

2m 11. 26 90. 10

Université de Montréal

Le rôle modérateur de deux caractéristiques des interventions préscolaires dans la relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire des enfants de 4 ans de la région de l'Estrie

par

Marie-Josée Letarte

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
Maîtrise ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

Juin 1998

© Marie-Josée Letarte



11 # 11 11

LB

1055

U54

1999

V.003



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Le rôle modérateur de deux caractéristiques des interventions préscolaires dans la relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire des enfants de 4 ans de la région de l'Estrie

présenté par:

Marie-Josée Letarte

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Frank Vitaro, président-rapporteur
Sylvie Normandeau, directrice de mémoire
Madeleine Baillargeon, évaluateur externe

Mémoire accepté le: 99-03-10

SOMMAIRE

La présente étude vérifie l'hypothèse selon laquelle la relation entre le cumul de facteurs de risque familial (niveau d'éducation de la mère, revenu familial, stress parental, pratiques et attitudes éducatives de la mère) et le niveau de préparation scolaire (cognitif, psychosocial et moteur) des enfants est modérée par certaines caractéristiques de l'expérience préscolaire à 4 ans (nombre de jours de fréquentation préscolaire des enfants et participation des parents à Passe-Partout ou à une maternelle 4 ans) et ce, en contrôlant le sexe et l'âge de l'enfant. Par ailleurs, elle vérifie lesquels, parmi les cinq facteurs de risque familial à l'étude, contribuent à établir une relation avec les caractéristiques familiales.

Pour ce faire, 183 enfants (101 garçons, 82 filles) de l'Estrie ainsi que leur mère ont été évalués après leur participation à une maternelle 4 ans ou à un programme Passe-Partout (1996-1997). Le niveau de préparation scolaire a été mesuré à l'aide de six instruments: le Lollipop mesure spécifiquement le niveau de préparation scolaire des enfants, l'Évip (Échelle de Vocabulaire en Images Peabody) évalue le langage réceptif des enfants, le WIPPSI-R donne un indice du quotient intellectuel de l'enfant, le Profil Socio-Affectif (PSA) complété par l'enseignante donne une cote globale d'adaptation sociale incluant l'agressivité, l'anxiété et la prosocialité et les sous-tests de la coordination des bras et de la coordination des jambes du McCarthy. Le revenu familial, la scolarité de la mère, le stress maternel ainsi que les pratiques et les attitudes éducatives de la mère sont obtenus de la mère à l'aide de questionnaires dont le Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents (Q.E.A.P.E.P.).

Les résultats obtenus infirment l'hypothèse de recherche. La relation négative entre le niveau de risque familial et le niveau de préparation scolaire n'est pas modérée par la fréquentation préscolaire. Toutefois, les résultats indiquent que plus le niveau de risque familial des enfants est élevé, plus ces derniers ont un faible niveau de préparation scolaire. Plus précisément, le score au Lollipop est positivement associé à la scolarité de la mère, tout comme le score à l'Évip qui est aussi influencé négativement par le stress maternel. Par ailleurs, plus les enfants fréquentent assidûment leur programme préscolaire, plus ils ont un niveau de préparation scolaire cognitif (Lollipop) et psychosocial (PSA) élevé. L'intervention préscolaire offerte aux enfants québécois de quatre ans ne permet cependant pas d'éliminer l'écart entre les enfants de familles économiquement plus favorisées et ceux de familles économiquement moins bien nanties issus d'un même milieu socio-économique considéré défavorisé par le ministère de l'éducation du Québec à l'entrée à l'école, tel que souhaité par le ministère de l'éducation du Québec (1981).

MOTS CLÉS: niveau de préparation scolaire, facteurs de risque familial, fréquentation préscolaire

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	i
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	x
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	5
Définition et opérationnalisation du niveau de préparation scolaire.....	6
Définition du niveau de préparation scolaire.....	6
Opérationnalisation du niveau de préparation scolaire.....	8
Importance de favoriser un meilleur niveau de préparation scolaire.....	13
Impact de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire.....	14
Impact de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire.....	17
Impact de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire.....	20
Facteurs associés au niveau de préparation scolaire.....	23
Facteurs associés à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire.....	24
Facteurs associés à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire.....	36
Facteurs associés à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire.....	50
Programmes éducatifs préscolaires québécois.....	52
Questions et hypothèses de recherche.....	63
Méthodologie.....	68
Description des sujets.....	69
Description de l'échantillon.....	69
Description de la population cible.....	70

Chronologie de la cueillette des données.....	72
Instruments de mesure.....	72
Niveau de préparation scolaire.....	73
Caractéristiques familiales.....	76
Caractéristiques de l'expérience préscolaire.....	78
Résultats.....	79
Analyses préliminaires.....	80
Caractéristiques de l'échantillon.....	80
Constitution de la variable dépendante du niveau de préparation scolaire.....	82
Constitution de la variable des facteurs de risque familial.....	83
Vérification de l'hypothèse concernant le modèle modérateur.....	86
Modèle modérateur et régression linéaire.....	86
Constitution de la première variable modératrice: nombre de jours de fréquentation préscolaire.....	87
Constitution de la seconde variable modératrice: participation des parents au programme.....	89
Constitution de la variable d'interaction entre le niveau de risque familial et la fréquentation préscolaire.....	90
Vérification de l'hypothèse concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire.....	90
Vérifications de base.....	91
Points déviants.....	91
Normalité de distribution des différentes variables.....	93
Postulats de base de la régression.....	94
Résultats concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire.....	97
Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop.....	97
Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip.....	100

Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA.....	101
Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras du McCarthy.....	104
Résultats concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire.....	105
Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop.....	106
Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip.....	107
Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA.....	108
Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras du McCarthy.....	109
Discussion.....	111
La relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire.....	112
La relation entre la fréquentation préscolaire et le niveau de préparation scolaire.....	120
L'effet modérateur de la fréquentation préscolaire par rapport aux facteurs de risque familial sur le niveau de préparation scolaire.....	128
Mesure du niveau de préparation scolaire.....	135
Complémentarité des quatre mesures utilisées.....	135
Mesure de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire.....	136

Mesure de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire...	137
Mesure de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire.....	139
Conclusion.....	141
Ouvertures méthodologiques pour de futures recherches.....	142
Suggestions d'interventions en relation avec les résultats.....	146
Références.....	150
Remerciements.....	xi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Instruments utilisés dans les recherches pour mesurer les aspects cognitif, psychosocial et physique du niveau de préparation scolaire.....	9
Tableau 2 :	Habilités évaluées par chacun des tests de niveau de préparation scolaire.....	11
Tableau 3 :	Caractéristiques de l'échantillon.....	81
Tableau 4 :	Corrélation entre les différentes mesures du niveau de préparation scolaire.....	83
Tableau 5 :	Corrélation entre les facteurs de risque familial et les différents aspects du niveau de préparation scolaire.....	85
Tableau 6 :	Tableau de contingence entre la fréquentation préscolaire des enfants et la participation des parents au programme auquel ils participent.....	89
Tableau 7 :	Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec le Lollipop.....	98
Tableau 8 :	Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec l'Évip.....	100
Tableau 9 :	Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec le PSA.....	102
Tableau 10 :	Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec la coordination des bras du McCarthy.....	104
Tableau 11 :	Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop.....	106
Tableau 12 :	Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip.....	108

Tableau 13 : Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA.....	108
Tableau 14 : Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras au McCarthy.....	109

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Hypothèse concernant l'effet modérateur des caractéristiques préscolaires.....	67
Figure 2 :	Distribution du nombre de jours de fréquentation préscolaire.....	88

INTRODUCTION

Les chercheurs et les intervenants s'entendent pour dire que la pauvreté affecte de façon importante le développement et que le rendement scolaire de l'enfant (Entwisle & Alexander, 1993). En effet, le revenu familial et l'éducation des parents, souvent utilisés comme indicateurs de pauvreté sont liés à la fois au développement cognitif et psychosocial des enfants (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). L'impact si important de la pauvreté peut s'expliquer par le fait que cette variable affecte, entre autres, la qualité du milieu familial (Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994). Hashima et Amato (1994) ont observé que la pauvreté est négativement associée à la perception d'un réseau de soutien social. Ces auteurs démontrent aussi que les parents ayant un faible réseau social rapportent plus de pratiques éducatives punitives, et ce, surtout lorsqu'ils sont pauvres. Il semble enfin que la durée de la situation de pauvreté ait un impact important sur le développement de l'enfant.

Au Québec, depuis les années 1960, la réalité des familles a beaucoup changé. Par exemple, il y a de plus en plus de familles monoparentales. Il s'avère que les enfants vivant dans ce type de familles sont pauvres. En effet, alors que le revenu familial moyen d'une famille biparentale était de 41 832\$ en 1991, celui d'une famille monoparentale était de 20 637\$ (Ministère de la santé et des services sociaux, 1991). Sachant que la pauvreté affecte l'ensemble du développement de l'enfant, on observe, au Québec, comme dans l'ensemble de l'Amérique du nord, une hausse des problèmes sociaux comme l'abus des parents (violence, négligence, abus émotionnels, etc.) et les troubles du comportement externalisés (délinquance, violence, consommation de drogue et d'alcool, etc.) et internalisés (suicide, décrochage scolaire, retrait social, etc.). La première solution envisagée pour l'ensemble de ces problèmes par les

autorités gouvernementales est la prévention (Ministère de la santé et des services sociaux, 1991).

À ce sujet, les programmes préscolaires Head Start ont été implantés dans les milieux défavorisés aux États-Unis dans les années 1960. Ces programmes d'éducation préscolaire avaient pour but d'offrir la stimulation nécessaire aux enfants de milieux défavorisés et ainsi réduire les inégalités sociales existant entre les riches et les pauvres à l'entrée à l'école (Bigras & Fortin, 1996). Dans le même sens, en 1990, le président Clinton a annoncé que le premier objectif en éducation pour les États-Unis était que d'ici l'an 2000, tous les enfants entrent à l'école avec un niveau de préparation scolaire qui leur permettra d'apprendre (National Association for Education of Young Children [NAEYC], 1990).

Parallèlement, au Québec, les programmes de maternelle 4 ans et les programmes d'éducation préscolaire Passe-Partout sont apparus il y a une vingtaine d'années. Ces programmes ont été instaurés dans la même optique que les programmes Head Start, c'est-à-dire qu'ils faisaient partie d'un plan pour la lutte contre la pauvreté (Hamel, 1995). En continuité avec cette orientation, en 1997, la ministre de l'éducation, Pauline Marois, annonçait un virage dans l'éducation. Celui-ci prévoit la mise sur pied des maternelles 5 ans à temps plein pour tous les enfants du Québec (Ministère de l'éducation du Québec, 1997).

Visiblement, les autorités gouvernementales semblent accorder de plus en plus d'importance à l'intervention scolaire précoce pour que tous les enfants entrent à l'école avec le même niveau de préparation scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1997). Avec une telle perspective de société, il semble fondamental de mieux

déterminer l'ensemble des facteurs qui peuvent favoriser un bon niveau de préparation scolaire pour tous les enfants. L'objectif général du présent mémoire consiste à étudier la relation existant entre deux caractéristiques de l'expérience préscolaire et le niveau de préparation scolaire ainsi qu'entre des facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire chez les enfants de la région de l'Estrie de même que le rôle modérateur de la fréquentation préscolaire par rapport aux variables familiales.

Dans un premier temps, la définition du niveau de préparation scolaire sera présentée dans le cadre du contexte théorique ainsi que la pertinence de l'étude de ce concept et les facteurs qui lui ont été associés dans la littérature. Par la suite, la section de la méthodologie présentera la description des sujets à l'étude, la chronologie de la cueillette des données et les instruments de mesure utilisés. Enfin, les résultats de la présente étude seront exposés puis discutés.

CONTEXTE THÉORIQUE

La principale variable à l'étude dans le cadre de la présente recherche est le niveau de préparation scolaire. Il est donc important de bien définir cette variable et de vérifier comment elle a été opérationnalisée jusqu'à maintenant, ce qui sera fait au début de la présente section. L'impact du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire de l'enfant sera ensuite discuté afin de justifier la pertinence de l'étude des prédicteurs de la variable à l'étude. Par la suite, un inventaire des différents facteurs qui lui ont été associés dans la littérature sera présenté. Enfin, les programmes éducatifs préscolaires québécois seront exposés, puis la question de recherche et les hypothèses qui lui sont associées seront annoncées.

Définition et opérationnalisation du niveau de préparation scolaire

Cette section présente d'abord la définition théorique du niveau de préparation scolaire. Par la suite, la façon dont ce concept a été opérationnalisé dans les différentes études sera analysée.

Définition du niveau de préparation scolaire

L'expression niveau de préparation scolaire a commencé à être utilisée quand il fut question de l'âge idéal pour l'entrée à l'école des enfants. Cet âge fut alors fixé à plus ou moins cinq ans selon les pays et les régions. Des auteurs remettent souvent en question la pertinence de ce choix pour l'âge d'intégration des enfants dans le milieu scolaire (Crnic & Lamberty, 1994) et les discussions autour de ce débat ont amené le concept de niveau de préparation scolaire. Les enfants devant faire face à de nombreux nouveaux défis en entrant à l'école, les chercheurs se sont demandés ce qui

leur était nécessaire pour affronter cette transition (Belsky & Mackinnon, 1994). Certaines capacités ont été jugées comme pertinentes et prédictives d'une meilleure adaptation à l'école (p. ex., la connaissance des couleurs et des formes). Lorsque l'enfant détient ces habiletés, on dit qu'il a un bon niveau de préparation scolaire.

Les auteurs ne s'entendent pas sur une définition unique du niveau de préparation scolaire. Premièrement, Kagan (1992) distingue deux principaux concepts dans le niveau de préparation scolaire. Il y a d'abord le niveau de préparation scolaire pour apprendre qui inclut plusieurs variables individuelles comme par exemple, l'attention, la motivation, la santé et la maturité émotionnelle. Il y a ensuite le niveau de préparation scolaire pour aller à l'école qui tient plutôt compte d'habiletés spécifiques jugées utiles pour les apprentissages scolaires comme l'identification des couleurs, la copie d'un carré et la capacité de compter jusqu'à 100. Ce dernier concept fixe un seuil d'acquisition physique, intellectuel et social minimal que l'enfant doit atteindre pour ensuite pouvoir assimiler le curriculum de l'école.

Le National Educational Goal Panel (Kagan, 1992), pour sa part, suggère une définition qui inclut cinq domaines essentiels soit le développement moteur et la santé physique, le développement social et émotionnel, les caractéristiques de l'enfant à l'égard des apprentissages, l'utilisation du langage et les connaissances générales. Par ailleurs, Anastasi (1988) parle de l'acquisition de préalables scolaires, de connaissances, d'attitudes, de motivation, de traits comportementaux et d'aspects physiques qui vont permettre à l'enfant de profiter au maximum de ses premières années de scolarisation. Théoriquement, le niveau de préparation scolaire regroupe donc un ensemble de capacités physiques, psychosociales et cognitives qui sont jugées

pertinentes pour permettre à l'enfant de bien s'adapter à l'école tant sur le plan social que scolaire (Anastasi, 1988; Boyer, 1993; Crnic & Lamberty, 1994; NAEYC, 1990; Willer & Bredekamp, 1990).

Opérationnalisation du niveau de préparation scolaire

De nombreuses mesures du niveau de préparation scolaire ont été utilisées dans les différentes études. En effet, comme le présente le tableau 1, le construit est opérationnalisé différemment selon les chercheurs. Reynolds (1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993) par exemple, dans la description de son modèle explicatif du rendement au début de la scolarisation, parle du niveau de préparation scolaire cognitif qui correspond à la préparation cognitive de l'enfant pour entreprendre des apprentissages scolaires. Reynolds mesure le niveau de préparation scolaire cognitif à l'aide du Iowa Test of Basic Skills (ITBS). Gullo et Burton (1992), pour leur part, considèrent que le niveau de préparation scolaire est l'évaluation des connaissances et des habiletés requises chez les enfants pour qu'ils apprennent la lecture et les mathématiques en première année. À l'instar de plusieurs autres chercheurs, ils utilisent le Metropolitan Readiness Test (MRT) comme instrument de mesure (Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984; Schoen & Nagle, 1994).

Tramontana, Hooper et Selzer (1988), quant à eux, suite à une recension de plusieurs études, remarquent que les mesures de niveau de préparation scolaire les plus communes sont le MRT, le Wide Range Achievement Test (WRAT), l'évaluation par les enseignants des habiletés scolaires ou du potentiel éducationnel de l'enfant ou simplement la nomination et la récitation de lettres et de chiffres par l'enfant. Ils

Tableau 1.

Instruments utilisés dans les recherches pour mesurer les aspects cognitif, psychosocial et physique du niveau de préparation scolaire.

Recherche	Instruments ^a		
	cognitif	psychosocial	physique
Anastasi (1988)	MRT	MRT	---
Angenent & de Man (1989)	Jugement des enseignants	---	---
Banerji (1992)	GSRT	---	---
Dietz & Wilson (1985)	Ne disent pas lequel	---	---
Eno & Woehlke (1987)	Lollipop	---	---
Estrada, Arsenio, Hess & Holloway (1987)	Reconnaissance de lettres et de nombres Habilités pour compter Additions simples Écrire son nom	---	---
Freberg (1991)	SAT	---	---
Gullo (1991)	MRT	MRT	---
Gullo & Burton (1992)	MRT	MRT	---
Hess, Holloway, Dickson & Price (1984)	Reconnaissance de lettres et de nombres Habilités pour compter Concepts mathématiques Écrire son nom MRT	MRT	---
Larsen, Hite & Hart (1983)	GSRT	---	---
May & Welch (1986)	GSRT	---	---
Reynolds & Bezruczko (1993)		ITBS	---
Reynolds (1989 ; 1991 ; 1992 ; 1995)	ITBS	ITBS	---
Schoen & Nagle (1994)	MRT	MRT	---
Tiedemann & Faber (1992)	Habilités prénumériques, visuelles et perceptuelles et métalinguistiques.	---	---
Tramontana, Hooper & Selzer (1988) ^b	MRT WRAT Évaluation par enseignants Nomination/récitation de lettres WPPSI Stanford-Binet Slosson PPVT	Attention Indépendance Intérêt	Bender-Gestalt VMI

^a MRT: Metropolitan Readiness Test, GSRT: Gesell School Readiness Screening Test, SAT: Stanford Achievement Test, ITBS: Iowa Test of Basic Skills, WRAT: Wide Range Achievement Test, WPPSI: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test, VMI: Developmental Test of Visual-Motor Integration.

^b Cette étude est une recension des différents prédicteurs de l'adaptation scolaire qui suggère des instruments.

définissent le niveau de préparation scolaire en termes d'éléments qui peuvent prédire le rendement et l'adaptation scolaire des enfants à compter de leur première année et

proposent un éventail de mesures à ce sujet. Ils incluent dans le niveau de préparation scolaire les habiletés précacadémiques (mesurées par des tests de niveau de préparation scolaire), cognitives, langagières, perceptuelles et motrices, le comportement et le fonctionnement émotif ainsi que l'ensemble des facteurs démographiques.

Ainsi, divers instruments ont été utilisés pour évaluer le niveau de préparation scolaire. Le tableau 2 présente d'ailleurs avec précision ce qu'évalue chacun des tests de niveau de préparation scolaire. Le ITBS utilisé par Reynolds (1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993) comprend un large spectre d'habiletés reliées au niveau de préparation scolaire, soit les habiletés d'écoute, l'analyse des mots, le vocabulaire, le langage et les mathématiques, toutes des dimensions cognitives. Par ailleurs, le MRT vérifie l'écoute, la mémoire auditive, la reproduction de rythme, le jumelage visuel, le langage scolaire, la reconnaissance de lettres et le langage quantitatif (dessus, plus, autant...). Le WRAT est pour sa part un instrument qui évalue la distinction entre la gauche et la droite, l'épellation, la lecture et les mathématiques. Plusieurs auteurs utilisent aussi le Gesell School Readiness Screening Test (GSRT) (Larsen, Hite & Hart, 1983; May & Welch, 1986). Pourtant, selon Banerji (1992), cet instrument représente davantage une mesure d'âge développemental qu'une mesure de niveau de préparation scolaire. En effet, ce test vérifie les capacités à faire des constructions avec des cubes, à copier des formes, à compléter le dessin d'un homme incomplet, à écrire son nom et des chiffres ainsi qu'à nommer des animaux. Il inclut aussi une entrevue personnelle avec l'enfant qui vérifie ses intérêts en général. Le test Lollipop est utilisé par Eno et Woehlke (1987) pour évaluer le niveau de préparation scolaire par l'identification de couleurs et de formes, la description d'image (position

et situation dans l'espace), l'identification de lettres, l'écriture et la capacité de compter.

Tableau 2.
Habilités évaluées par chacun des tests de niveau de préparation scolaire.

Test	Capacités		
	physiques	psychosociales	cognitives
Wide Range Achievement Test	---	---	Distinction droite/gauche Épellation Lecture Mathématiques
Metropolitan Readiness Test	---	Écoute/attention	Reconnaissance de lettres Langage quantitatif (dessus/dessous, +/-) Langage scolaire Mémoire auditive Rythme Jumelage visuel
Development Indicator Assessment Learning Test	Motricité fine Motricité globale	---	Habilité conceptuelle Habilité de communication
Gesell School Readiness Screening Test	---	---	Construction avec des cubes Copie de formes Complétion de dessin Écriture du nom Écriture de chiffres Nomination d'animaux Intérêts généraux de l'enfant
Iowa Test of Basic Skills	---	Écoute/attention	Analyse de mots Vocabulaire Mathématiques Langage
Lollipop	---	---	Identification de couleurs et de formes Description d'images (orientation dans l'espace) Identification de lettres Écriture Habilité pour compter

Chacun de ces tests présente quelques avantages et quelques limites, les voici brièvement. D'abord le MRT, qui est le plus utilisé (Tramontana et al., 1988), a une bonne validité prédictive et présente une bonne corrélation avec le rendement scolaire en première année (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989; Tramontana et al.

1988). Par contre, l'administration de ce test demande environ 80 minutes (en trois ou quatre sessions). Pour cette raison, il est souvent administré en groupe, ce qui peut être inadéquat pour les enfants timides ou retirés (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989). Le ITBS possède aussi une bonne validité prédictive et une bonne fidélité ($\alpha=.94$; Hieronymus, Lindquist & Hoover, 1980a, voir Reynolds & Berzrucko, 1993). Toutefois, ce test évalue les habiletés scolaires de base et il n'a pas été construit, a priori pour mesurer le niveau de préparation scolaire. Le Stanford Achievement Test (SAT), quant à lui est clairement une mesure de rendement scolaire et il est considéré comme une mesure de niveau de préparation scolaire lorsqu'il est administré en maternelle (Freberg, 1991). Pour ce qui est du GSRT, Freberg (1991) démontre bien qu'il donne un indice de l'âge développemental des enfants mais il échoue à prédire leur rendement scolaire futur. Enfin, le test Lollipop est un instrument construit spécifiquement pour évaluer le niveau de préparation scolaire (Chew, 1981 dans Chew, 1989). Il est simple et rapide d'utilisation, il a une bonne validité, une bonne fidélité, ses résultats démontrent une forte corrélation avec le MRT et il permet de prédire le rendement scolaire jusqu'en quatrième année du primaire (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989).

Il y a donc une différence importante entre la définition théorique que donnent certains auteurs du niveau de préparation scolaire et la façon dont les chercheurs l'opérationnalisent. En effet, alors que ce concept inclut des données cognitives, psychosociales et physiques, la recherche ne considère souvent que l'aspect cognitif. Dans le même sens, Schoen et Nagle (1994) remarquent que plusieurs habiletés et comportements qui sont importants selon les enseignants pour l'adaptation scolaire

ultérieure, comme les compétences sociales, l'habileté à suivre des consignes et l'autonomie au niveau des soins personnels ne sont pas évalués par les tests de niveau de préparation scolaire. Par ailleurs, plusieurs auteurs croient que l'évaluation, telle qu'elle se fait maintenant, néglige des éléments nécessaires pour que l'enfant s'adapte à l'école (Willer & Bredekamp, 1990). Ainsi, on remarque dans le tableau 2 que les tests qui sont conçus tout spécialement pour évaluer le niveau de préparation scolaire se préoccupent seulement de l'aspect cognitif, à l'exception du Development Indicators for the Assessment of Learning (DIAL; Chew & Lang, 1990) qui comporte un volet sur la motricité ainsi que du MRT et du ITBS qui ont un sous-test pour évaluer les habiletés d'écoute et d'attention. Ces tests ont donc une faible validité de contenu puisqu'ils ne mesurent pas ce qu'ils prétendent mesurer, c'est-à-dire les différents aspects du niveau de préparation scolaire. Toutefois, si on considère qu'il s'agit de tests qui mesurent exclusivement le niveau de préparation scolaire cognitif, on peut croire qu'ils ont une bonne validité de contenu.

Importance de favoriser un meilleur niveau de préparation scolaire

Les mécanismes qui affectent la période de transition qui mène les enfants vers l'école à temps plein sont encore méconnus. Pourtant, selon Entwisle et Alexander (1993), il s'agit d'une période critique dans le développement des enfants. En effet, cette étape est particulièrement importante parce que les enfants acquièrent à ce moment des habiletés de base notamment en lecture et en numération sur lesquelles s'appuieront leurs apprentissages scolaires subséquents. De plus, la trajectoire que les enfants adoptent dès leur entrée à l'école demeure souvent stable tout au long de leur

vie scolaire (Alexander & Entwisle, 1988; Belsky & MacKinnon, 1994). Des difficultés à cette première étape de la scolarisation entraînent donc des obstacles pratiquement insurmontables par la suite (Entwisle & Alexander, 1993). Par exemple, les enfants qui ont des troubles d'apprentissage dès le début de leur primaire ont de fortes chances d'être d'éventuels décrocheurs et ainsi, d'avoir plus de difficultés à se trouver un emploi (Belsky & MacKinnon, 1994; Tramontana et al., 1988). Il est donc important de comprendre comment cette transition entre le préscolaire et le primaire affecte la trajectoire scolaire ultérieure de l'enfant. La présente section fait justement état du lien entre de chacun des aspects du niveau de préparation scolaire et son adaptation scolaire.

Impact de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire

L'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire a été discuté d'un point de vue théorique, mais il a aussi été largement étudié par les auteurs qui s'intéressent à la réussite scolaire des enfants (Hess et al., 1984; Reynolds, 1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993; Tiedemann & Faber, 1992; Tramontana et al., 1988). Ces études ont démontré l'importance de cette composante comme prédicteur du rendement scolaire ultérieur des enfants.

Plusieurs auteurs ont démontré que le niveau de préparation scolaire cognitif est un très bon prédicteur du rendement scolaire tout au long du primaire. Par exemple, Hess et al. (1984), dans une étude portant sur l'importance de la relation mère-enfant lorsque l'enfant a 4 ans, ont conclu que celle-ci était effectivement associée au niveau de préparation scolaire, mais non au rendement scolaire en sixième

année. C'est plutôt le niveau de préparation scolaire cognitif qui explique une large proportion de la variance du rendement en sixième année. Dans le même sens, Tramontana et al. (1988) concluent, dans leur recension de soixante-quatorze études, que les tests de niveau de préparation scolaire, ainsi que d'autres éléments comme le développement psychosocial et les habiletés motrices, contribuent à prédire la réussite scolaire des enfants au primaire. Enfin, les auteurs des tests de niveau de préparation scolaire valident souvent l'instrument qu'ils ont bâti en vérifiant sa relation avec le rendement ultérieur des enfants. Par exemple, le Lollipop, spécifiquement conçu pour évaluer le niveau de préparation scolaire cognitif est un bon prédicteur du rendement en mathématiques et en lecture de la première à la quatrième année, tel qu'évalué avec le Stanford Achievement Test (Chew, 1989) et du rendement en maternelle et en première année du primaire tel qu'évalué avec le California Achievement Test (Eno & Woehlke, 1995).

Reynolds, pour sa part, propose un modèle explicatif du rendement scolaire en lecture et en mathématiques ainsi que de l'adaptation scolaire des enfants défavorisés durant les premières années du primaire (Reynolds, 1989, 1991, 1992 ; Reynolds & Bezruczko, 1993). Parmi les variables qu'il inclut dans son modèle pour expliquer les résultats à une année scolaire donnée (1^{ère} à 4^{ème} année), il y a le niveau de préparation scolaire cognitif mesuré lors de l'entrée à la maternelle ainsi que le rendement de l'enfant durant ses années scolaires précédentes. Le niveau de préparation scolaire cognitif joue un rôle important dans l'explication du rendement scolaire puisqu'il est lié, directement ou indirectement, à tous les autres facteurs du modèle, que ce soit le rendement scolaire, l'adaptation à l'école, le redoublement d'années ou encore la

fréquentation de l'éducation spécialisée (Reynolds, 1992). Plus précisément, il a une relation directe avec la motivation à l'école, avec le rendement en lecture et en mathématiques en maternelle comme en deuxième année et avec l'adaptation à l'école à toutes les années scolaires. Le rendement en lecture et en mathématiques en première année est pour sa part principalement expliqué par le rendement en maternelle alors que celui de la troisième et de la quatrième année est prédit principalement par le rendement durant l'année précédente.

Tiedemann et Faber (1992) proposent aussi un modèle explicatif du rendement en mathématiques, en lecture et en épellation pour les trois premières années du primaire. Ils utilisent trois mesures du niveau de préparation scolaire soit les habiletés prénumériques, visuo-perceptuelles et métalinguistiques au préscolaire. Ils démontrent que le rendement en mathématiques en première année est prédit par les compétences prénumériques et métalinguistiques au préscolaire alors que le rendement en deuxième et en troisième année en mathématiques est expliqué par le rendement en première année. Par ailleurs, le rendement en lecture et en épellation en première année est prédit par les capacités visuo-perceptuelles et métalinguistiques alors que celui de deuxième année est associé au rendement en première année et aux habiletés prénumériques et enfin, celui en troisième année est expliqué uniquement par le rendement en deuxième année.

Finalement, le niveau de préparation scolaire cognitif joue un rôle important en tant que médiateur entre certaines variables et le rendement scolaire. À cet égard, Reynolds (1991) note que bien qu'il soit démontré que les antécédents de l'enfant (par exemple, l'éducation préscolaire, la pauvreté, etc.) influencent son adaptation et son

autorités gouvernementales est la prévention (Ministère de la santé et des services sociaux, 1991).

À ce sujet, les programmes préscolaires Head Start ont été implantés dans les milieux défavorisés aux États-Unis dans les années 1960. Ces programmes d'éducation préscolaire avaient pour but d'offrir la stimulation nécessaire aux enfants de milieux défavorisés et ainsi réduire les inégalités sociales existant entre les riches et les pauvres à l'entrée à l'école (Bigras & Fortin, 1996). Dans le même sens, en 1990, le président Clinton a annoncé que le premier objectif en éducation pour les États-Unis était que d'ici l'an 2000, tous les enfants entrent à l'école avec un niveau de préparation scolaire qui leur permettra d'apprendre (National Association for Education of Young Children [NAEYC], 1990).

Parallèlement, au Québec, les programmes de maternelle 4 ans et les programmes d'éducation préscolaire Passe-Partout sont apparus il y a une vingtaine d'années. Ces programmes ont été instaurés dans la même optique que les programmes Head Start, c'est-à-dire qu'ils faisaient partie d'un plan pour la lutte contre la pauvreté (Hamel, 1995). En continuité avec cette orientation, en 1997, la ministre de l'éducation, Pauline Marois, annonçait un virage dans l'éducation. Celui-ci prévoit la mise sur pied des maternelles 5 ans à temps plein pour tous les enfants du Québec (Ministère de l'éducation du Québec, 1997).

Visiblement, les autorités gouvernementales semblent accorder de plus en plus d'importance à l'intervention scolaire précoce pour que tous les enfants entrent à l'école avec le même niveau de préparation scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1997). Avec une telle perspective de société, il semble fondamental de mieux

déterminer l'ensemble des facteurs qui peuvent favoriser un bon niveau de préparation scolaire pour tous les enfants. L'objectif général du présent mémoire consiste à étudier la relation existant entre deux caractéristiques de l'expérience préscolaire et le niveau de préparation scolaire ainsi qu'entre des facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire chez les enfants de la région de l'Estrie de même que le rôle modérateur de la fréquentation préscolaire par rapport aux variables familiales.

Dans un premier temps, la définition du niveau de préparation scolaire sera présentée dans le cadre du contexte théorique ainsi que la pertinence de l'étude de ce concept et les facteurs qui lui ont été associés dans la littérature. Par la suite, la section de la méthodologie présentera la description des sujets à l'étude, la chronologie de la cueillette des données et les instruments de mesure utilisés. Enfin, les résultats de la présente étude seront exposés puis discutés.

CONTEXTE THÉORIQUE

La principale variable à l'étude dans le cadre de la présente recherche est le niveau de préparation scolaire. Il est donc important de bien définir cette variable et de vérifier comment elle a été opérationnalisée jusqu'à maintenant, ce qui sera fait au début de la présente section. L'impact du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire de l'enfant sera ensuite discuté afin de justifier la pertinence de l'étude des prédicteurs de la variable à l'étude. Par la suite, un inventaire des différents facteurs qui lui ont été associés dans la littérature sera présenté. Enfin, les programmes éducatifs préscolaires québécois seront exposés, puis la question de recherche et les hypothèses qui lui sont associées seront annoncées.

Définition et opérationnalisation du niveau de préparation scolaire

Cette section présente d'abord la définition théorique du niveau de préparation scolaire. Par la suite, la façon dont ce concept a été opérationnalisé dans les différentes études sera analysée.

