (10 items, alpha : .92), anxiété-émotivité (8 items, alpha : .85), agressivité physique (6 items,

alpha : .87), agressivité indirecte (5 items, alpha : .84). Les comportements mesurés en bas âge par cet instrument se sont avérés des prédicteurs efficaces de l'ajustement psychosocial à l'adolescence (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro & Phil, 1995).

Démarche analytique

Des analyses de variance univariée (ANOVA) et multivariées (MANOVA) ont été retenues comme démarche analytique. La raison principale justifiant le choix de ce type d'analyse réside dans le fait que les mesures des variables indépendantes ont été obtenues à l'échelle de la classe plutôt qu'à l'échelle individuelle. En effet, les mesures liées au climat d'apprentissage, aux pratiques éducatives et à l'implication parentale ont été obtenues pour une classe entière et non pour chaque enfant. Comme le souligne Stevens (1992), il est préférable, dans de telles situations, d'utiliser des analyses qui traitent des groupes, telles des analyses de variances, pour ne pas enfreindre le postulat de l'indépendance des observations.

Le problème de l'indépendance des mesures se pose lorsque plusieurs élèves d'une même classe sont évalués comme tel a été le cas dans notre étude (Agesti & Finlay, 1997). Par exemple, si les sujets 1 à 12 proviennent de la même classe, les variables indépendantes s'y rattachant sont identiques les unes des autres. Il y aurait alors surévaluation de l'effet des résultats si les sujets étaient traités individuellement. Ainsi, pour chacune des trois questions de recherche, des *groupes* de sujets ont été comparés. Cependant, afin de diminuer la complexité des analyses statistiques, deux groupes seulement ont été comparés à chaque question.

La dimension académique et la dimension comportementale ont également été traitées séparément.

Question de recherche #1

Concernant l'effet du climat d'apprentissage dans la classe sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants, deux groupes d'enfants ont été comparés sur chacune des six dimensions du climat d'apprentissage: un groupe d'enfants provenant d'une classe où la dimension à l'étude est *faible/ moyenne* et un groupe d'enfants provenant d'une classe où la dimension à l'étude est *élevée*. Par exemple, pour la composante «participation», deux groupes d'enfants ont été comparés; 1) un groupe d'enfants provenant d'une classe où la participation dans les activités est *faiblement/ moyennement* encouragée et 2) un groupe d'enfants provenant d'une classe où la participation est *fortement* encouragée. Un point de coupure arbitraire a été déterminé pour chaque dimension du climat d'apprentissage afin de diviser les sujets en deux groupes. Le point de coupure a été établi au 75^{ème} percentile. Bien que cette façon de faire implique une non équivalence des deux groupes en terme de fréquence, elle a néanmoins été retenue afin de mettre en évidence l'apport potentiel des pratiques de qualité *supérieure à la moyenne* dans les classes de prématernelles. À cet égard, plusieurs auteurs mentionnent que seuls les programmes de qualité *supérieure à la moyenne* sont associés à des effets positifs sur les enfants (Bryant et al., 1994; Lubeck et al., 1997; Powell, 1987; Zigler & Styfco, 1994).

Ainsi, pour la première question de recherche, six analyses de variance univariées et six analyses de variances multivariées ont été réalisées. En effet, pour chacune des six dimensions du climat d'apprentissage, une analyse de variance univariée (ANOVA) a été réalisée pour la dimension du rendement scolaire et une analyse de variances multivariées (MANOVA) a été réalisée pour les dimensions de l'adaptation sociale. Des analyses discriminantes ont également été réalisées sur les analyses de variances multivariées afin de déterminer, parmi les variables dépendantes, celles qui sont responsables des différences entre les groupes.

question de recherche #2

Concernant l'effet des pratiques éducatives sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants, deux groupes d'enfants ont été comparés sur chacune des 11 pratiques éducatives étudiées: un groupe d'enfants provenant d'une classe où la pratique éducative à l'étude est *jamais/ rarement* utilisée et un groupe d'enfants provenant d'une classe où la pratique éducative à l'étude est *souvent* utilisée. Par exemple, pour la pratique éducative «système d'émulation pour valoriser les efforts », deux groupes d'enfants ont été comparés; 1) un groupe d'enfants provenant d'une classe où le système d'émulation n'est *jamais/ rarement* utilisé et 2) un groupe d'enfants provenant d'une classe où le système d'émulation est *souvent* utilisé. Ici, le point de coupure pour diviser les sujets en deux groupes a été choisi selon les réponses obtenues au questionnaire des enseignantes. En effet, pour chaque pratique éducative, l'enseignante devait cocher une des trois possibilités suivantes; 1) jamais, 2) rarement ou 3) souvent. Encore ici, soulignons qu'il y a non équivalence des groupes en terme de fréquence.

Pour la deuxième question de recherche, onze analyses de variance univariée et onze analyses de variances multivariées ont été réalisées. En effet, pour chacune des onze pratiques éducatives, une analyse de variance univariée (ANOVA) a été réalisée pour la dimension du rendement scolaire et une analyse de variances multivariées (MANOVA) a été réalisée pour les dimensions de l'adaptation sociale. Des analyses discriminantes ont également été réalisées sur les analyses de variances multivariées afin de déterminer, parmi les variables dépendantes, celles qui sont responsables des différences entre les groupes.

question de recherche #3

Concernant l'effet du partenariat famille-école sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants, deux groupes d'enfants ont été comparés: un groupe d'enfants provenant d'une classe où l'implication des parents est *faible* et un groupe d'enfants provenant d'une classe où l'implication des parents est *élevée*. Pour ce faire, un score global d'implication parentale a été calculé pour chaque classe en tenant compte 1) de la participation réelle des parents aux différentes activités (addition des scores obtenus aux 9 activités proposées aux parents) et 2) de l'encouragement par l'enseignante de la participation parentale. L'encouragement de la participation parentale a été calculé à l'aide de la colonne *ne s'applique pas* dans le questionnaire. En effet, cette colonne indique dans quelle mesure l'enseignante a offert ou non un type d'activité durant l'année. Par exemple, si une enseignante a coché la case *ne s'applique pas* en ce qui concerne les ateliers parents-enfants, il a été supposé qu'elle n'a pas offert ce moyen aux parents au cours de l'année scolaire (un score de zéro a alors été attribué).

Un point de coupure arbitraire a été utilisé pour diviser les sujets en deux groupes égaux, soit la moyenne de la variable implication parentale dans la classe. Pour cette question de recherche, une seule analyse de variance univariée (ANOVA) a été réalisée pour la dimension du rendement scolaire et une seule analyse de variances multivariées (MANOVA) a été réalisée pour les dimensions de l'adaptation sociale. Des analyses discriminantes ont aussi été réalisées sur l'analyse de variances multivariées afin de déterminer, parmi les variables dépendantes, celles qui sont responsables des différences entre les groupes.

Données descriptives de l'échantillon valide

Il a été mentionné précédemment que l'attrition est de 150 sujets. Un test de moyenne a cependant démontré que l'échantillon valide ne se différencie pas de l'échantillon initial sauf au niveau de la configuration familiale et de la langue maternelle de l'enfant. Les données descriptives de l'échantillon valide de 372 sujets sont présentées au tableau 1. Le nombre de sujets valides par classe est présenté à l'annexe 4. Les caractéristiques des enseignants sont présentées au tableau 2.

Tableau 1
Données descriptives des sujets valides

| N= 372 enfants | % |
|---|---|
| sexe | garçons : 50,3 filles : 49,7 |
| revenu familial | < 10 000\$: 11,9 10 000\$ - 20 000\$: 36,6 20 000\$ - 30 000\$: 17,7 30 000\$ - 40 000\$: 14,8 40 000\$ - 50 000\$: 8,3 > 50 000\$: 10,7 |
| nombre de personnes vivant sous le même toit familial | 2 : 11,6 3 : 25,2 4 : 35,0 5 : 17,7 > 6: 10,5 |
| ratio revenu/ besoins | moyenne : 1,5 (environ 6 250\$ par membre) |
| configuration familiale | famille intacte : 62,3 monoparentale – mère: 35,7 monoparentale – père : 0,3 autre : 1,7 |
| langue | francophones : 65,6 non-francophones : 34,4 |

Tableau 2
Caractéristiques des enseignants

| N= 34 enseignants | % |
|-----------------------------|---|
| sexe | femmes : 96,6 hommes: 3,4 |
| âge | 20-29 ans : 41,4 30-39 ans : 31,0 40-49 ans : 20,7 plus de 50 ans : 6,9 |
| expérience comme professeur | 0-1 an : 20,7 2-5 ans : 34,6 6-10 ans : 24,2 plus de 10 ans : 20,5 |
| expérience à ce niveau | 0 : 24,2 1 an : 27,7 2 ans : 20,8 3-10 ans : 17,1 plus de 10 ans : 10,2 |
| scolarité | bacc. en éducation : 86,2 maîtrise : 3,4 doctorat : 3,4 autres : 7,0 |

Résultats

Analyses préliminaires

Données descriptives des variables indépendantes

Les tableaux 3 à 6 présentent les données descriptives des variables indépendantes. Puisque l'unité de mesure est le groupe-classe plutôt que chaque enfant, nous présentons également le nombre de groupes-classe pour chaque variable. Précisons que tous les élèves ayant la même enseignante ont été regroupés ensemble, indépendamment de leur fréquentation scolaire en matinée ou en après-midi (voir annexe 4).

1) *Le climat d'apprentissage*

Tableau 3
Données descriptives du climat d'apprentissage

| | P.E. | A.M. | A.E. | I.T. | Rè. | I.P. |
|----------------------------|------|------|------|------|------|------|
| sujets valides | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 |
| moyenne | 13,1 | 18,0 | 21,6 | 13,5 | 13,2 | 12,3 |
| minimum | 8,0 | 11,0 | 17,0 | 8,0 | 10,0 | 8,0 |
| maximum | 20,0 | 24,0 | 28,0 | 20,0 | 16,0 | 16,0 |
| 75 ^e percentile | 15,0 | 21,0 | 23,0 | 15,0 | 15,0 | 14,0 |

Légende des abréviations

P.E. : Participation des Enfants

A.M. : Attachement Mutuel

A.E. : Appui reçu de l'Enseignant

I.T. : Importance de la Tâche

Rè. : Règlements

I.P. : Innovation Pédagogique

Tableau 4
Nombre de groupes-classe pour chacune des dimensions du climat d'apprentissage

| dimension | groupe 1 <i>faible/ moyen</i> | groupe 2 <i>élevé</i> |
|---------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| participation des enfants | 23 | 7 |
| attachement mutuel | 20 | 10 |
| appui reçu | 22 | 8 |
| importance de la tâche | 21 | 9 |
| règlements | 21 | 9 |
| innovation pédagogique | 20 | 10 |

2) *Les pratiques éducatives*

Tableau 5
Nombre de groupes-classe pour chacune des pratiques éducatives

| Pratiques éducatives | groupe 1 <i>jamais/rarement</i> | groupe 2 <i>souvent</i> |
|--|------------------------------------|----------------------------|
| Système d'émulation pour valoriser efforts | 10 | 20 |
| Cahier individuel pour consigner acquis/défis | 20 | 10 |
| Travail en équipes | 23 | 6 |
| Utilisation d'une démarche pour lire un livre | 1 | 29 |
| Affichage des productions des enfants * | 0 | 30 |
| Consigner découvertes des enfants (dessins) | 19 | 11 |
| Utilisation d'une marionnette | 18 | 12 |
| Affiches pour expliquer règles de vie en groupe | 5 | 25 |
| Consigner sur affiches habiletés sociales acquises | 20 | 9 |
| Utilisation des idées des enfants | 8 | 22 |
| Utilisation de la démarche réflexive | 8 | 21 |

* Cette pratique éducative ne pourra faire l'objet d'une analyse statistique

3) *Le partenariat famille-école*

Tableau 6
**Données descriptives du partenariat famille-école et
 fréquence des deux groupes comparés**

| | implication parentale | groupe 1 <i>faible</i> | groupe 2 <i>élevée</i> |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| sujets valides | 372 | 184 | 188 |
| moyenne | 16,7 | | |
| minimum | 10,0 | | |
| maximum | 25,0 | | |
| 50 ^e percentile | 17 | | |

Corrélations des variables indépendantes

Le tableau 7 présente les corrélations des dimensions du climat d'apprentissage.

Tableau 7
**Coefficients de corrélation entre les dimensions
 du climat d'apprentissage**

| | p.e. | a.m. | a.e. | i.t. | rè. | i.p. |
|----------------------------|-------|------|------|------|-----|------|
| participation des enfants | 1,0 | | | | | |
| attachement mutuel | ,48** | 1,0 | | | | |
| appui reçu de l'enseignant | ,23 | ,38* | 1,0 | | | |
| importance de la tâche | ,10 | ,22 | ,12 | 1,0 | | |
| règlements | -,04* | ,20 | -,15 | ,19 | 1,0 | |
| innovation pédagogique | ,19 | ,43* | ,46* | ,20 | ,36 | 1,0 |

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

Le tableau 8 présente les corrélations des pratiques éducatives. Plusieurs pratiques éducatives sont corrélées entre elles. Ainsi, les enseignantes qui utilisent *souvent* des affiches pour expliquer les règles de vie en groupe sont aussi celles qui consignent sur affiches les habiletés sociales acquises, utilisent les idées des enfants, la démarche réflexive, etc.