Définition du niveau de préparation scolaire

L'expression niveau de préparation scolaire a commencé à être utilisée quand il fut question de l'âge idéal pour l'entrée à l'école des enfants. Cet âge fut alors fixé à plus ou moins cinq ans selon les pays et les régions. Des auteurs remettent souvent en question la pertinence de ce choix pour l'âge d'intégration des enfants dans le milieu scolaire (Crnic & Lamberty, 1994) et les discussions autour de ce débat ont amené le concept de niveau de préparation scolaire. Les enfants devant faire face à de nombreux nouveaux défis en entrant à l'école, les chercheurs se sont demandés ce qui

leur était nécessaire pour affronter cette transition (Belsky & Mackinnon, 1994). Certaines capacités ont été jugées comme pertinentes et prédictives d'une meilleure adaptation à l'école (p. ex., la connaissance des couleurs et des formes). Lorsque l'enfant détient ces habiletés, on dit qu'il a un bon niveau de préparation scolaire.

Les auteurs ne s'entendent pas sur une définition unique du niveau de préparation scolaire. Premièrement, Kagan (1992) distingue deux principaux concepts dans le niveau de préparation scolaire. Il y a d'abord le niveau de préparation scolaire pour apprendre qui inclut plusieurs variables individuelles comme par exemple, l'attention, la motivation, la santé et la maturité émotionnelle. Il y a ensuite le niveau de préparation scolaire pour aller à l'école qui tient plutôt compte d'habiletés spécifiques jugées utiles pour les apprentissages scolaires comme l'identification des couleurs, la copie d'un carré et la capacité de compter jusqu'à 100. Ce dernier concept fixe un seuil d'acquisition physique, intellectuel et social minimal que l'enfant doit atteindre pour ensuite pouvoir assimiler le curriculum de l'école.

Le National Educational Goal Panel (Kagan, 1992), pour sa part, suggère une définition qui inclut cinq domaines essentiels soit le développement moteur et la santé physique, le développement social et émotionnel, les caractéristiques de l'enfant à l'égard des apprentissages, l'utilisation du langage et les connaissances générales. Par ailleurs, Anastasi (1988) parle de l'acquisition de préalables scolaires, de connaissances, d'attitudes, de motivation, de traits comportementaux et d'aspects physiques qui vont permettre à l'enfant de profiter au maximum de ses premières années de scolarisation. Théoriquement, le niveau de préparation scolaire regroupe donc un ensemble de capacités physiques, psychosociales et cognitives qui sont jugées

pertinentes pour permettre à l'enfant de bien s'adapter à l'école tant sur le plan social que scolaire (Anastasi, 1988; Boyer, 1993; Crnic & Lamberty, 1994; NAEYC, 1990; Willer & Bredekamp, 1990).

Opérationnalisation du niveau de préparation scolaire

De nombreuses mesures du niveau de préparation scolaire ont été utilisées dans les différentes études. En effet, comme le présente le tableau 1, le construit est opérationnalisé différemment selon les chercheurs. Reynolds (1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993) par exemple, dans la description de son modèle explicatif du rendement au début de la scolarisation, parle du niveau de préparation scolaire cognitif qui correspond à la préparation cognitive de l'enfant pour entreprendre des apprentissages scolaires. Reynolds mesure le niveau de préparation scolaire cognitif à l'aide du Iowa Test of Basic Skills (ITBS). Gullo et Burton (1992), pour leur part, considèrent que le niveau de préparation scolaire est l'évaluation des connaissances et des habiletés requises chez les enfants pour qu'ils apprennent la lecture et les mathématiques en première année. À l'instar de plusieurs autres chercheurs, ils utilisent le Metropolitan Readiness Test (MRT) comme instrument de mesure (Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984; Schoen & Nagle, 1994).

Tramontana, Hooper et Selzer (1988), quant à eux, suite à une recension de plusieurs études, remarquent que les mesures de niveau de préparation scolaire les plus communes sont le MRT, le Wide Range Achievement Test (WRAT), l'évaluation par les enseignants des habiletés scolaires ou du potentiel éducationnel de l'enfant ou simplement la nomination et la récitation de lettres et de chiffres par l'enfant. Ils

Tableau 1.

Instruments utilisés dans les recherches pour mesurer les aspects cognitif, psychosocial et physique du niveau de préparation scolaire.

Recherche	Instruments ^a		
	cognitif	psychosocial	physique
Anastasi (1988)	MRT	MRT	---
Angenent & de Man (1989)	Jugement des enseignants	---	---
Banerji (1992)	GSRT	---	---
Dietz & Wilson (1985)	Ne disent pas lequel	---	---
Eno & Woehlke (1987)	Lollipop	---	---
Estrada, Arsenio, Hess & Holloway (1987)	Reconnaissance de lettres et de nombres Habilités pour compter Additions simples Écrire son nom	---	---
Freberg (1991)	SAT	---	---
Gullo (1991)	MRT	MRT	---
Gullo & Burton (1992)	MRT	MRT	---
Hess, Holloway, Dickson & Price (1984)	Reconnaissance de lettres et de nombres Habilités pour compter Concepts mathématiques Écrire son nom MRT	MRT	---
Larsen, Hite & Hart (1983)	GSRT	---	---
May & Welch (1986)	GSRT	---	---
Reynolds & Bezruczko (1993)		ITBS	---
Reynolds (1989 ; 1991 ; 1992 ; 1995)	ITBS	ITBS	---
Schoen & Nagle (1994)	MRT	MRT	---
Tiedemann & Faber (1992)	Habilités prénumériques, visuelles et perceptuelles et métalinguistiques.	---	---
Tramontana, Hooper & Selzer (1988) ^b	MRT WRAT Évaluation par enseignants Nomination/récitation de lettres WPPSI Stanford-Binet Slosson PPVT	Attention Indépendance Intérêt	Bender-Gestalt VMI

^a MRT: Metropolitan Readiness Test, GSRT: Gesell School Readiness Screening Test, SAT: Stanford Achievement Test, ITBS: Iowa Test of Basic Skills, WRAT: Wide Range Achievement Test, WPPSI: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test, VMI: Developmental Test of Visual-Motor Integration.

^b Cette étude est une recension des différents prédicteurs de l'adaptation scolaire qui suggère des instruments.

définissent le niveau de préparation scolaire en termes d'éléments qui peuvent prédire le rendement et l'adaptation scolaire des enfants à compter de leur première année et

proposent un éventail de mesures à ce sujet. Ils incluent dans le niveau de préparation scolaire les habiletés précacadémiques (mesurées par des tests de niveau de préparation scolaire), cognitives, langagières, perceptuelles et motrices, le comportement et le fonctionnement émotif ainsi que l'ensemble des facteurs démographiques.

Ainsi, divers instruments ont été utilisés pour évaluer le niveau de préparation scolaire. Le tableau 2 présente d'ailleurs avec précision ce qu'évalue chacun des tests de niveau de préparation scolaire. Le ITBS utilisé par Reynolds (1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993) comprend un large spectre d'habiletés reliées au niveau de préparation scolaire, soit les habiletés d'écoute, l'analyse des mots, le vocabulaire, le langage et les mathématiques, toutes des dimensions cognitives. Par ailleurs, le MRT vérifie l'écoute, la mémoire auditive, la reproduction de rythme, le jumelage visuel, le langage scolaire, la reconnaissance de lettres et le langage quantitatif (dessus, plus, autant...). Le WRAT est pour sa part un instrument qui évalue la distinction entre la gauche et la droite, l'épellation, la lecture et les mathématiques. Plusieurs auteurs utilisent aussi le Gesell School Readiness Screening Test (GSRT) (Larsen, Hite & Hart, 1983; May & Welch, 1986). Pourtant, selon Banerji (1992), cet instrument représente davantage une mesure d'âge développemental qu'une mesure de niveau de préparation scolaire. En effet, ce test vérifie les capacités à faire des constructions avec des cubes, à copier des formes, à compléter le dessin d'un homme incomplet, à écrire son nom et des chiffres ainsi qu'à nommer des animaux. Il inclut aussi une entrevue personnelle avec l'enfant qui vérifie ses intérêts en général. Le test Lollipop est utilisé par Eno et Woehlke (1987) pour évaluer le niveau de préparation scolaire par l'identification de couleurs et de formes, la description d'image (position

et situation dans l'espace), l'identification de lettres, l'écriture et la capacité de compter.

Tableau 2.

Habiletés évaluées par chacun des tests de niveau de préparation scolaire.

Test	Capacités		
	physiques	psychosociales	cognitives
Wide Range Achievement Test	---	---	Distinction droite/gauche Épellation Lecture Mathématiques
Metropolitan Readiness Test	---	Écoute/attention	Reconnaissance de lettres Langage quantitatif (dessus/dessous, +/-) Langage scolaire Mémoire auditive Rythme Jumelage visuel
Development Indicator Assessment Learning Test	Motricité fine Motricité globale	---	Habilité conceptuelle Habilité de communication
Gesell School Readiness Screening Test	---	---	Construction avec des cubes Copie de formes Complétion de dessin Écriture du nom Écriture de chiffres Nomination d'animaux Intérêts généraux de l'enfant
Iowa Test of Basic Skills	---	Écoute/attention	Analyse de mots Vocabulaire Mathématiques Langage
Lollipop	---	---	Identification de couleurs et de formes Description d'images (orientation dans l'espace) Identification de lettres Écriture Habilité pour compter

Chacun de ces tests présente quelques avantages et quelques limites, les voici brièvement. D'abord le MRT, qui est le plus utilisé (Tramontana et al., 1988), a une bonne validité prédictive et présente une bonne corrélation avec le rendement scolaire en première année (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989; Tramontana et al.

1988). Par contre, l'administration de ce test demande environ 80 minutes (en trois ou quatre sessions). Pour cette raison, il est souvent administré en groupe, ce qui peut être inadéquat pour les enfants timides ou retirés (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989). Le ITBS possède aussi une bonne validité prédictive et une bonne fidélité ($\alpha=.94$; Hieronymus, Lindquist & Hoover, 1980a, voir Reynolds & Berzrucko, 1993). Toutefois, ce test évalue les habiletés scolaires de base et il n'a pas été construit, a priori pour mesurer le niveau de préparation scolaire. Le Stanford Achievement Test (SAT), quant à lui est clairement une mesure de rendement scolaire et il est considéré comme une mesure de niveau de préparation scolaire lorsqu'il est administré en maternelle (Freberg, 1991). Pour ce qui est du GSRT, Freberg (1991) démontre bien qu'il donne un indice de l'âge développemental des enfants mais il échoue à prédire leur rendement scolaire futur. Enfin, le test Lollipop est un instrument construit spécifiquement pour évaluer le niveau de préparation scolaire (Chew, 1981 dans Chew, 1989). Il est simple et rapide d'utilisation, il a une bonne validité, une bonne fidélité, ses résultats démontrent une forte corrélation avec le MRT et il permet de prédire le rendement scolaire jusqu'en quatrième année du primaire (Chew & Morris, 1984; Chew & Morris, 1989).

Il y a donc une différence importante entre la définition théorique que donnent certains auteurs du niveau de préparation scolaire et la façon dont les chercheurs l'opérationnalisent. En effet, alors que ce concept inclut des données cognitives, psychosociales et physiques, la recherche ne considère souvent que l'aspect cognitif. Dans le même sens, Schoen et Nagle (1994) remarquent que plusieurs habiletés et comportements qui sont importants selon les enseignants pour l'adaptation scolaire

ultérieure, comme les compétences sociales, l'habileté à suivre des consignes et l'autonomie au niveau des soins personnels ne sont pas évalués par les tests de niveau de préparation scolaire. Par ailleurs, plusieurs auteurs croient que l'évaluation, telle qu'elle se fait maintenant, néglige des éléments nécessaires pour que l'enfant s'adapte à l'école (Willer & Bredekamp, 1990). Ainsi, on remarque dans le tableau 2 que les tests qui sont conçus tout spécialement pour évaluer le niveau de préparation scolaire se préoccupent seulement de l'aspect cognitif, à l'exception du Development Indicators for the Assessment of Learning (DIAL; Chew & Lang, 1990) qui comporte un volet sur la motricité ainsi que du MRT et du ITBS qui ont un sous-test pour évaluer les habiletés d'écoute et d'attention. Ces tests ont donc une faible validité de contenu puisqu'ils ne mesurent pas ce qu'ils prétendent mesurer, c'est-à-dire les différents aspects du niveau de préparation scolaire. Toutefois, si on considère qu'il s'agit de tests qui mesurent exclusivement le niveau de préparation scolaire cognitif, on peut croire qu'ils ont une bonne validité de contenu.

Importance de favoriser un meilleur niveau de préparation scolaire

Les mécanismes qui affectent la période de transition qui mène les enfants vers l'école à temps plein sont encore méconnus. Pourtant, selon Entwisle et Alexander (1993), il s'agit d'une période critique dans le développement des enfants. En effet, cette étape est particulièrement importante parce que les enfants acquièrent à ce moment des habiletés de base notamment en lecture et en numération sur lesquelles s'appuieront leurs apprentissages scolaires subséquents. De plus, la trajectoire que les enfants adoptent dès leur entrée à l'école demeure souvent stable tout au long de leur

vie scolaire (Alexander & Entwisle, 1988; Belsky & MacKinnon, 1994). Des difficultés à cette première étape de la scolarisation entraînent donc des obstacles pratiquement insurmontables par la suite (Entwisle & Alexander, 1993). Par exemple, les enfants qui ont des troubles d'apprentissage dès le début de leur primaire ont de fortes chances d'être d'éventuels décrocheurs et ainsi, d'avoir plus de difficultés à se trouver un emploi (Belsky & MacKinnon, 1994; Tramontana et al., 1988). Il est donc important de comprendre comment cette transition entre le préscolaire et le primaire affecte la trajectoire scolaire ultérieure de l'enfant. La présente section fait justement état du lien entre de chacun des aspects du niveau de préparation scolaire et son adaptation scolaire.

Impact de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire

L'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire a été discuté d'un point de vue théorique, mais il a aussi été largement étudié par les auteurs qui s'intéressent à la réussite scolaire des enfants (Hess et al., 1984; Reynolds, 1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993; Tiedemann & Faber, 1992; Tramontana et al., 1988). Ces études ont démontré l'importance de cette composante comme prédicteur du rendement scolaire ultérieur des enfants.

Plusieurs auteurs ont démontré que le niveau de préparation scolaire cognitif est un très bon prédicteur du rendement scolaire tout au long du primaire. Par exemple, Hess et al. (1984), dans une étude portant sur l'importance de la relation mère-enfant lorsque l'enfant a 4 ans, ont conclu que celle-ci était effectivement associée au niveau de préparation scolaire, mais non au rendement scolaire en sixième

année. C'est plutôt le niveau de préparation scolaire cognitif qui explique une large proportion de la variance du rendement en sixième année. Dans le même sens, Tramontana et al. (1988) concluent, dans leur recension de soixante-quatorze études, que les tests de niveau de préparation scolaire, ainsi que d'autres éléments comme le développement psychosocial et les habiletés motrices, contribuent à prédire la réussite scolaire des enfants au primaire. Enfin, les auteurs des tests de niveau de préparation scolaire valident souvent l'instrument qu'ils ont bâti en vérifiant sa relation avec le rendement ultérieur des enfants. Par exemple, le Lollipop, spécifiquement conçu pour évaluer le niveau de préparation scolaire cognitif est un bon prédicteur du rendement en mathématiques et en lecture de la première à la quatrième année, tel qu'évalué avec le Stanford Achievement Test (Chew, 1989) et du rendement en maternelle et en première année du primaire tel qu'évalué avec le California Achievement Test (Eno & Woehlke, 1995).

Reynolds, pour sa part, propose un modèle explicatif du rendement scolaire en lecture et en mathématiques ainsi que de l'adaptation scolaire des enfants défavorisés durant les premières années du primaire (Reynolds, 1989, 1991, 1992 ; Reynolds & Bezruczko, 1993). Parmi les variables qu'il inclut dans son modèle pour expliquer les résultats à une année scolaire donnée (1^{ère} à 4^{ème} année), il y a le niveau de préparation scolaire cognitif mesuré lors de l'entrée à la maternelle ainsi que le rendement de l'enfant durant ses années scolaires précédentes. Le niveau de préparation scolaire cognitif joue un rôle important dans l'explication du rendement scolaire puisqu'il est lié, directement ou indirectement, à tous les autres facteurs du modèle, que ce soit le rendement scolaire, l'adaptation à l'école, le redoublement d'années ou encore la

fréquentation de l'éducation spécialisée (Reynolds, 1992). Plus précisément, il a une relation directe avec la motivation à l'école, avec le rendement en lecture et en mathématiques en maternelle comme en deuxième année et avec l'adaptation à l'école à toutes les années scolaires. Le rendement en lecture et en mathématiques en première année est pour sa part principalement expliqué par le rendement en maternelle alors que celui de la troisième et de la quatrième année est prédit principalement par le rendement durant l'année précédente.

Tiedemann et Faber (1992) proposent aussi un modèle explicatif du rendement en mathématiques, en lecture et en épellation pour les trois premières années du primaire. Ils utilisent trois mesures du niveau de préparation scolaire soit les habiletés prénumériques, visuo-perceptuelles et métalinguistiques au préscolaire. Ils démontrent que le rendement en mathématiques en première année est prédit par les compétences prénumériques et métalinguistiques au préscolaire alors que le rendement en deuxième et en troisième année en mathématiques est expliqué par le rendement en première année. Par ailleurs, le rendement en lecture et en épellation en première année est prédit par les capacités visuo-perceptuelles et métalinguistiques alors que celui de deuxième année est associé au rendement en première année et aux habiletés prénumériques et enfin, celui en troisième année est expliqué uniquement par le rendement en deuxième année.

Finalement, le niveau de préparation scolaire cognitif joue un rôle important en tant que médiateur entre certaines variables et le rendement scolaire. À cet égard, Reynolds (1991) note que bien qu'il soit démontré que les antécédents de l'enfant (par exemple, l'éducation préscolaire, la pauvreté, etc.) influencent son adaptation et son

rendement au début du primaire, la majorité de leurs effets sont médiatisés par d'autres facteurs tel le niveau de préparation scolaire cognitif de l'enfant à l'entrée à la maternelle.

Impact de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire

L'appartenance de l'aspect psychosocial au niveau de préparation scolaire a été discutée d'un point de vue théorique par les auteurs qui définissent ce concept (Anastasi, 1988; Boyer, 1993; Crnic & Lamberty, 1994; NAEYC, 1990; Schoen & Nagle, 1994; Willer & Bredekamp, 1990). Cependant, l'importance de cette composante du concept dans la trajectoire scolaire future de l'enfant a été plutôt négligée dans les études effectuées jusqu'à maintenant. Des recherches ont toutefois démontré que le développement psychosocial des enfants au début du primaire est associé à leur rendement scolaire (Farnworth, Schweinhart & Berrueta-Clement, 1985; Feshbach & Feshbach, 1987; Lambert & Nicoll, 1977; Normandeau & Guay, 1998), à la délinquance (Tremblay et al., 1992) et au décrochage scolaire (Ensminger & Slusarick, 1992). Ces études justifient les recherches portant sur les prédicteurs des troubles psychosociaux chez les enfants d'âge préscolaire dans une perspective de prévention puisque ceux-ci présentent une stabilité tout au long de la vie (Caspi, Elder & Bem, 1987).

Lambert et Nicoll (1977) ont construit un modèle de prédiction du rendement en lecture en première et en deuxième année du primaire. Les résultats indiquent que celui-ci inclut, en ordre d'importance, l'adaptation à l'école (difficultés

d'apprentissage, capacité de suivre des consignes, de travailler indépendamment de l'enseignante, motivation), le fonctionnement cognitif et les problèmes d'introversion (immaturité, rejet social, maladies fréquentes, anxiété). Les problèmes externalisés du comportement ne sont pas significativement reliés au rendement scolaire selon ce modèle. D'un autre côté, Feshbach et Feshbach (1987) ont démontré que l'empathie, la dépression et l'agressivité à huit ou neuf ans sont des prédicteurs du rendement en lecture et en épellation à dix ou onze ans pour les filles alors que seules les deux dernières variables sont des prédicteurs pour les garçons. Dans le même sens, Farnworth et al. (1985) ont conclu que des problèmes de comportement à la maternelle sont généralement suivis d'un faible rendement scolaire tout au long du primaire.

Normandeau et Guay (1998), pour leur part, ont expliqué le mécanisme par lequel le comportement des enfants de cinq ans à la maternelle est associé à leur rendement en lecture et en mathématiques en première année. Dans leur modèle, l'influence de l'aspect psychosocial sur le rendement scolaire est d'ailleurs plus importante que celle de la composante cognitive. Leurs résultats indiquent que l'effet négatif des comportements agressifs et l'effet positif des comportements prosociaux en maternelle sur le rendement scolaire en première année est médiatisé par les habiletés d'autocontrôle cognitif démontrées par l'enfant. En effet, le comportement de l'enfant est relié à ses habiletés d'autocontrôle qui, elles, se répercutent sur le rendement scolaire. Les comportements anxieux ou retirés, quant à eux, sont directement associés, de façon négative, au rendement scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs études ont démontré le lien existant entre les comportements dérangeants au début du primaire et la délinquance à l'adolescence (Farrington, 1987 et Hawkins & Weiss, 1985 dans Tremblay et al., 1992). Tremblay et al. (1992) remarquent que certains auteurs expliquent ce lien par le biais du rendement scolaire. Cependant, les comportements dérangeants en première année causent directement les comportements délinquants à 14 ans chez les garçons (Tremblay et al., 1992), alors que la personnalité délinquante à 14 ans pour les deux sexes serait causée par un faible rendement scolaire à dix ans. Pour les garçons, le rendement scolaire à 10 ans est causé par un faible rendement scolaire en première année alors que pour les filles, il est causé par un faible rendement scolaire en première année ainsi que par les comportements dérangeants (Tremblay et al., 1992). Le développement psychosocial au début du primaire a donc un rôle important à jouer dans l'adaptation et le succès scolaire ainsi que dans le développement de la délinquance.

De plus, le développement psychosocial des enfants en première année est associé au décrochage scolaire ultérieur. En effet, l'étude de Esminger et Slusarick (1992) a permis de mettre sur pied un modèle qui démontre que les comportements agressifs, tout comme le faible rendement scolaire en première année et de faibles attentes professionnelles à l'adolescence amènent directement le décrochage scolaire chez les garçons.

Bref, les enfants qui ont des difficultés psychosociales au tout début de leur scolarisation ont plus de problèmes à l'école par la suite, tant sur le plan comportemental que sur celui de la réussite scolaire. Le comportement des enfants

dès leur très jeune âge a effectivement des répercussions tout au long de leur vie. Il est donc souhaitable que les enfants entrent à l'école avec un développement psychosocial approprié. Des recherches portant sur les prédicteurs de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire sont donc nécessaires afin de pouvoir prévenir des difficultés à plus long terme. En effet, cette composante a un lien tant avec le rendement scolaire, la délinquance que le décrochage scolaire.

Impact de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire sur l'adaptation scolaire

Tel que démontré dans la définition théorique du niveau de préparation scolaire, l'aspect moteur de ce concept est aussi très important à considérer (Anastasi, 1988; Boyer, 1993; Crnic & Lamberty, 1994; NAEYC, 1990; Willer & Bredekamp, 1990). En effet, les enfants qui démontrent des problèmes au niveau de la motricité à l'âge préscolaire ont de fortes chances de développer d'autres problèmes dans les années ultérieures, comme le démontrent les cinq études portant sur l'avenir des enfants maladroits recensées (Cantell, Smyth & Ahonen, 1994; Geuze & Börger, 1993; Henderson & Hall, 1982; Losse et al., 1991; Roussounis, Gaussen & Stratton, 1987). Ces auteurs ont observé l'importance des problèmes moteurs chez les enfants au tout début du primaire par rapport au développement cognitif, au rendement scolaire, aux habiletés motrices ultérieures et à l'estime de soi des enfants dans les années futures. Les enfants maladroits sont définis dans ces études comme démontrant indifféremment des problèmes au niveau de la motricité fine ou globale.

Les auteurs s'entendent pour dire qu'entre 6 et 8% des enfants ont des problèmes moteurs suffisamment importants pour affecter leur vie scolaire

(Roussounis et al., 1987). Ces difficultés motrices persistent tout au long de la scolarisation pour environ 50% de ces enfants (Cantell et al., 1994; Geuze & Börger, 1993; Losse et al., 1991). Par ailleurs, pour les enfants chez qui ces problèmes se résorbent, les problèmes associés dans les autres domaines ne sont pas observés.

Le rendement scolaire des enfants maladroits a beaucoup été étudié. À court terme, des auteurs ont démontré que les enfants maladroits ont plus de difficulté en lecture (Henderson & Hall, 1982), en épellation (Roussounis et al., 1987) et en arithmétique (Henderson & Hall, 1982; Roussounis et al., 1987) au primaire. Toutefois, les difficultés se manifestent plus particulièrement dans les domaines qui font appel à la motricité fine comme l'écriture (Roussounis et al., 1987) et le dessin (Henderson et Hall, 1982).

Les inhabiletés motrices sont associées à des problèmes scolaires qui persistent durant plusieurs années (Cantell et al., 1994; Losse et al., 1991). Ces deux groupes d'auteurs ont démontré que les enfants maladroits à cinq ou à six ans ont généralement un rendement scolaire inférieur à celui des autres enfants encore entre quinze et dix-sept ans. Plus précisément, Gauze et Börger (1993) ont démontré que les enfants maladroits à six et onze ans présentent des capacités de concentration moins élevées que les autres lorsqu'ils sont âgés entre douze et dix-sept ans. De plus, Losse et al. (1991) ont démontré qu'encore à 16 ans, les adolescents qui ont été maladroits à l'enfance présentent des problèmes dans les matières touchant les arts, la technologie, l'économie familiale et les sciences appliquées. Par ailleurs, Cantell et al. (1994) ont démontré que ceux qui demeurent maladroits à 15 ans font preuve de moins

d'ambition scolaire que ceux qui n'ont jamais eu de difficultés motrices et que ceux chez qui ces difficultés se sont résorbées.

Les difficultés motrices chez les enfants seraient aussi associées à des difficultés cognitives importantes. À cet égard, plusieurs auteurs dénotent une différence entre le QI verbal des enfants maladroits et celui des autres enfants, favorisant les enfants sans difficultés motrices (Henderson & Hall, 1982; Losse et al., 1991; Roussounis et al., 1987). Roussounis et al. (1987) ont aussi démontré que les enfants maladroits réussissent moins bien à l'échelle de performance des tests de QI. Enfin, leur QI global serait aussi inférieur à celui de leurs pairs sans problèmes moteurs (Cantell et al., 1994).

Les adolescents qui ont été des enfants maladroits à cinq ans ont moins d'activités sociales et pratiquent moins de sports que leurs pairs qui n'ont pas eu de difficultés motrices (Cantell et al., 1994). Ils sont plus enclins à faire preuve d'immaturation dans leur comportement social (Henderson & Hall, 1982). Geuze et Börger (1993) ont par ailleurs démontré que les enfants maladroits entre six et onze ans ont plus de problèmes de comportement en classe ainsi que dans leurs relations sociales entre douze et dix-sept ans.

Losse et al. (1991) ont démontré que la maladresse chez les enfants d'environ six ans prédit une perception de soi plus négative sur les plans social et physique vers l'âge de seize ans. Cantell et al. (1994) pour leur part, concluent que les adolescents qui ont été maladroits à cinq ans se trouvent moins compétents sur les plans physique et scolaire que les autres jeunes, mais qu'ils n'ont pas une plus faible estime de soi globale et qu'ils se sentent acceptés socialement.

En résumé, les enfants qui ont des difficultés motrices au tout début de leur primaire ont plus de problèmes dans plusieurs domaines par la suite. Afin de favoriser une bonne adaptation à l'école, il est donc souhaitable que les enfants entrent à l'école avec un développement moteur approprié. Une connaissance des différents prédicteurs de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire permettrait donc de prévenir diverses difficultés ultérieures. En effet, le développement moteur des enfants au tout début de leur scolarisation est associé à leur rendement scolaire, leur développement cognitif ainsi qu'à leur adaptation sociale.

Les trois aspects du niveau de préparation scolaire forment donc un concept global qui est fondamental au début de la scolarisation des enfants. En effet, les aspects cognitif, psychosocial et moteur permettent de prédire le rendement scolaire de l'enfant tout au long du primaire. L'ensemble du concept de niveau de préparation scolaire est donc essentiel à la compréhension de l'adaptation scolaire des enfants. Afin de pouvoir favoriser une meilleure adaptation scolaire, il est donc très important de connaître les prédicteurs du niveau de préparation scolaire, ce qui sera décrit dans la prochaine section.

Facteurs associés au niveau de préparation scolaire

Maintenant que le niveau de préparation scolaire a été démontré comme fondamental dans la compréhension du début de la scolarisation des enfants, il devient important de mieux saisir les variables associées à ce concept. En connaissant mieux ses prédicteurs, il sera éventuellement possible d'intervenir pour favoriser un meilleur niveau de préparation scolaire et ainsi une meilleure adaptation des enfants à l'école.

Plusieurs auteurs se sont déjà intéressés aux facteurs prédictifs ou explicatifs du niveau de préparation scolaire cognitif. Des variables individuelles, des facteurs familiaux et des caractéristiques de l'expérience préscolaire des enfants sont notamment impliqués dans l'explication de ce concept. Ces trois catégories de prédictifs du niveau de préparation scolaire seront expliquées dans les prochaines sections pour chacun des aspects du niveau de préparation scolaire.

Facteurs associés à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire

L'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire a été beaucoup étudié et des prédictifs individuels, familiaux et préscolaires lui ont été associés. Dans le cadre de la présente étude, 15 recherches portant directement sur les prédictifs du niveau de préparation scolaire ont été recensées (Angenent & de Man, 1989; Dietz & Wilson, 1985; Eno & Woehlke, 1987; Estrada et al., 1987; Freberg, 1991; Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Hess et al., 1984; Larsen et al., 1983; May & Welch, 1986; Reynolds, 1992, 1995; Reynolds & Bezruczko, 1993; Schoen & Nagle, 1994) ainsi que 6 études s'intéressant aux prédictifs du rendement scolaire au tout début du primaire (Campbell & Ramey, 1994; NAEYC, 1990; Sweetland & De Simone, 1987; Tiedemann & Faber, 1992; Tramontana et al., 1988; Wang, 1993). De ces 21 études, 7 s'intéressent exclusivement aux facteurs individuels (Angenent & de Man, 1989; Dietz & Wilson, 1985; Freberg, 1991; May & Welch, 1986; Schoen & Nagle, 1994; Sweetland & De Simone, 1987; Tramontana et al., 1988), 3 mettent uniquement des variables familiales en relation avec le niveau de préparation scolaire (Estrada et al., 1987; Hess et al., 1984; Wang, 1993), 5 considèrent seulement les

programmes préscolaires (Campbell & Ramey, 1994; Eno & Woehlke, 1987; Larsen et al., 1983; Lee, Brooks-Gunn & Schnur, 1988; Reynolds, 1995) et 6 constituent des modèles incluant au moins deux catégories de prédicteurs du niveau de préparation scolaire (Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Reynolds, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993; Tiedemann & Faber, 1992). La présente section présente ces quatre groupes d'études portant sur les prédicteurs du niveau de préparation scolaire cognitif.

Au niveau des caractéristiques individuelles des enfants associées à l'aspect cognitif de leur niveau de préparation scolaire, l'âge et le sexe sont les variables les plus étudiées. Les chercheurs qui étudient uniquement l'effet de ces variables démontrent généralement un effet du sexe en faveur des filles (Angenent & de Man, 1989; May & Welch, 1986; Sweetland & De Simone, 1987) et un effet de l'âge favorisant les enfants les plus âgés (Freberg, 1991; May & Welch, 1986; Sweetland & De Simone, 1987). Toutefois, l'effet de cette dernière variable se retrouve seulement entre le groupe des plus jeunes (nés dans les trois mois précédant la date limite d'admission à l'école) et celui des plus vieux (nés dans les trois mois suivant la date limite d'admission à l'école). Ce résultat est obtenu quels que soient les regroupements d'âge constitués par les chercheurs. Cependant, Dietz et Wilson (1985) sont les seuls auteurs qui ne trouvent d'effet ni du sexe ni de l'âge des enfants sur le niveau de préparation scolaire. Par contre, une limite de leur étude peut expliquer ce résultat particulier. En effet, une grande proportion de leur échantillon initial (50/167) a été éliminé parce que les enfants ont déménagé (n=40) ou redoublé leur première année (n=10) sans que les caractéristiques de ces enfants n'aient été documentées. Selon les autres études citées, il est permis de croire que les enfants qui

ont redoublé sont des garçons ou des enfants plus jeunes puisque ce sont eux qui risquent d'éprouver plus de difficultés scolaires, ce qui peut avoir biaisé leurs résultats.

Les autres caractéristiques individuelles des enfants qui ont été étudiées en lien avec le niveau de préparation scolaire sont le quotient intellectuel, la maturité sociale (Angenent & de Man, 1989) et le niveau de vocabulaire de l'enfant (Schoen & Nagle, 1994). Pour toutes ces variables, des relations positives fortes ont été observées. Toutefois, il semble y avoir une certaine confusion conceptuelle dans l'étude de ces relations. En effet, ces facteurs sont souvent inclus dans le concept de niveau de préparation scolaire lui-même, à titre de prédicteur du rendement scolaire (Tramontana et al., 1988). Le tempérament de l'enfant est aussi une variable qui a été considérée et la composante de la persistance dans les tâches est associée positivement au niveau de préparation scolaire cognitif (Schoen & Nagle, 1994).

En résumé, certaines caractéristiques individuelles des enfants sont liées à leur niveau de préparation scolaire. En effet, le sexe et l'âge des enfants sont importants à considérer dans l'étude des prédicteurs du niveau de préparation scolaire puisque les filles et les enfants les plus âgés sont favorisés par rapport aux garçons et aux enfants les plus jeunes. Dans la présente étude, ces variables constitueront donc les variables de contrôle.

Sur le plan familial, les variables qui ont été associées au niveau de préparation scolaire cognitif sont très diversifiées. Des aspects structurels (par exemple, revenu familial, éducation des parents) et des aspects relationnels (par exemple, attentes et croyances parentales) ont effectivement été étudiés.

Le niveau socio-économique est le facteur familial qui revient le plus souvent dans les études portant sur le niveau de préparation scolaire. Il s'agit d'ailleurs du facteur qui est à l'origine de Head Start et de tout le mouvement de l'éducation préscolaire tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. La National Association for Education of Young Children (NAEYC, 1990) mentionne que le niveau socio-économique familial a un effet sur le niveau de préparation scolaire de l'enfant en influençant la richesse des expériences qu'il pourra vivre. De plus, plusieurs chercheurs ont observé un lien entre le niveau socio-économique et le rendement au tout début du primaire, favorisant les enfants de familles plus aisées (Belsky & MacKinnon, 1994 ; Entwisle & Alexander, 1993 ; Wang, 1993). Ceci porte à croire que cette variable pourra aussi avoir un lien avec le niveau de préparation scolaire, comme le souligne la NAEYC (1990). Cette variable est aussi souvent incluse dans les modèles explicatifs du niveau de préparation scolaire qui seront présentés ultérieurement. Par ailleurs, plusieurs auteurs qui étudient d'autres prédicteurs du niveau de préparation scolaire utilisent le niveau socio-économique à titre de variable de contrôle (Estrada et al., 1987; Larsen et al., 1983; Reynolds, 1995).

Estrada et al. (1987) ont observé que la relation affective entre la mère et l'enfant est associée au niveau de préparation scolaire cognitif de ce dernier à cinq et à six ans. La chaleur de l'interaction, l'intérêt que la mère porte à l'enfant, sa souplesse et sa sensibilité prédisent un bon niveau de préparation scolaire alors que le rejet, la rigidité, l'hostilité et l'insensibilité provoquent l'effet contraire. Hess et al. (1984), pour leur part, ont fait ressortir que les habiletés de communication de la mère et les techniques descriptives qu'elle utilise dans une situation de jeu sont en relation avec le

niveau de préparation scolaire de son enfant. Ainsi, les mères qui font appel aux règles comprises par l'enfant plutôt qu'à leur autorité personnelle pour faire la discipline favorisent un meilleur niveau de préparation scolaire. Le style d'interaction entre la mère et son enfant est donc associé au niveau de préparation scolaire cognitif.

Les deux dernières variables familiales étudiées en relation avec le niveau de préparation scolaire cognitif sont les attentes et les croyances parentales. Hess et al. (1984) ont démontré l'existence d'une relation négative entre la croyance en la chance comme cause du succès scolaire et le niveau de préparation scolaire cognitif ainsi qu'une relation positive entre les attentes élevées des parents quant au rendement scolaire futur de leur enfant et son niveau de préparation scolaire.

En somme, en ce qui concerne la structure familiale, un niveau socio-économique élevé est associé à un meilleur niveau de préparation scolaire chez l'enfant. De même, pour ce qui est de l'aspect relationnel entre la mère et l'enfant, le style d'interaction établi entre eux de même que les attentes et les croyances de la mère en ce qui a trait à la réussite scolaire de son enfant prédisent le niveau de préparation scolaire de ce dernier. Les caractéristiques familiales constituent donc la variable indépendante de la présente étude.

L'impact des programmes éducatifs préscolaires sur le niveau de préparation scolaire cognitif des enfants a aussi été souvent étudiée (Campbell & Ramey, 1994; Eno & Woehlke, 1987; Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Larsen et al., 1983; Lee et al., 1988; Reynolds, 1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993). Certaines études portent sur la qualité des programmes alors que d'autres s'intéressent plutôt à leur intensité. Cette section présente seulement les études qui ont étudié

spécifiquement les programmes préscolaires, alors que celles qui ont constitué des modèles explicatifs qui incluent des interventions seront présentées ultérieurement.

D'abord, Campbell et Ramey (1994) ont étudié la relation entre la participation au programme Carolina Abecedarian et le développement cognitif ainsi que le rendement scolaire d'enfants de milieux socio-économiquement défavorisés au primaire. Il s'agit d'une intervention préscolaire intense (8 heures par jour, 5 jours par semaine), précoce et de longue durée (début soit dès la naissance de l'enfant pour une durée de 5 ou 8 ans, soit lorsqu'il entre à l'école primaire pour une durée de 3 ans). Ils ont démontré que la participation au programme est associée au développement cognitif (QI tel que mesuré avec le Wechsler) de même qu'au rendement scolaire des enfants jusqu'à 12 ans. Les résultats indiquent par ailleurs que plus l'intervention est longue et plus elle débute tôt dans la vie de l'enfant, plus les bénéfices cognitifs sont importants.

Lee et al. (1988) ont comparé l'impact des programmes Head Start à celui d'autres programmes préscolaires en incluant un groupe d'enfant n'ayant pas reçu d'intervention préscolaire spécifique. Il y avait des différences démographiques et cognitives entre les trois groupes, en défaveur des enfants de Head Start, au début de l'intervention. Ils ont démontré que la fréquentation des programmes Head Start permet de réduire l'écart entre les classes sociales pour ce qui est du vocabulaire mesuré avec le Peabody Picture Vocabulary Test et pour ce qui est du développement cognitif et psychosocial des enfants de quatre ans tels qu'évalués par le Preschool Inventory. Par ailleurs, les enfants qui ont participé aux programmes Head Start ont fait des gains plus importants pour ces mêmes mesures que les deux autres groupes

d'enfants. Toutefois, il est impossible de savoir, par leur étude, si les enfants du groupe Head Start ont fait plus de progrès parce qu'au départ ils étaient plus défavorisés ou parce qu'il s'agit d'une meilleure intervention.

Larsen et al. (1983) ont pour leur part étudié l'impact d'un programme préscolaire sur le développement d'enfants de 4 ans de milieu socio-économique favorisé. Sur le plan cognitif en général, ils n'ont pas observé de différences importantes entre les enfants qui ont participé au programme et ceux qui n'ont pas reçu d'intervention préscolaire. Toutefois, il y a deux exceptions, pour deux sous-tests de leur mesure du niveau de préparation scolaire, où les enfants du groupe contrôle ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ont participé au programme.

La relation entre la durée de la fréquentation du préscolaire et l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire a été étudié par Reynolds (1995). Il a démontré que les participants et les non-participants au programme du Child and Parent Center diffèrent sur leur rendement scolaire jusqu'en sixième année du primaire, les participants ayant de meilleurs résultats. Par ailleurs, il y a une différence sur le niveau de préparation scolaire cognitif entre ceux qui participent au programme un an et ceux qui y participent deux ans en faveur de ces derniers.

Eno et Woehlke (1987) se sont enfin intéressés à la relation entre l'horaire du programme préscolaire et le niveau de préparation scolaire des enfants handicapés. À ce sujet, ils ne notent pas de différence sur le niveau de préparation scolaire entre les enfants qui fréquentent le programme de façon quotidienne à la demi-journée et ceux qui le fréquentent des journées entières en alternance un jour sur deux. Ceci laisse croire que c'est la durée de l'intervention représentée par le nombre total de demi-

journées de fréquentation du programme d'éducation préscolaire qui peut influencer le niveau de préparation scolaire plutôt que l'intensité de la participation. Cette étude apporte peu de nouvelles informations utiles à la compréhension du niveau de préparation scolaire puisqu'elle ne considère aucune autre variable que celles mentionnées. Les auteurs auraient pu, par exemple, vérifier le lien entre la fréquentation préscolaire et le niveau de préparation scolaire par rapport à la non fréquentation, ce qui n'a pas été fait.

Bref, les variables liées à l'organisation et au contenu des programmes préscolaire peuvent être associées au niveau de préparation scolaire acquis par l'enfant avant son entrée à la maternelle. En effet, les études précédemment citées démontrent que la durée et l'intensité de la fréquentation, le type de programme et la qualité des programmes sont des éléments à considérer dans l'étude du niveau de préparation scolaire. Cependant, ces études, comme celles qui étudient les caractéristiques individuelles et familiales influençant le niveau de préparation scolaire, présentent une limite importante. En effet, elles considèrent uniquement une catégorie de prédicteurs à la fois. La présente étude aura l'avantage d'intégrer les trois catégories, c'est-à-dire qu'elle étudie la relation de facteurs individuels, familiaux et de deux caractéristiques de l'éducation préscolaire avec le niveau de préparation scolaire de l'enfant. Les recherches présentées à la fin de la présente section considèrent elles aussi plus d'une catégorie de prédicteurs.

Quelques auteurs ont constitué des modèles explicatifs du niveau de préparation scolaire cognitif dans lesquels plusieurs catégories de prédicteurs sont considérées. Tiedemann et Faber (1992) étudient des variables individuelles et

familiales, Gullo et Burton (1993) s'intéressent au niveau socio-économique familial et à des caractéristiques de l'expérience préscolaire alors que d'autres études intègrent les trois catégories de prédicteurs (individuels, familiaux et préscolaire) du niveau de préparation scolaire (Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992; Reynolds, 1989; 1991; 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993). Les articles de Gullo portent exclusivement sur le niveau de préparation scolaire cognitif alors que les autres traitent de ce concept ainsi que du rendement scolaire ultérieur des enfants.

Tiedemann et Faber (1992) ont vérifié l'impact du sexe et de l'âge des enfants ainsi que du soutien et de la sévérité maternels sur les habiletés prénumériques, visuo-perceptuelles et métalinguistiques à l'âge préscolaire (avant d'entrer en première année du primaire). Lorsque ces quatre prédicteurs sont entrés dans les analyses, les résultats indiquent que le soutien maternel est seulement relié aux habiletés prénumériques alors que les variables individuelles et la sévérité maternelle ne sont associées à aucun aspect du niveau de préparation scolaire cognitif. Les résultats obtenus pour ce qui est du sexe et de l'âge des enfants est contraire à ce qu'obtiennent les autres chercheurs. Cependant, ces auteurs sont les seuls à vérifier l'importance de ces variables en contrôlant l'effet des caractéristiques maternelles.

Reynolds (1992) a élaboré un modèle explicatif du niveau de préparation scolaire ainsi que du rendement scolaire au début du primaire. Les résultats de ces analyses démontrent que les enfants qui ont fréquenté le Child and Parent Center à 3 et à 4 ans ont un meilleur niveau de préparation scolaire cognitif que ceux qui n'ont pas reçu d'intervention préscolaire, alors que le sexe n'est pas associé à la variable critère. Reynolds et Bezruczko (1993) poursuivent le modèle de Reynolds (1992) pour le

rendement scolaire des enfants de quatrième année du primaire et ajoutent plusieurs variables prédictrices du niveau de préparation scolaire cognitif. Ainsi, dans une analyse de régression pour laquelle le niveau de préparation scolaire cognitif est la variable critère, ils entrent le sexe, l'âge de l'enfant à l'entrée à l'école, l'éducation des parents, le revenu familial, le statut socio-économique de l'école fréquentée par l'enfant, la fréquentation du programme préscolaire du Child and Parent Center (participation à ce programme versus aucune intervention) et la fréquentation du programme préscolaire Head Start (participation à ce programme versus aucune intervention) dans l'ordre. Toutes ces variables sont associées au niveau de préparation scolaire cognitif à l'exception de la participation à un programme Head Start et le niveau socio-économique de l'école. Ainsi, les filles sont favorisées par rapport aux garçons alors que l'âge à l'entrée à l'école, la scolarité des parents, le revenu familial et la participation au programme du Child and Parent Center sont associés à un meilleur niveau de préparation scolaire cognitif. Comme les programmes du Child and Parent Center et de Head Start n'apportent pas les mêmes résultats, il est intéressant de les distinguer, ce qui est fait dans le prochain paragraphe.

Les programmes du Child and Parent Center et ceux de Head Start n'entraînent pas le même résultat (Reynolds, 1992; Reynolds et Bezruczko, 1993). En effet, les enfants qui ont participé à un programme du Child and Parent Center présentent un niveau de préparation scolaire cognitif supérieur à celui des enfants qui n'ont fréquenté aucun programme éducatif préscolaire (Reynolds, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993) alors que les enfants qui ont participé à un programme Head Start ne présentent pas un niveau de préparation scolaire plus élevé que ceux qui n'ont pas

reçu d'intervention (Reynolds & Bezruczko, 1993). Les programmes du Child and Parent Center et les programmes Head Start poursuivent pourtant des objectifs similaires. Toutefois, les programmes du Child and Parent Center sont davantage axés sur les habiletés scolaires et ils requièrent l'implication des parents dans le programme. Ces caractéristiques semblent donc être associées à un bon niveau de préparation scolaire. Comme la participation aux programmes Head Start n'apporte pas les mêmes bénéfices que la participation aux programmes du Child and Parent Center, Reynolds et Berzrucko (1993) concluent que la qualité du programme est un important facteur associé au niveau de préparation scolaire. Bryant, Burchinal, Lau, et Sparling (1994) remarquent, dans le même sens que seulement 9% des programmes Head Start détiennent la qualité nécessaire à la promotion d'un développement optimal chez les enfants. Ils notent aussi que tous les enfants de milieux très défavorisés qui participent à un programme de meilleure qualité ont tendance à acquérir un meilleur rendement scolaire et de plus grandes connaissances précacadémiques, peu importe la qualité de la stimulation reçue à la maison. Cependant, les enfants qui proviennent de familles plus stimulantes profitent plus de l'intervention de qualité que ceux de familles moins stimulantes sur les plans de la résolution de problèmes et du raisonnement.

Gullo et Burton (1993) ont vérifié le lien du niveau socio-économique, de la fréquentation de la maternelle 4 ans et du nombre d'enfants dans la classe de maternelle 5 ans avec le niveau de préparation scolaire cognitif des enfants à 5 ans. Chacune de ces variables présente une relation principale avec le niveau de préparation scolaire en faveur des enfants de milieu favorisé, des enfants qui ont reçu une intervention préscolaire et de ceux qui sont dans des classes comptant moins de 20

enfants. Par ailleurs, leurs analyses de covariance ont démontré que l'interaction entre le niveau socio-économique et la fréquentation de la maternelle 4 ans ou le nombre d'enfant dans la classe de maternelle 5 ans est associée au niveau de préparation scolaire cognitif. Ils interprètent ces résultats en disant que l'effet négatif du faible niveau socio-économique est atténué par la fréquentation préscolaire ou par la présence de moins de 20 enfants dans la classe de maternelle 5 ans. Cependant, ce résultat peut être interprété différemment en ce sens qu'il est possible que le niveau socio-économique ait modéré l'effet de la fréquentation préscolaire ou du nombre d'enfant dans la classe plutôt que l'inverse. Ce résultat est très important dans le cadre de la présente étude puisqu'il vérifie l'effet d'interaction entre une variable familiale et la fréquentation d'un programme préscolaire.

Gullo (1991) présente un modèle explicatif du niveau de préparation scolaire cognitif des enfants de cinq ans qui tient compte du nombre d'années de fréquentation préscolaire, du sexe et du risque familial des enfants. Les résultats indiquent que les filles sont favorisées par rapport aux garçons. Par ailleurs, plus l'intervention préscolaire est longue (2 ans, 1 an ou aucune intervention), plus les enfants ont un haut niveau de préparation scolaire cognitif. Enfin, le risque familial est négativement associé au niveau de préparation scolaire cognitif des enfants qui n'ont pas reçu d'intervention préscolaire alors que ce lien est annulé par la fréquentation de la maternelle à compter de 3 ou 4 ans. Cette étude a été suivie d'une autre étude de Gullo et Burton (1992). Dans cette étude, les auteurs incluent, en plus du nombre d'années de fréquentation préscolaire et du sexe qui faisaient partie de la précédente étude (Gullo, 1991), l'âge de l'enfant à l'entrée à l'école et l'interaction entre toutes

ces variables, alors que le risque familial sert de variable de contrôle. Les résultats indiquent alors que l'âge et la fréquentation préscolaire sont positivement associés au niveau de préparation scolaire cognitif au-delà de l'effet du risque familial alors que le sexe n'a plus d'importance. Les auteurs ont aussi démontré que la relation du niveau de préparation scolaire avec l'âge disparaît lorsque les enfants reçoivent une intervention préscolaire d'une durée de 2 ans (à compter de l'âge de 3 ans).

Les recherches de Reynolds (1992), Reynolds et Bezruczko (1993), Gullo (1991) et de Gullo et Burton (1992, 1993) sont particulièrement intéressantes parce qu'elles considèrent les trois catégories de prédicteurs mentionnées précédemment soit les caractéristiques individuelles et familiales de l'enfant et la fréquentation d'un programme préscolaire. Par ailleurs, Gullo et Burton (1992) ont démontré que l'effet négatif du jeune âge à l'entrée à l'école était modéré par une longue fréquentation préscolaire, tout comme un faible statut socio-économique. La présente étude s'inspire de ces travaux puisqu'elle vérifie l'importance des trois catégories de prédicteurs ainsi que le rôle modérateur de la fréquentation préscolaire.

Facteurs associés à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire

Le niveau de préparation scolaire comporte, entre autres, un aspect psychosocial. Cependant, très peu d'études traitant du niveau de préparation scolaire se sont attardées à sa composante psychosociale. Toutefois, plusieurs études ont déjà été effectuées pour connaître les différents facteurs associés au développement psychosocial des enfants d'âge préscolaire. Ces études n'analysaient pas nécessairement cette variable dans un contexte scolaire, mais elles sont pertinentes

dans le cadre de la présente étude puisque plusieurs prédicteurs de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire peuvent en être dégagés. Des caractéristiques individuelles des enfants ainsi que certains facteurs familiaux sont associés au développement psychosocial des enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, la fréquentation d'un programme préscolaire ou d'une garderie peut avoir une relation avec cette composante du développement de l'enfant.

Neuf études s'intéressant au développement psychosocial des enfants d'âge préscolaire en relation avec leurs caractéristiques individuelles et familiales ainsi qu'avec leur expérience préscolaire ont été recensées dans le cadre de la présente étude. Ces études tentent de construire des modèles de prédiction du développement psychosocial ou du comportement des enfants en considérant à la fois plusieurs prédicteurs de leur adaptation à leur milieu de garde, à la maternelle ou au début du primaire. Cinq de ces recherches étudient des enfants de quatre ou cinq ans, dont deux observent l'adaptation globale à la maternelle (Bates et al. 1994; Poteat, Snow, Ironsmith & Bjorkman, 1992), une vérifie les comportements adaptatifs, la communication, les habiletés reliées à la vie quotidienne et la socialisation des enfants en maternelle (Moore, Snow & Poteat, 1988), une quatrième étude analyse le comportement avec les pairs à quatre ans ainsi que les problèmes de comportement et les difficultés d'adaptation à la maternelle à cinq ans (Hagekull & Bohlin, 1995), alors qu'une dernière se penche sur l'agressivité, les problèmes de concentration, les problèmes internalisés, la compétence sociale et la force de l'ego à quatre ans (Howes, 1990). Brand et Welch (1989) étudient pour leur part le développement social des enfants de cinq ou six ans suite à la fréquentation d'un programme éducatif

préscolaire. Une autre étude porte sur l'adaptation globale d'enfants de 12 à 60 mois à leur premier milieu de garde (Zajdeman & Minnes, 1991). Enfin, deux études longitudinales recherchent des prédicteurs du développement psychosocial des enfants de huit ans (Anderson, 1989; Deater-Deckard, Pinkerton & Scarr, 1996). Parmi ces neuf études, les auteurs qui ont spécifié la provenance sociale de leurs sujets travaillent avec des échantillons composés d'enfants de niveau socio-économique moyen ou élevé.

Diverses caractéristiques individuelles des enfants sont généralement incluses dans les modèles d'analyse du développement psychosocial. Le sexe, l'âge et certaines composantes du tempérament sont notamment inclus dans quelques études portant sur le comportement des enfants d'âge préscolaire (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995; Poteat et al., 1992; Zajdeman & Minnes, 1991).

D'abord, les résultats obtenus quant à l'effet du sexe de l'enfant sur son développement psychosocial ne sont pas convergents. Bates et al. (1994) ont observé que le sexe est un prédicteur important tant pour les difficultés que pour les capacités d'adaptation à la maternelle. Ils ont observé que les garçons ont plus de difficultés d'adaptation alors que les filles ont de plus grandes capacités d'adaptation à la maternelle. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau (1992) qui ont démontré que les garçons sont évalués de façon plus négative par les enseignantes pour les comportements externalisés, pour la compétence sociale et pour l'adaptation générale. Cependant, d'autres études ne trouvent pas cette relation. Par exemple, Deater-Deckard et al. (1996) qui traitent

pourtant séparément les problèmes d'agressivité et d'anxiété ne notent pas de relation entre le sexe des enfants et ces composantes de leur comportement tel qu'évalué par la mère et par l'enseignante. Des résultats similaires sont obtenus par Moore et al. (1988) ainsi que par Poteat et al. (1992).

Plusieurs études ont considéré l'âge des enfants lors de leur entrée à la garderie, mais une seule a vérifié la relation entre l'âge précis des enfants (en mois) au moment de l'évaluation et leur développement psychosocial (Deater-Deckard et al., 1996). Cette recherche a démontré que lorsque les enfants ont au plus 12 mois de différence, il n'y a pas de relation entre l'âge des enfants et leurs problèmes de comportement.

Une autre caractéristique individuelle des enfants qui est souvent considérée dans les études recensées est leur tempérament. À ce sujet, Hagekull et Bohlin (1995) ont étudié la docilité des enfants à quatre ans. Ils ont démontré que cette composante du tempérament est associée négativement au niveau d'agressivité et aux problèmes de concentration alors qu'elle n'est pas associée au retrait social ni à la force de l'ego. Ces résultats sont obtenus alors que le tempérament est entré après les variables familiales, les caractéristiques de l'expérience préscolaire et le sexe des enfants dans les analyses de régression. Les enfants les moins dociles sont aussi ceux qui ont le plus de problèmes de comportement. Zajdeman et Minnes (1991) ont pour leur part étudié trois aspects du tempérament et ils observent que l'humeur et le niveau d'activité des enfants sont de bons prédicteurs de l'adaptation des enfants à leur premier service de garde alors que le comportement d'approche/retrait ne l'est pas. Par ailleurs, ces auteurs, qui mettent sur pied un modèle de prédiction du

comportement de l'enfant, concluent que le tempérament est le seul prédicteur à conserver alors que les autres variables testées dans le modèle (la sécurité de l'attachement, le stress maternel, la qualité de l'environnement familial, le sexe et l'âge des enfants) n'ajoutent rien de plus au modèle de prédiction.

Bref, le sexe et le tempérament des enfants sont des prédicteurs importants du développement psychosocial à l'âge préscolaire. Cependant, l'âge précis des enfants n'ajoute rien à l'explication de leur comportement.

Toutes les études recensées ont démontré l'importance de l'effet principal des caractéristiques familiales des enfants sur leur développement psychosocial. Les neuf études recensées comportent effectivement des variables familiales dans leur modèle d'analyse. Parmi celles-ci, trois (Anderson, 1989; Moore et al., 1988; Poteat et al., 1992) étudient uniquement des variables ayant trait à la structure familiale (par exemple, le statut de l'emploi des parents, leur éducation, le type de famille ou le revenu familial) et cinq autres (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995; Howes, 1990; Zajdeman & Minnes, 1991) considèrent des éléments touchant la structure et le fonctionnement de la famille (par exemple, le type de discipline utilisée par les parents, le stress parental, le soutien émotionnel reçu, la qualité de l'environnement familial, l'attachement).

Les études qui incluent seulement des variables familiales structurelles (Anderson, 1989; Moore et al., 1988; Poteat et al., 1992) concluent que le statut socio-économique est le prédicteur familial le plus important du développement psychosocial. Celui-ci est évalué soit à l'aide du revenu familial, soit par l'éducation des parents. Anderson (1989) a démontré que le niveau socio-économique tel

qu'évalué par l'éducation de la mère, le statut de son emploi, le type de famille (biparentale, monoparentale, reconstituée) et l'absence de modification dans ce type de famille au cours de derniers mois sont associés positivement à la confiance en soi de l'enfant, au contact avec les pairs, à la persistance dans les tâches, l'indépendance et l'attention dans la tâche. Dans le même sens, Poteat et al. (1992) ont démontré que le statut socio-économique tel que mesuré par l'emploi des parents et le nombre de personnes habitant dans la maison explique une proportion importante du développement psychosocial global des enfants, qui inclut trois éléments soit l'agressivité, l'anxiété et l'hyperactivité avec ou sans déficit de l'attention. Les résultats indiquent que les enfants qui proviennent d'un milieu plus favorisé présentent moins de problèmes de comportement que les enfants de milieu socio-économique moyen ou faible. Selon ces auteurs, cette variable est d'ailleurs le seul prédicteur qui demeure pertinent lorsqu'elle est entrée dans l'analyse de régression avec le sexe de l'enfant, le statut marital des parents et la fréquentation d'une garderie. Moore et al. (1988) ont pour leur part comparé des groupes qui diffèrent quant au type d'expérience préscolaire, et utilisé le niveau socio-économique à titre de covariable. Ils ont démontré que les groupes ne différaient pas sur l'ensemble des variables représentant le développement psychosocial, mais que les enfants de niveau socio-économique plus favorisé démontrent un meilleur comportement adaptatif global.

Moore et al. (1988) ainsi que Poteat et al. (1992) ont aussi étudié le lien entre le statut marital des parents (par exemple, célibataires, mariés, divorcés, remariés) et le développement psychosocial. Cette variable ne présente pas de relation lorsqu'elle est entrée avec les autres variables familiales dans les analyses.

Les cinq études qui considèrent à la fois des éléments de la structure familiale et du fonctionnement familial (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995; Howes, 1990; Zajdeman & Minnes, 1991) seront présentées dans les prochains paragraphes. Leurs résultats concernant les variables structurelles seront d'abord présentés, puis suivront les résultats se rapportant au fonctionnement familial.

D'abord, sur le plan structurel, Deater-Deckard et al. (1996) ont obtenu des corrélations entre le revenu familial et l'éducation des parents, et certaines mesures de développement psychosocial des enfants de quatre ans. Ils ont ensuite constitué un score composite représentant le niveau socio-économique à l'aide du revenu, de l'éducation maternelle et du prestige de l'emploi. Lorsqu'il est entré dans l'analyse après les caractéristiques individuelles des enfants, ce facteur est associé aux comportements externalisés tels qu'évalués par la mère. Toutefois, ce même facteur n'est pas associé aux comportements externalisés tels que mesurés par l'enseignante, ni avec le retrait social, qu'il soit évalué par la mère ou l'enseignante. Hagekull et Bohlin (1995) obtiennent des relations négatives entre l'éducation du père et le niveau d'agressivité et les problèmes de concentration alors qu'une relation positive est observée entre cette mesure du niveau socio-économique et la force de l'ego à quatre ans. Ces résultats sont obtenus alors que cette variable est entrée dans le modèle après la qualité de la garderie fréquentée par l'enfant. Bates et al. (1994) ont aussi observé que le statut socio-économique, lorsqu'il est entré en premier dans les analyses de régression est négativement relié à la mésadaptation et positivement à l'adaptation globale à la maternelle. Pour ce qui est du type de famille (biparentale,

monoparentale, reconstituée), Bates et al. (1994) de même que Deater-Deckard et al. (1996) ont aussi conclu qu'il n'était pas associé au développement psychosocial au-delà de l'influence des autres variables familiales.

Parmi les variables représentant le fonctionnement familial, le stress parental est la variable la plus étudiée et celle qui présente la relation la plus importante avec le développement psychosocial. Les trois études qui ont considéré cette variable ont effectivement trouvé une relation négative entre le niveau de stress maternel et le comportement de l'enfant. D'abord, Bates et al. (1994) ont observé que le stress maternel est associé à la fois positivement aux difficultés d'adaptation des enfants de cinq ans à la maternelle et négativement à leur capacité d'adaptation. Par ailleurs, Deater-Deckard et al. (1996) ont démontré que le stress parental est associé positivement aux problèmes de comportement et de retrait social tels qu'évalués par la mère, mais pas à ces éléments mesurés par l'enseignante. Ces résultats sont obtenus au-delà de l'effet des caractéristiques individuelles des enfants et du statut socio-économique familial. Les mères qui rapportent un niveau de stress plus élevé et un soutien moindre ont des enfants qui présentent davantage de problèmes de comportement ou de retrait social (Bates et al., 1994; Deater-Deckard, 1996). Enfin, Zajdeman et Minnes (1991) ont démontré que la composante d'isolement social de l'indice de stress parental (Abidin) est un prédicteur efficace de l'adaptation globale des enfants à leur premier service de garde entre 12 et 60 mois. Cependant, cette relation disparaît lorsque cette variable est entrée dans le modèle de régression à la suite du tempérament de l'enfant.

Le type de discipline utilisé par les parents est aussi une variable familiale incluse dans deux études (Bates et al. 1994; Deater-Deckard et al., 1996). Selon Deater-Deckard (1996), cette variable est un prédicteur efficace tant des problèmes de comportement que du retrait social. Les résultats démontrent que plus les parents utilisent la discipline physique, plus ils évaluent leur enfant comme ayant des problèmes de comportement et moins l'enseignante l'évalue comme étant retiré socialement. Ces relations sont observées au-delà de l'effet des caractéristiques individuelles, du statut socio-économique et du stress parental. La variable mesurée par ces auteurs correspond à ce qu'on pourrait aussi appeler, de façon plus large, les pratiques éducatives parentales, qui sont généralement définies comme les comportements utilisés par les parents pour éduquer leur enfant. Bates et al. (1994), pour leur part, ont vérifié si le type de discipline présentait un effet d'interaction avec la fréquentation préscolaire et ils n'ont pas observé de relation à ce niveau.

Hagekull et Bohlin (1995) ont étudié, en plus du niveau socio-économique, la relation entre la qualité de l'environnement familial et le niveau d'agressivité, le retrait social, les problèmes de concentration et la force de l'ego chez les enfants de quatre ans. Ils incluent dans cette mesure la stimulation offerte à l'enfant, le climat affectif qui règne dans la famille et les objectifs éducatifs poursuivis par les parents. Les résultats obtenus démontrent que les enfants provenant des familles où l'environnement était qualifié de meilleure qualité présentaient moins de problèmes d'agressivité et de retrait social.

D'autres caractéristiques du fonctionnement familial ont parfois été incluses dans les analyses portant sur le développement psychosocial, notamment la satisfaction

maritale, le soutien émotionnel reçu par les parents et l'attachement mère-enfant. Toutefois, aucune de ces variables n'a de relation avec le comportement de l'enfant au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles des enfants ou des autres variables familiales discutées antérieurement.

Howes (1990) a constitué un modèle particulier dans lequel elle compare la relation de la structure familiale à celle du fonctionnement familial avec le comportement envers les pairs à quatre ans ainsi qu'avec les problèmes de comportement et l'adaptation générale à la maternelle à cinq ans. La structure familiale est représentée par l'éducation des deux parents, le statut de leur emploi, leur intégration au réseau du travail, le nombre de parents dans la famille et la complexité de la famille. Par ailleurs, le fonctionnement familial correspond à l'investissement et à l'implication des parents tant à la maison que dans une tâche effectuée en laboratoire. Les résultats de cette étude démontrent que bien que la structure familiale soit positivement associée au développement psychosocial (meilleures relations avec les pairs à quatre ans, moins de distraction et d'hostilité à cinq ans selon l'enseignante), son fonctionnement est un meilleur prédicteur. En effet, les enfants provenant de familles où il y a un bon fonctionnement familial sont évalués par un observateur et par leur enseignante comme ayant une meilleure relation avec les pairs à quatre ans et comme étant moins distraits et hostiles à cinq ans. Par ailleurs, les parents de ces enfants rapportent moins de problèmes externalisés chez leur enfant.

Bref, des éléments de la structure et du fonctionnement familial sont associés au développement psychosocial des enfants. Plus précisément, le statut socio-économique, mesuré par le revenu familial ou l'éducation des parents, leur niveau de

stress ainsi que leurs pratiques éducatives figurent parmi les variables qui ont une relation avec le développement psychosocial des enfants de quatre ans.

Les neuf études recensées vérifient aussi la relation entre l'expérience préscolaire et le développement psychosocial. Plus précisément, cinq parmi elles analysent le lien entre différents mode de garde ou de l'absence de fréquentation de ces services et le développement psychosocial. Ces cinq études révèlent qu'il n'y a pas de lien entre cette variable et le comportement de l'enfant entre quatre et huit ans au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles et familiales (Anderson, 1989; Bates et al., 1994; Brand & Welch, 1989; Moore et al., 1988; Poteat et al., 1992). En effet, les enfants de 4 ou 5 ans qui fréquentent un centre de garderie, une garderie en milieu familial, différents programmes préscolaires ou qui demeurent avec leurs parents à la maison ne diffèrent pas sur leur développement psychosocial.

D'autres recherches ont étudié la relation entre la fréquentation des programmes préscolaires et l'adaptation scolaire des enfants au tout début du primaire. Cependant, comme les évaluations de programmes d'éducation préscolaire sont généralement centrées sur le développement cognitif des enfants qui y participent, très peu de ces études incluent une mesure de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire. Seules quelques-unes de ces études considèrent le développement psychosocial à court terme alors que les autres observent généralement l'adaptation psychosociale à plus long terme des individus ayant pris part à leur programme.