Tableau 8
Coefficients de corrélation entre les pratiques éducatives

| pratiques éducatives | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|----------------------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-----|
| 1. | 1,0 | | | | | | | | | |
| 2. | ,08 | 1,0 | | | | | | | | |
| 3. | ,09 | ,26** | 1,0 | | | | | | | |
| 4. | -,13* | -,01 | ,32** | 1,0 | | | | | | |
| 5. | -,07 | ,38** | -,14** | -,22** | 1,0 | | | | | |
| 6. | ,18** | ,20** | ,02 | ,33** | ,05 | 1,0 | | | | |
| 7. | ,10 | ,14** | -,28** | -,07 | ,31** | -,06 | 1,0 | | | |
| 8. | ,22** | ,14** | -,02 | -,24** | ,42** | ,21** | ,35** | 1,0 | | |
| 9. | ,08 | ,09 | ,44** | -,09 | ,15** | ,21** | -,15** | ,14* | 1,0 | |
| 10. | ,01 | -,15** | ,15** | ,34** | -,41** | ,26** | -,13* | ,20** | ,15** | 1,0 |

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

Légende des abréviations

1 : émulation pour valoriser efforts
 2 : cahier individuel pour acquis/ défis
 3 : travail en équipes
 4 : démarche pour lire un livre
 5 : consigner découvertes des enfants

6 : utilisation d'une marionnette
 7 : affiches pour vie en groupe
 8 : affiches habiletés sociales
 9 : utilisation idées des enfants
 10 : utilisation démarche réflexive

Le tableau 9 présente les corrélations de la variable participation parentale avec la dimension règlement du climat d'apprentissage et la pratique éducative de 'l'utilisation de la marionnette'. Ainsi, le tableau 9 suggère notamment que les enseignantes qui encouragent l'implication parentale favorisent également un encadrement serré dans leur classe et utilisent par exemple, les marionnettes en classe. Il semble donc y avoir une certaine corrélation entre les trois questions de recherche.

Tableau 9
Coefficients de corrélation entre les trois questions de recherche

| | p.p. | a.m. | u.m. |
|-------------------------|-------|------|------|
| participation parentale | 1,0 | | |
| règlement | ,32** | 1,0 | |
| utilisation marionnette | ,25** | ,12* | 1,0 |

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

Données descriptives des variables dépendantes

Pour vérifier si 1) le climat d'apprentissage, 2) les pratiques éducatives et 3) le partenariat famille-école sont associés à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale de l'enfant, un score *d'amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale* a été calculé. Pour ce faire, les scores normalisés obtenus au pré-test (début d'année scolaire) ont été soustraits des scores normalisés obtenus au post-test (fin d'année scolaire). Ainsi, la mesure de préparation scolaire de l'enfant à son arrivée à l'école et son comportement ont été contrôlés afin

d'étudier l'apport unique des variables indépendantes en réduisant les sources de contagion. Les tableaux 10 et 11 présentent les variables du rendement scolaire et de l'adaptation sociale au pré-test et au post-test.

1) *Le rendement scolaire*

Tableau 10
Données descriptives du rendement scolaire

| | scores au temps 1 | scores au temps 2 | différence des scores Peabody |
|----------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| sujets valides | 372 | 372 | 372 |
| moyenne | 89,7 | 96,8 | 7,2 |
| écart-type | 20,5 | 20,4 | 11,4 |
| minimum | 60,0 | 58,0 | -31,0 |
| maximum | 153,0 | 160,0 | 42,0 |

2) *L'adaptation sociale*

Tableau 11
Données descriptives de l'adaptation sociale

| | hyp1 | hyp2 | pro1 | pro2 | aé1 | aé2 | agp1 | agp2 | agi1 | agi2 |
|-----------|------|------|------|------|-----|-----|------|------|------|------|
| n valides | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 | 372 |
| moyenne | 3,5 | 3,1 | 6,8 | 7,3 | 2,0 | 1,8 | 1,0 | 1,2 | ,74 | ,98 |
| é.-t. | 4,1 | 3,7 | 5,0 | 4,9 | 2,8 | 2,5 | 2,2 | 2,2 | 1,6 | 1,8 |
| min. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| max. | 16 | 14 | 20 | 20 | 14 | 14 | 12 | 11 | 10 | 9 |

Légende des abréviations

hyp : hyperactivité (temps 1 et 2)
 pro : prosocialité (temps 1 et 2)
 aé : anxiété-émotivité (temps 1 et 2)
 agp : agressivité physique (temps 1 et 2)
 agi : agressivité indirecte (temps 1 et 2)

Un test de moyenne a été effectué sur chaque paire de variables dépendantes (pré-test et post-test) afin de cibler les différences qui sont significatives. Le tableau 12 présente les résultats du test de moyenne sur les variables dépendantes de l'étude. Le tableau 12 montre que la différence est significative pour les six variables à l'étude. D'abord, en ce qui concerne le rendement scolaire, une amélioration significative est notée ($t(371)= 12,1$; $p < 0,001$). En moyenne, les enfants ont obtenu à la fin de l'année scolaire un résultat normalisé plus élevé (moy.= 96,8) qu'en début d'année scolaire (moy.=89,7). En ce qui concerne l'adaptation sociale, les résultats sont aussi intéressants. En effet, ces derniers suggèrent en moyenne, une diminution de l'hyperactivité ($t(371)= -2,6$; $p= 0,009$), une augmentation de la prosocialité ($t(371)= 2,2$; $p= 0,028$) et une diminution de l'anxiété-émotivité ($t(371)= -2,1$; $p= 0,037$) chez les enfants au cours de l'année scolaire. Cependant, les résultats indiquent également une légère augmentation de l'agressivité physique ($t(371)= 2,1$; $p=0,035$) et l'agressivité indirecte ($t(371)= 2,9$; $p= 0,004$).

Tableau 12
Test de moyenne sur les variables dépendantes au
pré-test et post-test

| v.dépendantes | moyenne | t | d.l. | sig. |
|-----------------------|---------|------|------|---------|
| Peabody | 7,2 | 12,1 | 371 | 0,000** |
| Hyperactivité | -,35 | -2,6 | 371 | 0,009** |
| Prosocialité | ,43 | 2,2 | 371 | 0,028* |
| anxiété-émotivité | -,25 | -2,1 | 371 | 0,037* |
| agressivité physique | ,17 | 2,1 | 371 | 0,035* |
| agressivité indirecte | ,24 | 2,9 | 371 | 0,004** |

Corrélations entre les variables dépendantes

L'utilisation de l'analyse de variances multivariées (MANOVA) suppose que les variables dépendantes soient corrélées entre elles. Tel qu'indiqué par le tableau 13, plusieurs dimensions de l'adaptation sociale sont corrélées entre elles. Par contre, l'amélioration du rendement scolaire n'est pas corrélée à une modification de l'adaptation sociale. Ce résultat n'est pas surprenant. En effet, une très forte proportion d'enfants dont le comportement approprié a très peu varié du début à la fin de l'année scolaire ont connu une amélioration de leur rendement scolaire sans pour autant voir leur comportement changer au cours de l'année. L'absence de corrélation entre les changements cognitifs et sociaux est intéressante. Une hypothèse peut être envisagée. Les enfants dont le comportement était déjà approprié n'ont pas eu besoin de l'école pour apprendre à bien se comporter socialement, ce qui leur laissait pleine disponibilité pour bénéficier de la stimulation cognitive.

Tableau 13
Coefficients de corrélation entre les variables dépendantes

| | hyp | pro | aé | agp | agi | rsc |
|------------------------------|--------|------|-------|-------|--------|-----|
| Hyperactivité | 1,0 | | | | | |
| Prosocialité | -,18** | 1,0 | | | | |
| anxiété-émotivité | ,18** | -,05 | 1,0 | | | |
| agressivité physique | ,34** | -,07 | ,15** | 1,0 | | |
| agressivité indirecte | ,10* | -,04 | ,02 | ,46** | 1,0 | |
| rendement scolaire | ,02 | ,06 | -,03 | -,07 | -,14** | 1,0 |

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

Les valeurs présentées sont la différence entre le pré-test et post-test (t2-t1).

Pour ne pas enfreindre le postulat de la corrélation des variables dépendantes, les dimensions du rendement scolaire et de l'adaptation sociale ont été traitées séparément. Ainsi, une analyse de variance univariée (ANOVA) a été réalisée sur le rendement scolaire et une analyse de variances multivariées (MANOVA) a été réalisée sur les dimensions de l'adaptation sociale.

Équivalence des groupes

En conformité avec la réalité montréalaise, l'échantillon de cette étude se caractérise par une grande diversité culturelle. Il y a lieu de se demander si les différentes ethnies présentent des caractéristiques différentes de la population québécoise d'origine. Par ailleurs, il faut aussi prendre en considération que l'outil d'évaluation du rendement scolaire (*Échelle de vocabulaire en images Peabody*) a été administré en français et que certains enfants allophones ont pu éprouver des difficultés à ce test parce qu'ils ne connaissaient pas ou peu le français. Les sujets ayant le français comme langue maternelle ont alors été comparés aux sujets non-francophones sur les variables dépendantes. Le tableau 14 présente les résultats obtenus aux variables dépendantes pour les francophones et les non-francophones. Le tableau 14 indique que les enfants francophones ont obtenu en moyenne des scores beaucoup plus élevés au test de vocabulaire que les enfants non-francophones. Cet écart est peu surprenant si l'on tient compte de la langue d'usage de l'enfant.

Tableau 14
Variables dépendantes selon la langue maternelle

| | | francophones | non-francophones |
|-----------------------|----|--------------|------------------|
| score Peabody | T1 | 97,9 | 74,0 |
| | T2 | 105,3 | 80,7 |
| hyperactivité | T1 | 3,9 | 2,7 |
| | T2 | 3,7 | 2,0 |
| prosocialité | T1 | 7,0 | 6,6 |
| | T2 | 7,3 | 7,2 |
| anxiété-émotivité | T1 | 2,4 | 1,4 |
| | T2 | 2,0 | 1,3 |
| agressivité physique | T1 | 1,1 | ,88 |
| | T2 | 1,4 | ,93 |
| agressivité indirecte | T1 | ,89 | ,48 |
| | T2 | 1,2 | ,64 |

Cependant, comme il a déjà été mentionné, cette étude s'intéresse à *l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale* au cours de l'année et non aux scores spécifiquement obtenus au pré-test et post-test. Ainsi, lorsque l'on s'intéresse uniquement à la valeur qui rend compte de *l'amélioration du rendement scolaire et de la modification du comportement* (t2- t1), aucune différence significative a été notée entre les enfants non-francophones et francophones sur les variables dépendantes (tableau 15).

Tableau 15
Test de moyenne entre le groupe de francophones et non-francophones sur les variables dépendantes

| v.dépendantes | t | d.l. | sig. |
|-----------------------|------|------|-------|
| Peabody | ,31 | 267 | 0,753 |
| Hyperactivité | 1,76 | 267 | 0,080 |
| Prosocialité | -,30 | 267 | 0,766 |
| anxiété-émotivité | ,07 | 267 | 0,944 |
| agressivité physique | ,50 | 267 | 0,616 |
| agressivité indirecte | 1,19 | 267 | 0,236 |

Ainsi, lorsque le niveau de préparation scolaire de l'enfant en début d'année est contrôlé, on constate que les enfants non-francophones se sont autant améliorés que les enfants francophones au niveau du rendement scolaire au cours de l'année. Le tableau 15 indique également qu'il n'y a pas de différence significative entre les modifications du comportement des enfants francophones et non-francophones au cours de l'année. À cet égard, puisque le groupe de non-francophones ne s'est pas différencié du groupe de francophones sur la totalité des variables dépendantes, nous ne nous sommes pas attardés davantage à l'effet de la langue ou de l'origine ethnique.

Équivalence des groupes comparés sur les variables de contrôle

Précédemment, il a été mentionné que deux groupes ont été formés pour chacune des variables indépendantes à l'étude. Par exemple, pour la dimension «participation» du climat d'apprentissage, deux groupes ont été formés; 1) un groupe d'enfants provenant d'une classe où la participation est *faiblement/ moyennement* encouragée et 2) un groupe provenant d'une classe où la participation est *fortement* encouragée. Mentionnons à cet égard, que les deux groupes comparés varient d'une question de recherche à l'autre. La procédure a par ailleurs été déjà expliquée dans la section méthode.

À l'aide d'un test de moyenne réalisé sur chacune des dimensions des variables indépendantes, il a été vérifié que les deux groupes étaient équivalents sur des variables de contrôle. L'annexe 5 montre que les deux groupes sont équivalents sur les variables de contrôle retenues sauf dans un cas : le revenu familial est statistiquement plus élevé dans les classes où l'attachement mutuel est *fortement* encouragé.