Weikart, Epstein, Schweinhart et Bond (1978), par exemple, ont comparé trois programmes préscolaires, soit le programme Perry Preschool (selon une approche

inspirée du modèle piagétien), un programme de Bereiter et Engelmann (selon un modèle behavioral) et un programme traditionnel (liberté de jeux). Les trois groupes d'enfants ne sont pas équivalents et aucun contrôle n'est exercé sur le statut socio-économique des familles. En effet, bien que toutes les familles soient défavorisées, le niveau de pauvreté diffère entre les groupes. Les résultats démontrent que les enfants du programme Perry Preschool sont plus coopératifs que les enfants du programme de Bereiter et Engelmann en première année mais qu'ils sont moins indépendants que les enfants des deux autres programmes en deuxième année. Cependant, les groupes ne diffèrent pas sur la socialisation et l'orientation vers les activités scolaires ni en première, ni en deuxième année du primaire. Par ailleurs, Reynolds (1995), qui étudie la participation au Child and Parent Center, a démontré qu'il n'y a pas de différence sur l'adaptation psychosociale à la maternelle entre les enfants qui ont participé au programme un an ou deux ans. Enfin, Larsen et al. (1983), ont vérifié l'impact d'une intervention préscolaire sur le développement des enfants d'un milieu socio-économique favorisé et ils ont démontré qu'il y a une différence au niveau de la compétence sociale entre ceux qui ont participé au programme et ceux qui n'y ont pas pris part en faveur du premier groupe.

Quelques études portant sur les programmes éducatifs préscolaires américains rapportent que ces interventions permettent de prévenir la délinquance à l'adolescence. Par exemple, Zigler, Taussig et Black (1992) ont fait une revue des différents programmes qui ont été évalués à ce niveau. Ils rapportent des études portant sur le programme Perry Preschool, le Syracuse University Family Development Research Project et le programme Yale Child Welfare Research. Ils concluent que les

interventions à la petite enfance peuvent réduire la délinquance ainsi que les comportements prédélinquants. Ils expliquent les résultats obtenus par un phénomène "boule de neige" qui s'amorce à la sortie des programmes alors que les enfants seraient plus prêts à débiter l'école sur les plans scolaire et social. Toutefois, peu de ces programmes ont pris des mesures à cet effet avant que les enfants entrent à l'école, ce qui empêche de tirer des conclusions fermes à ce sujet. De façon plus spécifique, Schweinhart, Weikart et Larner (1986) ont suivi les enfants qui ont participé soit au programme Perry Preschool (selon une approche inspirée du modèle piagétien), au programme de Bereiter et Engelmann (selon un modèle behavioral) ou au programme traditionnel (liberté de jeux) et ils concluent que les programmes plus directifs (Bereiter et Engelmann) préviennent moins bien la délinquance à 15 ans que les programmes qui sont davantage axés sur les initiatives des enfants. Cette étude tire des conclusions controversées en raison des mesures utilisées pour évaluer la délinquance, des méthodes statistiques utilisées, des caractéristiques de l'échantillon au tout début du programme (plus de filles dans les groupes du Perry Preschool) et du biais idéologique des chercheurs (Bereiter, 1986).

En somme, les études qui vérifient l'importance des différents mode de garde ne trouvent pas de relation avec le développement psychosocial des enfants d'âge préscolaire alors que celles qui portent sur des programmes éducatifs préscolaires observent un lien entre ces programmes et le comportement des enfants. Il est possible que ce résultat soit dû au fait que les programmes offerts dans les programmes préscolaires sont plus rigoureux puisqu'ils ont été mis sur pied dans le cadre de projets de recherche. Cependant, plusieurs éléments méthodologiques qui

distinguent ces recherches peuvent aussi expliquer ces résultats. D'abord, dans le cas des études portant sur les programmes éducatifs préscolaires, les échantillons sont constitués d'enfants défavorisés alors que ce n'est pas le cas pour les études sur les services de garde. De plus, les études qui démontrent l'absence de relation entre la fréquentation de la garderie et le développement de l'enfant ont toutes contrôlé statistiquement l'influence potentielle des facteurs familiaux alors que les recherches sur les programmes éducatifs préscolaires ne les considèrent pas.

Les études portant sur le développement psychosocial des enfants d'âge préscolaire ont permis de dégager des prédicteurs individuels, familiaux et préscolaires du développement psychosocial. Certaines études considèrent différents aspects du comportement des enfants alors que d'autres utilisent plutôt un indicateur global de l'adaptation. Les résultats ne sont pas différents selon la façon dont est mesuré le développement psychosocial. Par exemple, Hagekull et Bohlin (1995) ont considéré séparément les problèmes d'agressivité, de retrait social, de concentration et la force de l'ego chez les enfants de quatre ans et ils obtiennent des résultats similaires à ceux de Zajdeman et Minnes (1991) qui utilisent plutôt l'adaptation globale. En effet, les deux études ont démontré une association avec les variables familiales et l'absence de lien avec la fréquentation de la garderie. Afin d'éviter de multiplier inutilement les analyses, la présente étude utilisera aussi un indicateur global du comportement adaptatif des enfants.

Facteurs associés à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire

Il y a une lacune dans la littérature sur le plan des facteurs prédictifs de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire. En effet, bien que cette composante soit importante pour l'adaptation des enfants, très peu d'auteurs ont étudié des éléments qui constitueraient des antécédents aux difficultés motrices.

Sur le plan individuel, le sexe des enfants est associé à leur développement moteur. En effet, il y a davantage de garçons maladroits (Henderson & Hall, 1982) alors que les filles ont une meilleure motricité fine (Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990). Aucune étude parmi celles recensées n'a tenu compte de l'âge des enfants (en mois) dans l'évaluation de la motricité. Toutefois, une étude qui tente de comparer l'effet de deux interventions sur la motricité des enfants conclut que les améliorations pourraient en fait être dues à la maturation des enfants (Boucher & Doescher, 1991). Il est donc pertinent de croire que l'âge des enfants peut être associé à leurs capacités motrices, ce qui justifie que cette variable sera incluse dans la présente étude à titre de prédictif de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire.

Sur le plan familial, Thornburg et al. (1990) n'ont pas trouvé de différence entre les enfants de niveau socio-économique faible, moyen ou élevé. Cependant, Poresky et Henderson (1982) ont démontré que l'éducation de la mère est associée au développement moteur des enfants alors que l'éducation du père, le revenu familial, l'occupation du père de même que les attitudes éducatives de la mère sont associés au développement moteur des filles seulement. Dans le même sens, Losse et al. (1991) laissent entendre dans leur discussion que les enfants maladroits provenant de familles

de statut socio-économique moyen ou supérieur seraient plus susceptibles que les autres enfants d'améliorer leurs habiletés motrices.

Enfin, sur le plan de l'expérience préscolaire, les études menées à ce jour n'ont pas établi de relation entre la participation aux programmes éducatifs préscolaires et le développement moteur des enfants (Boucher & Doescher, 1991; Thornburg et al., 1990). Boucher et Doescher (1991) ont comparé l'effet de deux programmes éducatifs préscolaires dont un seul avait intégré une intervention spécifique visant à développer les habiletés motrices dans sa programmation. Après vingt semaines de participation à l'un des deux programmes, il y avait une amélioration de la motricité chez tous les enfants mais les enfants des deux groupes ne différaient pas quant à leur développement moteur. Les auteurs concluent donc que l'amélioration serait due à la maturation des enfants. Toutefois, comme il n'y avait pas de groupe de comparaison composé d'enfants n'ayant jamais fréquenté de programme préscolaire, il serait aussi permis de croire que les deux programmes ont aidé les enfants. De plus, le programme préscolaire sans intervention motrice spécifique fournissait tout de même du matériel et quelques activités touchant cet aspect du développement. Thornburg et al. (1990) quant à eux ont comparé la motricité de trois groupes d'enfants ayant vécu différents modes de garde entre leur naissance et l'âge de cinq ans. Les auteurs ne notent pas de différence entre les enfants qui ont été gardés hors de la maison à temps complet, à temps partiel ou jamais sur leur développement moteur. Il faut toutefois noter que le mode de garde des enfants ne correspondait pas à un programme d'éducation préscolaire.

Jusqu'à maintenant, peu d'études ont analysé les prédicteurs du développement moteur chez les enfants d'âge préscolaire. Les caractéristiques individuelles des enfants sont celles qui sont le plus fortement associées au développement moteur, bien que de nouvelles études soient nécessaires afin de déterminer l'influence des caractéristiques du milieu familial et des programmes d'éducation préscolaire.

Programmes éducatifs préscolaires québécois

Il a été démontré dans la section précédente que les programmes éducatifs préscolaires favorisent l'acquisition d'un meilleur niveau de préparation scolaire. Ceux-ci sont généralement offerts aux enfants de milieux défavorisés. Au Québec, les maternelles 4 ans, les programmes Passe-Partout et les maternelles 5 ans temps plein sont autant de services préscolaires offerts aux enfants de milieux défavorisés afin de réduire l'écart entre les classes sociales (Hamel, 1995). Ces services sont apparus il y a une vingtaine d'années, suite aux politiques de lutte à la pauvreté (Hamel, 1995). Le gouvernement du Québec donnait alors le choix aux commissions scolaires de milieu défavorisé de mettre sur pied un des deux services d'éducation préscolaire pour les enfants de quatre ans en plus du service des maternelles 5 ans temps plein. Toutefois, depuis l'automne 1997, les maternelles 5 ans temps plein sont offertes à tous les enfants du Québec et il ne reste plus que les services aux enfants de 4 ans qui demeurent exclusifs aux enfants de milieux défavorisés. Pour cette raison, la présente étude se centre sur les interventions offertes aux enfants de 4 ans de milieux défavorisés qui ont pour but de réduire l'écart entre les classes sociales à l'entrée à l'école. La présente section décrit ces services théoriquement sur le plan de leurs

objectifs, de leur structure et du recrutement de leur clientèle et présente des observations pratiques. Par la suite, des études ayant évalué les effets de ces services seront présentées.

Les objectifs des différents services éducatifs préscolaires sont légèrement différents. L'objectif des maternelles 4 ans est de permettre à l'enfant de réaliser des expériences favorables à son développement et d'aider les parents à créer un environnement familial propice au développement de l'enfant (Ministère de l'éducation du Québec, 1979a). Plus précisément, considérant qu'à l'origine elles avaient les mêmes objectifs spécifiques que les maternelles 5 ans, les maternelles 4 ans visaient à ce que les enfants se connaissent eux-mêmes, entrent en relation avec les autres et interagissent avec l'environnement (Ministère de l'éducation du Québec, 1981b). Par ailleurs, la maternelle 4 ans avait pour objectif de familiariser les parents avec le milieu scolaire et de les amener à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant (Ministère de l'éducation du Québec, 1982). Pour sa part, l'objectif de Passe-Partout visait à l'origine le développement des capacités d'éducateurs des parents en les encourageant à s'occuper activement des questions d'éducation dans leur milieu et en les initiant aux différentes modalités de participation dans le milieu scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1979b). Une étude sur l'implantation des programmes Passe-Partout a été effectuée en 1994 par un groupe de travail sur Passe-Partout (Groupe de travail sur Passe-Partout, 1994). Ils ont démontré que les objectifs de Passe-Partout en 1994 varient selon les animateurs. Toutefois, le développement de la confiance en soi des parents, la sensibilisation des parents à leur propre compétence, le rapprochement de leur enfant, la création d'un environnement familial stimulant, le rapprochement des

parents de l'école, la prévention et le dépistage précoce des difficultés des enfants sont les objectifs qui sont poursuivis par une majorité d'animateurs de ce service.

La structure de la maternelle 4 ans ressemble beaucoup à la maternelle 5 ans qui était offerte à demi-temps à tous les enfants du Québec jusqu'à l'automne 1997. Initialement, elle était offerte à des groupes de 15 enfants, 4 ou 5 demi-journées par semaine et quelques rencontres avec les parents étaient prévues au cours de l'année (Legault, 1993). L'évaluation de l'implantation actuelle de ce service n'ayant pas été faite, il est impossible de savoir avec précision sous quelle forme ils sont offerts aujourd'hui. Pour ce qui est de la structure de Passe-Partout, celui-ci est divisé en trois principaux axes soit le matériel éducatif, l'animation destinée aux parents et les activités éducatives pour les enfants (Ministère de l'éducation du Québec, 1979b, 1981a). Le matériel éducatif est constitué d'émissions télévisées qui peuvent être accompagnées de cahiers; il est disponible pour tous les enfants du Québec.

L'animation aux parents s'actualise par des rencontres de formation en groupe de six à vingt personnes (Ministère de l'éducation du Québec, 1979b). Initialement, elles étaient offertes à raison d'environ huit par année par un animateur-éducateur (Legault, 1993). Enfin, au départ, il y avait quatre rencontres par année avec les enfants, qui favorisaient la socialisation et la réalisation d'activités éducatives collectives (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). L'évaluation de l'implantation (Groupe de travail sur Passe-Partout, 1994) démontre que la structure de Passe-Partout varie selon les intervenants, mais se base généralement sur trois canevas: groupe de parents et activités pour les enfants à des moments différents (50% des cas), groupe de parents et activités pour les enfants simultanément mais dans des locaux différents (30% des cas)

et groupe de parents et activités pour les enfants ensemble (15% des cas). Le nombre de rencontres offertes aux parents varie entre trois et plus de neuf, 55% des programmes offrant huit rencontres ou plus. Dans tous les cas, la participation des parents est obligatoire pour que les enfants aient accès aux services (Groupe de travail sur Passe-Partout, 1994).

Les programmes éducatifs préscolaires du ministère de l'éducation du Québec pour les enfants de 4 ans sont offerts sur l'ensemble des territoires défavorisés du Québec. Les commissions scolaires touchées ont le choix d'implanter soit une maternelle 4 ans, soit un programme Passe-Partout (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). À l'origine, elles pouvaient aussi implanter la maternelle-maison, la maternelle-animation ou la ludothèque, mais ces programmes ne sont plus offerts et ne sont pas à l'étude dans la présente recherche. Pour ce qui est de la maternelle 4 ans, les services sont offerts à tous les enfants d'une agglomération où la majorité des familles sont considérées comme défavorisées (Ministère de l'éducation du Québec, 1979a). Chaque commission scolaire a toutefois sa propre technique de recrutement et ses propres critères de sélection pour rejoindre les enfants (Crespo, 1984). Pour les programmes Passe-Partout, tous les enfants d'âge préscolaire (4 ans) et leurs parents peuvent participer au programme s'il est offert dans leur secteur (Ministère de l'éducation du Québec, 1979b). L'étude sur l'implantation de Passe-Partout (Groupe de travail sur Passe-Partout, 1994) a démontré que lorsque ce programme est la seule intervention offerte sur le territoire, quelques commissions scolaires choisissent d'offrir le service à toutes les familles alors que d'autres l'offrent seulement aux familles les plus défavorisées.

Bien que d'un point de vue théorique, les maternelles 4 ans et les programmes Passe-Partout soient des services distincts, des observations non-systématiques des services préscolaires offerts dans la région de l'Estrie permettent d'affirmer que sur plusieurs points, les deux services préscolaires sont similaires pour cette région. D'abord, ils offrent tous deux des activités de stimulation précoce aux enfants de 4 ans de milieu défavorisé. Dans les deux cas, le contenu des programmes diffère d'une commission scolaire à l'autre, mais les activités sont toujours animées par des enseignantes.

Quelques différences entre les programmes de maternelle 4 ans et les programmes Passe-Partout sont toutefois ressorties. La différence principale concerne la clientèle visée par chacun des programmes. Les commissions scolaires qui offrent des maternelles 4 ans offrent en premier lieu des services aux enfants. Ils ont donc des objectifs les concernant. Les programmes Passe-Partout, quant à eux, desservent tout d'abord les parents. Leurs objectifs concernent donc les parents plutôt que les enfants (Hamel, 1995). Toutefois, lors des rencontres des groupes d'enfants, les mêmes objectifs généraux sont poursuivis dans les deux types de programmes d'éducation préscolaire.

Une seconde différence concerne l'horaire de chacun des services. Bien que chaque commission scolaire soit libre de gérer les programmes éducatifs préscolaires à sa guise, les rencontres des groupes d'enfants de maternelle 4 ans sont généralement plus fréquentes que les activités des groupes d'enfants du programme Passe-Partout. Il a été prévu par le ministère de l'éducation du Québec que les enfants qui fréquentent une maternelle 4 ans se rendent à l'école quatre demi-journées par semaine, alors que

les enfants qui fréquentent un programme Passe-Partout doivent y aller seulement une fois par mois. Toutefois, en pratique on observe que les commissions scolaires ont modifié ces horaires de sorte que les rencontres des groupes de maternelle 4 ans sont très souvent moins fréquentes (en moyenne deux rencontres par semaine) et celles des groupes Passe-Partout sont parfois plus fréquentes (quelques écoles offrent le service jusqu'à deux fois par semaine).

Une dernière différence entre ces deux services préscolaires réside dans leur localisation. Alors que les maternelles 4 ans sont distribuées partout au Québec, mais en plus grand nombre dans les centres urbains, Passe-Partout se retrouve souvent dans les régions plus rurales du Québec, comme l'Abitibi, la Mauricie, le Saguenay-Lac-St-Jean, les Îles-de-la-Madeleine, l'Estrie, etc. Comme la région ciblée par la présente étude est l'Estrie, les deux services y sont offerts.

Il existe donc des différences théoriques entre les programmes de maternelle 4 ans et les programmes Passe-Partout, mais en pratique, les différences sont minces puisque les programmes se sont adaptés aux besoins de leur clientèle. Par exemple, certains programmes de maternelle 4 ans ont aussi choisi d'impliquer les parents dans leurs activités. Ces deux types de programmes ne sont donc pas complètement opposés, mais ils se situent sur un continuum quant au degré d'implication des enfants ou des parents dans le programme préscolaire. Ces deux services ne peuvent donc être considérés séparément, c'est-à-dire comme présentant des programmes distincts. De plus, les observations non-systématiques faites en Estrie démontrent qu'il y a autant de différence intraprogramme, c'est-à-dire à l'intérieur d'une même catégorie de service (maternelle 4 ans, Passe-Partout), que de différence interprogramme, entre

les deux services. Considérant donc les deux services comme un seul ensemble de programmes préscolaires, ceux-ci diffèrent principalement dans l'intensité et la durée de l'intervention auprès des enfants et dans le niveau d'implication des parents dans le programme. Ces deux volets constitueront donc les caractéristiques de l'expérience préscolaire des enfants dans la présente étude. Les services de maternelles 4 ans et de Passe-Partout seront donc considérés globalement comme des interventions préscolaires.

Les interventions préscolaires québécoises telles qu'implantées à leur tout début ont donné lieu, en 1981, à une étude portant sur leur impact à court terme (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Les commissions scolaires où des services étaient offerts ont été comparées à des commissions scolaires jugées par le ministère de l'éducation du Québec comme plus favorisées, qui ne proposaient donc pas d'intervention préscolaire. Par ailleurs, les différents services préscolaires offerts ont été comparés. Cependant, les instruments de mesure et le devis utilisés n'étaient pas suffisamment rigoureux pour permettre de détecter les effets réels de l'intervention. Les instruments standardisés, fiables et valides étant moins accessibles à l'époque de cette évaluation, des instruments de mesure maison qui évaluent le développement de l'enfant ainsi que la compétence éducative des parents ont été utilisés (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Six domaines du développement de l'enfant ont été mesurés au domicile de ce dernier soit le langage, la psychomotricité, la socialisation, la logico-mathématique, la musique et les arts plastiques, par le biais de six activités réalisées par l'enfant avec l'évaluateur. La consistance interne de ces activités varie entre 0,24 et 0,95. De plus, les auteurs

rapportent que les résultats obtenus à chacune de ces activités sont associés à l'âge, au sexe et au niveau socio-économique des enfants, ce qui devrait selon eux démontrer leur validité (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Cependant, la fidélité test-retest, l'accord interjuge ainsi que la validité concomitante de ces activités n'ont pas été évalués. De plus, il est possible que ces activités manquent de sensibilité pour noter le progrès fait par les enfants durant les six mois séparant le prétest et le post-test. Par ailleurs, l'instrument ne paraît pas très valide, en ce sens qu'il est possible qu'il ne mesure pas exactement ce qu'il prétend mesurer. Par exemple, l'auteur prétend évaluer la socialisation de l'enfant en lui racontant une situation sociale et en lui demandant ensuite comment il aurait réagi dans une telle situation. Cette activité peut évaluer les capacités d'expression de l'enfant, son imagination, sa compréhension de l'histoire racontée autant que sa socialisation.

L'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales s'est faite à l'aide d'un questionnaire maison portant sur cinq attitudes (confiance en soi, sentiment de responsabilité, acceptation du développement de l'enfant, empathie et confiance en l'enfant) et six comportements face au développement de l'enfant (autonomie-prise de décision, développement émotionnel, socialisation-aspect normatif, socialisation-aspect expressif, acceptation de la situation parentale, règles disciplinaires). Ce questionnaire présente une consistance interne qui varie de 0,58 à 0,69 pour les différentes échelles mesurant les attitudes et de 0,38 à 0,61 pour les différentes échelles qui évaluent les comportements des parents (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Cet élément psychométrique étant le seul qui a été évalué, il n'est

pas garanti que l'instrument ait une bonne validité, une bonne fidélité test-retest, ni une bonne sensibilité.

Les enfants participant aux programmes n'ont pas été sélectionnés de façon aléatoire et ils n'ont pas été répartis aléatoirement dans les groupes puisque l'intervention est offerte à tous les enfants qui en ont besoin et que le choix de l'intervention revient aux commissions scolaires (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Par ailleurs, le groupe de comparaison n'est pas équivalent aux groupes expérimentaux puisqu'il provient d'une commission scolaire où les services ne sont pas offerts, donc jugée comme plus favorisée par le ministère de l'éducation du Québec. Toutefois, les enfants du groupe de comparaison de milieu favorisé ont été jumelés par rapport à leur âge et leur sexe.

Les résultats obtenus démontrent que le développement des enfants est généralement semblable que les enfants aient ou non pris part à un programme d'intervention préscolaire du ministère de l'éducation du Québec sauf pour les domaines des arts plastiques et du langage où le développement est plus marqué dans le groupe d'enfants qui ont reçu une intervention. Cependant, lorsque l'on tient compte du niveau socio-économique familial, la différence entre les groupes dans le domaine des arts plastiques disparaît (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a) alors que celle du langage demeure.

Considérant que le groupe expérimental (enfants participant à l'un des programmes préscolaires) est défavorisé et que le groupe de comparaison est favorisé, les résultats démontrent qu'à la fin de l'année préscolaire, l'écart entre les milieux favorisé et défavorisé est maintenu et ce, dans tous les domaines évalués. Par ailleurs,

considérant que dans le groupe expérimental, comme dans le groupe de comparaison, il y a des familles plus favorisées et d'autres moins, l'écart entre les plus favorisés et les plus démunis est aussi maintenu, tant dans le groupe expérimental que dans le groupe de comparaison.

Considérant cette fois les maternelles 4 ans séparément du service Passe-Partout, l'observation spécifique de chacun de ces curriculums permet de démontrer qu'ils sont associés au développement des enfants de façon semblable. Cependant, les enfants qui ont participé au programme Passe-Partout font davantage de progrès que les autres enfants sur le plan du langage, sans toutefois rattraper le groupe favorisé. De plus, les enfants des maternelles 4 ans font autant de progrès que ceux du groupe favorisé pour ce qui est de la musique et surpassent ainsi les enfants qui ont participé à Passe-Partout. Il est ainsi démontré qu'aucune intervention spécifique n'a réussi à réduire l'écart de développement entre les enfants de milieu défavorisé et favorisé et ce, dans tous les domaines évalués même celui du langage où les enfants du groupe Passe-Partout ont fait le plus de progrès sans toutefois rejoindre le groupe favorisé.

L'évaluation des services préscolaires québécois porte aussi sur les attitudes éducatives des parents (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a). Globalement, après six mois d'intervention, peu de changements sont observés dans les attitudes éducatives des parents, tant pour le groupe expérimental (défavorisé) que pour le groupe de comparaison (favorisé). Cependant, les parents du groupe Passe-Partout sont les seuls pour lesquels il y a des différences significatives pour deux attitudes, soit la confiance que les parents accordent à leur enfant et l'empathie dans la communication avec celui-ci (Ministère de l'éducation du Québec, 1981a).

L'évaluation à long terme des services préscolaires québécois a porté sur le taux de diplomation au secondaire (obtention du DES), 11 ans après l'entrée en 1^{ère} année des enfants (Legault, 1993). À l'intérieur des commissions scolaires qui offrent une intervention, le taux de diplomation a augmenté de 3,9% lorsque ces services ont été instaurés (comparaison entre les cohortes de 1981 et de 1979). Comme dans les autres commissions scolaires, ce taux a aussi augmenté de 1,3%, cette proportion d'amélioration n'est pas due à la fréquentation des programmes. Un bénéfice net des interventions préscolaires de 2,6% est donc enregistré. Alors que le taux de diplomation global pour l'ensemble des commissions scolaires défavorisées était inférieur à celui des commissions scolaires favorisées avant la mise sur pied de ces services, il le dépasse maintenant. Cependant, lorsque les différents services sont comparés entre eux et avec un groupe favorisé, Passe-Partout est le seul à rejoindre un groupe de comparaison très favorisé. Ce service contribue donc principalement à l'explication du premier résultat qui indiquait que le taux de diplomation de l'ensemble des commissions scolaires défavorisées rejoignait maintenant les autres commissions scolaires. Toutefois, cette étude manque aussi de rigueur méthodologique puisqu'elle ne considère le fait que Passe-Partout est offert dans les milieux ruraux alors que les maternelles 4 ans se retrouvent dans les milieux urbains. Par ailleurs, l'auteur ignore le fait que la proportion d'enfants de chaque sexe est inégale dans chacun des groupes.

Les seules évaluations des services préscolaires québécois qui ont été effectuées ont donc manqué de rigueur méthodologique. Par ailleurs, leurs résultats ne démontrent pas clairement l'efficacité de l'intervention mise en place sauf pour le langage chez les enfants du groupe Passe-Partout. De plus, comme les interventions

ont évolué au cours des vingt dernières années, les résultats obtenus ne s'appliquent pas nécessairement aux programmes tels que mis en place aujourd'hui. Des évaluations des interventions préscolaires rigoureuses sont donc nécessaires afin de vérifier l'efficacité des interventions offertes aux enfants de 4 ans.

Questions et hypothèses de recherche

Les précédentes recherches ont démontré que le niveau de préparation scolaire des enfants à leur entrée à l'école est fondamental pour leur réussite et leur adaptation à l'école (Tramontana et al., 1988). Il est donc important de trouver les prédicteurs d'un bon niveau de préparation scolaire. À ce propos, des caractéristiques familiales, individuelles et de l'éducation préscolaire des enfants permettent de prédire leur niveau de préparation scolaire (Reynolds & Bezruczko, 1993). Le niveau de préparation scolaire des enfants de milieux défavorisés étant plus faible, les sociétés nord-américaines ont mis sur pied divers programmes d'éducation préscolaire dans le but de réduire l'écart existant dès le début de la première année entre les enfants de milieux favorisé et défavorisé. Au Québec, les maternelles 4 ans ainsi que les programmes Passe-Partout constituent des interventions offertes aux enfants de milieux défavorisés dans cette perspective (Hamel, 1995). Comme ces programmes n'ont toutefois jamais été évalués rigoureusement, la présente étude contribue à l'évaluation à court terme des interventions implantées en 1996-1997.

L'objectif de la présente étude est d'abord de vérifier l'existence de relations entre la fréquentation préscolaire (nombre de jours de participation au programme par l'enfant et participation des parents aux programmes) et le niveau de préparation

scolaire d'une part et entre les facteurs de risque familial (revenu familial, scolarité de la mère, stress parental, pratiques et attitudes éducatives parentales) et le niveau de préparation scolaire d'autre part. Par ailleurs, elle vérifie si, au-delà de ces deux relations, le lien entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire des enfants est modéré par la fréquentation préscolaire et ce, en contrôlant l'effet des caractéristiques individuelles (sexe et âge de l'enfant lors de l'évaluation du niveau de préparation scolaire) d'une population d'enfants de 4 ans de la région de l'Estrie.

Il a été démontré que les études précédentes portant sur les prédicteurs du niveau de préparation scolaire ne considéraient souvent que l'aspect cognitif du concept. La présente étude propose une opérationnalisation originale du niveau de préparation scolaire puisqu'elle tient compte des trois composantes de ce concept, soit les aspects cognitif, psychosocial et moteur.

Comme les caractéristiques individuelles des enfants sont fortement associées à tous les aspects du niveau de préparation scolaire (Deater-Deckard et al., 1996; Freberg, 1991; Thornburg et al., 1990), la présente étude contrôle l'effet potentiel du sexe et de l'âge des enfants. Par ailleurs, le nombre de caractéristiques familiales incluses dans les modèles testés jusqu'à maintenant est souvent limité. Cependant, Rutter (1985, dans Bigras & Fortin, 1996) a démontré que le cumul de facteurs de risque donne la meilleure prédiction possible de l'inadaptation psychosociale d'un enfant. En effet, selon cet auteur, la présence d'un seul facteur de risque n'augmente pas la probabilité de problèmes ultérieurs. Toutefois, celle-ci augmente de façon exponentielle en fonction du nombre de facteurs présents. La variable indépendante de la présente étude est donc constituée d'une combinaison de facteurs de risque familial

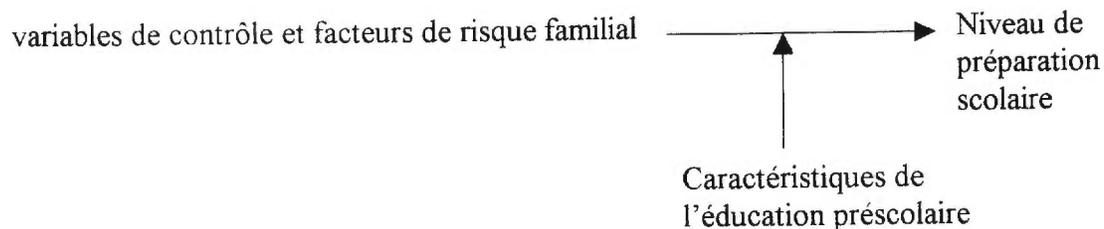
soit le revenu familial, la scolarité de la mère, le stress parental, les attitudes et les pratiques éducatives des parents. Enfin, les caractéristiques de l'expérience préscolaire permettent aussi de prédire le niveau de préparation scolaire (Gullo & Burton, 1992, 1993; Reynolds & Bezruczko, 1993), puisque les enfants qui ont participé à ces programmes démontrent un niveau de préparation scolaire plus élevé que les enfants qui n'y ont pas participé.

Dans les études réalisées à ce jour, les facteurs individuels, familiaux et préscolaires associés au niveau de préparation scolaire ont habituellement été explorés séparément, et ce, sans tenir compte de l'effet d'interaction entre ces variables. Seules deux équipes de chercheurs (Gullo, 1991; Gullo & Burton 1992, 1993; Reynolds, 1992; Reynolds et Bezruczko, 1993) ont inclus des variables familiales, l'expérience préscolaire ainsi que des caractéristiques individuelles dans leur modèle explicatif du niveau de préparation scolaire. Toutefois, ces auteurs considèrent peu de variables familiales et ils ne vérifient généralement pas l'effet d'interaction entre les variables familiales et la fréquentation préscolaire. Seuls Gullo et Burton (1992, 1993) ont démontré que le lien entre l'âge des enfants et leur niveau de préparation scolaire cognitif est modéré par la fréquentation préscolaire tout comme le statut socio-économique. À l'instar de ces derniers auteurs, la présente étude vérifie la relation entre l'interaction fréquentation préscolaire - facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire. Cependant, Gullo et Burton (1992) ont vérifié cette relation à l'aide d'analyse de covariance alors que Baron et Kenny (1986) spécifient qu'il est nécessaire d'effectuer des analyses de régression pour vérifier un effet modérateur, ce que fait la présente étude. Ainsi, la présente étude vérifie si, au-delà des relations

existant d'une part entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire des enfants et d'autre part entre les caractéristiques de l'expérience préscolaire et le niveau de préparation scolaire, les caractéristiques de l'expérience préscolaire modifient la relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire, ce qui n'a été fait par aucun chercheur jusqu'à maintenant.

En se basant sur les études précédentes, l'hypothèse selon laquelle trois relations seront observées, soit une relation entre les caractéristiques du milieu familial des enfants et leur niveau de préparation scolaire, une relation entre les caractéristiques de l'éducation préscolaire des enfants et leur niveau de préparation scolaire ainsi qu'une relation de l'interaction entre les caractéristiques familiales et les caractéristiques de l'expérience préscolaires avec le niveau de préparation scolaire, semble pertinente. Comme le présente la figure 1, la présente étude fait l'hypothèse qu'un nombre moins élevé de facteurs de risque familial sera associé à un plus haut niveau de préparation scolaire. De plus, un degré de participation plus élevé des enfants et des parents dans l'éducation préscolaire sera associé à un niveau de préparation plus élevé. Enfin, une interaction entre les facteurs de risque familial et les caractéristiques de l'éducation préscolaire devrait ajouter à la prédiction du niveau de préparation scolaire, ce qui démontrera un effet modérateur de l'éducation préscolaire (Baron & Kenny, 1986).

Figure 1. Hypothèse concernant l'effet modérateur des caractéristiques préscolaires



Facteurs de risque familial (variable indépendante)

Caractéristiques de l'éducation préscolaire (variable modératrice)

Niveau de préparation scolaire

Facteurs de risque familial x caractéristiques du préscolaire

Le second objectif de l'étude consiste à faire ressortir, parmi les cinq variables familiales à l'étude (revenu familial, scolarité de la mère, stress maternel, pratiques et attitudes éducatives parentales), celles qui ont une plus forte relation avec le niveau de préparation scolaire. Cette question est posée à titre exploratoire, ce qui justifie l'absence d'hypothèse à ce sujet.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste qui s'intéresse à l'impact de la maternelle 4 et 5 ans sur l'adaptation scolaire et sociale des enfants au début du primaire. Dans un premier temps, les sujets à l'étude seront décrits, puis les procédures de la recherche et les instruments de mesure seront discutés.

Description des sujets

Description de l'échantillon

L'échantillon à l'étude est de type non-probabiliste de convenance parce que l'ensemble des enfants de la population a été recensé pour une seule région du Québec alors que les chercheurs souhaitent généraliser les conclusions de leur recherche à une plus grande échelle. Les enfants de l'échantillon habitent la région de l'Estrie, au sud du Québec. Ses caractéristiques seront décrites dans la section portant sur la population.

Tous les enfants de l'Estrie qui fréquentaient un programme éducatif préscolaire à quatre ans durant l'année scolaire 1996-97 ont été approchés pour faire partie de l'étude. Il faut d'abord souligner que l'expression "programme éducatif préscolaire" réfère indifféremment aux services de maternelle 4 ans et Passe-Partout. Quatre cent dix-huit familles ont été sollicitées par l'intermédiaire des enseignantes, dans les tous premiers jours de fréquentation du programme préscolaire. L'échantillon initial était constitué de 188 enfants. Cependant, seuls les enfants dont le français était la langue maternelle, qui ne possédaient pas de diagnostic médical de déficience intellectuelle, pour lesquels la mère a répondu au questionnaire à titre de parent principal et pour lesquels il n'y avait aucune donnée manquante au niveau des caractéristiques familiales ont été retenus pour la présente étude. L'échantillon final comporte donc 183 enfants dont 22,4% ont participé à un programme Passe-Partout

et 77,6% ont participé à une maternelle 4 ans. Une proportion de 55,2% de ces enfants sont des garçons et l'âge moyen de l'ensemble des sujets à la fin de l'année scolaire de la maternelle 4 ans est de 61,6 mois (écart-type 3,3 mois).

La répartition des enfants dans les groupes d'intervention ne s'est pas faite aléatoirement. Comme la recherche se situe dans le milieu scolaire naturel des enfants, aucun contrôle n'a pu être exercé à ce niveau par les chercheurs. En effet, c'est le ministère de l'éducation du Québec qui décide quelles régions auront droit au service d'éducation préscolaire sur la base du niveau de pauvreté du milieu. Par la suite, les commissions scolaires touchées choisissent de mettre en place soit des maternelles 4 ans, soit Passe-Partout. Les directeurs des écoles ont ensuite la responsabilité de recruter leur clientèle. Selon ce qu'en disent les responsables des services préscolaires des commissions scolaires de l'Estrie, ce processus varie selon les écoles. Ces personnes rapportent qu'en général, les enfants sont référés par les CLSC qui dépistent les enfants à risque de difficultés éventuelles. Certaines écoles sélectionnent une proportion de leur clientèle parmi les enfants à risque de difficultés scolaires ultérieures et une autre proportion parmi les enfants de milieu socio-économique moyen. D'autres écoles acceptent simplement les premiers enfants qui s'inscrivent alors que d'autres encore choisissent d'offrir le service exclusivement aux enfants les plus défavorisés sur le plan socio-économique.

Description de la population cible

La population à laquelle seront généralisés les résultats de la présente étude est constituée de l'ensemble des enfants québécois francophones de quatre ans, habitant une région qui présente des caractéristiques socio-démographiques similaires à celles de l'Estrie. Cette région du Québec possède un centre urbain (Sherbrooke) alors que le reste de son territoire est plutôt rural. Selon le Bureau de la statistique du Québec

(1995), l'Estrie a une population relativement concentrée puisqu'on retrouve, en moyenne, 26,5 personnes par Km² (la moyenne pour le Québec étant de 5,1 personnes par Km²). On peut aussi dire que la population de la région de l'Estrie est d'âge moyen par rapport au reste du Québec avec 21,1% de sa population ayant moins de 15 ans et 12,6 % ayant plus de 65 ans. D'un point de vue économique, on remarque que 12% des ménages de cette région ont un revenu moyen inférieur à 10 000\$, 38% ont un revenu moyen se situant entre 10 000\$ et 29 999\$ et 50% ont un revenu supérieur à 30 000\$, pour un revenu moyen de 35 557\$ par ménage (Bureau de la statistique du Québec, 1995). Le taux de chômage de la région se situait quant à lui à 11% en 1995. Enfin, au niveau linguistique, 90% des habitants de l'Estrie ont le français comme langue maternelle.

Pampalon (1990), dans son étude sur les variations dans la santé sociale entre les diverses régions du Québec décrit Sherbrooke comme une capitale régionale alors que le reste de l'Estrie est rural. Il classe cette région avec celles de Trois-Rivières, Hull, Chicoutimi-Jonquière et Québec. Cependant, son analyse démontre que la région de l'Outaouais (Hull) présente une santé globale (tabagisme, alcoolisme, santé physique, maladies de l'appareil circulatoire, incapacité physique, recours aux services, consommation de médicaments) plus faible que les autres régions équivalentes du Québec. Les trois régions qui ressemblent le plus à celles de l'Estrie sont donc la Mauricie-Bois-Francs (Trois-Rivières), le Saguenay- Lac-Saint-Jean (Chicoutimi-Jonquière) et Québec. Par contre, la région de Québec comprenant la capitale du Québec, elle est plus peuplée et se trouve donc difficilement comparable à l'Estrie (Bureau de la statistique du Québec, 1995). La Mauricie-Bois-Francs et le Saguenay-Lac Saint-Jean ont donc des caractéristiques semblables à celles de l'Estrie, sauf en ce qui a trait à la langue maternelle des habitants. Par contre, bien qu'un plus grand nombre d'individus de l'Estrie aient l'anglais comme langue maternelle, les enfants de

l'échantillon à l'étude maîtrisent tous la langue française. On peut donc dire que la population à laquelle les résultats de l'étude peuvent se généraliser est constituée de l'ensemble des enfants francophones de quatre ans des régions de la Mauricie (Trois-Rivières), du Saguenay-Lac St-Jean (Chicoutimi-Jonquière) et de l'Estrie (Sherbrooke).

Chronologie de la cueillette des données

Les familles qui participent à l'étude ont été sollicitées par le biais des enseignantes de maternelle quatre ans ou de Passe-Partout dans les premières semaines du programme. Aussitôt que les réponses positives ont été reçues, les variables qui représentent le facteur de risque familial ont été recueillies dans un cahier contenant plusieurs questionnaires auxquels la mère devait répondre. Celui-ci a été récupéré par un assistant de recherche lors d'une rencontre avec la mère, durant laquelle il s'assurait que tout était compris et rempli.

Les données qui concernent l'expérience préscolaire des enfants, ont été fournies par les enseignantes qui devaient remplir un questionnaire environ un mois avant la fin du programme, c'est-à-dire entre les mois de mars et de mai 1997.

Le niveau de préparation scolaire est évalué au printemps précédant l'entrée à la maternelle 5 ans des enfants, c'est-à-dire entre mars et juin 1997. Des assistants de recherche se rendaient à l'école de chaque enfant et administraient les mesures pour évaluer le niveau de préparation scolaire lors d'une rencontre individuelle. Certains enfants ont toutefois été évalués à la maison pour des raisons pratiques.

Instruments de mesure

Le but de l'étude est de vérifier la relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire ainsi que celle entre l'expérience préscolaire et le

niveau de préparation scolaire de l'enfant en contrôlant pour l'effet du sexe et de l'âge. Cette section présente donc l'opérationnalisation de la variable dépendante, le niveau de préparation scolaire, puis celle des variables indépendantes, les caractéristiques familiales et finalement celle des variables concernant l'expérience préscolaire des enfants.

Niveau de préparation scolaire

Le niveau de préparation scolaire a généralement été confondu avec le niveau de préparation scolaire cognitif dans les recherches précédentes. En effet, les chercheurs ont rarement considéré les aspects psychosocial et moteur de cette variable. Un effort est donc fait ici pour mesurer le concept de façon à ce que l'opérationnalisation reflète bien l'ensemble de la définition théorique du concept comprenant un aspect cognitif, un aspect moteur et un aspect psychosocial.

L'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire est évalué à l'aide de trois instruments, le Lollipop, l'Évip et des sous-tests du WPPSI-R. Le test Lollipop a été conçu spécialement pour mesurer le niveau de préparation scolaire cognitif (Chew & Morris, 1984). Il comprend quatre sous-tests: 1) identification des couleurs et des formes et reproduction des formes (14 questions); 2) description des images (repérage spatial) (10 questions); 3) reconnaissance des chiffres et calcul (14 questions) et; 4) reconnaissance des lettres et écriture (14 questions). Ce test est administré verbalement à chaque enfant et son administration requiert entre 15 et 20 minutes. Le nombre de points accordé à chaque question varie entre 1 et 5 points pour un total maximum de 69 points. Pour des enfants de quatre ans, une moyenne de 44,98 et un écart-type de 15,51 sont attendus (Chew, 1989). Comme le contenu du test est familier aux enfants (sucettes et chatons), il semble que le biais dû à l'anxiété et au niveau socio-économique des enfants soit diminué (Chew & Morris, 1987). De plus,

Chew et Morris (1984) rapportent que les enfants démontrent de l'intérêt envers ce test.

La consistance interne de l'ensemble du test Lollipop a été évaluée à 0,93 à l'aide du coefficient de Kuder-Richardson pour un échantillon standardisé (Chew, 1989). Des corrélations de 0,76 avec le MRT chez des enfants de cinq ans (Chew & Morris, 1984) et de 0,71 avec le DIAL chez des enfants de quatre ans supportent une bonne validité concomitante de l'instrument (Chew & Morris, 1987). Le Lollipop est un bon prédicteur du rendement en lecture et en mathématiques en quatrième année au même titre que le MRT (Chew & Morris, 1989) et le DIAL (Chew & Lang, 1990). Le MRT est l'instrument le plus fréquemment utilisé pour mesurer le niveau de préparation scolaire mais son temps de passation et l'administration en petit groupe le rendent moins pratique que le Lollipop.

L'Évip (Échelle de Vocabulaire en Images Peabody; Dunn, Thériault-Whalen & Dunn, 1993), est une traduction du PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test). Le niveau de vocabulaire, tel qu'évalué avec ce test, est un prédicteur fiable du rendement scolaire (Tramontana et al., 1988). L'Évip peut être utilisé auprès des enfants à compter de deux ans et demi et jusqu'à l'âge adulte. Son administration individuelle requiert entre 8 et 15 minutes (Dunn et al., 1993). Les cotes ont été standardisées auprès de 2175 sujets canadiens-français pour avoir une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

L'évaluation de l'homogénéité interne a démontré des coefficients variant de 0,66 à 0,85. La fiabilité test-retest à une semaine d'intervalle est de 0,78 pour des enfants âgés entre 4 et 10 ans. Des corrélations variant entre 0,16 et 0,86 ont été observées avec le PPVT et le WISC-R (Sattler, 1986) suggérant une bonne validité concomitante.

Quatre sous-tests de la traduction française du WPPSI-R ont été administrés soit deux sous-tests de l'échelle verbale (informations et jugement) et deux sous-tests de l'échelle performance (dessins géométriques et dessins de blocs). L'ensemble de ces sous-tests corrèle fortement (0,90) avec le score total du test (Sattler, 1986). Les résultats à ces tests ont été standardisés pour avoir une moyenne de 10 et un écart-type de 1,5. La consistance interne des sous-tests est évaluée à 0,81 pour l'information et le jugement et à 0,82 pour les dessins géométriques et de blocs. La validité concomitante a été obtenue en comparant le WPPSI-R au Stanford-Binet, au WISC-R et au McCarthy (Sattler, 1986). Enfin, la validité prédictive par rapport à des tests de rendement scolaire standardisés pour enfants blancs de classe moyenne varie généralement entre 0,30 et 0,70 (Sattler, 1986).

L'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire est mesuré par le Profil Socio-Affectif (PSA) pour les enfants d'âge préscolaire, version courte complétée par l'enseignante (LaFrenière & Dumas, 1997). Le questionnaire comporte 30 énoncés concernant l'expression de l'affectivité de l'enfant (par exemple, l'enfant a l'air fatigué), son comportement lorsqu'il interagit avec les pairs (par exemple, l'enfant force l'autre à faire des choses contre son gré) et son comportement lorsqu'il est en interaction avec les adultes (par exemple, l'enfant s'oppose à ce que l'éducateur suggère). Pour chaque énoncé, l'enseignante indique si le comportement de l'enfant se présente jamais (1), rarement (2), occasionnellement (3), régulièrement (4), souvent (5) ou toujours (6) ou encore ne s'applique pas. Les énoncés se regroupent en 3 échelles de 10 énoncés: compétences sociales, problèmes d'externalisation (agressivité) et problèmes d'internalisation (anxiété, retrait social).

L'accord interjuge, entre différents enseignants, varie entre 0,78 et 0,91. La consistance interne varie entre 0,80 et 0,92 et la fidélité test-retest, après deux

semaines, pour un échantillon québécois, varie entre 0,78 et 0,86. Les corrélations entre les indices obtenus pour chaque échelle de la version courte et l'échelle correspondante de la version originale varient entre 0,92 et 0,97 (LaFrenière & Dumas, 1997) démontrant une excellente validité de construit.

L'aspect moteur du niveau de préparation scolaire est évalué par deux sous-tests du McCarthy (McCarthy, 1972), la coordination des jambes et la coordination des bras. Le premier sous-test permet d'évaluer l'équilibre et la coordination motrice globale. Le score maximal obtenu à ce sous-test est de 13. Le deuxième sous-test permet d'évaluer la précision des mouvements et la coordination motrice globale. Le score maximal obtenu à ce sous-test est de 28. L'homogénéité interne de chacun de ces sous-tests se situe entre 0,79 et 0,88 alors que la fidélité test-retest après 30 jours se situe entre 0,69 et 0,89 (Sattler, 1986).

Caractéristiques familiales

Le revenu familial, l'éducation de la mère, les pratiques et les attitudes éducatives des parents de même que leur niveau de stress semblent être les prédicteurs du niveau de préparation scolaire de l'enfant qui sont les plus fiables.

Le statut socio-économique de la famille est représenté par le revenu familial et la scolarité de la mère. La mère devait indiquer le revenu familial total sur une échelle ordinale à huit niveau par tranche de 10 000\$. Elle devait aussi indiquer sa scolarité qui est représentée par le plus haut niveau d'éducation qu'elle a terminé variant entre la première année du primaire et plus de trois années universitaires.

Les pratiques et les attitudes éducatives des parents ont été évaluées à l'aide du questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents (Q.E.A.P.E.P.) de Terrisse (Rouzier, 1986). Ce questionnaire comprend deux parties

évaluant respectivement les pratiques (29 questions) et les attitudes (17 questions) éducatives. Les énoncés de l'échelle des pratiques décrivent des comportements des parents dans diverses situations. Par exemple, on demande: "Il m'arrive d'autoriser mon enfant à faire quelque chose même s'il risque de se faire mal". Pour chacun des énoncés, les parents encerclent une réponse variant entre 0 (jamais) et 3 (toujours). Les énoncés de l'échelle des attitudes décrivent les croyances des parents quant à l'éducation des enfants en général. Par exemple, un énoncé établit qu'un enfant sera un jour reconnaissant d'avoir été élevé avec sévérité. Pour chacun de ces énoncés, les parents encerclent une réponse variant entre 1 (d'accord) et 5 (pas d'accord).

Des analyses préliminaires effectuées à partir de l'échantillon de la recherche démontrent un coefficient de consistance interne de 0,80 et de 0,68 pour les pratiques et les attitudes respectivement. La stabilité test-retest à huit semaines d'intervalle est respectivement de 0,76 pour l'échelle des pratiques et de 0,61 pour celle des attitudes éducatives.

Le stress parental a été mesuré à l'aide de l'indice de stress parental (ISP) de Bigras, LaFrenière et Abidin (1996) version maternelle courte en français. Ce questionnaire comprend 36 énoncés auxquels la mère donne une réponse variant entre 1 et 5 et la signification de ces réponses est spécifiée pour chacune des questions. Comme la version courte est présentement en cours de validation, seules les caractéristiques psychométriques de la version longue sont disponibles. La version originale de l'ISP comprend donc 101 propositions se répartissant en deux catégories: domaine de l'enfant et domaine du parent. Les coefficients de consistance interne de la version originale varient entre 0,70 et 0,83 pour le domaine des enfants et entre 0,90 et 0,93 pour le domaine des parents alors qu'un coefficient de 0,95 est obtenu pour l'ensemble du test.

Caractéristiques de l'expérience préscolaire

Les enfants de l'échantillon ont fréquenté soit une maternelle quatre ans, soit Passe-Partout, des services d'intensité et de durée différentes et dans lesquels les parents sont plus ou moins impliqués. En raison des caractéristiques des services, il y aura donc beaucoup de variation dans la fréquentation préscolaire des enfants et dans la participation des parents dans l'intervention.

Le nombre de jours de fréquentation préscolaire de chaque enfant tel que rapporté par l'enseignante constitue la première variable des caractéristiques de l'expérience préscolaire. La participation des parents au programme préscolaire fréquenté par leur enfant constitue la deuxième caractéristique de l'expérience préscolaire à l'étude. L'enseignante devait indiquer combien de fois des parents des enfants de sa classe avaient aidé à la préparation d'une activité ou participé à une activité de sa classe de maternelle au cours du dernier mois. Elle pouvait répondre jamais, une fois, deux fois ou plus de deux fois. Les animatrices de Passe-Partout pour leur part impliquaient les parents d'une façon particulière puisqu'elles offraient neuf rencontres dans l'année visant le développement des pratiques éducatives parentales.

RÉSULTATS

Les objectifs de la présente étude sont de vérifier l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur les caractéristiques familiales par rapport au niveau de préparation scolaire et de vérifier lesquels des facteurs de risque familial présentent la relation la plus importante avec le niveau de préparation scolaire. Pour atteindre ces objectifs, les caractéristiques de l'échantillon doivent être présentées de même que la constitution des variables de niveau de préparation préscolaire et de risque familial, ce qui sera fait dans les analyses préliminaires. Ensuite, les techniques utilisées pour vérifier un modèle modérateur seront exposées, puis celles qui permettront de vérifier la relation particulière pour chacun des facteurs de risque avec le niveau de préparation scolaire. Les vérifications de base nécessaires à la mise en place des analyses statistiques seront par la suite effectuées. Finalement, les résultats obtenus pour chacune des questions de recherche seront présentés.

Analyses préliminaires

Dans cette section, les caractéristiques du présent échantillon de même que la constitution des variables dépendante et indépendante seront présentées.

Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau 3 présente un résumé des caractéristiques de l'échantillon pour les mesures du niveau de préparation scolaire et celles du risque familial. Le nombre d'enfants varie de 172 à 183 selon la composante du niveau de préparation scolaire en raison de données manquantes. Les scores obtenus pour chacune des mesures du niveau de préparation scolaire cognitif s'approchent de ce qui est attendu selon les

normes des instruments utilisés. Les enfants obtiennent une moyenne de 42,02 avec un écart-type de 12,53 pour le Lollipop alors que les normes pour les enfants de quatre ans sont en moyenne 44,98 avec un écart-type de 15,51 (Chew, 1989). Une moyenne de 99,31 avec un écart-type de 12,08 et une moyenne de 9,58 avec un écart-type de 1,97 sont obtenus respectivement pour l'Évip et le WPPSI-R (moyenne des sous-tests de l'information, du jugement, du dessin de blocs et du dessin géométrique). Pour le PSA, une moyenne de 0,67 a été observée. Enfin, pour la coordination des bras et la coordination de jambes du McCarthy, des moyennes respectives de 6,35 et de 10,98 ont été obtenues.

Tableau 3.
Caractéristiques de l'échantillon

Variable	n	Moyenne	Écart-type
Niveau de préparation scolaire			
Score au Lollipop	183	42,02	12,53
Score à l'Évip	182	99,31	12,08
Score au WPPSI-R	182	9,58	1,97
Score au PSA	172	0,67	1,75
Score à la "coordination des bras"	182	6,35	3,56
Score à la "coordination des jambes"	182	10,98	2,13
Risque familial			
Scolarité de la mère	183	12,70	3,10
Stress parental	183	80,70	13,10
Attitudes éducatives parentales	183	3,12	0,41
Pratiques éducatives parentales	183	1,61	0,24

Les caractéristiques familiales des sujets à l'étude ne sont pas typiques de celles généralement retrouvées dans les milieux considérés comme défavorisés. Par exemple, 29% des familles ont des revenus annuels supérieur à 40 000\$ et 11% des mères ont fréquenté l'université au moins un an. Les moyennes obtenues pour le stress de la

mère, les attitudes et les pratiques éducatives parentales sont respectivement 80,70, 3,12 et 1,61.

Constitution de la variable dépendante du niveau de préparation scolaire

L'aspect moteur du niveau de préparation scolaire a été évalué à l'aide de deux sous-tests du McCarthy, la coordination des jambes et la coordination des bras. Cependant, les résultats au sous-test de la coordination des jambes présentent un effet de plafonnement avec une moyenne de 10,98 sur un score maximal possible de 13,00. Plusieurs enfants ont obtenu des scores très élevés à ce sous-test, ce qui ne permet pas de les discriminer sur la base de leur motricité globale. Cette mesure est donc exclue de la mesure du niveau de préparation scolaire. L'aspect moteur du niveau de préparation scolaire sera donc représenté seulement par le sous-test de la coordination des bras du McCarthy.

Le tableau 4 présente les corrélations entre les mesures du niveau de préparation scolaire cognitif (Lollipop, Évip et WPPSI-R), psychosocial (PSA) et moteur (Coordination des bras du McCarthy). Les trois mesures cognitives sont fortement corrélées entre elles. Le WPPSI-R présente des coefficients de corrélation de 0,67 avec le Lollipop et de 0,57 avec l'Évip alors que ces deux derniers éléments démontrent une corrélation de 0,49. Le WPPSI-R est associé aux deux autres mesures cognitives de façon particulièrement forte et semble être une mesure redondante. Pour cette raison, l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire sera représenté uniquement par le Lollipop et par l'Évip.

Tableau 4.
Corrélation entre les différentes mesures du niveau de préparation scolaire.

	Lollipop	Évip	Wppsi-R	PSA	Coordination des bras
Lollipop	---	0,49**	0,68**	0,31**	0,30**
Évip		---	0,57**	0,21**	0,01
WPPSI-R			---	0,23**	0,06
PSA				---	0,10
Coordination des bras					---

** p<0,05

En résumé, le niveau de préparation scolaire sera mesuré à l'aide de quatre tests. L'aspect cognitif sera évalué par le Lollipop et par l'Évip. Les aspects psychosocial et moteur seront respectivement évalués avec le PSA et le sous-test "coordination des bras" du McCarthy.

Constitution de la variable des facteurs de risque familial

Selon Rutter (1985, dans Bigras & Fortin, 1996) le cumul de facteurs de risque donne la meilleure prédiction possible de l'inadaptation psychosociale d'un enfant. En effet, la présence d'un seul facteur de risque n'augmente pas la probabilité de problèmes ultérieurs. Par ailleurs, la présence de deux facteurs multiplie les conséquences négatives par 4 alors que la présence de 3 ou 4 facteurs augmente considérablement le risque (Rutter, 1985 dans Bigras & Fortin, 1996). Bigras et Fortin (1996) notent aussi que "pour une meilleure compréhension des situations fortement à risque et des processus menant aux troubles de comportement, il faut d'abord évaluer, en même temps, plusieurs indices provenant de l'enfant, de la famille et de son environnement et analyser des combinaisons de facteurs qui protègent ou affectent l'enfant" (p.40). Il semble pertinent de croire que le cumul de facteurs de

risque a aussi un impact plus important sur le niveau de préparation scolaire que chacun des éléments pris séparément. Pour cette raison, dans la présente étude, une combinaison de facteurs de risque familial est mise en relation avec une caractéristique de l'expérience préscolaire par rapport au niveau de préparation scolaire. L'ensemble des facteurs de risque sera regroupé en une seule variable représentant le niveau de risque familial, ce qui correspond à la variable indépendante utilisée dans les analyses testant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire.

Cinq facteurs de risque familial sont considérés dans la présente étude, soit l'éducation de la mère, le revenu familial, le niveau de stress global de la mère ainsi que ses attitudes et ses pratiques éducatives. Le tableau 5 présente les corrélations observées entre ces cinq éléments et chacun des aspects du niveau de préparation scolaire. Les deux variables structurelles, le revenu familial et l'éducation de la mère, corrélaient avec tous les aspects à l'exception de la motricité (coordination des bras du McCarthy). Par ailleurs, le stress parental est associé au score à l'Évip. Pour ce qui est des attitudes et des pratiques éducatives parentales, elles ne présentent aucune corrélation significative, sauf pour ce qui est de la relation entre les pratiques éducatives et la coordination des bras du McCarthy.

Pour vérifier la première hypothèse, portant sur l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire, la variable indépendante est le niveau de risque familial global défini par l'ensemble des facteurs. Lorsque les cinq variables familiales sont combinées par l'addition de leur score-z, le niveau de risque familial corréla avec l'Évip et le Lollipop. Cependant, lorsque les attitudes et les pratiques éducatives parentales sont retirées, la combinaison des trois facteurs de risque restant, soit le

revenu familial, l'éducation de la mère et le stress parental corrèle plus fortement et sur plus d'aspects du niveau de préparation scolaire. Ce résultat, combiné à des doutes importants quant aux caractéristiques psychométriques de l'instrument utilisé pour évaluer les pratiques et les attitudes éducatives parentales (consistance interne et stabilité test-retest plutôt faible) remettent en question la présence de ces éléments dans le score de risque familial. Conséquemment, seuls trois éléments sont conservés pour construire la variable de risque familial. Cette variable continue a une moyenne de 0 et un écart-type de 1. La valeur minimum de cette variable correspond à un niveau de risque élevé (bas niveau d'éducation maternelle, faible revenu familial et haut niveau de stress) et la valeur maximum à un risque faible (haut niveau d'éducation maternelle, revenu familial élevé et faible niveau de stress).

Tableau 5.

Corrélation entre les facteurs de risque familial et les différents aspects du niveau de préparation scolaire.

	Lollipop	Évip	PSA	McCarthy
Scolarité mère	0,27**	0,29**	0,14 [†]	0,08
Revenu familial	0,17*	0,15*	0,18*	0,11
Indice de stress	-0,07	-0,17*	-0,10	-0,01
Pratique éducative	-0,04	0,06	-0,03	0,15*
Attitude éducative	-0,08	-0,13 [†]	-0,04	-0,01
Niveau de risque familial (5éléments)	0,15*	0,22**	0,14	0,13
Niveau de risque familial (3éléments)	0,24**	0,29**	0,20**	0,10

** p<0,01

* p<0,05

[†] p<0,10

Pour vérifier la deuxième hypothèse, concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire, il est

nécessaire d'utiliser le score brut obtenu pour chacun des cinq facteurs, soit pour le revenu familial, l'éducation de la mère, son niveau de stress, les pratiques et les attitudes éducatives parentales.

Vérification de l'hypothèse concernant le modèle modérateur

Le premier objectif de la présente étude étant de tester un modèle modérateur, la présente section décrit tout d'abord ce qu'est un modérateur, explique ensuite l'analyse statistique à effectuer pour le démontrer et présente ensuite la constitution des variables essentielles pour cette analyse.

Modèle modérateur et régression linéaire

Baron et Kenny (1986) décrivent un modérateur comme étant une variable qui modifie la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Il peut affecter soit la force, soit la direction de cette relation. Dans le cas présent, l'hypothèse à vérifier suppose que la relation du niveau de risque familial avec le niveau de préparation scolaire est différent selon la fréquentation préscolaire de l'enfant. Pour vérifier cet effet modérateur, on doit démontrer qu'il existe un lien entre l'interaction variable indépendante - variable modératrice et la variable dépendante au-delà de l'effet principal de ces deux prédicteurs. Un effet principal peut être trouvé, mais il n'est pas nécessaire pour établir une relation modératrice. Baron et Kenny (1986) proposent d'utiliser la régression linéaire multiple pour tester un effet modérateur.

Comme le suggèrent Baron et Kenny (1986), la variable indépendante, soit le niveau de risque familial, sera entrée en premier lieu dans les analyses, à la suite des variables de contrôle. Cette première étape permettra de vérifier la relation principale entre les facteurs de risque familial et la variable dépendante. Les caractéristiques de l'expérience préscolaire (fréquentation préscolaire de l'enfant et participation des parents au programme) seront ensuite entrées, ce qui permettra de vérifier si ces éléments présentent un effet principal. Enfin, les variables correspondant à l'interaction entre le niveau de risque familial et l'expérience préscolaire seront entrées dans l'équation. Elles sont entrées en dernier parce qu'un effet modérateur est observé uniquement dans le cas où l'interaction est significative au-delà des relations principales.

Constitution de la première variable modératrice: nombre de jours de fréquentation préscolaire

La première variable modératrice testée est le nombre de demi-journées de fréquentation préscolaire. Bien que cette mesure soit continue, cette variable ne présente pas une distribution normale (voir figure 2). Trois groupes se distinguent clairement. Le premier groupe est constitué des enfants qui ont rarement fréquenté un programme, qui sont allés à l'école moins de neuf demi-journées dans l'année. Le deuxième groupe comprend des enfants qui fréquentent moyennement le programme, qui sont allés à l'école entre 28 et 52 demi-journées. Enfin, le dernier groupe est composé des enfants qui fréquentent très souvent leur programme, qui sont allés à l'école plus de 52 demi-journées (jusqu'à 152 demi-journées). Le point de coupure

entre les groupes de fréquentation préscolaire moyenne et intense se situe à 52 jours parce qu'il s'agit du point milieu du creux de la courbe.

Le nombre de jours de présence dans le programme étant une variable catégorielle à trois niveaux, deux variables dichotomiques orthogonales ont été créées pour permettre de les entrer dans les analyses de régression. La première, "fréquentation1", correspond à la comparaison entre une moyenne fréquentation préscolaire et une faible fréquentation. La seconde variable, "fréquentation2", représente la comparaison entre un niveau élevé et un niveau faible de fréquentation préscolaire.

Figure 2. Distribution du nombre de jours de fréquentation préscolaire par un diagramme en tige et feuille

3.00	0	*	124
37.00	0	.	55556666666666666666666677777777777777
.00	1	*	
.00	1	.	
.00	2	*	
1.00	2	.	8
10.00	3	*	0023334444
19.00	3	.	55555666666778889999
36.00	4	*	00000011111111111111222222222233344
16.00	4	.	5777777788889999
5.00	5	*	01233
9.00	5	.	567888999
23.00	6	*	00000111122223333444444
19.00	6	.	5555566677788899999
2.00	7	*	00
3.00	Extremes		(145), (150), (152)

Constitution de la seconde variable modératrice: participation des parents au programme

Le tableau 6 présente une table de contingence entre la participation des parents au programme et la fréquentation préscolaire de l'enfant. Le nombre total d'enfants dans ce tableau n'est pas 183 parce que l'information concernant la participation des parents au programme n'était disponible que pour 135 d'entre eux.

Tableau 6.

Tableau de contingence entre la fréquentation préscolaire des enfants et participation des parents au programme auquel ils participent.

	Participation parentale au programme		
	moins de 2 fois dans le dernier mois	plus de 2 fois dans le dernier mois	particulière (Passe-Partout)
Fréquentation faible			37 (27,4%)
Fréquentation moyenne	7 (5,2%)	37 (27,4%)	
Fréquentation élevée	53 (39,3%)	1 (0,7%)	

Les 37 enfants qui font partie du groupe de faible fréquentation préscolaire se retrouvent dans le groupe d'animation Passe-Partout pur où les parents ont reçu une intervention spécifique. Les enfants qui ont moyennement fréquenté leur programme préscolaire sont les mêmes enfants dont les parents ont participé plus de deux fois dans des activités scolaires lors du dernier mois. Il s'agit à la fois d'enfants ayant pris part à un programme Passe-Partout et d'enfants ayant participé à une maternelle 4 ans. Enfin, le groupe d'enfants ayant une fréquentation préscolaire élevée participent à des programmes dans lesquels les parents ont été peu impliqués au cours du dernier mois. Il s'agit du groupe se rapprochant le plus de ce qu'était le service de maternelles 4 ans à l'origine. Les deux variables modératrices sont donc très fortement associées puisque les groupes constitués pour former chacune des variables

incluent les mêmes enfants. Les analyses sur ces deux variables seraient redondantes. Pour cette raison, les analyses concernant cette deuxième variable modératrice ne seront pas effectuées.

Constitution de la variable d'interaction entre le niveau de risque familial et la fréquentation préscolaire

La variable qui permet de vérifier l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire est l'interaction entre cette variable et le niveau de risque familial (Baron & Kenny, 1986). Deux variables d'interaction ont été créées: "interaction1" est la variable qui correspond au produit de "fréquentation1" et du niveau de risque familial, alors que "interaction2" représente le produit entre "fréquentation2" et le niveau de risque familial. "Interaction1" vérifie si le niveau de risque familial agit différemment pour les sujets qui ont une moyenne fréquentation préscolaire par rapport aux sujets qui en ont une faible. Dans le même sens, "interaction2" vérifie si les facteurs de risque familial se comportent différemment entre les enfants qui ont souvent fréquenté leur programme préscolaire et ceux qui y ont participé peu fréquemment.