Analyses principales

Effet du climat d'apprentissage

Dans cette partie, l'effet du climat d'apprentissage sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants a été évalué. Tel que déjà mentionné, la dimension cognitive et la dimension comportementale ont été traitées séparément. Les données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes sont présentées au tableau 16.

Tableau 16
Données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes selon les dimensions du climat d'apprentissage

| dimensions | | N | moy. Évip | é.t. |
|----------------------------|--------|-----|--------------|------|
| participation des enfants | faible | 285 | 7,4 | 11,5 |
| | élevée | 87 | 6,4 | 11,3 |
| attachement mutuel | faible | 242 | 6,8 | 11,5 |
| | élevé | 130 | 7,9 | 11,3 |
| appui reçu de l'enseignant | faible | 261 | 6,9 | 11,3 |
| | élevé | 111 | 7,9 | 11,7 |
| importance de la tâche | faible | 258 | 6,9 | 11,5 |
| | élevée | 114 | 7,8 | 11,4 |
| règlements | faible | 261 | 6,2 | 11,5 |
| | élevée | 111 | 9,4 | 11,0 |
| innovation pédagogique | faible | 245 | 7,0 | 11,3 |
| | élevée | 127 | 7,5 | 11,8 |

Le tableau 17 indique un effet significatif sur le développement du vocabulaire. Ainsi, l'effet des règlements est associé à une amélioration du rendement scolaire ($F(1,370) = 5,94$; $p = 0,015$). Une part de la variance entre les deux groupes sur la variable du rendement scolaire est donc attribuable à l'encadrement des enfants dans la classe.

Tableau 17
**Résultats des analyses de variance univariée du climat d'apprentissage
sur l'amélioration du rendement scolaire**

| variables indépendantes | F | sig. | Éta carré |
|----------------------------|------|--------|-----------|
| participation des enfants | ,482 | 0,488 | |
| attachement mutuel | ,888 | 0,347 | |
| appui reçu de l'enseignant | ,622 | 0,431 | |
| importance de la tâche | ,488 | 0,485 | |
| règlements | 5,94 | 0,015* | ,016 |
| innovation pédagogique | ,183 | 0,669 | |

Les données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes sont présentées au tableau 18. Le tableau 19 indique trois effets significatifs sur l'adaptation sociale; la participation des enfants ($F(5,366)=3,47$; $p= 0,004$); les règlements ($F(5,366)=3,53$; $p= 0,004$) et l'innovation pédagogique ($F(5,366)=3,05$; $p= 0,010$). Ainsi, une part de la variance totale entre les deux groupes étudiés sur la combinaison linéaire des cinq dimensions de l'adaptation sociale est attribuable aux trois variables significatives. L'ampleur des effets est toutefois modeste. En effet, les valeurs des éta² varient entre ,040 et ,046 (tableau 19). La participation des enfants, les règlements et l'innovation pédagogique expliquent donc chacun environ 4% de la variance observée sur la variable comportementale des enfants.

Tableau 18
**Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes
selon les dimensions du climat d'apprentissage**

| Dimensions | moy. hyp | é.t. hyp | moy. pro | é.t. pro | moy. aé | é.t. aé | moy. agp | é.t. agp | moy. agi | é.t. agi |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Participation des enfants | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 285 | -0,17 | 2,6 | 0,44 | 3,5 | -0,25 | 2,3 | -0,08 | 1,5 | 0,16 | 1,5 |
| gr.2 n = 87 | -0,95 | 2,6 | 0,40 | 4,4 | -0,24 | 2,2 | 0,49 | 1,8 | 0,48 | 2,0 |
| Attachement Mutuel | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 242 | -0,34 | 2,5 | 0,51 | 3,3 | -0,45 | 2,4 | -0,05 | 1,5 | 0,21 | 1,6 |
| gr.2 n = 130 | -0,37 | 2,7 | 0,28 | 4,5 | 0,14 | 2,0 | 0,40 | 1,7 | 0,29 | 1,6 |
| appui reçu de l'enseignant | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 261 | -0,27 | 2,7 | 0,40 | 3,7 | -0,21 | 2,4 | 0,28 | 1,7 | 0,36 | 1,7 |
| gr.2 n = 111 | -0,54 | 2,4 | 0,50 | 3,8 | -0,34 | 1,9 | -0,08 | 1,3 | -0,05 | 1,3 |
| Importance de la tâche | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 258 | -0,24 | 2,6 | 0,50 | 3,8 | -0,33 | 2,2 | 0,25 | 1,6 | 0,33 | 1,7 |
| gr.2 n = 114 | -0,61 | 2,5 | 0,27 | 3,6 | -0,07 | 2,3 | 0,01 | 1,5 | 0,04 | 1,2 |
| Règlements | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 261 | -0,31 | 2,5 | 0,48 | 3,6 | -0,48 | 2,2 | 0,29 | 1,5 | 0,35 | 1,6 |
| gr.2 n = 111 | -0,44 | 2,7 | 0,32 | 4,1 | 0,30 | 2,3 | -0,09 | 1,7 | -0,03 | 1,5 |
| Innovation Pédagogique | | | | | | | | | | |
| gr.1 n = 245 | -0,21 | 2,5 | 0,38 | 3,6 | -0,50 | 2,3 | 0,24 | 1,5 | 0,33 | 1,7 |
| gr.2 n = 127 | -0,63 | 2,7 | 0,52 | 4,1 | 0,24 | 2,2 | 0,04 | 1,7 | 0,07 | 1,3 |

Légende des abréviations

gr.1 : groupe 1 faible
gr.2 : groupe 2 élevé (e)
hyp : hyperactivité
pro : prosocialité
aé : anxiété-émotivité
agp : agressivité physique
agi : agressivité indirecte

Tableau 19
**Résultats des analyses de variances multivariées du climat
d'apprentissage sur l'adaptation sociale**

| Variables indépendantes | Lamda de Wilks | F. | sig. | Éta carré |
|----------------------------|----------------|------|---------|-----------|
| Participation des enfants | ,955 | 3,47 | 0,004** | ,045 |
| Attachement mutuel | ,972 | 2,07 | 0,068 | |
| Appui reçu de l'enseignant | ,982 | 1,35 | 0,243 | |
| Importance de la tâche | ,983 | 1,25 | 0,285 | |
| Règlements | ,954 | 3,53 | 0,004** | ,046 |
| Innovation pédagogique | ,960 | 3,05 | 0,010* | ,040 |

Analyses discriminantes

Certains effets s'avèrent significatifs entre les deux groupes. Il convient maintenant de préciser sur quelles variables dépendantes s'applique cette différence. Des analyses discriminantes ont été réalisées afin de déterminer, parmi les variables dépendantes, celles qui sont responsables dans un ordre décroissant d'importance des différences entre les groupes (Laforge, 1981). Les analyses discriminantes permettent également de préserver un traitement multivarié des données et de prendre en considération les intercorrélations entre les variables.

Le tableau 20 présente les résultats des analyses discriminantes des variables qui nous intéressent ainsi que la direction des effets. Afin d'alléger le tout, seules les valeurs significatives sont présentées. Ainsi, nous constatons par exemple, que seule la variable anxiété-émotivité apporte une contribution significative à la fonction discriminante de l'innovation pédagogique dans la classe. Lorsque plusieurs variables apportent une

contribution significative à la fonction discriminante, comme tel est le cas pour les règlements, les coefficients standardisés indiquent leur ordre d'importance. En effet, la variable qui possède le coefficient standardisé le plus élevé est celle qui apporte la plus grande contribution *indépendante* à la fonction discriminante et ainsi de suite (Hedderon, 1991).

Tableau 20
Résultats des analyses discriminantes selon les variables significatives du climat d'apprentissage

| Variables indépendantes <i>dimension de l'adaptation sociale</i> | corrélations canoniques | coefficients standardisés de la fct. dicriminante | direction de l'effet |
|---|----------------------------|---|-------------------------|
| Participation des enfants | | | |
| <i>hyperactivité</i> | ,596 | ,921 | - |
| <i>agressivité physique</i> | ,512 | ,766 | + |
| Règlements | | | |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,721 | ,821 | + |
| <i>agressivité physique</i> | ,500 | ,477 | - |
| <i>agressivité indirecte</i> | ,496 | ,311 | - |
| Innovation pédagogique | | | |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,759 | ,882 | + |

seules les dimensions significatives du climat d'apprentissage sont présentées

Parmi les six effets significatifs observés au tableau 20, trois se manifestent dans la direction attendue et trois se manifestent dans la direction non attendue. D'abord, 1) la participation des enfants est associée à une diminution de l'hyperactivité mais aussi à 2) des scores légèrement plus élevés sur l'échelle de l'agressivité physique (direction non attendue). 3) La présence et constance de règlements dans la classe est associée à une diminution de l'agressivité physique et de 4) l'agressivité indirecte des enfants. 5) Cependant, la rigueur de ces mêmes règlements est aussi

associée à des scores plus élevés chez l'enfant sur l'échelle d'anxiété-émotivité (direction non attendue). Parallèlement, 6) l'innovation pédagogique dans la classe est également associée à des scores plus élevés sur l'échelle d'anxiété-émotivité chez l'enfant issu de faible niveau socio-économique (direction non attendue).

Synthèse des effets du climat d'apprentissage

Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à la première question de recherche, soit 1) quelles composantes du climat d'apprentissage sont associées à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants de prématernelle? Les résultats ont démontré que la participation des enfants est associée à une diminution de l'hyperactivité mais aussi à des scores plus élevés sur l'échelle d'agressivité physique. Les composantes de l'attachement mutuel, l'appui reçu de l'enseignant et l'importance de la tâche ne se sont pas avérées significatives tant au niveau de l'amélioration du rendement scolaire que de l'adaptation sociale. Les règlements sont associés à une amélioration du rendement scolaire et à une diminution de l'agressivité physique et indirecte des enfants. Cependant, ils sont aussi associés à des scores plus élevés sur l'échelle d'anxiété-émotivité, tout comme l'innovation pédagogique dans la classe.

Effet des pratiques éducatives

Dans cette section, l'effet des pratiques éducatives sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants a été évalué. Comme pour la section précédente, la dimension cognitive et la dimension comportementale ont été traitées séparément. Les données

descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes sont présentées au tableau 21.

Tableau 21
Données descriptives du rendement scolaire pour chacune
des pratiques éducatives

| pratiques éducatives | | N | moy. Évip | é.t. |
|---------------------------------------|------------------|-----|--------------|------|
| système d'émulation pour efforts | jamais/ rarement | 132 | 8,2 | 11,7 |
| | souvent | 240 | 6,6 | 11,3 |
| cahier individuel consigner acquis | jamais/ rarement | 253 | 6,7 | 11,4 |
| | souvent | 119 | 8,2 | 11,5 |
| travail en équipes | jamais/ rarement | 283 | 7,0 | 11,4 |
| | souvent | 75 | 7,0 | 11,5 |
| démarche pour lire un livre | jamais/ rarement | 12 | 2,8 | 8,5 |
| | souvent | 360 | 7,3 | 11,5 |
| consigner découvertes des enfants | jamais/ rarement | 248 | 7,2 | 11,7 |
| | souvent | 124 | 7,0 | 11,0 |
| utilisation d'une marionnette | jamais/ rarement | 218 | 6,5 | 11,7 |
| | souvent | 154 | 8,1 | 11,1 |
| affiches pour règles de vie groupe | jamais/ rarement | 48 | 7,6 | 12,4 |
| | souvent | 324 | 7,1 | 11,3 |
| consigner habiletés sociales acquises | jamais/ rarement | 251 | 6,7 | 11,6 |
| | souvent | 107 | 7,7 | 11,0 |
| utilisation des idées des enfants | jamais/ rarement | 82 | 4,9 | 11,1 |
| | souvent | 290 | 7,8 | 11,5 |
| utilisation de la démarche réflexive | jamais/ rarement | 84 | 6,4 | 11,1 |
| | souvent | 279 | 7,4 | 11,6 |

Le tableau 22 présente les résultats des analyses de variances univariées des pratiques éducatives sur l'amélioration du rendement scolaire. Le tableau 22 montre un seul effet significatif. L'utilisation des idées des enfants est associée à une amélioration du rendement scolaire des enfants de

prématernelle ($F(1,370)=4,39$; $p= 0,037$). Il est à noter qu'une pratique éducative n'a pu être évaluée par cause d'absence de variance. En effet, 100% des enfants sont issus d'une classe où *les productions des enfants sont souvent affichés*. Cette pratique a été retirée du tableau.

Tableau 22
Résultats des analyses de variance univariée des pratiques éducatives sur l'amélioration du rendement scolaire

| pratiques éducatives évaluées | F | sig. | Éta carré |
|--|------|--------|-----------|
| système d'émulation pour valoriser efforts | 1,56 | 0,212 | |
| cahier individuel pour consigner acquis/défis | 1,51 | 0,221 | |
| travail en équipes | ,000 | 0,995 | |
| utilisation d'une démarche pour lire un livre | 1,86 | 0,173 | |
| consigner découvertes des enfants (dessins) | ,020 | 0,888 | |
| utilisation d'une marionnette | 1,80 | 0,180 | |
| affiches pour expliquer règles de vie en groupe | ,060 | 0,806 | |
| consigner sur affiches habiletés sociales acquises | ,674 | 0,412 | |
| utilisation des idées des enfants | 4,39 | 0,037* | ,012 |
| utilisation de la démarche réflexive | ,453 | 0,501 | |

Les données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes sont présentées au tableau 23.