Vérification de l'hypothèse concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire

La seconde question de recherche vise à vérifier lesquels des cinq facteurs de risque familial ont une plus forte relation avec le niveau de préparation scolaire. Pour répondre à cette question, une série de régressions linéaires multiples est utilisée dans lesquelles les cinq facteurs de risque familial ont été entrés. Les variables de contrôle,

le sexe et l'âge des enfants, seront entrées en premier afin de contrôler statistiquement leur effet. Par la suite, les cinq facteurs de risque familial seront entrés en bloc parce qu'aucune variable familiale n'a de priorité d'entrée sur les autres. Cette technique est sélectionnée parce qu'elle permet de contrôler l'effet potentiel de toutes les variables familiales. Ainsi, l'éducation de la mère, le revenu familial, l'indice global de stress de la mère, ainsi que les pratiques et les attitudes éducatives parentales seront entrés dans les analyses ensemble, à la suite des variables de contrôle.

Vérifications de base

Au total, huit régressions linéaires multiples seront effectuées, soit deux pour chacune des quatre variables critères, l'une pour tester l'effet modérateur et l'autre pour vérifier la contribution relative des cinq facteurs de risque familial. Avant de faire les analyses, plusieurs vérifications de base doivent être effectuées. La section qui suit présentera les vérifications concernant les sujets qui ont obtenu des scores déviants, la normalité de distribution de chacune des variables entrées dans les analyses ainsi que les postulats de base de la régression.

Points déviants

Comme la régression est très sensible aux erreurs de mesure, il est important de vérifier s'il y a des sujets qui ont des scores suffisamment extrêmes pour fausser les résultats de l'analyse. Au total, huit régressions ont été effectuées. La vérification des points déviants a été faite pour chacune de ces analyses. Pour ce faire, trois tests ont été utilisés pour chacune des huit régressions. Celui concernant les scores résiduels

standardisés considère les combinaisons de valeur entre la variable critère et les prédicteurs. Le test de Mahalanobis indique si un sujet est déviant par rapport à la moyenne sur l'ensemble des prédicteurs. Enfin, le test de Cook vérifie si la présence ou l'absence d'un sujet extrême modifie l'équation obtenue par l'analyse de régression.

Pour la première vérification, le score résiduel standardisé du sujet le plus déviant pour chacune des analyses a été transformé à l'aide de la formule de Weisberg suggérée par Stevens (1992). Les scores ainsi obtenus ne dépassent pas la valeur critique pour cent sujets et sept prédicteurs qui est de 3,61 (l'information précise pour 183 sujets n'étant pas disponible). Comme ces sujets ne sont pas considérés comme déviants par rapport à cette mesure, on peut affirmer qu'aucun sujet de l'échantillon ne l'est.

La valeur critique pour la distance de Mahalanobis pour 183 sujets et sept prédicteurs est impossible à obtenir dans la table fournie par Stevens (1992). Pour cette raison, la valeur critique pour 100 sujets et cinq prédicteurs avec une erreur alpha de 0,01, soit 23,17 est utilisée. Quelques sujets ont des scores supérieurs à cette limite pour les différentes analyses. Ceci indique qu'ils ont des scores déviants par rapport à la moyenne sur la combinaison des prédicteurs. Par exemple, une mère particulièrement éduquée, mais pour laquelle le revenu familial est relativement bas correspond au seul sujet qui soit ressorti comme déviant sur la combinaison des cinq facteurs de risque bruts. Dans d'autres cas, on peut attribuer les scores déviants à un niveau de risque familial particulièrement élevé ou particulièrement faible. Après vérification, il est peu probable que ces individus aient subi une erreur de mesure. Les

cinq sujets déviants par rapport au score de Mahalanobis dans l'une ou l'autre des combinaisons de prédicteurs sont donc conservés dans l'analyse.

Enfin, il n'y a aucun sujet qui soit suffisamment déviant pour que sa présence affecte significativement les résultats des analyses selon la distance de Cook. En effet, dans toutes les régressions, la différence apportée par le retrait du sujet le plus déviant ne serait pas significative ($p > 0,99$).

Normalité de distribution des différentes variables

Idéalement, pour faire des analyses paramétriques, des variables ayant une distribution normale devraient être utilisées, c'est-à-dire que leur biais et leur aplatissement devraient avoir une valeur de zéro. La distribution d'une variable peut cependant être considérée comme normale si l'écart de confiance (à 95%) de son biais et de son aplatissement comprend la valeur de zéro. Selon ce critère, peu de variables entrées dans les présentes analyses ont une distribution qui puisse être considérée normale. En effet, seuls les pratiques éducatives des parents et leur niveau de stress présentent des distributions normales. L'anormalité des distributions du sexe et du nombre de jours de fréquentation préscolaire est expliquée par le fait qu'elles sont catégorielles. Les distributions de la scolarité de la mère, du niveau de risque familial et de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire présentent un léger biais vers la droite, l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire a un faible biais vers la gauche alors que la distribution du revenu familial, de l'âge des enfants et du score au Lollipop sont un peu trop aplaties. Les résultats à l'Évip ainsi que les attitudes éducatives parentales et les variables d'interaction présentent pour leur part de légers

problèmes à la fois au niveau de l'aplatissement et du biais. Toutefois, dans aucun des cas décrits, le problème ne semble suffisamment prononcé pour justifier la transformation des variables. Par ailleurs, comme le nombre de sujets dans l'échantillon est suffisamment élevé, les résultats de l'analyse ne devraient pas être tellement affectés par cette limite.

Postulats de base de la régression

Certains postulats sont essentiels à vérifier avant d'effectuer une analyse statistique. Ceux-ci favorisent l'obtention de conclusions valides. Pour la régression linéaire multiple, il y en a quatre à vérifier, soit la multicollinéarité, l'erreur d'estimation pour chaque sujet, la spécification du modèle et les erreurs de mesure.

Premier postulat: multicollinéarité.

Ce postulat tient compte de la corrélation entre les différents prédicteurs utilisés dans l'analyse de régression, c'est-à-dire de la proportion de variance qu'ils partagent. Lorsque la multicollinéarité est forte, la solution de l'analyse se retrouve plus instable et des difficultés d'interprétation peuvent survenir.

La multicollinéarité n'étant pas trop élevée entre les prédicteurs de la présente étude, la régression linéaire multiple peut être utilisée sans inquiétude. En effet, la plus forte corrélation entre les prédicteurs est de 0,67. Celle-ci se situe au niveau de la relation entre le risque familial et la première variable d'interaction (interaction1). Cette corrélation indique que ces deux variables partagent environ 45% de leur variance. Ceci est facilement explicable puisque interaction1 est l'équivalent du niveau

de risque familial pour les enfants qui ont une fréquentation préscolaire moyennement intense. Cette légère multicolinéarité peut influencer les résultats en ce sens que la présence de l'une de ces variables dans l'analyse pourrait annuler ou réduire l'effet de l'autre. Toutefois, cela ne causera pas de problème d'interprétation puisque l'objectif de l'étude est de savoir ce que la variable d'interaction apporte à la prédiction au-delà de la relation entre le niveau de risque familial et la variable critère. Pour cette raison, même si la corrélation avait été légèrement plus élevée, ces deux prédicteurs auraient tout de même été conservés dans l'analyse.

Par ailleurs, une certaine multicolinéarité existe entre la scolarité de la mère et le revenu familial. En effet, ces deux variables corrélient à 0,31. Cette corrélation n'est pas suffisamment élevée pour signifier que les deux variables évaluent le même concept et sont donc toutes les deux conservées dans les analyses. Par contre, il faudra être prudent dans l'interprétation des résultats des analyses considérant à la fois ces deux éléments à titre de prédicteurs puisque la présence de l'un peut atténuer l'importance de l'autre.

Deuxième postulat: erreur d'estimation pour chaque sujet.

Ce postulat concerne les scores résiduels. Ceux-ci doivent être distribués normalement, avoir une moyenne se rapprochant de zéro et présenter une variance constante. Dans la présente analyse, la distribution des scores résiduels se rapproche d'une distribution normale, ils ont une moyenne de 0 et leur variance en fonction du score prédit semble constante. Le deuxième postulat est donc respecté, ce qui nous

assure que nous travaillons avec une relation linéaire et que les erreurs d'estimation pour chaque sujet sont distribuées aléatoirement.

Troisième postulat: spécification du modèle.

Compte tenu de la revue de littérature qui a été réalisée, plusieurs des variables reliées au niveau de préparation scolaire sont incluses dans le modèle testé. Celui-ci comporte effectivement des facteurs individuels, familiaux et préscolaire. Évidemment, tous les prédicteurs du niveau de préparation scolaire ne sont pas connus à l'heure actuelle et ils n'ont pas tous été mesurés. Cependant, compte tenu de la question de recherche, le modèle présenté semble tenir compte des variables essentielles. Par ailleurs, aucun prédicteur non pertinent n'est présent dans le modèle puisqu'ils corrèlent tous avec la variable critère dans le cas de la première question de recherche et que la littérature justifie la présence des cinq éléments pour la seconde série d'analyse.

Quatrième postulat: erreur de mesure.

La régression linéaire multiple est particulièrement sensible aux erreurs de mesure. Pour cette raison, les instruments de mesure ont été décrits avec précision dans la section sur la méthodologie, et ils présentent de bonnes qualités psychométriques. Par ailleurs, les sujets ayant des scores déviants ont été observés attentivement et aucun d'entre eux ne semble avoir subi une erreur de mesure.

Résultats concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire

La première série d'analyses vérifie l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur le niveau de risque familial par rapport à chaque mesure du niveau de préparation scolaire. Selon Abelson (1995), il faut fournir plus d'un élément pour démontrer avec conviction l'ampleur des effets observés. Dans le cadre de la présente étude, les coefficients standardisés de chacun des prédicteurs, l'erreur alpha et l'intervalle de confiance de ces coefficients, de même que la proportion de variance de la variable critère qui est expliquée par le modèle testé sont particulièrement pertinents pour répondre aux deux questions de recherche. Ces éléments seront donc rapportés pour chacune des analyses de régression qui a été effectuée pour répondre à la première question de recherche.

Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop

Les résultats obtenus dans les analyses concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur le niveau de risque familial par rapport à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec le Lollipop sont résumés dans le tableau 7.

Les résultats indiquent que le niveau de risque familial est un prédicteur important du niveau de préparation scolaire au-delà du contrôle statistique du sexe et de l'âge des enfants. Plus la cote obtenue pour le risque familial des enfants est élevée (mère éduquée, peu stressée et revenu familial élevé), plus ils ont un niveau de préparation scolaire cognitif élevé tel que mesuré avec le Lollipop. En effet, le niveau

de risque familial possède un coefficient standardisé de 0,26 ($p < 0,01$), ce qui signifie qu'une augmentation d'un écart-type de la cote du niveau de risque familial correspond en moyenne à une augmentation de 0,26 écart-type du niveau de préparation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, alors que les variables de contrôle expliquent à elles seules 5% de la variance du niveau de préparation scolaire mesuré avec le Lollipop, le coefficient de détermination atteint 0,12 avec l'ajout du niveau de risque familial.

Tableau 7.

Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec le Lollipop.

	R ² cumulatif	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge		0,18*	0,03 ; 0,32
sexe ¹	0,05	-0,16*	-0,30 ; -0,01
niveau de risque familial	0,12	0,26**	0,12 ; 0,40
fréquentation1		0,08	-0,10 ; 0,27
fréquentation2	0,15	0,22*	0,02 ; 0,41
interaction1		0,05	-0,18 ; 0,33
interaction2	0,15	0,07	-0,24 ; 0,34

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

De plus, les résultats indiquent que les enfants qui ont fréquenté un programme préscolaire de façon plus intense ont un niveau de préparation scolaire cognitif plus élevé que ceux qui l'ont peu fréquenté. En effet, la comparaison entre une forte fréquentation préscolaire et une faible fréquentation préscolaire (fréquentation2) possède un coefficient standardisé significatif de 0,22 ($p = 0,03$). Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les enfants qui ont eu une fréquentation moyenne

ou faible. La contribution de ce couple de variables à l'explication de la variance du niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré avec le Lollipop est de 2,7%.

Aucune des deux variables d'interaction ne permet de prédire le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop. La fréquentation préscolaire n'est donc pas une variable modératrice de la relation négative entre le niveau de risque familial et le niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré avec le Lollipop. Ainsi, le niveau de risque familial a la même relation avec le niveau de préparation scolaire, quelle que soit la fréquentation préscolaire de l'enfant.

Le modèle qui inclut les caractéristiques individuelles et familiales des enfants ainsi que leur fréquentation préscolaire explique 15% de la variance du niveau de préparation scolaire dans l'échantillon utilisé. Il est toutefois plus intéressant de connaître la proportion de variance qu'elle explique pour la population ciblée par l'étude. Pour obtenir approximativement cette information, Stevens (1992) suggère d'utiliser la formule de rétrécissement de Herszberg. Celle-ci tient compte du nombre de sujets dans l'échantillon, du nombre de prédicteurs entrés dans l'analyse et du coefficient de détermination brut. Cette formule donne un coefficient de détermination ajusté pour la population de 0,08. Comme cette valeur est supérieure à zéro, il est pertinent de croire que le modèle observé avec l'échantillon représente bien ce qui se passe dans la population.

Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip

Les résultats obtenus dans les analyses concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur le niveau de risque familial par rapport à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec l'Évip sont résumés dans le tableau 8.

Tableau 8.
Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec l'Évip.

	R ² cumulatif	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge		-0,04	-0,10 ; 0,19
sexe ¹	0,03	-0,17*	-0,31 ; -0,02
niveau de risque familial	0,12	0,30 **	0,16 ; 0,44
fréquentation1		<-0,01	-0,20 ; 0,19
fréquentation2	0,13	0,08	-0,11 ; 0,28
interaction1		0,06	-0,23 ; 0,35
interaction2	0,16	-0,19	-0,45 ; 0,06

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

*p<0,05

**p<0,01

Les résultats démontrent que le niveau de risque familial prédit le niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré avec l'Évip au-delà des variables de contrôle. En effet, celui-ci a un coefficient standardisé de 0,30 (p<0,01), ce qui indique qu'une augmentation d'un écart-type de la cote du niveau de risque familial correspond en moyenne à une augmentation de 0,30 écart-type du score à l'Évip. Les enfants qui obtiennent une cote de niveau de risque familial faible (mère peu éduquée et stressée, revenu familial faible) démontrent un faible niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré avec l'Évip. Par ailleurs, le niveau de risque familial ajoute 9%

à l'explication de la variance du score à l'Évip, pour atteindre 12% d'explication avec le sexe et l'âge des enfants.

La fréquentation préscolaire n'ajoute rien au modèle de prédiction. En effet, les deux variables représentant ce concept ne sont pas associées au niveau de préparation scolaire cognitif tel qu'évalué avec l'Évip. Par ailleurs, les variables d'interaction n'ajoutent rien non plus, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'effet modérateur de la fréquentation préscolaire. Ainsi, que les enfants fréquentent peu ou beaucoup l'école à quatre ans, ils ont le même niveau de préparation scolaire et le niveau de risque familial a la même relation avec cette variable.

Le modèle final obtenu dans cette analyse démontre que seuls le sexe et le niveau de risque familial contribuent à prédire le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip. Ce modèle explique 16% de la variance du niveau de préparation scolaire dans l'échantillon utilisé. La formule de rétrécissement de Herszberg donne un coefficient de détermination ajusté de 0,09. Il est donc fort probable que le modèle observé à partir de l'échantillon soit celui qui serait trouvé dans la population.

Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA

Les résultats obtenus dans les analyses concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur le niveau de risque familial par rapport à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec le PSA sont résumés dans le tableau 9.

Tableau 9.

Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec le PSA

	R ² cumulatif	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge		0,06	-0,09 ; 0,21
sexe ¹	0,11	-0,33 **	-0,47 ; -0,18
niveau de risque familial	0,15	0,22 **	0,08 ; 0,36
fréquentation1		0,21 *	0,02 ; 0,39
fréquentation2	0,25	-0,13	-0,32 ; 0,06
interaction1		0,17	-0,18 ; 0,34
interaction2	0,25	0,08	-0,12 ; 0,47

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

*p<0,05

**p<0,01

Le niveau de risque familial est un bon prédicteur de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA, au-delà de l'effet du sexe et de l'âge des enfants. Cette variable ajoute 4% à l'explication de la variance du niveau de préparation scolaire aux 11% déjà expliqués par les variables de contrôle. Par ailleurs, le niveau de risque familial possède un bêta standardisé de 0,22, ce qui signifie qu'une augmentation d'un écart-type de la cote du niveau de risque familial correspond en moyenne à une augmentation de 0,22 écart-type du score au PSA. Les enfants qui vivent dans un milieu où la cote du niveau de risque familial est plus élevée (mère plus éduquée, moins stressée, revenu familial plus élevé) présentent donc un meilleur niveau de préparation scolaire psychosocial.

La fréquentation préscolaire est aussi un bon prédicteur du niveau de préparation scolaire psychosocial, bien que seule fréquentation1 ait une relation significative avec la variable dépendante. En effet, cette variable a un coefficient standardisé de 0,21, ce qui signifie que le passage de la catégorie de faible fréquentation préscolaire à la catégorie de moyenne fréquentation préscolaire

correspond en moyenne à une augmentation de 0,21 écart-type du score au PSA. Cependant, la variable qui compare une faible fréquentation préscolaire à une forte fréquentation n'a pas de relation significative au-delà de fréquentation1. Il semble donc que les enfants qui fréquentent moyennement leur programme préscolaire aient un meilleur niveau de préparation scolaire que les enfants qui le fréquentent peu, mais qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui le fréquentent beaucoup ou peu. Le couple de variables représentant la fréquentation préscolaire ajoute 10% à l'explication de la variance de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire.

Les deux variables d'interaction ne prédisent pas le niveau de préparation scolaire psychosociale au-delà des variables de contrôle, du niveau de risque familial et de la fréquentation préscolaire. Ce résultat indique que la fréquentation préscolaire ne joue pas un rôle modérateur par rapport au niveau de risque familial sur le niveau de préparation scolaire. Ainsi, le niveau de risque familial est relié de la même façon à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire, quelle que soit la fréquentation préscolaire de l'enfant.

Le modèle obtenu dans cette analyse démontre que le sexe, le niveau de risque familial ainsi que la fréquentation préscolaire sont associés à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire. Ce modèle explique 25% de la variance du niveau de préparation scolaire psychosociale de l'échantillon utilisé. La formule de rétrécissement de Herszberg suggérée par Stevens (1992) donne un coefficient de détermination ajusté de 0,18, ce qui démontre avec force que le modèle présenté correspond bien à ce qui aurait été obtenu dans la population entière.

Effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras du McCarthy

Les résultats obtenus dans les analyses concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire sur le niveau de risque familial par rapport à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec la coordination des bras du McCarthy sont résumés dans le tableau 10.

Tableau 10.
Résultats des régressions concernant l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire lorsque le niveau de préparation scolaire est mesuré avec la coordination des bras du McCarthy.

	R ² cumulatif	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge		0,24 **	0,10 ; 0,38
sexe ¹	0,08	0,14 *	0,00 ; 0,29
niveau de risque familial	0,10	0,11	-0,03 ; 0,25
fréquentation1		0,06	-0,12 ; 0,25
fréquentation2	0,10	-0,03	-0,22 ; 0,16
interaction1		-0,11	-0,36 ; 0,14
interaction2	0,11	<0,01	-0,23 ; 0,23

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

*p<0,05

**p<0,01

Les variables de contrôle expliquent à elles seules 8% de la variance de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire, avec des bêtas de 0,24 pour l'âge et de 0,14 pour le sexe. Outre ces deux variables, aucun autre élément du modèle ne permet d'ajouter à la prédiction du score de coordination des bras du McCarthy. Le niveau de risque et la fréquentation préscolaire ne sont donc pas associés à cet aspect du niveau de préparation scolaire. Par ailleurs, il n'y a pas d'effet modérateur de la fréquentation préscolaire.

Le modèle incluant l'âge et le sexe des enfants explique 11% de la variance de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire dans l'échantillon utilisé. La formule de Herszberg donne pour sa part un coefficient de détermination ajusté de 0,03, ce qui démontre que les résultats obtenus pour l'échantillon sont applicables à la population à l'étude, bien qu'une faible proportion de la variance de la variable critère soit expliquée par ce modèle.

En résumé, le niveau de risque familial est associé à tous les aspects du niveau de préparation scolaire sauf le moteur tel qu'évalué par la coordination des bras au McCarthy. En effet, cette variable obtient des bêtas standardisés respectifs de 0,22, de 0,26 et de 0,30 pour les scores au PSA, au Lollipop et à l'Évip. Par ailleurs, la fréquentation préscolaire est associée à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop de même qu'à l'aspect psychosocial. Dans le premier cas, il y a une différence entre les enfants qui ont fréquenté peu ou beaucoup les programmes éducatifs alors que dans le second cas, la différence se situe entre les enfants qui ont eu une fréquentation faible ou moyenne. Enfin, dans aucun des cas, la fréquentation préscolaire ne joue le rôle de variable modératrice des facteurs de risque familial par rapport au niveau de préparation scolaire.

Résultats concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire

La deuxième série d'analyses vérifie la relation particulière de chacun des différents facteurs de risque familial avec chaque mesure du niveau de préparation scolaire. Les coefficients standardisés de chacun des prédicteurs, l'erreur alpha et

l'intervalle de confiance de ces coefficients seront rapportés pour chacune des analyses de régression qui a été effectuée pour répondre à cette deuxième question de recherche.

Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop

Les résultats obtenus dans les analyses concernant la relation particulière de chacun des facteurs de risque familial avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec le Lollipop sont résumés dans le tableau 11.

Tableau 11.

Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le Lollipop.

	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge	0,18*	-0,10 ; 0,19
sexe ¹	-0,16*	-0,31 ; -0,02
scolarité de la mère	0,26**	0,08 ; 0,39
revenu familial	0,07	-0,12 ; 0,19
indice de stress	-0,05	-0,30 ; -0,01
pratiques éducatives	-0,09	-0,11 ; 0,18
attitudes éducatives	-0,05	-0,25 ; 0,04

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

*p<0,05

**p<0,01

Le seul facteur de risque familial qui prédit le niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré avec le Lollipop au-delà du contrôle statistique pour le sexe, l'âge des enfants et pour chacune des autres variables familiales entrées est la scolarité de la mère. Le coefficient standardisé de cette variable est de 0,26 (p<0,01). Ces résultats indiquent que malgré les corrélations observées entre plusieurs facteurs de risque familial et le score au Lollipop, seule la scolarité de la mère est réellement

associée directement à cette variable. En effet, les enfants qui ont une mère plus scolarisée ont un niveau de préparation scolaire cognitif tel qu'évalué avec le Lollipop plus élevé. Plus spécifiquement, une augmentation de un écart-type de l'éducation maternelle correspond en moyenne à une augmentation de 0,29 écart-type du niveau de préparation scolaire de l'enfant.

Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip

Comme le démontrent les résultats présentés dans le tableau 12, les facteurs de risque familial qui ont une relation avec le niveau de préparation scolaire cognitif tel que mesuré par l'Évip au-delà du contrôle statistique du sexe et de l'âge des enfants ainsi que de chacune des variables familiales, sont la scolarité de la mère ainsi que son niveau de stress. Le coefficient standardisé de l'éducation de la mère a une valeur de 0,23, ce qui indique qu'il s'agit du meilleur prédicteur familial du score à l'Évip. En effet, les enfants qui ont une mère plus scolarisée obtiennent des scores plus élevés à l'Évip. Par ailleurs, le bêta standardisé du niveau de stress maternel est de -0,16, ce qui signifie que plus la mère de l'enfant est stressée, moins ce dernier a un haut niveau de préparation scolaire cognitif mesuré avec l'Évip. Les autres éléments familiaux n'ont pas de relation avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip au-delà des variables contrôle, de la scolarité de la mère et de son niveau de stress.

Tableau 12.
Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip.

	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge	-0,04	-0,10 ; 0,19
sexe ¹	-0,17*	-0,31 ; -0,02
scolarité de la mère	0,23**	0,08 ; 0,39
revenu familial	0,04	-0,12 ; 0,19
indice de stress	-0,16*	-0,30 ; -0,01
pratiques éducatives	0,03	-0,11 ; 0,18
attitudes éducatives	-0,10	-0,25 ; 0,04

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

*p<0,05

**p<0,01

Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect

psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA

Le tableau 13 présente les résultats obtenus quant à la relation particulière entre les différents facteurs de risque familial et l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA.

Tableau 13.
Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec le PSA.

	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge	0,06	-0,09 ; 0,21
sexe ¹	-0,33**	-0,47 ; -0,18
scolarité de la mère	0,08	-0,07 ; 0,24
revenu familial	0,14†	-0,02 ; 0,30
indice de stress	-0,08	-0,07 ; 0,23
pratiques éducatives	-0,02	-0,13 ; 0,17
attitudes éducatives	-0,03	-0,17 ; 0,12

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

†p<0,05

**p<0,01

Aucune variable familiale n'a de relation significative avec l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire au-delà du contrôle statistique du sexe et de l'âge des enfants ainsi que de l'ensemble des autres facteurs de risque familial entrés dans le modèle. Toutefois, le revenu familial possède un coefficient standardisé de 0,14 ($p=0,07$) qui approche le seuil de signification. Les enfants provenant de familles ayant un revenu supérieur ont donc tendance à obtenir de meilleurs scores au PSA.

Relation particulière des différents facteurs de risque familial avec l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras du McCarthy

Les résultats présentés au tableau 14 indiquent qu'il n'y a aucune variable familiale qui ait une relation avec l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire au-delà de l'effet des variables individuelles. En effet, aucune des cinq variables familiales n'a un coefficient qui approche le seuil de signification.

Tableau 14.

Relation des différents facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec la coordination des bras du McCarthy.

	Bêta standardisé	intervalle de confiance ²
âge	0,24**	0,10 ; 0,38
sexe ¹	0,14*	0,00 ; 0,29
scolarité de la mère	0,08	-0,08 ; 0,23
revenu familial	0,07	-0,08 ; 0,23
indice de stress	0,03	-0,12 ; 0,19
pratiques éducatives	0,11	-0,04 ; 0,25
attitudes éducatives	0,02	-0,13 ; 0,16

¹ sexe: 1: féminin ; 2: masculin

² intervalle de confiance à 95%

* $p<0,05$

** $p<0,01$

En résumé, la scolarité de la mère est positivement associée à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire des enfants, que celui-ci soit mesuré par le Lollipop ou par l'Évip. Cette dernière mesure du niveau de préparation scolaire cognitif est par ailleurs associée négativement au niveau de stress de la mère. Les aspects psychosocial et moteur du niveau de préparation scolaire ne sont cependant affectés par aucun des cinq facteurs de risque familial qui sont inclus dans le modèle au-delà du contrôle statistique pour les caractéristiques individuelles et familiales des enfants, bien que le revenu familial approche le seuil de signification dans l'analyse concernant le score au PSA.

DISCUSSION

L'objectif de la présente étude est de vérifier les relations entre la fréquentation préscolaire et le niveau de préparation scolaire ainsi qu'entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire d'enfants de quatre ans. Plus précisément, elle tente de vérifier l'hypothèse selon laquelle la relation entre un cumul de facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire des enfants est modérée par les caractéristiques de l'expérience préscolaire à 4 ans et ce, en contrôlant le sexe et l'âge de l'enfant. La présente section apporte les réponses aux deux questions de recherche en discutant l'importance des facteurs de risque familial et de la fréquentation préscolaire dans l'explication du niveau de préparation scolaire ainsi que l'effet modérateur de la fréquentation préscolaire par rapport à la relation entre le risque familial et le niveau de préparation scolaire. Enfin, la mesure du niveau de préparation scolaire utilisée dans la présente étude sera analysée.

La relation entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire

Les résultats de la présente étude permettent de dégager les variables familiales qui sont associées au niveau de préparation scolaire et ce, de façon isolée ou sous forme de cumul de facteurs de risque. La présente section interprète les résultats obtenus à ce sujet.

Premièrement, pour ce qui est de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire, les résultats ont démontré que la scolarité de la mère y est fortement associée. Ce résultat confirme ceux obtenus dans les études précédentes qui avaient déjà démontré le lien principal et important du niveau socio-économique tel que mesuré par le revenu familial ou la scolarité des parents avec l'aspect cognitif du niveau de

préparation scolaire (Belsky & MacKinnon, 1994; Gullo & Burton, 1992, 1993; Reynolds, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993; Wang, 1993).

Il est intéressant de se questionner à propos du mécanisme par lequel la scolarité de la mère peut avoir une relation avec le niveau de préparation scolaire cognitif de son enfant. La qualité de la stimulation offerte à l'enfant dans son milieu de vie dès son très jeune âge peut être l'un de ces mécanismes (NAEYC, 1990). Il est possible que cette pauvre stimulation soit due au faible potentiel intellectuel de la mère. Il se peut aussi qu'elle soit causée par le manque d'intérêt de la mère pour les activités intellectuelles. Par ailleurs, il est possible qu'une caractéristique culturelle explique ce manque de stimulation puisque les gens peu scolarisés croient souvent que l'école n'est pas importante.

Cependant, quel que soit le mécanisme de transmission, ce résultat est préoccupant parce qu'il permet de poser une hypothèse de transmission intergénérationnelle des difficultés scolaires. En effet, on peut supposer qu'il y a une réaction en chaîne à partir du moment où la mère d'un enfant est peu scolarisée. Les résultats de la présente étude démontrent qu'une mère peu scolarisée a plus de chance d'avoir un enfant qui aura un faible niveau de préparation scolaire, ce qui peut s'expliquer par une pauvre stimulation. Un enfant qui entre à l'école avec un faible niveau de préparation scolaire (tant cognitif que psychosocial) a moins de chance que les autres enfants de réussir à l'école (Feshbach & Feshbach, 1987; Hess et al., 1984; Lambert & Nicoll, 1977; Normandeau & Guay, 1998; Reynolds, 1989, 1991, 1992; Tiedemann & Faber, 1992; Tramontana et al., 1988). Ainsi, s'il ne peut compter sur la présence de facteurs de protection, il a plus de chance de se retirer tôt du système

scolaire (Esminger & Slusarick, 1992). Cet enfant a donc de forte chance de devenir à son tour un parent peu scolarisé, ce qui pourra avoir un impact sur ses futurs enfants. Il est donc important d'identifier le mécanisme de transmission afin de pouvoir mettre en place des interventions qui joueront le rôle de facteur de protection en interférant dans ce mécanisme. Les maternelles 4 ans ont été créées à cette fin, c'est-à-dire pour réduire l'impact des facteurs de risque.

Le stress maternel est aussi associé à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire, mais uniquement pour la mesure du niveau de vocabulaire de l'enfant. Ceci peut s'expliquer par le fait que les mères stressées ont beaucoup de préoccupations et ainsi, elles parlent peut-être moins à leur enfant, elles portent moins attention au vocabulaire de leur enfant et elles les stimulent moins à ce sujet. En effet, le stress peut réduire la disponibilité des parents à l'égard de leur enfant (Bigras, Dubeau & LaFrenière, 1991) ou encore rendre les interactions entre la mère et l'enfant plus difficiles (Dumas, 1989). Jusqu'à maintenant, aucune étude n'avait étudié directement la relation entre le stress maternel et l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire, mais Bates et al., (1994), Deater-Deckard et al. (1996) ainsi que Zajdeman et Minnes, (1991) avaient déjà démontré la relation entre cette variable familiale et le développement psychosocial des enfants. Ce résultat est obtenu au-delà du contrôle statistique pour le sexe et l'âge des enfants ainsi que pour le niveau socio-économique, ce qui contredit les observations de Moore et al. (1988) à l'effet qu'aucune autre variable ne permettait de prédire le comportement des enfants au-delà du niveau socio-économique de la famille.

D'autres analyses présentées dans l'étude permettent aussi de vérifier l'association d'un cumul de facteurs de risque familial à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire. Les résultats obtenus à ce propos indiquent que le niveau de risque familial est le prédicteur du niveau de préparation scolaire qui a la relation la plus importante avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire parmi tous ceux entrés dans le modèle, c'est-à-dire qu'il a une relation plus prononcée avec cette variable que le sexe, l'âge et la fréquentation préscolaire de l'enfant. Le cumul des facteurs de risque familial a aussi un lien plus important que celui de chacun des facteurs de risque.

Pour ce qui est de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire, les résultats démontrent qu'il n'est influencé par aucun facteur de risque familial pris isolément lorsqu'un contrôle statistique est exercé pour le sexe et l'âge de l'enfant ainsi que pour chacune des autres caractéristiques familiales. Ceci contredit les précédentes études (Anderson, 1989; Bates et al., 1994; Hagekull & Bohlin, 1995; Moore et al., 1988; Poteat et al., 1992; Zajdeman & Minnes, 1991) qui avaient trouvé un lien du revenu familial, de la scolarité des parents, du stress parental et du type de discipline utilisé par les parents, tous pris séparément, avec le développement psychosocial.

Une explication de ce résultat peut provenir de la présence simultanée du revenu familial et de l'éducation de la mère dans les analyses, ce qui peut amener un problème de multicollinéarité. Afin de vérifier si chacune de ces variables aurait une relation avec la variable dépendante s'il n'y avait pas de contrôle statistique pour l'autre variable, les analyses ont été refaites sans l'éducation de la mère d'une part et

sans le revenu familial d'autre part. Les résultats démontrent que lorsque la scolarité de la mère n'est pas dans l'analyse, le revenu familial est significativement relié au niveau de préparation scolaire. Cependant, même en l'absence du revenu familial, l'éducation de la mère n'est pas associé à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire.

Les analyses qui vérifient la relation entre le cumul de facteurs de risque et le niveau de préparation scolaire psychosocial indiquent que celui-ci est fortement associé à l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire. Alors que les facteurs de risque pris séparément n'avaient pas de lien, le cumul de facteurs de risque est le meilleur prédicteur du niveau de préparation scolaire psychosocial parmi tous ceux entrés dans le modèle, c'est-à-dire qu'il a une relation plus prononcée avec cette variable que le sexe, l'âge et la fréquentation préscolaire de l'enfant. Ce résultat est intéressant car il va dans le sens des études de Rutter (1985, dans Bigras & Fortin, 1996). En effet, cet auteur a démontré que le cumul de facteurs de risque est un meilleur prédicteur des problèmes ultérieurs que les facteurs de risque pris séparément. Il a démontré que le risque de problèmes ultérieurs augmente de façon exponentielle en fonction du nombre de facteurs de risque. Il a aussi observé qu'il faut au moins cinq facteurs de risque pour avoir un risque réel de difficultés futures. Le niveau de risque dans la présente étude est constitué à partir de seulement trois variables familiales, ce qui constitue une limite de l'étude selon la théorie de Rutter (1985, dans Bigras & Fortin, 1996).

Enfin, en ce qui a trait à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire, les résultats démontrent qu'il n'est influencé par aucune variable familiale prise

séparément lorsqu'un contrôle statistique est exercé pour le sexe et l'âge de l'enfant ainsi que pour les autres caractéristiques familiales. Ce résultat va dans le même sens que ce qui a été observé dans les précédentes études qui n'ont pas réussi à démontrer que les caractéristiques familiales sont associées à cet aspect du développement (Losse et al., 1991; Thornburg et al., 1990), mais va à l'encontre des observations de Poresky et Henderson (1982) qui rapportent une relation entre l'éducation de la mère et le développement moteur des garçons et de l'éducation du père, du revenu familial, de l'occupation du père et des attitudes éducatives de la mère sur le développement moteur des filles.

Le cumul de facteurs de risque familial n'a pas non plus de relation avec l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire. En effet, dans toutes les analyses effectuées à propos de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire, seuls le sexe et l'âge de l'enfant permettent de prédire son niveau de préparation scolaire moteur. Les seuls éléments qui ont été démontrés comme étant reliés à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire sont donc intrinsèques à l'enfant (son âge et son sexe). Ainsi, il sera difficile de trouver des interventions qui permettront d'améliorer cet aspect chez les enfants qui présentent des difficultés à ce niveau.

En résumé, la présente étude démontre l'importance d'un cumul de facteurs de risque familial dans la prédiction du niveau de préparation scolaire, ce qui est innovateur. En effet, bien que Reynolds et Bezruczko (1993) et Gullo et Burton (1992, 1993) aient constitué des modèles explicatifs du niveau de préparation scolaire cognitif, ils considéraient séparément chacun des facteurs de risque familial. Dans la présente étude, une relation importante entre le cumul de facteurs de risque familial et

le niveau de préparation scolaire cognitif est observé. Ce résultat confirme les résultats de Rutter (1985, dans Bigras & Fortin, 1996) à l'effet que ce soit le nombre de facteurs de risque plutôt que leur nature qui soit associé aux problèmes ultérieurs.

À l'origine, cinq facteurs de risque devaient constituer le niveau de risque familial. Cependant, les attitudes et les pratiques éducatives parentales, mesurées par le Q.E.A.P.E.P. ont dû être retirées de l'étude parce qu'elles ne sont pas associées au niveau de préparation scolaire. Ces résultats vont à l'encontre de ce qui est généralement rapporté par les chercheurs. En effet, ces variables devraient être des prédicteurs efficaces de l'aspect cognitif (Estrada et al., 1987; Hess et al., 1984) et psychosocial (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996) du niveau de préparation scolaire. Ce résultat imprévu par les études précédentes peut être expliqué par des aspects méthodologiques, compte tenu de l'instrument utilisé ici pour évaluer les attitudes et les pratiques éducatives parentales. Le Q.E.A.P.E.P. a été utilisé pour évaluer ces deux concepts. Il s'agit d'un questionnaire rempli par la mère. Les analyses préliminaires ont démontré que le sous-test des attitudes éducatives s'avérait d'une fidélité particulièrement faible. En effet, il a une consistance interne de 0,68 et une fidélité test-retest de 0,61 à huit semaines d'intervalle. Le sous-test des pratiques parentales a pour sa part une consistance interne de 0,80 et une fidélité test-retest de 0,76. Par ailleurs, les groupes d'auteurs qui avaient trouvé un lien avec ces variables les avaient évaluées par une entrevue ou par l'observation en laboratoire (Deater-Deckard et al., 1996; Estrada et al., 1987; Hess et al., 1984). Il est possible que l'utilisation d'un questionnaire augmente l'influence de la désirabilité sociale sur les réponses des parents.

Les résultats rapportés ici sont obtenus après avoir exercé un contrôle statistique pour le sexe et l'âge des enfants. À ce sujet, les résultats ont démontré que le sexe des enfants est fortement associé à tous les aspects du niveau de préparation scolaire en faveur des filles sauf pour l'aspect moteur où les garçons sont avantagés. L'âge des enfants est pour sa part positivement associé au score au Lollipop ainsi qu'à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire. Ces résultats confirment ceux obtenus par la majorité des études portant sur les aspects cognitif et psychosocial (Angenent & de Man, 1989; Bates et al., 1994; Freberg, 1991; LaFrenière et al., 1992; May & Welch, 1986; Sweetland & De Simone, 1987) alors que les études s'intéressant au développement moteur avaient plutôt démontré qu'il y a plus de garçons maladroits.

Bref, cette section a rapporté l'importance des facteurs de risque familial comme prédicteur du niveau de préparation scolaire. La scolarité et le stress maternel sont associés à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire des enfants, ce qui amène un questionnement sur le mécanisme par lequel ces variables sont en relation. Cependant, tant pour l'aspect cognitif que pour l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire, il ressort que c'est le cumul de facteurs de risque familial qui leur est le plus fortement associé. Ce résultat va dans le sens des études de Rutter (1985 dans Bigras & Fortin, 1996) qui observe qu'un seul facteur de risque n'amène pas de problèmes ultérieurs, mais que la probabilité de développer des problèmes augmente rapidement en fonction du nombre de facteurs de risque.

La relation entre la fréquentation préscolaire et le niveau de préparation scolaire

Deux caractéristiques de l'expérience préscolaire ont été étudiées, soit la fréquentation préscolaire des enfants et la participation des parents à l'intervention. Cependant, les résultats qui sont rapportés ici ne réfèrent qu'à la fréquentation préscolaire de l'enfant puisqu'il a été démontré que dans l'échantillon utilisé, ces deux variables étaient confondues. En effet, les enfants qui avaient une plus grande fréquentation préscolaire étaient les mêmes enfants qui participaient à une intervention qui impliquait peu les parents et inversement, les enfants qui fréquentaient le moins souvent une intervention préscolaire à 4 ans participaient à Passe-Partout qui offre une intervention particulière aux parents.

Les analyses préliminaires ont démontré que les enfants qui fréquentent un service préscolaire y participent entre une et 152 demi-journées dans l'année. Par ailleurs, seulement trois enfants ont une fréquentation préscolaire supérieure à 70 demi-journées (145, 150 et 152 demi-journées). Les enfants ont donc été divisés en trois sous-groupes de fréquentation préscolaire. Les enfants du groupe de faible fréquentation ont participé moins de neuf demi-journées à leur programme, les enfants du groupe de moyenne fréquentation y ont participé entre 28 et 52 demi-journées et enfin le groupe de forte fréquentation est constitué d'enfants ayant participé au programme plus de 52 demi-journées (en majorité moins de 70 fois). Il est donc facile de constater que même les enfants qui ont beaucoup fréquenté leur programme préscolaire ont moins de la moitié de la fréquentation scolaire de 180 jours par année prévue par le gouvernement québécois. Par ailleurs, il faut aussi noter que les enseignantes rapportent un très faible taux d'absentéisme, ce qui implique que la

fréquentation observée correspond au nombre de jours où le service était offert aux enfants. Les commissions scolaires qui offrent des services préscolaire doivent pourtant recevoir des subventions pour ces services. Il serait justifié de demander comment ces sommes sont dépensées. Cependant, il n'a pas été vérifié dans le cadre de la présente étude si les commissions scolaires reçoivent toujours cet argent. Il est possible que les coupures budgétaires se manifestent ici encore.

Les résultats de la présente étude démontrent que la fréquentation préscolaire est positivement associée à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec le Lollipop ainsi qu'à l'aspect psychosocial tel que mesuré à l'aide du PSA alors qu'elle ne l'est pas avec l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré avec l'Évip ni avec l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire représenté par la coordination des bras du McCarthy.

Dans le cas du Lollipop, les résultats démontrent que les enfants qui ont beaucoup fréquenté un service préscolaire à 4 ans sont avantagés par rapport à ceux qui l'ont peu fréquenté alors qu'il n'y a pas de différence significative entre ceux y ayant peu ou moyennement participé. Ce résultat confirme les résultats de plusieurs études sur le niveau de préparation scolaire cognitif (Campbell & Ramey, 1994; Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Lee et al., 1988; Reynolds, 1992, 1995; Reynolds & Bezruczko, 1993). Ces études ont démontré que les enfants qui fréquentent un service préscolaire sont avantagés par rapport à ceux qui n'y participent pas et que ceux qui les fréquentent de façon intensive sont favorisés par rapport à ceux qui y participent peu. De plus, la relation observée dans la présente étude est obtenue au-delà du contrôle statistique pour le sexe, l'âge et le niveau de risque familial de

l'enfant, ce qui avait aussi été rapporté par les études précédentes (Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Reynolds, 1992, 1995; Reynolds & Bezruczko, 1993).

Cependant, alors que les précédentes études avaient analysé la relation entre la fréquentation d'un programme éducatif préscolaire pour une durée d'un an, de deux ans ou de trois ans avec le niveau de préparation scolaire cognitif (Campbell & Ramey, 1994; Gullo, 1991; Gullo & Burton, 1992, 1993; Lee et al., 1988; Reynolds, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993), la présente étude montre qu'à l'intérieur d'une même année scolaire, ceux qui fréquentent l'intervention plus assidûment ont un plus haut niveau de préparation scolaire cognitif à la fin de la maternelle 4 ans.

Pour ce qui est de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel que mesuré par l'Évip, les résultats obtenus démontrent que les enfants qui ont peu, moyennement ou beaucoup fréquenté le service préscolaire ne diffèrent pas sur cette mesure du vocabulaire des enfants. Il est surprenant que la fréquentation préscolaire soit associée à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire tel qu'évalué avec le Lollipop qui évalue les capacités précacadémiques mais qu'elle ne le soit pas avec ce même aspect tel que mesuré à l'aide de l'Évip qui représente le langage réceptif des enfants. Ceci peut s'expliquer par le contenu des interventions préscolaires québécoises. En effet, dans Passe-Partout comme dans les maternelles 4 ans, les enseignantes mettent peut-être davantage l'accent sur l'apprentissage des habiletés pré-académiques telles que la copie de forme, l'identification de chiffres et de lettres, etc., ce qui correspond exactement à ce qui est évalué par le Lollipop.

Dans le même sens, il est possible que les enseignantes dans ces programmes n'insistent pas sur l'aspect du langage dans leur intervention. À ce

sujet, Hohl (1985) qui discute les programmes préscolaires du ministère de l'éducation du Québec suite à des visites dans de nombreuses écoles de la région de Montréal, observe que les enseignantes ne stimulent pas beaucoup les enfants au niveau du langage. En effet, plusieurs d'entre elles se mettent au même niveau que les enfants lorsqu'elles s'adressent à eux, utilisant des mots et des expressions qu'ils connaissent tous déjà, plusieurs autres parlent beaucoup et laissent ainsi moins l'enfant s'exprimer et enfin, plusieurs autres structurent tellement bien l'environnement des enfants, que ceux-ci n'ont plus besoin de s'exprimer.

L'absence de différence sur le plan du langage réceptif entre les trois groupes de fréquentation préscolaire à l'étude peut s'expliquer d'une seconde façon. Il est possible que la fréquentation préscolaire ait eu une influence homogène sur les enfants, quel que soit le nombre de demi-journées de participation, et que tous les enfants aient progressé sur le plan du langage. Ceci pourrait entre autre être explicable par le fait que les enfants qui ont le moins fréquenté le programme sont aussi ceux dont les parents ont reçu une intervention particulière portant sur les pratiques éducatives (Passe-Partout), ce qui peut influencer la façon dont les parents ont stimulé leur enfant à ce niveau. À ce sujet, rappelons que l'étude menée par le ministère de l'éducation du Québec en 1981 sur les différents programmes préscolaires, rapportait que les interventions préscolaires étaient associées seulement au langage des enfants et que cette relation était particulièrement forte pour les enfants qui avaient reçu une intervention de type Passe-Partout.

L'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire des enfants est aussi influencé par leur fréquentation préscolaire. En effet, les enfants qui ont fréquenté

moyennement les programmes obtiennent de meilleures cotes d'adaptation psychosociale globale que ceux qui y sont allés peu. Ceci peut s'expliquer par le fait que certaines caractéristiques des programmes comme, par exemple, la qualité des interactions verbales entre l'éducateur et l'enfant, les interactions positives avec les pairs et l'expérience du directeur favorisent l'adaptation psychosociale des enfants au milieu préscolaire (Phillips, McCartney & Scarr, 1987).

Cependant, il n'y a pas de différence entre ceux qui ont beaucoup ou peu fréquenté un programme préscolaire. Ce résultat est surprenant parce qu'il démontre qu'une participation moyennement fréquente aux programmes éducatifs préscolaires est préférable à une forte participation pour l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire. Afin de mieux comprendre ce résultat, il est important de trouver ce qui avantage les enfants qui fréquentent moyennement le préscolaire par rapport à ceux qui y participent plus fréquemment.

Plusieurs auteurs justifient leurs études sur la qualité des services de garde en rapportant des études qui auraient observé une relation négative entre la fréquentation des services de garde et l'adaptation psychosociale des enfants, plus précisément en provoquant de l'agressivité ou une mauvaise relation d'attachement entre la mère et l'enfant (Deater-Deckard et al., 1996; Howes, 1990, Vitaro, Tremblay, Desmarais-Gervais & Gagnon, 1992). Cette hypothèse d'impact négatif des services de garde sur le comportement des enfants pourrait expliquer les résultats obtenus ici pour la forte fréquentation préscolaire. Cependant, quand on observe de plus près les études citées (Belsky, 1988; Belsky & Rovine, 1988; Clarke-Stewart, 1988), elles étudient toutes la fréquentation intense d'un service de garde durant la première année de vie de l'enfant.

Cette hypothèse s'applique donc difficilement aux présents résultats qui ont été obtenus suite à la participation à un programme préscolaire à l'âge de 4 ans.

Par ailleurs, le fait que les enfants ayant fréquenté le plus souvent les programmes ne se distinguent pas des enfants les ayant peu fréquenté peut s'expliquer par la familiarité du milieu. En effet, il est possible, d'une part, que les enseignantes qui sont souvent en contact avec leurs élèves les connaissent mieux, donc qu'elles aient davantage l'occasion de percevoir l'anxiété ou l'agressivité des enfants. Elles peuvent aussi avoir une meilleure connaissance des sentiments et émotions des enfants de leur classe. D'autre part, les enfants sont plus à l'aise dans un milieu qu'ils connaissent mieux et ils y laissent peut-être davantage paraître leur agressivité.

Afin de vérifier ces deux hypothèses et d'être en mesure d'expliquer ce résultat avec plus de précision, il était important de savoir si les enfants qui ont moyennement participé aux programmes sont plus prosociaux, moins agressifs ou moins anxieux que ceux qui y ont beaucoup participé. La différence entre les groupes sur chacune des composantes de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire a été vérifiée à l'aide de test-t. Les résultats démontrent seulement deux différences significatives. Les enfants du groupe de moyenne fréquentation préscolaire sont plus prosociaux que ceux du groupe de faible fréquentation. Deuxièmement, les groupes de moyenne et de forte fréquentation diffèrent uniquement pour le score global d'adaptation, les enfants de moyenne fréquentation étant favorisés. Comme c'est la prosocialité qui explique ce résultat, les hypothèses selon lesquelles l'effet négatif de la fréquentation des garderies et la familiarité du milieu pourraient expliquer les résultats de la présente étude sont donc rejetées.

Le fait qu'une participation moyennement fréquente aux programmes d'éducation préscolaire soit préférable à une faible et à une forte fréquentation préscolaire suggère une nouvelle hypothèse. Il y a un niveau d'intervention nécessaire en deçà duquel la fréquentation n'est pas suffisante pour favoriser un bon niveau de préparation scolaire psychosocial. Par ailleurs, s'il y a une trop grande participation au programme, la relation positive disparaît sans toutefois devenir négative.

Le résultat concernant cette relation entre la fréquentation préscolaire et l'aspect psychosocial peut aussi être expliqué par la présence de variable confondues avec la fréquentation préscolaire. Par exemple, la fréquentation préscolaire de l'enfant est confondue avec la participation des parents au programme. En effet, dans le groupe de faible participation au programme, les parents ont reçu une intervention particulière de type Passe-Partout. Au contraire, les parents du groupe de forte fréquentation pour les enfants ont été très peu impliqués dans le programme préscolaire. Enfin, le groupe dans lequel les enfants ont participé moyennement à l'intervention correspond au groupe dans lequel les parents ont été davantage impliqués dans les activités préscolaires même de l'enfant. Ce dernier groupe est celui qui obtient le plus haut niveau de préparation scolaire psychosocial parce que les enfants y sont plus prosociaux. Peut-être est-ce parce que cette intervention offre le meilleur équilibre entre l'intervention auprès des enfants et la participation des parents au programme. Par ailleurs, il est possible que le fait de faire participer les parents aux activités préscolaires même de l'enfant contribue à ce qu'ils stimulent ensuite la prosocialité de leur enfant.

Finalement, les résultats sur la fréquentation d'un programme préscolaire démontrent que celle-ci n'est pas associée à l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire. Ce résultat confirme les observations des précédentes recherches (Henderson & Hall, 1982; Thornburg et al., 1990) qui n'avaient pas trouvé d'association entre les programmes préscolaires et le développement moteur.

Bref, la fréquentation intensive d'un programme éducatif préscolaire du ministère de l'éducation du Québec est associée à l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire ainsi qu'à l'aspect psychosocial, mais n'a pas de relation avec le vocabulaire ni l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire. Ces résultats confirment ceux des autres études portant sur le niveau de préparation scolaire et ajoutent qu'à l'intérieur d'une même année scolaire, le nombre de jours de fréquentation préscolaire est associé aux aspects cognitif et psychosocial du niveau de préparation scolaire. Cependant, une limite importante de la présente étude est l'absence de mesure en prétest. Ceci limite l'interprétation à l'observation d'une relation corrélationnelle entre les variables. Afin de pouvoir tirer des conclusions plus fermes quant au lien solide entre ces variables, il faudrait mener une nouvelle étude qui utiliserait cette fois une mesure de prétest. Celle-ci permettrait de vérifier l'amélioration des enfants qui ont participé aux programmes éducatifs préscolaire du ministère de l'éducation du Québec. Une autre alternative qui permettrait de mieux cerner la relation réelle entre ces programmes et le niveau de préparation scolaire serait de recruter un groupe d'enfants équivalent qui n'auraient pas participé aux programmes.

L'effet modérateur de la fréquentation préscolaire par rapport aux facteurs de risque familial sur le niveau de préparation scolaire

Les résultats obtenus infirment l'hypothèse de recherche selon laquelle les programmes préscolaires du ministère de l'éducation du Québec permettraient d'altérer la relation négative entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire. En effet, ils démontrent que cette relation négative n'est pas modérée par la fréquentation préscolaire lorsqu'un contrôle statistique est exercé pour le sexe et l'âge des enfants. Ceci signifie que tous les enfants de quatre ans bénéficient également de l'intervention, peu importe leur niveau de risque familial. Ceci signifie aussi que l'intervention préscolaire offerte aux enfants de quatre ans du Québec ne permet pas d'éliminer l'écart entre les enfants de familles plus favorisées au plan socioéconomique et ceux de familles plus défavorisées à l'entrée à l'école, tel que souhaité par le ministère de l'éducation du Québec. Ce résultat va à l'encontre de ce qu'avaient obtenu Gullo et Burton (1992, 1993) lorsqu'ils ont observé que la fréquentation préscolaire élimine le lien négatif avec le risque familial et le jeune âge des enfants à l'entrée à l'école et des observations de Lee et al. (1988) à l'effet que les programmes Head Start permettent de réduire l'écart entre les classes sociales. Ils ont démontré qu'effectivement, la fréquentation préscolaire peut éliminer ces effets négatifs, mais seulement pour les enfants qui ont fréquenté le programme préscolaire à compter de l'âge de trois ans. Il est donc possible que l'intervention proposée par le ministère de l'éducation du Québec, même la plus longue et la plus intense, ne soit pas suffisante pour pouvoir éliminer la relation négative entre le niveau de risque familial et le niveau de préparation scolaire, d'autant plus que cette relation est plus importante

que celle entre l'âge et le niveau de préparation scolaire, tel que démontré dans la présente étude. Par ailleurs, Gullo et Burton (1992,1993) ont utilisé des analyses de covariance afin de vérifier leurs effets modérateurs. Baron et Kenny (1986) estiment que cette procédure analytique est inadéquate et qu'il faut plutôt effectuer des analyses de régression pour tester de tels effets. La présente étude a suivi la procédure proposée par ces auteurs, ce qui peut aussi expliquer les différences dans les résultats obtenus.

L'objectif principal des programmes éducatifs préscolaires est de réduire l'écart entre les enfants des différentes classes sociales à l'entrée à l'école (Hamel, 1995). Les résultats de la présente étude indiquent que cet objectif n'est pas atteint puisque l'écart demeure au-delà de l'intervention. Comme tous les enfants bénéficient également de leur fréquentation préscolaire, peut-être faudrait-il offrir l'intervention seulement aux enfants de familles défavorisées afin de permettre à ces enfants de rejoindre les enfants de milieu plus favorisé. Or, les programmes éducatifs préscolaires québécois sont justement offerts seulement aux enfants de milieux défavorisés au sens où l'entend le ministère de l'éducation du Québec. Cependant, les résultats démontrent qu'à l'intérieur de l'échantillon considéré comme défavorisé par le ministère de l'éducation du Québec, toutes les familles ne peuvent pas être considérées comme défavorisées. En effet, sur le plan socio-économique, 29% des familles ont un revenu familial supérieur à 40 000\$ et 11 % des mères ont fréquenté l'université alors que le revenu moyen de la région de l'Estrie est de 35 557\$. Ainsi, sur la base des caractéristiques de l'échantillon, il est permis de croire que les écoles offrent le service d'éducation préscolaire à des enfants qui présentent des caractéristiques familiales ne

les mettant pas à haut risque d'échec scolaire. Comme le nombre d'enfants qui peuvent recevoir l'intervention est généralement limité, il est possible que des enfants plus à risque, selon leurs caractéristiques familiales, soient privés de l'intervention alors que des enfants moins à risque en profitent. L'intervention n'étant pas en mesure d'atténuer la relation négative entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire lorsque tous ces enfants y participent, peut-être serait-il pertinent d'admettre seulement les enfants provenant des familles les plus défavorisées dans les programmes. Ceci particulièrement dans les programmes les plus intenses afin que seuls les enfants à risque élevé puissent bénéficier de l'impact positif de l'intervention sur le niveau de préparation scolaire et ainsi réduire l'écart entre les classes sociales à l'entrée à l'école primaire.

Si cette interprétation est la bonne et que tous les enfants profitent également de l'intervention, il risque d'y avoir un écart entre les enfants favorisés et défavorisés dès leur entrée à la maternelle. Il est dès lors pertinent de se demander lesquels des enfants favorisés ou défavorisés seront désavantagés en entrant en première année du primaire. D'un côté, les enfants d'un milieu familial favorisé peuvent être désavantagés à l'entrée au primaire parce qu'ils auront beaucoup de connaissances par rapport aux autres enfants. Étant plus compétents, ces enfants s'ennuieront davantage à l'école et deviendront plus à risque de développer des problèmes ultérieurs. D'un autre côté, les enfants d'un milieu familial plus défavorisé peuvent être désavantagés en entrant au primaire puisqu'ils entrent en première année avec du retard par rapport aux autres enfants. Ce retard risque de croître au fil des ans, ces enfants redoubleront

des années scolaires et deviendront plus à risque de développer divers problèmes à l'école.

Le choix du scénario qui sera appliqué est influencé à la fois par l'enseignante et par le système scolaire. L'enseignante aura à choisir soit de ralentir le rythme de son enseignement pour avantager les enfants d'un milieu familial défavorisé, soit d'accélérer le rythme pour maintenir l'attention et l'intérêt des enfants d'un milieu familial favorisé. De plus, le système scolaire aura à s'adapter en ajustant le programme du primaire en fonction de cette nouvelle réalité. Si le programme scolaire de la première année du primaire est très chargé, il répond aux besoins des enfants de milieux favorisés et augmente le risque de difficulté des enfants de milieux défavorisés qui n'ont pas les mêmes connaissances de base. Au contraire, si le programme est plus léger, il permettra aux enfants de milieux défavorisés de réaliser les apprentissages nécessaires, alors que les enfants de milieux favorisés risquent de s'ennuyer.

Cependant, dans l'interprétation de l'absence d'effet modérateur de la fréquentation des programmes préscolaires, il faut tenir compte de l'échantillon à l'étude. Comme le ministère de l'éducation du Québec définit les milieux défavorisés en fonction du quartier dans lequel vit la famille, les enfants de l'échantillon habitent tous un quartier où la majorité des familles sont défavorisées. Ainsi, les résultats de la présente étude indiquent que les programmes préscolaires ne modifient pas la relation négative entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire à l'intérieur de la population d'enfants qui répondent aux critères d'accès à l'intervention préscolaire du ministère de l'éducation du Québec. À l'intérieur de ce

groupe d'enfants sélectionnés par le ministère de l'éducation du Québec, les enfants bénéficient tous également de l'intervention, peu importe leur niveau de risque familial.

Comme l'intervention préscolaire offerte au Québec n'atteint pas son objectif de réduire l'écart entre les milieux favorisé et défavorisé, la qualité des programmes peut être questionnée. Celle-ci est opérationnalisée par Schweinhart et Weikart (1988) et elle est très importante dans la production d'effets positifs sur l'enfant. Schweinhart et Weikart (1988) proposent sept éléments essentiels à considérer pour qu'un programme préscolaire soit efficace. Bien qu'ils jugent de l'efficacité de l'intervention par les effets qu'elle provoque, ces éléments peuvent être considérés pour qu'un programme ait une fonction modératrice. Le premier élément à considérer est le curriculum utilisé qui doit impliquer les enfants dans leurs apprentissages, s'inspirant du modèle théorique de Piaget. Il s'agit d'offrir un environnement stimulant et soutenant pour que l'enfant puisse faire ses propres apprentissages. Deuxièmement, les groupes d'enfants ne doivent pas dépasser 20 enfants avec un minimum de deux enseignantes (ou une enseignante et une assistante) par groupe. La troisième caractéristique des programmes de qualité concerne la formation des enseignantes. Celle-ci devrait porter spécifiquement sur l'éducation préscolaire à la petite enfance. Le quatrième préalable à une intervention de qualité est le soutien et la supervision offerts au personnel enseignant. Par ailleurs, les parents doivent être impliqués dans l'intervention en tant que partenaires des enseignantes. De plus, les enseignantes devraient aussi être sensibles aux besoins des familles et des enfants de sa classe, non seulement dans le domaine scolaire. Enfin, les procédures d'évaluation des enfants devraient être appropriées à leur niveau développemental. La présente étude

ne permet pas de vérifier si l'intervention évaluée en est une de qualité selon les critères de Schweinhart et Weikart (1988).

Afin de pouvoir attribuer les effets de l'intervention et l'absence d'effet modérateur aux programmes eux-mêmes, il serait entre autre très important de procéder à une évaluation de leur implantation. Cependant, comme il s'agit d'une intervention offerte à grande échelle, il est difficile de garantir l'homogénéité du service offert. Pour ces raisons, il est aussi difficile de réaliser une évaluation de l'implantation du programme.

Une seconde limite de la présente étude empêche de tirer une conclusion ferme quant à l'interprétation des résultats obtenus. En effet, l'amélioration des enfants n'a pas été considérée dans la présente étude. Il est possible que les enfants de milieux défavorisés se soient davantage améliorés durant leur participation aux programmes que les enfants de milieux favorisés. Une mesure du niveau de base des enfants aurait permis de vérifier cette hypothèse. Par ailleurs, comme tous les enfants de l'échantillon ont participé à un programme préscolaire, il est impossible de savoir ce qui serait advenu d'un groupe d'enfants qui n'aurait reçu aucune intervention.

D'autres éléments réduisent la validité des résultats obtenus. Comme l'étude porte sur une intervention qui se déroule dans le milieu naturel des enfants, les chercheurs n'ont pas pu assurer une répartition aléatoire des sujets dans les différents groupes d'intervention. Par ailleurs, le type de programme offert aux enfants d'une région donnée a été choisi très subjectivement par les dirigeants de la commission scolaire. Ainsi, il y a quelques variables confondues. Par exemple, la fréquentation préscolaire est confondue avec le type de programme préscolaire puisque les

rencontres d'enfants des programmes Passe-Partout ont généralement lieu moins de dix fois dans l'année. Il a aussi été démontré que la fréquentation préscolaire se confond avec l'implication des parents dans le programme. Enfin, comme les programmes Passe-Partout sont principalement offerts dans les régions plus rurales, la fréquentation préscolaire est aussi confondue avec le milieu de vie de l'enfant. Une dernière limite associée au devis de recherche concerne les groupes de comparaison. Comme l'intervention était offerte à tous les enfants de milieux considérés comme défavorisés par le ministère de l'éducation du Québec, il était impossible de recruter des enfants pour constituer un groupe de comparaison équivalent, qui ne recevait aucune intervention. Dans le même sens, il était impossible de constituer un groupe d'enfants de milieu considéré comme favorisé par le ministère de l'éducation du Québec qui avait aussi reçu l'intervention.

Bref, à l'intérieur de l'échantillon à l'étude, la fréquentation intensive d'un programme éducatif préscolaire du ministère de l'éducation du Québec ne permet pas d'éliminer la relation négative entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire. Cependant, afin de pouvoir généraliser ces conclusions à l'ensemble des enfants des régions ciblées, il serait important de recruter un groupe d'enfants équivalent qui n'aurait pas participé aux programmes ainsi qu'un groupe d'enfants de milieu réellement favorisé. Ceci est cependant impossible puisque les programmes sont offerts à tous les enfants de milieu défavorisé et uniquement aux enfants de ces milieux.

Mesure du niveau de préparation scolaire

Il a été démontré dans le contexte théorique que les chercheurs ne considèrent souvent que l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire alors que sur le plan théorique, les aspects psychosocial et moteur sont aussi inclus dans le concept. La présente étude a porté une attention particulière à l'opérationnalisation de cette variable. L'originalité de l'étude à ce sujet vient du fait qu'elle mesure réellement les trois aspects du concept et ce, à l'aide de quatre instruments différents. La section qui suit discutera la pertinence de chacune de ces mesures.

Complémentarité des quatre mesures utilisées

Quatre mesures ont été utilisées pour évaluer quatre domaines du niveau de préparation scolaire, soit les habiletés précacadémiques de l'enfant (Lollipop), son langage réceptif (Évip), son adaptation psychosociale à l'école (PSA) ainsi que sa motricité globale (coordination des bras au McCarthy). Les résultats obtenus pour chacune de ces mesures de niveau de préparation scolaire sont fort différents. En effet, le score au Lollipop est influencé par le niveau de risque familial, plus particulièrement par la scolarité de la mère, ainsi que par la fréquentation d'un programme préscolaire. Le score à l'Évip, la seconde mesure cognitive, est pour sa part influencé uniquement par le niveau de risque familial, mais plus particulièrement par la scolarité et par le stress maternel. Par ailleurs, tout comme le Lollipop, le score au PSA est influencé par le niveau de risque familial et par la fréquentation préscolaire. Cependant, seul le cumul de facteurs de risque est associé à l'aspect psychosocial. Pour ce qui est de la mesure de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire,

seules les variables de contrôle, le sexe et l'âge des enfants sont significativement associées à cet aspect. Finalement, alors que la forte fréquentation préscolaire favorise un bon score au Lollipop, c'est une fréquentation moyenne qui est préférable sur le plan du PSA. L'ensemble de ces résultats démontre que les quatre mesures utilisées ne sont pas redondantes les unes par rapport aux autres, mais qu'elles sont au contraire complémentaires.

Cependant, il peut parfois être utile d'avoir une mesure unique du niveau de préparation scolaire. À ce sujet, les résultats de la présente étude ont démontré que le Lollipop est la seule mesure qui présente une corrélation significative avec tous les autres aspects du niveau de préparation scolaire. Il s'agit sans doute de la mesure la plus représentative de l'ensemble du niveau de préparation scolaire puisqu'elle corrèle avec tous les aspects du concept à évaluer. Toutefois, comme les mesures des aspects psychosocial et moteur sont plutôt innovatrices, il est aussi important de vérifier si elles sont adéquates. Les prochains paragraphes discutent donc l'utilisation des différents instruments pour mesurer chacun des aspects du niveau de préparation scolaire.