Tableau 23
Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des
groupes selon les pratiques éducatives

| pratiques éducatives | | moy. hyp | é.t. hyp | moy. pro | é.t. pro | moy. aé | é.t. aé | moy. agp | é.t. agp | moy. agi | é.t. agi |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. | gr.1 n = 132 | -0,42 | 2,6 | 0,45 | 3,5 | -0,38 | 2,3 | 0,30 | 1,3 | 0,17 | 1,3 |
| | gr.2 n = 240 | -0,31 | 2,6 | 0,42 | 3,9 | -0,18 | 2,3 | 0,11 | 1,8 | 0,28 | 1,7 |
| 2. | gr.1 n = 259 | 0,00 | 2,5 | 0,57 | 3,7 | -0,11 | 2,1 | 0,30 | 1,6 | 0,36 | 1,7 |
| | gr.2 n = 119 | -1,1 | 2,6 | 0,13 | 3,8 | -0,55 | 2,5 | -0,09 | 1,5 | 0,00 | 1,3 |
| 3. | gr.1 n = 283 | -0,22 | 2,6 | 0,50 | 3,7 | -0,35 | 2,3 | 0,25 | 1,6 | 0,21 | 1,7 |
| | gr.2 n = 75 | -0,69 | 2,6 | -0,17 | 3,6 | -0,08 | 2,2 | -0,15 | 1,6 | 0,35 | 1,2 |
| 4. | gr.1 n = 12 | -1,6 | 2,6 | 1,0 | 3,3 | -1,9 | 2,2 | -0,08 | 0,79 | -0,17 | 2,6 |
| | gr.2 n = 60 | -0,31 | 2,6 | 0,41 | 3,8 | -0,19 | 2,3 | 0,18 | 1,6 | 0,25 | 1,6 |
| 5. | gr.1 n = 248 | -0,19 | 2,6 | 0,64 | 3,7 | -0,14 | 2,2 | 0,25 | 1,8 | 0,35 | 1,7 |
| | gr.2 n = 124 | -0,69 | 2,5 | 0,02 | 3,8 | -0,46 | 2,4 | 0,02 | 1,1 | 0,07 | 1,3 |
| 6. | gr.1 n = 218 | -0,51 | 2,6 | 0,03 | 3,7 | -0,55 | 2,2 | 0,03 | 1,5 | 0,28 | 1,4 |
| | gr.2 n = 154 | -0,13 | 2,6 | 0,99 | 3,8 | 0,18 | 2,4 | 0,38 | 1,7 | 0,19 | 1,8 |
| 7. | gr.1 n = 48 | 0,47 | 2,1 | 1,9 | 3,6 | 0,56 | 2,3 | 0,92 | 1,9 | 1,1 | 2,4 |
| | gr.2 n = 324 | -0,47 | 2,6 | 0,21 | 3,7 | -0,37 | 2,3 | 0,06 | 1,5 | 0,11 | 1,4 |
| 8. | gr.1 n = 251 | -0,18 | 2,6 | 0,61 | 3,7 | -0,28 | 2,3 | 0,17 | 1,7 | 0,35 | 1,6 |
| | gr.2 n = 107 | -0,64 | 2,6 | -0,22 | 3,7 | -0,33 | 2,1 | 0,14 | 1,5 | -0,03 | 1,6 |
| 9. | gr.1 n = 82 | -0,07 | 2,6 | 0,44 | 3,5 | -0,88 | 2,1 | 0,22 | 1,6 | 0,62 | 1,7 |
| | gr.2 n = 290 | -0,43 | 2,6 | 0,43 | 3,8 | -0,07 | 2,3 | 0,16 | 1,6 | 0,13 | 1,5 |
| 10. | gr.1 n = 84 | -0,64 | 2,4 | 0,47 | 3,5 | -1,1 | 2,1 | -0,08 | 0,97 | 0,10 | 1,5 |
| | gr.2 n = 279 | -0,24 | 2,6 | 0,53 | 3,8 | 0,01 | 2,3 | 0,29 | 1,7 | 0,29 | 1,6 |

Légende des abréviations

- 1 : émulation pour valoriser efforts
- 2 : cahier individuel pour acquis/ défis
- 3 : travail en équipes
- 4 : démarche pour lire un livre
- 5 : consigner découvertes des enfants
- 6 : utilisation d'une marionnette
- 7 : affiches pour vie en groupe
- 8 : affiches habiletés sociales
- 9 : utilisation idées des enfants
- 10 : utilisation démarche réflexive

- gr.1 : groupe 1 jamais/ rarement
- gr.2 : groupe 2 souvent
- hyp : hyperactivité
- pro : prosocialité
- aé : anxiété-émotivité
- agp : agressivité physique
- agi : agressivité indirecte

Le tableau 24 présente les résultats des analyses de variances multivariées des pratiques éducatives sur l'adaptation sociale. Le tableau 24 montre sept effets significatifs sur l'adaptation sociale : l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/défis ($F(5,366)= 4,61$; $p < 0,001$); le travail en équipes ($F(5,366)= 2,35$; $p= 0,041$); l'utilisation d'une marionnette pour favoriser les échanges ou négocier en groupe ($F(5,366)= 4,53$; $p < 0,001$); l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe ($F(5,36)= 8,45$; $p < 0,001$); la consignation des habiletés sociales acquises ou à acquérir sur des affiches ($F(5,366)= 2,63$; $p= 0,024$); l'utilisation des idées des enfants ($F(5,366)= 3,58$; $p= 0,004$) et l'utilisation de la démarche réflexive ($F(5,366)= 3,38$; $p= 0,005$).

Tableau 24
**Résultats des analyses de variances multivariées des
 pratiques éducatives sur l'adaptation sociale**

| Pratiques éducatives évaluées | Lamda de Wilks | F. | sig. | Éta ² |
|---|-------------------|------|---------|------------------|
| Système d'émulation pour valoriser efforts | ,988 | ,873 | 0,500 | |
| Cahier individuel pour consigner acquis/défis | ,941 | 4,61 | 0,000** | ,059 |
| Travail en équipes | ,968 | 2,35 | 0,041* | ,032 |
| Utilisation d'une démarche pour lire un livre | ,975 | 1,86 | 0,101 | |
| Consigner découvertes des enfants (dessins) | ,975 | 1,87 | 0,099 | |
| Utilisation d'une marionnette | ,941 | 4,53 | 0,000** | ,059 |
| Affiches pour expliquer règles de vie en groupe | ,897 | 8,45 | 0,000** | ,103 |
| Consigner sur affiches habiletés sociales acquises | ,964 | 2,63 | 0,024* | ,036 |
| Utilisation des idées des enfants | ,953 | 3,58 | 0,004** | ,047 |
| Utilisation de la démarche réflexive | ,955 | 3,38 | 0,005** | ,045 |

Notons que l'ampleur des effets des pratiques éducatives significatives est supérieure à celle du climat d'apprentissage. En effet, les valeurs des Éta^2 varient entre ,032 et ,103 (tableau 24).

Analyses discriminantes

Le tableau 25 présente les résultats des analyses discriminantes ainsi que la direction des effets. Afin d'alléger le tout, seules les dimensions significatives sont présentées. Parmi les seize effets significatifs observés, onze se manifestent dans la direction attendue et cinq se manifestent dans la direction non attendue. D'abord, l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/défis est associée à une diminution de 1) l'hyperactivité, de 2) l'agressivité physique et de 3) l'agressivité indirecte des enfants de prématernelle. 4) Le travail en équipes dans la classe est associé à une diminution de l'agressivité physique. L'utilisation d'une marionnette pour favoriser les échanges ou négocier en groupe est associée à une 5) augmentation de la prosocialité mais aussi à des scores plus élevés sur les échelles 6) d'anxiété-émotivité (direction non attendue) et 7) d'agressivité physique (direction non attendue). L'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe est associée à une diminution 8) de l'agressivité indirecte, 9) de l'agressivité physique, 10) de l'anxiété-émotivité et 11) de l'hyperactivité mais aussi 12) à des scores plus faibles sur l'échelle de prosocialité (direction non attendue). 13) La consignation sur des affiches des habiletés sociales acquises/ à acquérir est associée à une diminution de l'agressivité indirecte tout comme 14) l'utilisation des idées des enfants. Cependant, l'utilisation des idées des enfants est aussi associée à des scores plus élevés sur l'échelle 15) d'anxiété-émotivité (direction non attendue)

tout 16) comme l'utilisation de la démarche réflexive (direction non attendue).

Tableau 25
Résultats des analyses discriminantes selon les variables significatives des pratiques éducatives

| Pratiques éducatives significatives | corrélations canoniques | coefficients standardisés fct. disc. | direction de l'effet |
|---|-------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Cahier individuel pour consigner acquis | | | |
| <i>hyperactivité</i> | ,817 | ,816 | - |
| <i>agressivité physique</i> | ,461 | ,032 | - |
| <i>agressivité indirecte</i> | ,413 | ,348 | - |
| Travail en équipe | | | |
| <i>agressivité physique</i> | ,548 | ,777 | - |
| Utilisation marionnette pour émotions | | | |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,645 | ,599 | + |
| <i>prosocialité</i> | ,510 | ,612 | + |
| <i>agressivité physique</i> | ,429 | ,500 | + |
| Affiches pour règles de vie en groupe | | | |
| <i>agressivité indirecte</i> | ,630 | ,570 | - |
| <i>agressivité physique</i> | ,536 | ,200 | - |
| <i>prosocialité</i> | ,454 | ,603 | - |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,408 | ,384 | - |
| <i>hyperactivité</i> | ,349 | ,294 | - |
| Consigner sur habiletés sociales acquises | | | |
| <i>agressivité indirecte</i> | ,557 | ,743 | - |
| Utilisation des idées des enfants | | | |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,675 | ,735 | + |
| <i>agressivité indirecte</i> | ,583 | ,702 | - |
| Utilisation de la démarche réflexive | | | |
| <i>anxiété-émotivité</i> | ,925 | ,883 | + |

seules les dimensions significatives des pratiques éducatives sont présentées

Mentionnons que parmi les cinq effets des pratiques éducatives se manifestant dans la direction non attendue, trois concernent la dimension de l'anxiété-émotivité. Parallèlement, nous avons vu dans la section précédente que parmi les trois effets du climat d'apprentissage se manifestant dans la direction non attendue, deux concernent l'anxiété-émotivité. Nous y reviendrons dans la section discussion.

Synthèse des effets des pratiques éducatives

Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à la deuxième question de recherche soit, 2) quelles pratiques éducatives sont associées à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants de prématernelle? Les résultats ont démontré que l'utilisation des idées des enfants est associée à une amélioration du rendement scolaire. L'utilisation d'un cahier individuel est associée à une diminution de l'hyperactivité et de l'agressivité physique et indirecte. Le travail en équipes dans la classe est associé à une diminution de l'agressivité physique. L'utilisation de la marionnette est associée à une augmentation de la prosocialité mais aussi à des scores plus élevés de l'agressivité physique. L'utilisation d'affiches pour expliquer les règles est associée à une diminution de l'hyperactivité, d'anxiété-émotivité, de l'agressivité physique et indirecte. La consignation sur des affiches des habiletés à acquérir et l'utilisation des idées des enfants sont associées à une diminution de l'agressivité indirecte. Aussi, plusieurs pratiques éducatives semblent associées à des scores plus élevés sur l'échelle de l'anxiété-émotivité.

Effet du partenariat famille-école

Dans cette section, l'effet du partenariat famille-école sur l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants a été évalué. Les données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes sont présentées au tableau 26.

Tableau 26
Données descriptives du rendement scolaire pour chacun des groupes selon l'implication parentale

| | | N | moy. Évip | é.t. |
|-----------------------|--------|-----|--------------|------|
| implication parentale | faible | 184 | 5,4 | 10,7 |
| | élevée | 188 | 8,9 | 11,9 |

Le résultat de l'analyse de variance univariée du partenariat famille-école sur l'amélioration du rendement scolaire des enfants indique un effet significatif. L'implication parentale est associée à une amélioration du rendement scolaire des enfants de prématernelle ($F(1,370)= 8,94; p=0,003$). L'ampleur de l'effet est de 0,024. Entre autres, les enfants qui proviennent d'une classe où l'implication parentale est élevée ont connu une augmentation moyenne de 8,9 points standardisés sur le test de vocabulaire en comparaison avec 5,4 points pour ceux qui proviennent d'une classe où l'implication parentale est faible (tableau 26).

Les données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes sont présentées au tableau 27.

Tableau 27
Données descriptives de l'adaptation sociale pour chacun des groupes selon l'implication parentale

| Implication parentale | moy. hyp | é.t. hyp | moy. pro | é.t. pro | moy. aé | é.t. aé | moy. agp | é.t. agp | moy. agi | é.t. agi |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|----------|----------|----------|----------|
| Faible n = 184 | -0,75 | 2,6 | 0,28 | 3,7 | -0,23 | 2,2 | 0,30 | 1,8 | 0,33 | 1,7 |
| élevée n = 188 | 0,04 | 2,5 | 0,57 | 3,8 | -0,26 | 2,4 | 0,05 | 1,4 | 0,15 | 1,5 |

Légende des abréviations

hyp : **hyper**activité
 pro : **pro**socialité
 aé : **an**xieté-**é**motivité
 agp : **ag**ressivité **ph**ysique
 agi : **ag**ressivité **in**directe

Le résultat de l'analyse de variances multivariées du partenariat famille-école indique un effet significatif sur l'adaptation sociale des enfants. L'implication parentale est associée à une modification de l'adaptation sociale chez l'enfant de prématernelle ($F(5,366) = 3,69; p = 0,003$). L'ampleur de l'effet est de ,048. Ainsi, l'implication parentale explique près de 5% de la variance observée sur l'adaptation sociale.

Le tableau 28 présente le résultat des analyses discriminantes. Seule la dimension de l'hyperactivité apporte une contribution significative à la fonction discriminante de l'implication parentale. Il est à noter que la direction de l'effet est positive. En effet, l'implication parentale est associée à des scores plus élevés sur l'échelle d'hyperactivité chez les enfants de prématernelle. Une relation est donc observée entre le niveau d'implication parentale et le niveau d'hyperactivité de l'enfant. Ce résultat suggère que les parents et l'enseignante se rencontrent davantage lorsque le comportement de l'enfant se détériore au cours de l'année selon l'hyperactivité.

Tableau 28
Résultat des analyses discriminantes de l'implication parentale

| variable indépendante <i>dimension de l'adaptation sociale</i> | corrélation canonique | coef. stand. de la fct. discriminante | direction de l'effet |
|---|--------------------------|--|-------------------------|
| implication parentale <i>hyperactivité</i> | ,687 | 1,0 | + |

seule la dimension significative est présentée

Synthèse des effets du partenariat famille-école

Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à la troisième question de recherche, soit, 3) le partenariat famille-école est-il associé à une amélioration du rendement scolaire et de l'adaptation sociale des enfants? Les résultats ont démontré que l'implication parentale est associée à une amélioration du rendement scolaire des enfants de prématernelle. L'implication parentale a cependant aussi été associée à des scores plus élevés sur l'échelle d'hyperactivité chez l'enfant. Notamment, les parents et l'enseignante entretiennent davantage de liens lorsqu'il y a augmentation du score sur l'échelle d'hyperactivité de l'enfant au cours de l'année.

Exploration de l'implantation et connaissance du programme

Le tableau 29 présente certaines données descriptives qui concernent le programme *Opération Renouveau* et le *Profil d'intervention en prématernelle*. Le tableau 29 indique que 17% des enseignantes ne connaissent pas le *profil d'intervention en prématernelle 4 ans*. Par ailleurs, seulement la moitié des enseignantes s'y réfèrent, et la fréquence d'utilisation est plutôt faible pour 27% d'entre elles. Parallèlement, 70% des enseignantes n'ont jamais reçu de formation sur le programme *Opération*

Renouveau. Pourtant, 77% d'entre elles croient que le programme permet d'améliorer le rendement scolaire des élèves et la moitié d'entre elles croient en sa capacité d'améliorer l'avenir des enfants en tant que futurs adultes. Le programme semble donc être perçu positivement par les enseignantes malgré une méconnaissance pour plusieurs d'entre elles.

Tableau 29
Connaissance et utilisation des programmes en vigueur

| Questions demandées | % |
|--|---|
| Connaissez-vous le document «Zoom sur la maternelle»? | oui : 82,4 non : 17,6 |
| À quelle fréquence vous y référez-vous? | ne s'applique pas : 21,2 non disponible à l'école : 18,2 jamais : 9,1 quelques fois par année : 27,3 quelques fois par mois : 21,2 toutes les semaines : 3,0 |
| Avez-vous déjà reçu une formation sur le programme <i>Opération Renouveau</i> ? | oui : 29,4 non : 70,6 |
| Selon votre expérience, croyez-vous que le programme <i>Opération Renouveau</i> ; | |
| a) permet d'améliorer le rendement scolaire des élèves? | beaucoup : 77,4 un peu : 16,1 |
| b) permet d'améliorer les habiletés personnelles et sociales des élèves? | beaucoup : 83,9 un peu : 12,9 |
| c) permet d'améliorer l'avenir des enfants en tant que futurs adultes? | beaucoup : 51,6 ne sait pas : 25,8 |

Discussion

Cette étude a tenté de mettre en évidence les caractéristiques de l'environnement scolaire susceptibles d'améliorer le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants de prématernelle issus de milieux défavorisés qui bénéficient du programme Opération Renouveau.

Depuis plusieurs années, de nombreux efforts sont déployés à l'élaboration d'un programme préscolaire de qualité mais nous possédons peu d'information à l'égard de la mise en oeuvre dans les classes. Le document *Zoom sur la maternelle/ prématernelle* (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992) présente les objectifs et moyens du programme mais il faut également connaître la réalité de l'application et l'implantation du programme dans les classes de prématernelle et son effet sur le rendement scolaire des enfants et leur adaptation sociale.

Sur le plan pédagogique, cette étude est riche car elle s'intéresse à trois aspects de l'implantation du programme soit 1) le climat d'apprentissage, 2) les pratiques éducatives et 3) le partenariat famille-école à la prématernelle. Par ailleurs, l'effet est étudié non seulement sur le développement cognitif mais aussi sur le développement social de l'enfant. En effet, les études ayant évalué l'apport des programmes préscolaires sur le comportement de l'enfant sont beaucoup plus limitées que celles qui ont évalué la dimension cognitive (Zigler & Styfco, 1996; Zigler et al., 1992). Finalement, cette étude permet aussi de vérifier si les pratiques encourageant la réussite scolaire des élèves de prématernelle sont les mêmes que celles qui encouragent leur adaptation sociale. Plusieurs résultats intéressants ont été observés.

Le climat d'apprentissage

Les résultats ont démontré que certaines dimensions du climat d'apprentissage influencent positivement le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants de prématernelle. Ces résultats appuient une littérature de plus en plus abondante soulignant l'importance de la *qualité* des programmes (Ramey & Ramey, 1998; Rutter, 1983; Zigler et al., 1992; Zigler & Styfco, 1996). À ce sujet, Bryant et ses collaborateurs (1994) ont observé que les programmes de qualité sont associés à une amélioration du rendement scolaire des enfants de faible niveau socio-économique.

Conformément à la littérature (Charlesworth et al., 1991; Crawford, 1990; Fuchs et al., 1994; Rutter, 1983; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995; Wentzel, 1994), l'importance des règlements à la prématernelle a été démontrée dans cette étude. En effet, les enfants qui proviennent d'une classe qui se distingue par la présence, constance et rigueur de ses règlements obtiennent des scores plus élevés sur la variable rendement scolaire que les enfants qui proviennent d'une classe moins encadrée. L'encadrement des élèves est aussi associé à des scores moins élevés sur les échelles d'agressivité physique et indirecte des enfants de prématernelle.

Plusieurs dimensions du climat d'apprentissage ont eu une influence significative sur l'adaptation sociale sans toutefois avoir une influence significative sur le rendement scolaire. La participation dans la classe est notamment associée à un score plus faible à l'échelle d'hyperactivité chez l'enfant. Cette observation va dans la même direction que certains travaux réalisés auprès d'enfants hyperactifs (Whalen & Henker, 1985). Entre

autres, il a été suggéré que les tâches concrètes, actives et stimulantes répondent bien aux besoins des enfants hyperactifs (Whalen & Henker, 1985). Cependant, la participation des enfants a aussi été associée à des scores légèrement plus élevés sur l'échelle d'agressivité physique. Ceci n'est pas nécessairement surprenant si l'on considère le ratio élevé dans les classes de prématernelle. En effet, alors qu'en garderie, le nombre d'enfants par éducatrice varie de 6 à 10, le nombre d'élèves dans la classe de prématernelle se situe entre 16 et 22, diminuant de façon considérable l'attention individuelle que chaque enfant peut recevoir de son enseignante. Aussi, l'enfant de quatre ans est encore peu habile dans ses relations avec les pairs et son vocabulaire est limité, augmentant la probabilité qu'il gère ses conflits par des moyens directs. Par ailleurs, lorsque la participation des élèves est encouragée par des activités concrètes et stimulantes, les conflits sont davantage susceptibles de se manifester que lorsque la participation est peu encouragée, par exemple, dans un contexte d'écoute où l'enfant est plutôt passif.

Cette étude tente d'améliorer nos connaissances sur les prématernelles. Aussi, n'est-il pas précieux de connaître les stratégies les moins efficaces auprès des enfants de milieux défavorisés. Par exemple, cette étude montre que l'innovation pédagogique est associée à des scores plus élevés sur l'échelle d'anxiété-émotivité chez ces enfants. Une mise en garde doit être faite cependant dans l'interprétation de ce résultat.

En effet, la définition opérationnelle de l'innovation pédagogique renvoie notamment à des questions telles que « projets que les enseignantes trouvent intéressants » ou « qui sortent de l'ordinaire ». Il est possible que

ce soit le genre d'habiletés sollicitées par les innovations pédagogiques (par exemple, la prise d'initiative ou un plus grand recours à la production verbale) qui soit une source d'anxiété-émotivité pour ces enfants qui proviennent de milieux où les échanges « égalitaires » avec l'adulte sont peu valorisés et où prédominent les pratiques autoritaires. Dans ce contexte, le véritable problème résiderait dans la nature des innovations proposées.

Les pratiques éducatives

Parmi les pratiques éducatives considérées, certaines se sont avérées particulièrement bénéfiques pour l'enfant de prématernelle issu d'un milieu défavorisé notamment l'utilisation des idées des enfants, l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/ défis et l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe. Le tableau 8 a aussi démontré que plusieurs pratiques éducatives sont corrélées entre elles. Certaines pratiques éducatives ne sont donc pas indépendantes les unes des autres. Il est possible que les résultats observés portent sur la même variance.

Les résultats de cette étude démontrent que l'utilisation des idées des enfants est associée à une amélioration du rendement scolaire et à une diminution de l'agressivité indirecte des enfants. Parallèlement, Weikart (1987) a démontré dans une étude rigoureuse que le curriculum préscolaire le plus efficace est celui qui encourage les activités initiées par l'enfant lui-même. Ces constatations sont sans rappeler la théorie même de Piaget et ses principes fondamentaux du développement cognitif de l'enfant. L'autonomie des enfants dans leurs propres apprentissages aurait donc avantage à être encouragée dans les classes de prématernelle.

L'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis et/ou défis à atteindre semble aussi une pratique à encourager puisqu'elle est associée à une diminution de l'hyperactivité, de l'agressivité physique et de l'agressivité indirecte chez l'enfant. Cette pratique renvoie au concept de *renforcement*, un autre concept fondamental de la théorie de l'apprentissage. À cet égard, Archambault et Chouinard (1996) mentionnent que le renforcement ou la rétroaction positive constitue une stratégie plus efficace que la punition pour accroître la motivation et diminuer les comportements turbulents. Cependant, Janosz et ses collaborateurs (1998) soulignent la difficulté des éducateurs à appliquer ce principe dans le quotidien de leurs interventions (Langevin 1994, dans, Janosz et al., 1998). Parallèlement, les données recueillies dans cette étude indiquent que seulement 32% des enseignantes utilisent *souvent* un cahier individuel pour consigner les acquis/défis contre 68% qui n'utilisent *jamais/ rarement* cette pratique.

L'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe est associée à une diminution de l'agressivité physique, de l'agressivité indirecte et de l'hyperactivité. De plus, l'utilisation d'une marionnette pour favoriser les échanges ou pour négocier est associée à des scores plus élevés sur l'échelle de prosocialité chez les enfants. Ces observations appuient la pertinence des programmes de promotion des habiletés sociales des enfants tels les programmes *Fluppy* et *Brindami* (Grip-CPEQ), offerts dans plus de 250 écoles au Québec. À cet égard, une étude a démontré que l'apprentissage d'habiletés prosociales à l'enfance est un facteur de protection contre la délinquance à l'adolescence (Tremblay, 1995). Cependant, l'utilisation d'une marionnette a aussi été associée à des scores légèrement plus élevés sur l'échelle d'agressivité physique. Ces résultats

semblent, a priori, contradictoires. Par contre, nous avons discuté précédemment de l'effet des pratiques innovatrices sur les enfants de milieux défavorisés. Il est possible que les enfants issus de milieux défavorisés n'aient pas eu la chance d'expérimenter des façons nouvelles (par exemple, avec une marionnette) d'exprimer leurs émotions et des moyens de négociation avec autrui. Par ailleurs, l'utilisation d'une marionnette suppose que le langage soit suffisamment développé chez l'enfant. Or, les enfants issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des retards au niveau langagier que les enfants issus de milieux non défavorisés (Drolet, 1990). Pour ces enfants qui ne possèdent pas pleinement leurs habiletés verbales, l'agressivité physique représente souvent la solution pour s'exprimer et régler un conflit. L'apprentissage d'alternatives socialement plus acceptables peut prendre un certain temps.