Mesure de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire

Deux instruments ont été utilisés pour évaluer l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire, soit le Lollipop et l'Évip. Le Lollipop est un instrument qui évalue spécifiquement l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire et qui a été traduit en français. L'utilisation de sa version française contribue à sa validation au Québec et au développement de normes pour le Québec (Normandeau, Letarte,

Bigras, Parent & Capuano, en préparation). Par exemple, il est maintenant établi qu'il corrèle à 0,49 ($p < 0,05$) avec l'Évip. Le Québec pourra dorénavant compter sur un instrument de mesure de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire valide et qui est rapide d'administration comparativement aux autres instruments, tel que démontré dans le contexte théorique.

L'Évip est un instrument qui évalue le langage réceptif des enfants. Le score obtenu à cette mesure permet de prédire le rendement scolaire (Tramontana et al., 1988). Comme aucune mesure de langage est incluse dans le Lollipop, l'utilisation de l'Évip permet d'obtenir une évaluation plus complète de l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire.

Mesure de l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire

Les résultats de la présente étude ont démontré que c'est avec la prosocialité que les programmes préscolaires sont associés et non avec l'agressivité ou l'anxiété. Ce résultat suggère qu'il serait préférable d'utiliser séparément les cotes de chacune des trois échelles. Quelques études ont effectivement utilisé des cotes différentes pour la capacité d'adaptation et les problèmes de comportement (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995). Cependant, ces études n'ont pas observé des relations différentes entre les différents prédicteurs (caractéristiques individuelles, familiales et préscolaires) et chacune des composantes du comportement de l'enfant. Par ailleurs, il faut garder en mémoire que la présente étude utilise une mesure de niveau de préparation scolaire et non de développement psychosocial proprement dit. À ce sujet, l'adaptation globale peut être plus intéressante parce

qu'elle représente une mesure générale d'adaptation à l'école plutôt qu'une description spécifique du comportement de l'enfant.

Ce résultat inattendu qui ne converge pas avec ceux obtenus par les précédentes études (Bates et al., 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Hagekull & Bohlin, 1995) a deux sources d'explication. Tout d'abord, il semble pertinent de questionner l'instrument utilisé. En effet, il est possible que l'échelle de prosocialité du PSA soit plus sensible que celles de l'anxiété et de l'agressivité. Afin de poursuivre l'utilisation de cette mesure, il faudrait faire une étude sur sa validité de convergence. Celle-ci pourrait, par exemple, comparer les résultats obtenus au prétest et au post-test pour les trois échelles du PSA à ceux obtenus par un autre instrument semblable pour ces mêmes échelles et vérifier s'ils concordent, c'est-à-dire si le changement noté pour chacune des échelles est le même pour les deux instruments.

Par ailleurs, il est possible que l'observation du comportement des enfants par les enseignantes ne soit pas valide dans le cas des enfants ayant fréquenté un programme Passe-Partout. En effet, pour les enfants du groupe de faible participation au programme, les enseignantes ont rempli le PSA après un maximum de 9 rencontres avec les enfants, celles-ci ayant lieu à raison d'une par mois. Il est habituellement recommandé que les enseignantes connaissent l'enfant depuis au moins deux mois avant d'administrer ce test (LaFrenière et al., 1992). L'utilisation de la version du PSA remplie par la mère aurait pu pallier à cette lacune, mais comme il s'agissait de l'utiliser comme mesure de niveau de préparation scolaire, le comportement de l'enfant à l'école semble être une mesure plus adéquate.

Mesure de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire

Les résultats de la présente étude en regard de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire ne sont pas très concluants puisqu'aucun facteur de risque familial ni la fréquentation préscolaire ne semblent être associés à cette mesure. Pour cette raison, il est intéressant de se questionner par rapport à la mesure de cet aspect du niveau de préparation scolaire. Celui-ci a été mesuré à l'aide d'un indice de motricité globale, soit la coordination des bras du McCarthy. Peut-être cette mesure n'est-elle pas la plus appropriée. Comme il s'agit d'une mesure de niveau de préparation scolaire, et que dans le contexte scolaire, la motricité fine est plus sollicitée que la motricité globale, il est possible qu'il soit préférable d'utiliser une mesure de motricité fine. Le sous-test d'identification des couleurs et des formes et de reproduction des formes du Lollipop contenait des éléments qui évaluent cette dimension. Cependant, il n'y a que trois questions portant sur la motricité fine dans un sous-test qui évalue aussi la connaissance qu'a l'enfant des couleurs et des formes, ce qui empêche son utilisation immédiate à titre de mesure de motricité fine. Les échelles Draw-A-Design et Draw-A-Child du McCarthy (1972) auraient pu être utilisées pour évaluer cet aspect du niveau de préparation scolaire puisqu'il s'agit spécifiquement de mesures de coordination de la motricité fine (Sattler, 1986).

Il serait intéressant de vérifier, dans les études ultérieures, si c'est la motricité globale ou la motricité fine qui prédit le mieux l'adaptation et le rendement scolaire. De telles études permettraient de trouver une mesure adéquate de l'aspect moteur du niveau de préparation scolaire pour ensuite pouvoir trouver les prédicteurs de cet aspect du niveau de préparation scolaire. Aucune étude recensée ici n'étudiait

spécifiquement la relation entre la motricité fine et le rendement et l'adaptation scolaire, mais celles qui ont été rapportées démontraient un lien négatif entre une mauvaise motricité globale ou de la combinaison de problèmes de motricité fine et globale et le rendement scolaire (Cantell et al., 1994; Geuze & Börger, 1993; Henderson & Hall, 1982; Losse et al., 1991; Roussounis et al., 1987).

Ainsi, la présente étude a permis de mieux documenter les prédicteurs de chacun des aspects du niveau de préparation scolaire. Cependant, par définition, le niveau de préparation scolaire devrait permettre de prédire le rendement et l'adaptation scolaire des enfants à l'école primaire (Tramontana et al., 1988). Dans le but de poursuivre la mise sur pied d'une mesure valide de l'ensemble du concept, il est donc fondamental de vérifier l'impact à plus long terme de chacun des aspects du concept. En effet, jusqu'à maintenant, l'impact à long terme de l'aspect cognitif a largement été étudié (Chew, 1989; Eno & Woehlke, 1995; Hess et al., 1984; Reynolds, 1989, 1991, 1992; Reynolds & Bezruczko, 1993; Tiedemann & Faber, 1992; Tramontana et al., 1988) et les résultats ont démontré que cette composante du niveau de préparation scolaire permet de prédire le rendement et l'adaptation scolaire. Dans la présente étude, différents instruments ont été utilisés afin d'évaluer ces composantes du niveau de préparation scolaire, mais pour poursuivre la validation de ces mesures, de nouvelles études devraient vérifier si elles prédisent bien le rendement et l'adaptation ultérieurs des enfants à l'école primaire.

CONCLUSION

En terminant, il est important de rappeler que tous les enfants de quatre ans qui fréquentaient un programme préscolaire de la région de l'Estrie durant l'année scolaire 1996-97 ont été sollicités pour participer à la recherche. L'utilisation de la population complète d'une région permet de généraliser les résultats obtenus aux régions qui présentent des caractéristiques démographiques similaires. Les résultats obtenus avec l'échantillon sont donc généralisables à l'ensemble des enfants de quatre ans qui fréquentent un programme éducatif préscolaire du ministère de l'éducation du Québec dans les régions de l'Estrie, de la Mauricie et du Saguenay-Lac St-Jean. Ainsi, en résumé, cette étude a permis de démontrer que les facteurs de risque familial et la fréquentation d'un programme éducatif préscolaire du ministère de l'éducation du Québec permettent de prédire le niveau de préparation scolaire, particulièrement les aspects cognitif et psychosocial. Cependant, il a aussi été démontré que la relation négative entre le niveau de risque familial et le niveau de préparation scolaire n'est pas altéré par la fréquentation préscolaire à 4 ans.

En conclusion, les résultats obtenus dans la présente étude inspirent de futures recherches ainsi que diverses interventions. La dernière section de ce mémoire présente donc les éventuelles répercussions de la présente étude.

Ouvertures méthodologiques pour de futures recherches

Les futures recherches inspirées par la présente étude devraient entre autres tenir compte de l'ensemble de l'expérience préscolaire de l'enfant durant ses cinq premières années de vie, de la qualité des services offerts dans les programmes préscolaires ainsi que du niveau de base des connaissances et des aptitudes des

enfants. Enfin, il pourrait être intéressant de vérifier si un modèle modérateur à plus long terme pourrait être plus approprié que celui testé ici (Baron & Kenny, 1986).

Tout d'abord, les prochaines études qui porteront sur les prédicteurs du niveau de préparation scolaire des enfants devraient tenir compte de l'ensemble de leur expérience préscolaire. En effet, la présente étude a démontré que des caractéristiques individuelles et familiales de l'enfant de même que son expérience préscolaire sont en relation avec son niveau de préparation scolaire. Il semble donc que l'ensemble du vécu de l'enfant avant son entrée à l'école primaire puisse influencer son niveau de préparation scolaire. Par ailleurs, les programmes éducatifs préscolaires du ministère de l'éducation du Québec ne sont pas les seules interventions offertes aux enfants québécois avant leur entrée au primaire (Groupe de travail sur Passe-Partout, 1994). Par exemple, l'étude effectuée par le ministère de l'éducation du Québec (1981) rapportait qu'une grande proportion (entre 20 et 50% selon la classe sociale) des enfants de milieux favorisés participent à des pré-maternelles privées. Par ailleurs, plusieurs enfants fréquentent des garderies dites éducatives ou des garderies en milieu familial. Ces programmes sont des alternatives aux programmes préscolaires du ministère de l'éducation du Québec. Comme les coûts de chacun de ces programmes varient tant pour le gouvernement que pour les parents, il serait intéressant de vérifier si chacun de ces programmes a le même impact sur le niveau de préparation scolaire des enfants. Quelques enfants participent à aucune de ces activités alors que d'autres participent à plus d'une. Afin de mieux connaître l'ensemble des prédicteurs du niveau de préparation scolaire, il est donc important de tenir compte de l'ensemble de

l'expérience préscolaire des enfants durant leur cinq premières années de vie dans l'étude du niveau de préparation scolaire.

Les prochaines études qui vérifieront l'impact des programmes éducatifs préscolaires sur le niveau de préparation scolaire devraient aussi tenir compte de la qualité de l'intervention offerte. En effet, la caractéristique de l'expérience préscolaire considérée dans la présente étude est quantitative. Il s'agit du nombre de jours de fréquentation préscolaire total de l'enfant durant l'année. Cette caractéristique peut représenter une combinaison de la durée et de l'intensité de l'intervention. Mais comme le rapportent Schweinhart et al. (1988) ainsi que Bryant et al. (1994), au-delà de la quantité de fréquentation préscolaire, la qualité de l'intervention peut influencer les relations observées. Ainsi, il serait pertinent de considérer aussi des mesures qualitatives comme par exemple, le ratio éducatrice-enfants, le contenu du programme, ses objectifs ou la formation des éducatrices. Il est possible que ce soient les caractéristiques qualitatives des programmes qui soient le plus fortement associées au niveau de préparation scolaire des enfants.

De plus, afin d'être en mesure de tirer les conclusions les plus valides possibles quant à l'efficacité d'un programme, le devis de recherche devrait être le plus purement expérimental possible (Salkind, 1997). Pour ce faire, les chercheurs devraient contrôler le maximum de variables de leur étude dans le but de s'assurer de la provenance des liens observés. Actuellement, différentes interprétations des résultats de la présente étude sont possibles sur la base du devis de recherche utilisé. Afin de déterminer laquelle de ces interprétations est juste et de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble de la population ciblée, d'autres études devraient être effectuées.

Celles-ci devraient utiliser un échantillon représentatif de l'ensemble de la population des enfants de quatre ans, c'est-à-dire inclure aussi un groupe d'enfants provenant d'un milieu considéré comme favorisé par le ministère de l'éducation du Québec. Il serait aussi intéressant d'avoir un groupe qui ne recevrait aucune intervention afin de vérifier si les différents groupes de fréquentation préscolaire se différencient de l'absence d'intervention. Malheureusement, comme les programmes éducatifs préscolaires québécois sont offerts seulement aux enfants de milieux défavorisés et que tous les enfants de ces milieux y ont accès, ces conditions sont impossibles à mettre en place dans le contexte des interventions préscolaires du ministère de l'éducation du Québec. Cependant, il serait possible d'utiliser une mesure de prétest, administrée aux enfants au tout début de leur fréquentation préscolaire, ce qui permettrait à tout le moins de s'assurer de l'équivalence du niveau de base des enfants participant à l'étude (Salkind, 1997).

Enfin, la présente étude conclut que la fréquentation préscolaire ne permet pas de modifier la relation négative des facteurs de risque familial avec le niveau de préparation scolaire, c'est-à-dire avec une variable observable à court terme. Cependant, une évaluation à plus long terme des programmes pourrait peut-être démontrer que la fréquentation préscolaire permet de réduire la relation entre les facteurs de risque familial et le rendement et l'adaptation scolaire, des variables observables à plus long terme. En effet, les parents dont les enfants ont reçu l'intervention s'impliqueront peut-être davantage à l'école, ils auront peut-être plus d'habiletés pour aider leur enfant à faire ses devoirs, etc., tous des éléments qui favoriseront la réussite scolaire (Gorges & Elliott, 1995; Stevenson & Baker, 1987).

Dans cette optique, certains programmes préscolaires comme le Perry Preschool n'observaient pas de relation avec le développement psychosocial à la fin de l'intervention, alors que ces liens s'observaient à l'adolescence (Schweinhart et al., 1986).

Suggestions d'interventions en relation avec les résultats

Comme la présente étude porte sur les prédicteurs du niveau de préparation scolaire, elle permet de dégager différentes pistes d'interventions qui auront pour but de favoriser un meilleur niveau de préparation scolaire chez les enfants avant leur entrée en maternelle. Sur la base des résultats obtenus, la présente section offre donc quelques suggestions de telles interventions. Celles-ci portent sur l'intensité et la durée des programmes, sur leur contenu, leur universalisation, sur les individus qui devraient être visés par les interventions ainsi que sur les milieux qui peuvent offrir de tels programmes.

Pour ce qui est de l'intensité et de la durée des interventions auprès des enfants, les résultats obtenus ont démontré qu'il faut une forte fréquentation préscolaire pour maximiser le lien entre celle-ci et l'aspect cognitif du niveau de préparation scolaire et une moyenne fréquentation pour favoriser l'aspect psychosocial du concept. Considérant le niveau de préparation scolaire cognitif, il serait donc pertinent d'offrir des programmes plus intenses pour tous les enfants qui en ont besoin. Par ailleurs, pour favoriser l'acquisition d'un meilleur niveau de préparation scolaire psychosocial, la moyenne fréquentation préscolaire semble préférable. L'interprétation de ce dernier résultat suggère que c'est la participation des parents

aux activités préscolaires de leur enfant qui a un lien réel avec l'aspect psychosocial du niveau de préparation scolaire. Ainsi, pour favoriser à la fois de bons niveaux de préparation scolaire cognitif et psychosocial, il faudrait une fréquentation préscolaire de longue durée avec une forte participation des parents au programme.

Par ailleurs, une intervention préscolaire sur une seule année ne permet pas de réduire la relation négative entre les facteurs de risque familial et le niveau de préparation scolaire. Gullo et Burton (1992, 1993) ont pour leur part observé qu'une fréquentation préscolaire débutant à l'âge de trois ans permet d'éliminer le lien du risque familial et du jeune âge à l'entrée à l'école avec le niveau de préparation scolaire cognitif alors que ce n'est pas le cas pour une fréquentation préscolaire débutant à l'âge de 4 ans. Il est donc possible qu'une intervention plus intense et débutant plus tôt permette de réduire la relation négative des facteurs de risque familial, ce qui est à considérer.

Jusqu'en septembre 1997, les maternelles quatre ans ainsi que les maternelles cinq ans temps plein constituaient des interventions particulières offertes seulement aux enfants de milieux défavorisés. Depuis l'automne 1997, tous les enfants de cinq ans ont accès à la maternelle à temps complet. Cet événement démontre que le gouvernement semble vouloir rendre accessible à tous les enfants québécois les programmes éducatifs préscolaires qui étaient réservés aux enfants de milieux défavorisés. Les résultats de la présente étude fournissent des bases empiriques pour réfléchir à la pertinence de l'universalisation des programmes éducatifs préscolaires pour les enfants de 4 ans. En effet, les résultats démontrent que les programmes ne réussissent pas à réduire l'écart entre les classes sociales avant l'entrée à l'école des

enfants tel que souhaité. Toutefois, l'ensemble des enfants qui y participent en bénéficient également. Ainsi, pour atteindre l'objectif qui était de permettre à tous les enfants d'entrer à l'école avec le même niveau de préparation scolaire, les interventions préscolaires du ministère de l'éducation du Québec devraient donc être offertes seulement aux enfants de familles réellement défavorisées habitant sur le territoire québécois. Ainsi les enfants de ces familles pourraient profiter de l'impact positif des programmes pour rejoindre les enfants de familles favorisées sur le plan du niveau de préparation scolaire. Par ailleurs, pour pouvoir tirer des conclusions plus fermes à ce sujet, il semble fondamental de faire une évaluation de l'implantation des programmes préscolaires québécois afin d'en vérifier la qualité.

Les résultats ont aussi démontré que l'influence du milieu familial demeure très importante même lorsqu'une intervention préscolaire est offerte. Les parents ayant un rôle primordial à jouer dans le développement du niveau de préparation scolaire de leur enfant, peut-être serait-il important d'intervenir davantage auprès d'eux. Une intervention plus précoce et plus intense auprès des parents pourrait probablement avoir un impact sur le niveau de préparation scolaire des enfants à l'entrée à l'école. Les résultats de la présente étude démontre que la relation négative du risque familial avec le niveau de préparation scolaire est difficilement contrebalancée par une intervention auprès de l'enfant lorsque celui-ci atteint l'âge préscolaire.

Une dernière proposition d'intervention inspirée par les résultats de la présente étude se base sur une intervention de qualité dans les milieux de garde. En effet, Gullo et Burton (1992) observent qu'il faut intervenir à compter de l'âge de trois ans auprès des enfants pour réduire l'impact négatif du jeune âge à l'entrée à l'école.

L'établissement de programmes préscolaires pour les enfants de 3 ans est cependant très dispendieux. Les centres de garde offrent pour leur part un service plus accessible financièrement et ce dès un très jeune âge, mais la qualité de ceux-ci est très variable (Bryant et al., 1994). Il est possible qu'une intervention précoce et intense de plus grande qualité puisse être offerte dans les milieux de garde. Il s'agirait d'établir des critères de qualité dans les services de garde et de promouvoir les bénéfices de la fréquentation des services de garde pour que ces établissements tentent de rejoindre les objectifs que s'étaient fixés les programmes éducatifs préscolaires.

RÉFÉRENCES

- Abelson, R.P. (1995). Statistics as Principled Argument. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, K.L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first 2 years of school : Patterns and processes. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53.
- Anastasi, A. (1988). Psychological Testing, 6^{ème} edition, New York: Macmillan.
- Anderson, B.E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. Child Development, 60, 857-866.
- Angenent, H., & de Man, A. (1989). Intelligence, gender, social maturity and school readiness in Dutch first-graders. Society for Personality Research, 17, 205-209.
- Banerji, M. (1992). Factor structure of the Gesell School Readiness Test. Journal of Psychoeducational Assessment, 10, 342-354.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.
- Bates, J.E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K.A., Bennett, D.S., & Pettit, G.S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. Developmental Psychology, 30, 690-700.
- Belsky, J., & MacKinnon, C.(1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. Early Education and Development, 5, 106-119.
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. Early Childhood Research Quarterly, 3, 235-272.
- Belsky, J., & Rovine, M.J. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. Child Development, 59, 157-167.
- Bereiter, C.(1986). Does direct instruction cause delinquency? Early Childhood Research Quarterly, 1, 289-292.

Bigras, M., Dubeau, D. & LaFrenière, P. (1991). L'influence des conflits conjugaux sur l'enfant: Revue des recherches, des théories et des pratiques. Santé Mentale au Québec, 19, 251-268.

Bigras, M., & Fortin, L. (1996). Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement. Eastman, Qc: Behaviora.

Bigras, M., LaFrenière, P.J., & Abidin, R.R. (1996). Indice de stress parental: Manuel francophone en complément à l'édition américaine. Toronto: MHS.

Boucher, B.H., & Doescher, S.M. (1991). Influencing preschool children's motor development: A comparison of two groups. Early Child Development and Care, 77, 67-76.

Boyer, E. L. (1993). Ready to learn: A mandate for the nation. Young Children, 48, 54-57.

Brand, H.J., & Welch, K. (1989). Cognitive and social-emotional development of children in different preschool environments. Psychological Reports, 65, 480-482.

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.

Bureau de la statistique du Québec (1995). Le Québec statistique (60^{ème} éd.). Québec: Les publications du Québec.

Campbell, F. A., & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement : A follow-up study of children from low-income families. Special issue : Children and poverty. Child Development, 65, 684-698.

Cantell, M.H., Smyth, M.M., & Ahonen, T.P. (1994). Clumsiness in adolescence: Educational, motor, and social outcomes of motor delay detected at 5 years. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 115-129.

Caspi, A., Elder, G.H., Bem, D.J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. Developmental Psychology, 23, 308-313.

Chew, A.L. (1989). Developmental and interpretive manual for the Lollipop test: A diagnostic screening test of school readiness-revised. Atlanta: Alex L. Chew.

Chew, A. L., & Lang, W.S. (1990). Predicting academic achievement in kindergarten and first grade from prekindergarten score on the Lollipop Test and DIAL, Educational & Psychological Measurement, 50, 431-437.

Chew, A.L., & Morris, J.D. (1984). Validation of the Lollipop Test : A diagnostic screening test of school readiness, Educational & Psychological Measurement, 44, 987-991.

Chew, A. L., & Morris, J. D. (1987). Investigation of the Lollipop Test as a pre-kindergarten screening instrument. Education & Psychological Measurement, 47, 467-471.

Chew, A. L., & Morris, J. D. (1989). Predicting later academic achievement from kindergarten score on the Metropolitan Readiness Test and the Lollipop Test, Educational & Psychological Measurement, 49, 461-465.

Clarke-Stewart, K.A. (1988). "The 'effects' of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. Early Childhood Research Quarterly, 3, 293-318.

Crespo, M. (1984). Les politiques québécoises d'intervention éducative en milieu économiquement faibles. Revue des Sciences de l'Éducation, 10, 347-357.

Crnic, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. Early Education and Development, 5, 91-104.

Deater-Deckard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 37, 937-948.

- Dietz, C., & Wilson, B. J. (1985). Beginning school age and academic achievement. Psychology in the Schools, 22, 93-94.
- Dumas, J. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. Clinical Psychology Review, 9, 197-222.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. Child Development, 65, 296-318.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., & Dunn, L.M. (1993). Échelle de vocabulaire en image Peabody: Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test- Revised. Toronto: Psycan.
- Eno, L., & Woehlke, P.(1995). Use of the Lollipop Test as a predictor of California Achievement Test scores in kindergarten and transitional first-grade status. Psychological Reports, 76, 145-146.
- Eno, L., & Woehlke, P. (1987). Comparison of achievement in half-day, every-day and all-day, alternate-day early childhood programs for handicapped children. Psychological Reports, 60, 923-927.
- Ensminger, M.E., & Slusarick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. Sociology of Education, 65, 95-113.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1993). Entry into schools : The beginning school transition and educational stratification in the United States. Annual Review of Sociology, 19, 401-423.
- Estrada, P, Arsenio, W.F. Hess, R.D., & Holloway, S.D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. Developmental Psychology, 23, 210-215.

Farnworth, M., Schweinhart, L.J., & Berrueta-Clement, J.R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. American Educational Research Journal, 22, 445-464.

Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. Child Development, 58, 1335-1347.

Freberg, L.(1991). Relationships between chronological age, developmental age, and standardized achievement tests in kindergarten. Psychology in the Schools, 28, 77-81.

Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. Child Development, 65, 331-345.

Geuze, R., & Börger, H. (1993). Children who are clumsy: Five years later. Adapted Physical Activity Quarterly, 10, 10-21.

Gorges, T.C., & Elliott, S.N. (1995). Homework: Parent and student involvement and their effects on academic performance. Canadian Journal of School Psychology, 11, 18-31.

Groupe de travail Passe-Partout (ministère de l'éducation du Québec). (1994). L'animation Passe-Partout auprès des parents : les pratiques observées en 1994. Québec, Direction de la recherche, Gouvernement du Québec.

Gullo, D. F. (1991). The effects of gender, at-risk status, and number of years in preschool on children's academic readiness. Early Education and Development, 2, 32-39.

Gullo, D.F., & Burton, C.B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. Special issue: Research on kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 7, 175-186.

Gullo, D.F., & Burton, C.B. (1993). The effects of social class, class size and prekindergarten experience on early school adjustment. Early Child Development and Care, 88, 43-51.

Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. Early Childhood Research Quarterly, 10, 505-526.

Hamel, M. (1995). Le contexte de l'éducation et de l'intervention au préscolaire. In N. Royer (Ed.), Éducation et intervention au préscolaire (pp.29-54). Montréal: Gaëtan Morin.

Hashima, P.Y., & Amato, P.R. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. Child Development, 65, 394-403.

Henderson, S.E., & Hall, D. (1982). Concomitants of clumsiness in young school children. Developmental Medicine and Child Neurology, 24, 448-466.

Hess, R.D., Holloway, S.D., Dickson, W.P., & Price, G.G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. Child Development, 55, 1902-1912.

Hohl, J. (1985). Les enfants n'aiment pas la pédagogie: l'école en milieu socio-économiquement faible (2nd ed.). Laval: PPMF-UQAM.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? Developmental Psychology, 26, 292-303.

Kagan, S. L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. Young Children, 48, 48-53.

LaFrenière, P.J., & Dumas, J.E. (1997). Social competence and behavior evaluation in children aged 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). Psychological Assessment, 8, 369-377.

LaFrenière, P.J., Dumas, J.E. Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. Psychological Assessment, 4, 442-450.

Lambert, N.M., & Nicoll, R.C. (1977). Conceptual model for nonintellectual behavior and its relationship to early reading achievement. Journal of Educational Psychology, 69, 481-490.

Larsen, J.M., Hite, S.J., & Hart, C.H. (1983). The effects of preschool on educationally advantaged children : First phase of a longitudinal study. Intelligence, 7, 345-352.

Lee, V.E., Brooks-Gunn, J., & Schnur, E. (1988). Does Head Start work? A 1-year follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. Developmental Psychology, 24, 210-222.

Legault, G. (1993). Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible : effet sur la diplomation. Québec: Ministère de l'éducation / Gouvernement du Québec.

Losse, A., Henderson, S.E., Elliman, D., Hall, D., Knight, E., & Jongmans, M. (1991). Clumsiness in children- Do they grow out of it ? A 10-year follow-up study. Developmental Medicine and Child Neurology, 33, 55-68.

May, D.C., & Welch, E. (1986). Screening for school readiness: The influence of birth date and sex. Psychology in the School, 23, 100-105.

McCarthy, D.A. (1972). Manual for the McCarthy scales of children abilities. San Antonio: The psychological corporation.

Ministère de la santé et des services sociaux (1991). Un Québec fou de ses enfants. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1979a). Les maternelles-4 ans en milieux défavorisés. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1979b). Passe-Partout. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1981a). Évaluation de l'impact des interventions en milieu économiquement faible au niveau préscolaire: rapport final. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1981b). Programme d'éducation préscolaire. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1982). Guide pédagogique préscolaire : la participation des parents aux préscolaire. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (1997). Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.

Moore, B.F., Snow, C.W., & Poteat, G.M. (1988). Effects of variant types of child care experience on the adaptive behavior of kindergarten children. American Journal of Orthopsychiatry, 58, 297-303.

National Association for Education of Young Children (1990). NAEYC position statement on school readiness. Young Children, 46, 1-23.

Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control, Journal of Educational Psychology, 90, 111-121.

Normandeau, S., Letarte, M.J., Bigras, M., Parent, S., & Capuano, F. (en préparation). Le Lollipop: validation d'un instrument de mesure du niveau de préparation scolaire.

Pampalon, R., (1990). La santé à la carte: une exploration géographique de l'enquête santé Québec. Québec: Les publications du Québec.

Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. Developmental Psychology, 23, 537-543.

Poteat, G.M., Snow, C.W., Ironsmith, M., & Bjorkman, S. (1992). Influence of day care experiences and demographic variables on social behavior in kindergarten. American Journal of Orthopsychiatry, 62, 137-141.

Poresky, R.H., & Henderson, M.L. (1982). Infants' mental and motor development: Effects of home environment, maternal attitudes, marital adjustment, and socioeconomic status. Perceptual and Motor Skills, 54, 695-702.

Reynolds, A.J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. Journal of Educational Psychology, 81, 594-603.

Reynolds, A.J. (1991). Early schooling of children at risk. American Educational Research Journal, 28, 392-422.

Reynolds, A.J. (1992). Mediated effects of preschool intervention. Early Education and Development, 3, 139-164.

Reynolds, A.J. (1995). One year of preschool intervention or two : Does it matter ? Early Childhood Research Quarterly, 10, 1-31.

Reynolds, A.J., & Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. Merrill-Palmer Quarterly, 39, 457-480.

Roussounis, S.H., Gaussen, T.H., & Stratton, P. (1987). A 2-year follow-up study of children with motor coordination problems identified at school entry age. Child: Care, Health, & Development, 13, 377-391.

Rouzier, F. (1986). L'élaboration d'un Questionnaire d'Évaluation des Attitudes et des Pratiques Éducatives des Parents d'âge préscolaire (3-4 ans). Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Salkind, N.J. (1997). Exploring research (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sattler, J.M. (1986). Assessment of children (3rd ed.). San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher.

Schoen, M.J., & Nagle, R.J. (1994). Prediction of school readiness from kindergarten temperament scores. Journal of School Psychology, 32, 135-147.

Schweinhart, L.J., Weikart, D.P., & Larner, M.B. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. Early Childhood Research Quarterly, 1, 15-45.

Schweinhart, L.J. & Weikart, D.B. (1988) The High/Scope Perry Preschool program. In R.H Price et al. (Eds.). 14 ounces of prevention. APA.

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

Stevenson, H.W., & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. Child Development, 58, 1348-1357.

Sweetland, J.D., & De Simone, P.A. (1987). Age of entry, sex, and academic achievement in elementary school children. Psychology in the Schools, 24, 406-412.

Thornburg, K.R., Pearl, P., Crompton, D., & Ispa, J.M. (1990). Development of kindergarten children based on child care arrangements. Early Childhood Research Quarterly, 5, 27-42.

Tiedemann, J., & Faber, G. (1992). Preschoolers' maternal support and cognitive competencies as predictors of elementary achievement. Journal of Educational Research, 85, 348-354.

Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement : A review. Developmental Review, 8, 89-146.

Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E., & Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 64-72.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., & Gagnon, C. (1992). Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire. Revue des Sciences de l'Éducation, 28, 1-15.

Wang, A.Y. (1993). Cultural-familial predictors of children's metacognitive and academic performance. Journal of Research in Childhood Education, 7, 83-90.

Weikart, K.P., Epstein, A.S., Schweinhart, L.J., & Bond, J.T. (1978). The Ypsilanti preschool curriculum demonstration project: Preschool years and longitudinal results (Monographs of the High/Scope educational research foundation, 4). Ypsilanti, MI: High/Scope press.

Willer, B., & Bredekamp, S. (1990). Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. Young Children, 45, 22-24.

Willms, J.D. (1996). Indicators of mathematics achievement in Canadian elementary schools. In Statistiques Canada (Ed.). Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth (pp. 69-82). Ottawa: Gouvernement du Canada.

Zajdeman, H.S., & Minnes, P.M. (1991). Predictors of children's adjustment to day-care. Early Child Development and Care, 74, 11-28.

Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. American Psychologist, 47, 997-1006.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Sylvie Normandeau, ma directrice, pour m'avoir tant apporté tout au long de la production de ce mémoire. Plus précisément, je suis reconnaissante parce qu'elle m'a inculqué, par sa compétence et sa disponibilité, de la rigueur et un bon sens critique. Je la remercie aussi de m'avoir offert toutes les opportunités d'apprendre toujours plus, et ce, par diverses expériences.

Merci à l'équipe de recherche du Lipe de Sherbrooke, ce sont eux qui ont fourni les données qui sont utilisées dans ce mémoire. Plus particulièrement, je remercie Andrée Fontaine pour sa disponibilité et sa collaboration.

Je remercie aussi tous les membres de ma famille pour leur soutien et leur présence dans cette aventure qu'est la maîtrise. Ils sont toujours là pour me montrer qu'ils croient en moi.

Un merci spécial à ma collègue de maîtrise, Mélanie Lapalme, sans qui le chemin sinueux de la production d'un mémoire aurait été plus ardu et moins enrichissant. Elle a toujours le mot juste pour me remonter le moral dans les moments difficiles de ce long parcours.

Enfin, merci à Mathieu pour sa patience, sa compréhension et son aide pratique à tous les niveaux... Pendant ces deux années de maîtrise, je lui en ai fait voir *de toutes les couleurs*. Sans lui je n'aurais jamais pu produire ce mémoire en si peu de temps et avec tant de plaisir.