Il convient maintenant de présenter quelques réflexions sur la dimension anxiété-émotivité de l'adaptation sociale. En effet, parmi les huit effets significatifs observés dans cette étude se manifestant dans la direction non attendue, cinq concernent la dimension anxiété-émotivité. Notamment, les résultats suggèrent que l'encadrement, l'usage de la marionnette, l'utilisation des idées des enfants et l'utilisation de la démarche réflexive sont associés à des scores plus élevés sur l'échelle d'anxiété-émotivité chez l'enfant de prématernelle issu de milieu défavorisé. Pourtant, plusieurs de ces stratégies sont aussi associées à des effets positifs comme à l'amélioration du rendement scolaire. Comment doit-on alors interpréter ces résultats? Trois pistes sont envisagées.

La première hypothèse a été introduite précédemment eu égard aux pratiques éducatives «nouvelles» ou «innovatrices». En effet, il est possible que les enfants issus de milieux défavorisés ne soient pas aussi bien préparés à ce type de pratiques éducatives ou qu'ils n'aient pas les «préalables nécessaires» à celles-ci en comparaison avec leurs pairs issus de milieux non défavorisés. À cet égard, il pourrait y avoir un problème de congruence entre les pratiques éducatives de l'école et la nature des pratiques parentales reçues à la maison. Parallèlement, il est probable que les enfants de milieux non défavorisés aient reçu plus de stimulation à l'égard de ces pratiques à la garderie ou dans leur environnement familial que les enfants issus de milieux défavorisés. Par ailleurs, puisque le curriculum pédagogique, les valeurs véhiculées à l'école et les critères de réussite scolaire sont généralement établis en fonction de la «classe-moyenne» (Crawford, 1990; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Leung, 1992), il est possible que l'approche utilisée auprès de la «classe-moyenne» crée un certain niveau d'anxiété-émotivité auprès des enfants issus de milieux défavorisés.

La deuxième hypothèse envisagée réside dans la possibilité que certaines pratiques comme l'encadrement, l'innovation pédagogique, l'utilisation des idées des enfants et l'utilisation de la démarche réflexive augmentent effectivement le niveau d'anxiété-émotivité chez l'enfant de prématernelle qu'il soit issu de milieu défavorisé ou non. À cet égard, il aurait été intéressant d'avoir eu deux groupes-contrôle dans cette étude; 1) un groupe d'enfants issus de milieux non défavorisés fréquentant la prématernelle et 2) un groupe d'enfants issus de milieux défavorisés ne fréquentant pas la prématernelle.

Concernant la possibilité que certaines pratiques éducatives augmentent le niveau d'anxiété-émotivité chez l'enfant, il a déjà été mentionné à cet égard que les jeunes enfants ont besoin de routines et de stabilité, ce qui augmente leur sentiment de sécurité face au monde extérieur. Les pratiques éducatives "nouvelles" et "différentes" peuvent certes être anxiogènes pour les jeunes enfants. Cependant, cette observation n'est pas nécessairement négative puisque l'anxiété peut prévenir les comportements inappropriés (Tremblay, 1995). En effet, Tremblay (1995) a démontré que les garçons de maternelle un peu anxieux sont moins susceptibles de devenir délinquants à l'adolescence que les jeunes garçons qui ne sont pas du tout anxieux. La présence d'un certain niveau d'anxiété-émotivité chez l'enfant pourrait donc être favorable. Par ailleurs, il n'est aucunement ici question d'un niveau d'anxiété problématique. En effet, les résultats renvoient à des scores se situant autour de 1,9 sur une échelle d'anxiété-émotivité qui varie de 0 à 15 (tableau 11).

La troisième hypothèse explore la possibilité que les pratiques éducatives « innovatrices » soient mal utilisées dans les classes. Entre autres, il est possible que les enseignantes utilisant ces pratiques manquent d'habiletés pour les gérer adéquatement dans leur classe surtout si elles n'ont pas été formées à cet effet (se référer au tableau 29). Ces pratiques pourraient donc être mal intégrées par les enseignantes. Par ailleurs, soulignons que les données concernant les pratiques éducatives ont été obtenues par les enseignantes. À cet effet, puisqu'il s'agit d'un rapport verbal, il n'est pas certain que les enseignantes disant faire appel à ces procédés sont celles qui les pratiquent le plus. Une analyse plus approfondie de ces résultats par des observations en classe serait recommandée.

Les stratégies qui améliorent le rendement scolaire sont-elles les mêmes que celles qui favorisent l'adaptation sociale?

Si on s'intéresse aux stratégies susceptibles d'améliorer la qualité des classes de prématernelle, il y a également lieu de se demander si les stratégies qui améliorent le rendement scolaire sont les mêmes que celles qui favorisent l'adaptation sociale. Les résultats suggèrent que oui mais il existe une nuance. En effet, ces derniers montrent que les stratégies associées à une amélioration du rendement scolaire sont également associées à une modification de l'adaptation sociale. Par contre, la relation inverse n'est pas nécessairement observée. Certaines stratégies associées à une amélioration de l'adaptation sociale *ne sont pas* associées à une amélioration du rendement scolaire, du moins, à court terme. En effet, il est possible que les effets de l'amélioration du comportement sur le rendement scolaire ne se fassent sentir que plus tard, si les acquis se maintiennent.

Le partenariat famille-école

Les résultats de cette étude montrent que l'implication parentale est associée à une amélioration du rendement scolaire des enfants de prématernelle issus de milieux défavorisés. Parallèlement, plusieurs auteurs ont démontré une relation positive entre l'implication des parents dans le processus scolaire de l'enfant et le rendement scolaire de ce dernier (Epstein, 1995; Greenwood & Hickman, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jones et al., 1997; Levasseur et al., 1994; Shriver et al., 1993). Pour tenter d'expliquer la relation entre l'implication parentale et le rendement scolaire de l'enfant, Grolnick et Slowiaczek (1994) émettent l'hypothèse que par sa

participation, le parent démontre à son enfant l'importance qu'il accorde à la scolarisation de ce dernier. Par ailleurs, les aspirations scolaires que les parents entretiennent à l'égard de l'enfant sont également un prédicteur important de sa réussite scolaire (Greenwood & Hickman, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Les résultats de cette étude montrent que certaines enseignantes encouragent davantage l'implication parentale, et ce, indépendamment du niveau socioéconomique des parents. En encourageant l'implication parentale, les enseignantes transmettent aux parents le message qu'ils sont les premiers et principaux éducateurs de leurs enfants. Les programmes qui encouragent le partenariat avec les parents sont donc souhaités comme l'ont souligné d'autres auteurs (Chafel, 1992; Peters, 1988, Weikart, 1987). Les parents devraient notamment être orientés sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études (Seefeldt et al., 1998).

Bien que la participation des parents aux activités organisées par le milieu scolaire soit positivement associée au rendement scolaire de l'enfant dans cette étude, la fréquence des rencontres entre le parent et l'enseignante est toutefois négativement associée au comportement de l'enfant, en ce qui a trait notamment à la dimension de l'hyperactivité. En effet, cette étude montre qu'il existe un lien entre la fréquence des contacts parents – enseignante et le niveau d'hyperactivité de l'enfant. Cependant, le devis de recherche ne permet pas de conclure ici de lien de causalité. Deux hypothèses sont possibles. 1) D'abord, il est probable qu'une enseignante éprouvant des difficultés avec un enfant qui adopte des comportements hyperactifs tente de contacter ses parents fréquemment. 2) Par contre, il est

aussi possible que les parents d'un enfant actif et bougeant contactent l'enseignante parce qu'ils sont inquiets ou découragés, voulant s'assurer que l'enfant s'intègre bien dans la classe. Cependant, les contacts parents - enseignant sont plus souvent initiés par l'enseignant que les parents (Cunningham, Benness & Siegel, 1988). À cet égard, Dubé (1992) suggère que plus l'enfant a un comportement difficile à gérer en classe, plus l'enseignant risque de contacter les parents afin de tenter d'améliorer la situation. Cette observation appuie l'idée voulant qu'une communication initiée par le milieu scolaire (direction ou enseignant) est habituellement gage de mauvaises nouvelles et pourrait expliquer la réticence de certains parents à entretenir un partenariat avec l'école (Levasseur et al., 1994).

Implantation du programme

Les résultats de l'étude montrent que l'implantation du programme d'une classe à l'autre varie en ce qui a trait aux pratiques éducatives et au partenariat famille-école. Par exemple, les résultats montrent que certaines enseignantes encouragent davantage l'implication parentale, et par conséquent, la participation des parents est plus élevée dans ces classes. Par ailleurs, soulignons que les enseignantes qui encouragent l'implication parentale sont également celles qui adoptent les meilleures pratiques éducatives (voir à cet effet, les corrélations des variables indépendantes ; tableau 9) .

Il existe également une corrélation positive entre l'âge de l'enseignante, ses années d'expérience professionnelle, l'implication des parents dans sa classes et les pratiques éducatives qu'elle utilise. En effet,

plus l'enseignante est âgée et plus elle possède d'expérience d'enseignement, plus elle est susceptible d'encourager l'implication des parents de ses élèves .

Au sujet de l'implantation du programme, soulignons que 17% des enseignantes ne connaissent pas le document *Zoom sur la maternelle*, document dans lequel on retrouve le *profil d'intervention en prématernelle 4 ans*. Au total, environ la moitié des enseignantes ne consultent pas ce document se voulant pourtant «un guide d'action et de repérage» (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992). Parallèlement, 70% des enseignantes n'ont jamais reçu de formation sur le programme *Opération Renouveau*. Ces constatations peuvent apparaître alarmantes. Par contre, il faut considérer la faible ancienneté d'une proportion importante d'enseignantes (tableau 2). En effet, 55% des enseignantes de cette étude ont moins de 5 années d'expérience professionnelle à titre d'enseignante. De plus, 24% d'entre elles n'ont aucune expérience au niveau de la prématernelle 4 ans; 28% en ont une année et 21% en ont 2 années. Au total, 73% des enseignantes de l'étude ont moins de 2 années d'expérience professionnelle au niveau de la prématernelle 4 ans. Il apparaît donc primordial d'investir davantage dans la formation des enseignants.

La réforme récente du système d'éducation a rajeuni considérablement la moyenne d'âge des enseignants. L'instauration de maternelles à temps complet et de programmes d'incitation à la retraite a créé de nombreux postes qui ont été comblés par de jeunes enseignants. Par ailleurs, les écoles ayant connu différents problèmes (manque de locaux, organisation rapide du service de garde, difficulté à recruter des enseignants), il est possible que le

temps, l'énergie et les budgets aient été investis ailleurs que dans la formation, là où l'urgence était manifestement plus importante.

Limites de l'étude

Cette étude comporte quelques limites méthodologiques. D'abord, concernant les variables indépendantes, il a été mentionné auparavant que le *Questionnaire sur les pratiques éducatives dans les classes de prématernelle* a été élaboré par notre équipe à partir d'instruments déjà disponibles. Bien que les propriétés psychométriques du questionnaire soient satisfaisantes, cet instrument n'a pas été validé par d'autres études connexes. Par ailleurs, mentionnons que les variables indépendantes sont basées sur le rapport verbal des enseignantes et non sur des données objectives. Il y a donc un risque de désirabilité sociale dans les réponses des enseignantes à ces questions. Des observations en classe aurait été recommandées.

En ce qui concerne les variables dépendantes, deux limites doivent être soulevées. D'abord, un seul outil d'évaluation du rendement scolaire a été utilisé. Qui plus est, cet outil évalue le vocabulaire d'écoute du sujet, le français par défaut. Nous avons déjà souligné à cet égard que l'*ÉVIP* est un instrument moins approprié pour les enfants non-francophones qui représentent néanmoins le tiers de l'échantillon de l'étude. Deuxièmement, les résultats concernant l'adaptation sociale devraient être interprétés avec précaution. En effet, les comportements des enfants ont, en moyenne, peu varié au cours de l'année scolaire. Cependant, puisque le nombre de sujets dans cette étude est élevé, il est possible que de petites *modifications comportementales* aient provoqué des résultats statistiquement significatifs.

Ainsi, il faut prendre en considération qu'avec un échantillon très grand, l'obtention de résultats statistiquement significatifs est davantage probable malgré de faibles variances au sein des groupes (Abelson, 1995). Par contre, mentionnons néanmoins que l'ampleur des effets de certaines pratiques éducatives est relativement élevée en comparaison avec ce qui est suggéré dans la littérature. À cet égard, Rutter (1983) mentionne que les variables scolaires expliquent en moyenne à peine 2 ou 3% de la variance observée chez les enfants. Dans cette étude par contre, certains effets se sont avérés plus élevés. Par exemple, l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe présente un F carré de 10,3%.

Le devis de recherche comporte aussi ses limites. Soulignons notamment, l'absence d'un groupe-contrôle. En effet, il aurait été intéressant d'évaluer un groupe d'enfants issus des mêmes quartiers défavorisés mais ne fréquentant pas la prématernelle. Parallèlement, il aurait aussi été précieux de comparer les données disponibles avec un second groupe-contrôle constitué d'enfants fréquentant la prématernelle mais étant issus d'un quartier non défavorisé. La présence de groupes-contrôle dans cette étude a néanmoins été impossible à réaliser.

Concernant le devis de recherche, mentionnons aussi que les données ont été traitées à l'échelle du groupe plutôt qu'à l'échelle individuelle. Par exemple, les pratiques éducatives ont été évaluées à l'échelle de la classe entière. Bien que cette façon de faire soit appropriée et courante dans la littérature, il faut néanmoins considérer la possibilité qu'une enseignante interagisse différemment avec chacun des enfants de sa classe. Par ailleurs, l'implication parentale a également été mesurée au niveau de la classe et non

de façon individuelle pour chaque enfant. L'implication parentale a aussi été mesurée en terme quantitatif seulement. Cependant, le nombre de rencontres et/ou contacts entre les parents et l'enseignante ne nous renseigne en rien quant à la qualité de ces rencontres. Il aurait été intéressant d'en connaître davantage sur la qualité du partenariat famille-école.

Finally, le devis de recherche ne permet pas non plus d'établir de relations directes de cause à effet entre les caractéristiques de l'environnement scolaire et le rendement scolaire et comportemental des enfants pauvres de prématernelle. Le devis de recherche permet tout au plus d'établir quelles sont les caractéristiques associées à des scores plus élevés sur les échelles du rendement scolaire et de l'adaptation sociale.

Conclusion

Cette étude a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques de l'environnement scolaire associées à l'amélioration du rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants de prématurés issus de milieux défavorisés. Parmi les caractéristiques étudiées, l'encadrement, l'utilisation des idées des enfants, l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/ défis, l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe et le partenariat famille-école se sont avérés particulièrement bénéfiques pour les enfants. Les résultats ont aussi suggéré que les stratégies susceptibles d'améliorer le rendement scolaire sont essentiellement les mêmes que celles qui favorisent l'adaptation sociale.

Cette étude est riche d'un point de vue clinique et ses retombées pratiques sont nombreuses. Entre autres, cette étude illustre la pertinence d'encourager l'autonomie des enfants dans leurs apprentissages scolaires. Les résultats appuient donc la réforme de l'éducation concernant le nouveau curriculum. En effet, la Réforme privilégie les nouveaux programmes axés sur l'enseignement stratégique et la pédagogie par projets (Cantin, 1999). Parallèlement, les résultats obtenus dans cette étude soulignent la pertinence de l'utilisation d'affiches pour expliquer les règles en groupe et les étapes de résolution de problème et la pertinence de l'utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis/ défis de chaque enfant. Encore ici, nos données empiriques semblent appuyer les nouvelles approches pédagogiques de la Réforme accompagnées d'un mode d'évaluation plus qualitatif. À ce sujet, l'abolissement du bulletin tel qu'il est connu a été proposé au profit d'un dossier-élève qui rendrait davantage justice aux acquis et réalisations de l'élève.

Puisque la prématernelle représente ici la première étape d'une longue carrière sur les bancs de l'école, il est primordial d'offrir aux enfants un environnement qui respecte leur rythme d'apprentissage et leurs caractéristiques socio-démographiques et culturelles afin que leur vécu scolaire soit rapidement associé à quelque chose de positif. Dans une perspective développementale, il est important que l'enfant développe très tôt un sentiment d'appartenance face à l'école et un niveau de motivation susceptible de prévenir le décrochage scolaire à long terme. Puisque d'autres municipalités ont déjà mis en place des prématernelles 4 ans pour répondre aux besoins des enfants de milieux défavorisés depuis 1991, cette étude est aussi riche d'un point de vue politique.

Les stratégies éducatives efficaces étant désormais connues, il convient maintenant de les mettre en pratique dans les classes de prématernelle. Ceci n'est pas nécessairement facile. En effet, une proportion considérable d'enseignantes connaissent les meilleures stratégies à adopter sans toutefois les appliquer dans leur vécu quotidien pour différentes raisons. La recherche doit désormais s'intéresser aux conditions qui provoquent une résistance au changement. S'il est important de connaître les meilleures stratégies possibles à adopter dans une classe, il est d'autant plus précieux de connaître "pourquoi" certaines enseignantes ne les mettent pas en pratique et "comment" nous pouvons en encourager l'application. À cet égard, il est fort probable que la formation continue chez les enseignants, le support et la supervision professionnelle ainsi que les ressources financières suffisantes soient quelques-unes des conditions facilitantes sur lesquelles il faudra davantage s'attarder.

Références

Abelson, R.P. (1995). Statistics as Principled Argument. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Agresti, A., & Finlay, B. (1997). Statistical methods for the social sciences. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal: Gaëtan Morin.

Becker, H.J., & Epstein, J.L. (1983). Parent involvement : A survey of teacher practices. The Elementary School Journal, 83(2), 85-102.

Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. Child Care Quarterly, 14(2), 103-129.

Bonnier-Tremblay, F. (1977). Dedapam : Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle (projet de recherche- 3^e et dernier rapport, 1971-1976). Montréal : CÉCM, bureau de psychologie.

Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K., & Liaw, F. (1995). The learning, physical, and emotional environment in the home in the context of poverty : The Infant Health and Development Program. Children in Youth Services Review, 17(1/2), 251-276.

Bryant, D.M., Burchinal, M., Lau, L.B., & Sparling, J.J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. Early Childhood Research Quarterly, 9, 289-309.

Cantin, J. (1999). Les TIC en classe. La réforme : un petit pas vers l'avant? Nouvelles, CEQ, 41-42.

CECM. (1995). Un guide d'intervention école-famille au préscolaire. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

CECM. (1993). 5^{ème} Plan d'action. Opération Renouveau. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

Chafel, J.A. (1992). Head Start : Making «quality» a national priority. Child & Youth Care Forum, 21(3), 147-163.

Charlesworth, R., Hart, C.G., & Burts, D.C. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. Early Child Development and Care, 70, 17-35.

Christenson, S.L., Hurley, C.M., Sheridan, S.M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. School Psychology Review, 26(1), 111-130.

Comer, J.P., & Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. The Elementary School Journal, 91(3), 272-277.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1992). Zoom sur la maternelle : profil d'intervention en maternelle 4 ans à demi-temps et en maternelle 5 ans à plein temps en milieux défavorisés. Montréal.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1990). Les enfants de milieux défavorisés et des communautés culturelles. Mémoire au ministère de l'éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Montréal.

Consortium for Longitudinal Studies. (1983). As the twig is bent : Lasting effects of preschool programs. Hillsdale, NJ : Earlbaum.

Crawford, J. (1990). Teaching effectiveness in chapter 1 classrooms. The Elementary School Journal, 1, 33-46.

Cunningham, C.E., Bennes, B.B., & Siegel, L.S. (1988). Family Functioning, Time Allocation, and Parental Depression in the Families of Normal and ADDH Children. Journal of Clinical Psychology, 17(2), 169-177.

Drolet, M. (1990) L'enseignement en milieu socio-économique faible. Montréal : Commissions des écoles catholiques de Montréal.

Dubé, R. (1992). Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant. Boucherville : Gaëtan Morin.

Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Manuel pour les formes A et B. Toronto : Psycan.

Epstein, J.L. (1995). School/ family/ community partnerships. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.

Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. The Elementary School Journal, 86(3), 277-294.

Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent-involvement in inner-city elementary and middle schools. The Elementary School Journal, 91(3), 289-305.

Forgette-Giroux, R., Richard, M., & Michaud, P. (1995). L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves. Revue Canadienne de l'Éducation, 20(3), 367-377.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Phillips, N. (1994). The relation between teacher's beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. The Elementary School Journal, 94(3), 331-345.

Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement : Implications for teacher education. The Elementary School Journal, 91(3), 279-288.

GRIP (1997). Étude sur le développement des enfants en prématernelle 4 ans. Montréal : Université de Montréal.

Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65, 237-252.

Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. Journal of School Psychology, 27, 87-90.

Hedderson, J. (1991). SPSS/PC+ made simple. Belmont, Ca: Wadsworth.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., Brissie, J.S. (1992). Exploration in parent-school relations. Journal of Educational Research, 85, 287-294.

Huston, A.C. (1994). Children in poverty: Designing research to affect policy. Social Policy Report, 8(2), 1-12.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27(2), 285-306.

Janosz, M., & Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducatif à l'école secondaire: intervenir sur l'individu ou sur son milieu? Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 22(1), 33-55.

Jones, M., & Rowley, G. (1990). What does research say about parental participation in children's reading development? Evaluation and Research in Education, 4(1), 21-36.

Jones, I., White, C.S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. Early Education & Development, 8(2), 153- 168.

Kemple, K.M., Hysmith, C., Davis, G.M. (1996). Early childhood teachers' beliefs about promoting peer competence. Early Child Development and Care, 120, 145-163.

Kutsick, K., Vance, B., Schwarting, F.G., & West, R. (1988). A comparison of three different measures of intelligence with preschool children identified at-risk. Psychology in the Schools, 25, 270-275.

Laforge, H. (1981). Analyse multivariée pour les sciences sociales et biologiques avec application des logiciels BMD, BMDP, SPSS, SAS. Montréal: Études vivantes.

Lee, S. (1998). Mathematics learning and teaching in the school context: Reflections from cross-cultural comparisons. In S.G. Paris, & M. Wellman (Eds.), Global prospects for education: Development, culture, and schooling (pp. 45-77). Washington D.C.: American Psychological Association.

Leung, J.J. (1992). Sociocultural differences in students' cognition's and feelings about school learning and achievement. Dissertation Abstracts International, 52(7-A), 2470.

Levasseur, M., Tremblay, M., & Vermette, M. (1994). Guide d'intervention école-famille au préscolaire. Commission des écoles catholiques de Montréal. Montréal : Service de la formation générale.

Lubeck, S., DeVries, M., Nicholson, J., & Post, J. (1997). Head Start in transition. Early Education & Development, 8(3), 219-244.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. American Psychologist, 53(2), 185-204.

Michaud, P., Comeau, M., & Goupil, G. (1990). Le climat d'apprentissage: les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. Revue Canadienne de l'Éducation, 15(1), 57-71.

Michaud, P., Comeau, M., & Goupil, G. (1985). L'Inventaire du Climat d'Apprentissage: test et guide de l'utilisateur. Manuscrit non publié. Université Laval.

Montmarquette, C., Houle, R., Crespo, M., & Mahseredjian, S. (1989). Les interventions scolaires en milieu défavorisé: estimation et évaluation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Moos, R.H. (1979). Evaluating educational environments. San Francisco: Jossey Bass.

Morin, C. (1987). L'intervention avec et auprès des parents en milieux économiquement faibles. Commission des écoles catholiques de Montréal. Montréal : Service des études.

Olmsted, P.P. (1991). Parent involvement in elementary education : Finding from the follow through program. The Elementary School Journal, 91(3), 222-231.

Pagani, L.S., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). The influence of poverty upon children's classroom placement and behavior problems during elementary school: A change model approach. In G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), Consequences of growing up poor (pp.311-339). New York: Sage.

Paquet, G. (1998). Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite: un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 27(1), 75-106.

Payne, D.A., McGee-Brown, M., Taylor, P., & Dukes, M. (1993). Development and validation of a family environment checklist for use in selecting at-risk participants for innovative educational preschool programs. Educational and Psychological Measurement, 53, 1079-1084.

Peters, D.L. (1988). Head Start's influence on parental and child competence. In S.K. Steinmetz (Ed.), Family and support systems across the life span (pp. 73-97). New York : Plenum Press.

Powell, D.R. (1987). Comparing preschool curricula and practices : The state of research. In S.L. kagan and E.F. Zigler (Eds.), Early schooling: The national debate (pp.190-211). Chelsea, MI : Yale University Press.

Power, T.J. (1985). Perceptions of competence : How parents and teachers view each other. Psychology in the Schools, 22, 68-78.

Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1986). Teachers' interactions with middle and lower SES preschool boys and girls. Journal of Educational Psychology, 78(6), 495-498.

Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (1998). Early intervention and early experience. American Psychologist, 53(2), 109-120.

Reynolds, A.J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. Early Childhood Research Quarterly, 7, 441-462.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research finding and policy implications. Child Development, 54, 1-29.

Seefeldt, C., Denton, K., Galper, A., & Younoszai, T. (1998). Former Head Start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education. The Elementary School Journal, 98(4), 339-349.

Sharpe, P. (1991). Parental involvement in preschools, parents' and teachers' perceptions of their roles. Early Child Development and Care, 71, 53-62.

Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J. (1996). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), Handbook of Early Childhood Intervention (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.

Shriver, M.D., Kramer, J.J., & Garnett, M. (1993). Parent involvement in early childhood special education : Opportunities for school psychologists. Psychology in the Schools, 30, 264-273.

Smith, M.W., & Dickinson, D.K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 9, 345-366.

Statistiques Canada (1995). Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes. Matériel d'enquête pour la collecte des données de 1994-1995 Cycle 1.Équipe de projet «Les approches efficaces» pour les enfants – Programme de développement de l'information. Catalogue 95-01F.

Stevens, J. (1992). Applied multivariate statistics for the social sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. Child Development, 66, 09-223.

Swick, K.J., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. Early Childhood Research Quarterly, 4(1),19-29.

Taylor, A.R., & Machida, S. (1994). The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. Early Childhood Research Quarterly, 9, 387-405.

Tremblay, R. E. (1995). La violence chez les jeunes, compréhension et intervention. Montréal: Éditions Sciences et Culture.

Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. Journal of Abnormal Child Psychology, 19(3), 285-300.

Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L.S., Masse, L.C., Vitaro, F. & Phil, R. (1995). Bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys : A longitudinal impact study through adolescence. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63(4), 560-568.

Weikart, D.P. (1987). Curriculum quality in early education. In S.L. Kagan and E.F. Zigler (Eds.), Early schooling : The national debate (pp.168-189). Chelsea, MI : Yale University Press.

Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. Journal of Educational Psychology, 86(2), 173-182.

Whalen, C.K., & Henker, B. (1985). The social worlds of hyperactive (ADHD) children. Clinical Psychology Review, 5, 447-478.

White, K.R., Taylor, M.J., & Moss, V.D. (1992). Does research support claims about the benefits on involving parents in early intervention programs? Review of Educational Research, 62(1), 91-125.

Zigler, E.F., & Styfco, S. (1996) Head Start and early childhood intervention: The changing course of social science and social policy. In. E.F. Zigler and S.L. Kagan (Eds.), Children, families, and government: Preparing for the twenty-first century (pp. 132-155).

Zigler, E.F., & Styfco, S.J. (1994). Is the Perry Preschool better than Head Start? Yes and no. Early Childhood Research Quarterly, 9, 269-287.

Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention. American Psychologist, 47(8), 997-1006.

Annexes

Annexe 1

Items retenus de l'ICA (Inventaire du Climat d'Apprentissage)

Participation

- En classe, les enfants sont souvent distraits.
- La plupart des enfants écoutent ce que je dis.
- En classe, il y a souvent des enfants qui perdent leur temps.
- En classe, plusieurs enfants sont dans la lune.
- Tous les enfants participent aux discussions.

Attachement mutuel

- En classe, les enfants se connaissent bien.
- En classe, il est facile de former des équipes.
- Les enfants ne sont pas intéressés à se connaître.
- En classe, tous les enfants sont amis.
- En classe, les enfants ont peu l'occasion de se connaître.
- Les enfants ont du plaisir à s'entraider.

Appui reçu

- Je donne mon attention à chaque enfant. *
- Pour les enfants, je suis plutôt un ami qu'un supérieur. *
- Je fais confiance aux enfants.
- Je prends un ton sévère pour parler aux enfants.
- Si un enfant désire me parler, je trouve le temps de l'écouter.
- En classe, les enfants sont punis pour des riens.

Importance de la tâche

- On s'en tient au sujet de l'activité comme c'était prévu. *
- Les activités d'apprentissage sont bien organisées.
- On commence toujours l'activité à temps. *
- En classe, on fait ce qu'on s'était proposé de faire.
- Les activités sont bien expliquées et tous les enfants savent quoi faire.
- On s'attend à ce que tous les enfants fassent les mêmes acquis. *

Règlements

- En classe, les règlements sont clairs.
- J'explique bien les règlements.
- Les enfants se font reprendre s'ils ne sont pas en place à temps. *
- J'applique bien les règlements.

Innovation pédagogique

- Je prépare des projets intéressants.
- En classe, les nouvelles idées sont encouragées. *
- Les enfants ont peu à dire quant à l'emploi du temps.
- J'aime les projets qui sortent de l'ordinaire.

* items ayant été modifiés de leur version originale

Annexe 2

Pratiques éducatives de l'enseignante

Pratiques éducatives

- Systeme d'émulation pour valoriser les efforts
 - Utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis /défis à relever
 - Organisation d'équipes de travail pour réaliser un projet
 - Utilisation d'une démarche pour lire un livre
 - Affichage des productions des enfants
 - Consigner les découvertes des enfants dans un livre ou sur des affiches
 - Utilisation d'une marionnette pour favoriser les échanges ou pour négocier
 - Utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe
 - Consigner sur une affiche les habiletés sociales acquises ou à acquérir
 - Utilisation des idées des enfants pour faire de nouvelles activités/ jeux
 - Utilisation de la démarche réflexive dans des situations vécues dans la classe
-

Activités de partenariat famille-école

Activités de partenariat des parents

- Rencontrent l'enseignante pour la remise du bulletin
 - Assistent aux réunions de parents
 - Assistent l'enseignante en classe pour certaines activités
 - Accompagnent le groupe de la classe lors de sorties sportives ou culturelles
 - se présentent dans la classe lors d'événements spéciaux (Noël, Halloween, etc.)
 - Participent à des ateliers parents-enfants
 - Conversations téléphoniques avec l'enseignante
 - Envoient des messages écrits à l'enseignante
 - Rencontrent l'enseignante pour discuter du rendement scolaire/ comportement
-

Annexe 3

Items du QECP (Questionnaire d'Évaluation du Comportement)

Hyperactivité

- Ne peut rester en place, est agité(e) ou hyperactif(ve)?
- Se laisse distraire, a de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?
- Remue sans cesse?
- Est incapable de se concentrer, ne peut maintenir son attention pour une longue période?
- Est impulsif(ve), agit sans réfléchir?
- A de la difficulté à attendre son tour dans un jeu ou en groupe?
- A de la difficulté à rester tranquille pour plus de quelques instants?
- Est inattentif(ve)?

Prosocialité

- Témoigne de la sympathie envers quelqu'un qui a commis une erreur?
- Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé?
- Offre d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre?
- S'il y a une dispute, tente de l'arrêter?
- Offre d'aider d'autres enfants qui ont de la difficulté à accomplir une tâche?
- Console un enfant qui pleure ou est bouleversé?
- Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés?
- Invite ceux qui regardent à prendre part à un jeu?
- Vient en aide à d'autres enfants qui ne se sentent pas bien?
- Saisit l'occasion de valoriser le travail d'enfants moins habiles?

Anxiété-émotivité

- Semble malheureux(euse), triste ou déprimé(e)?
- N'est pas aussi heureux(euse) que les autres enfants?
- Est trop craintif(ve) ou angoissé(e)?
- Est inquiet(ète)?
- Pleure beaucoup?
- Semble triste, malheureux(se), près des larmes ou bouleversé(e)?
- Est nerveux(se) ou très tendu(e)?
- A de la difficulté à s'amuser?

Agressivité physique

- Se bagarre souvent?
- Lorsqu'un enfant lui fait mal accidentellement, il (elle) suppose que cet enfant l'a fait exprès, se fâche et commence une bagarre?
- Attaque physiquement les autres?
- Menace les autres?
- Est cruel(le) envers les autres, les brutalise et fait preuve de méchanceté?
- Frappe, mord et donne des coups de pied à d'autres enfants?

Agressivité indirecte

- Lorsqu'il (elle) est fâché(e) contre quelqu'un, essaie d'en entraîner d'autres à détester cette personne?
- Lorsqu'il (elle) est fâché(e) contre quelqu'un, devient ami(e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?
- Lorsqu'il (elle) est fâché(e) contre quelqu'un, dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?
- Lorsqu'il (elle) est fâché(e) contre quelqu'un, dit aux autres : ne restons pas avec lui (elle)?
- Lorsqu'il (elle) est fâché(e) contre quelqu'un, raconte les secrets de cette personne à quelqu'un d'autre?

Annexe 4

Nombre de sujets valides par classe

| groupe-classe | fréquence | pourcentage valide |
|----------------|------------|--------------------|
| 1 | 13 | 3,5 |
| 2 | 17 | 4,6 |
| 3 | 15 | 4,0 |
| 4 | 6 | 1,6 |
| 5 | 9 | 2,4 |
| 6 | 7 | 1,9 |
| 7 | 6 | 1,6 |
| 8 | 9 | 2,4 |
| 9 | 16 | 4,3 |
| 10 | 11 | 3,0 |
| 11 | 11 | 3,0 |
| 12 | 19 | 5,1 |
| 13 | 15 | 4,0 |
| 14 | 15 | 4,0 |
| 15 | 26 | 7,0 |
| 16 | 14 | 3,8 |
| 17 | 16 | 4,3 |
| 18 | 17 | 4,6 |
| 19 | 17 | 4,6 |
| 20 | 12 | 3,2 |
| 21 | 15 | 4,0 |
| 22 | 4 | 1,1 |
| 23 | 12 | 3,2 |
| 24 | 8 | 2,2 |
| 25 | 5 | 1,3 |
| 26 | 9 | 2,4 |
| 27 | 12 | 3,2 |
| 28 | 18 | 4,8 |
| 29 | 14 | 3,8 |
| 30 | 4 | 1,1 |
| Total : | 372 | 100,0 |

Annexe 5

question de recherche # 1

Test de moyenne entre les deux groupes comparés sur la dimension participation des enfants

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | 1,29 | 370 | 0,198 |
| revenu familial | -1,84 | 303 | 0,067 |
| configuration familiale | -,29 | 295 | 0,775 |

Test de moyenne entre les deux groupes comparés sur la dimension attachement mutuel

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|---------|
| sexe | ,58 | 370 | 0,566 |
| revenu familial | -2,75 | 303 | 0,006** |
| configuration familiale | -,40 | 295 | 0,691 |

Test de moyenne entre les deux groupes comparés sur la dimension appui reçu

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|------|------|-------|
| sexe | -,18 | 370 | 0,857 |
| revenu familial | -,53 | 303 | 0,596 |
| configuration familiale | -,28 | 295 | 0,781 |

**Test de moyenne entre les deux groupes comparés
sur la dimension importance de la tâche**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,61 | 370 | 0,546 |
| revenu familial | ,59 | 303 | 0,554 |
| configuration familiale | -1,29 | 295 | 0,199 |

**Test de moyenne entre les deux groupes comparés
sur la dimension règlements**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,05 | 370 | 0,964 |
| revenu familial | -,67 | 303 | 0,505 |
| configuration familiale | -1,31 | 295 | 0,191 |

**Test de moyenne entre les deux groupes comparés
sur la dimension innovation pédagogique**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,04 | 370 | 0,972 |
| revenu familial | -1,75 | 303 | 0,081 |
| configuration familiale | -,49 | 295 | 0,626 |

question de recherche # 2

**Test de moyenne sur la pratique éducative
système d'émulation pour valoriser les efforts**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|------|------|-------|
| sexe | -,14 | 370 | 0,889 |
| revenu familial | ,25 | 303 | 0,807 |
| configuration familiale | ,36 | 295 | 0,718 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation d'un cahier individuel pour consigner les acquis**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,71 | 370 | 0,481 |
| revenu familial | -1,75 | 303 | 0,080 |
| configuration familiale | -,92 | 295 | 0,357 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
organisation d'équipes de travail pour réaliser un projet**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | -,90 | 299 | 0,370 |
| revenu familial | ,26 | 245 | 0,799 |
| configuration familiale | -1,34 | 237 | 0,180 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation d'une démarche pour lire un livre**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,02 | 370 | 0,985 |
| revenu familial | -1,88 | 303 | 0,060 |
| configuration familiale | -,69 | 295 | 0,493 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
consigner les découvertes des enfants dans un livre/ affiches**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|------|------|-------|
| sexe | ,37 | 273 | 0,714 |
| revenu familial | ,45 | 219 | 0,650 |
| configuration familiale | -,38 | 218 | 0,707 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation d'une marionnette pour favoriser les échanges/ négociier**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|------|------|-------|
| sexe | ,54 | 370 | 0,587 |
| revenu familial | 1,75 | 303 | 0,082 |
| configuration familiale | 1,26 | 295 | 0,210 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation d'affiches pour expliquer les règles de vie en groupe**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,97 | 370 | 0,334 |
| revenu familial | -1,21 | 303 | 0,226 |
| configuration familiale | -1,03 | 295 | 0,303 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
consigner sur une affiche les habiletés sociales acquises /à acquérir**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|------|------|-------|
| sexe | 1,50 | 356 | 0,134 |
| revenu familial | -,19 | 292 | 0,850 |
| configuration familiale | ,61 | 283 | 0,541 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation des idées des enfants pour faire de nouvelles activités/ jeux**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,31 | 370 | 0,761 |
| revenu familial | -1,59 | 303 | 0,114 |
| configuration familiale | ,48 | 295 | 0,635 |

**Test de moyenne sur la pratique éducative
utilisation de la démarche réflexive**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | ,28 | 361 | 0,782 |
| revenu familial | -1,56 | 298 | 0,119 |
| configuration familiale | -1,08 | 291 | 0,280 |

question de recherche # 3

**Test de moyenne entre les deux groupes comparés
sur la variable participation des parents**

| | t | d.l. | sig. |
|-------------------------|-------|------|-------|
| sexe | -1,14 | 370 | 0,255 |
| revenu familial | -1,22 | 303 | 0,224 |
| configuration familiale | ,06 | 295 | 0,952 |